

# **MEDUC**

III MOSTRA EM EDUCAÇÃO

III MOSTRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

## **OBSCURANTISMO EDUCACIONAL:**

O PAPEL DA PESQUISA  
NA FORMAÇÃO DOS  
SUJEITOS

**ANAIS  
2019**

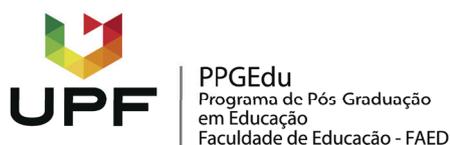
**PROJETO**  
Associação Científica de Psicanálise



**UPF**

PPGEdu  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação  
Faculdade de Educação - FAED

Promoção:



Apoiadores:



FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED/UPF

*Adriana Dickel*  
Diretora da Unidade

*Altair Alberto Fávero*  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UPF

*Evandro Consaltér*  
*Maria Augusta D'Arienzo*  
*Raísia Girardi Rodrigues*  
Coordenação geral da III MEDUC

*Adriel Paulo Scolari*  
*Camila Bosko*  
*Junior Bufon Centenaro*  
*Lidiane Limana Puiati Pagliarin*  
*Renata Maraschin*  
Coordenação do Comitê Científico

*Fernanda Aparecida da Silva - Designer Gráfico*  
Diagramação



## Comissão Organizadora:

Doutorando Evandro Consaltér  
Doutoranda Maria Augusta D'Arienzo  
Doutoranda Raísia Girardi Rodrigues  
Doutoranda Jane Kelly de Freitas Santos  
Doutorando Regiano Bregalda  
Doutoranda Raquel Paula Fortunato  
Doutorando Adriel Paulo Scolari  
Doutoranda Lidiane Limana Puiati Pagliarin  
Doutoranda Rosmari Deggerone  
Doutorando Junior Bufon Centenaro  
Doutoranda Camila Bosko  
Mestranda Elizete Rose Silva de Moura  
Mestranda Tamires Caroline Arend  
Mestranda Bianca Possel  
Mestranda Magali Ziger  
Mestranda Fernanda Aparecida da Silva  
Mestranda Luciana Ultramari Cezar  
Mestrando Edson Régis de Jesus  
Pós- doutoranda Renata Maraschin  
Professor Dr. Altair Alberto Fávero

### CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

M916o Mostra em Educação (3. : 2019 : Passo Fundo, RS)  
Obscurantismo educacional: o papel da pesquisa na formação dos sujeitos [recurso eletrônico] / coordenação geral Evandro Consaltér, Maria Augusta D'Arienzo, Raísia Girardi Rodrigues. – Passo Fundo : EDIUPF, 2019.

Modo de acesso: <http://meduc.upf.br/>  
ISSN 2447-5653 (E-book)

1. Educação – estudo e ensino. 2. Educação – Congressos e convenções – Rio Grande do Sul. 3. Pesquisa educacional. I. Consaltér, Evandro, coordenador. II. D'Arienzo, Maria Augusta, coordenadora. III. Rodrigues, Raísia Girardi, coordenadora. IV. Título. V. Anais da III Mostra em Educação. VI. Mostra de Pesquisa em Educação (3. : 2019 : Passo Fundo, RS). VII. Anais da III Mostra de Pesquisa em Educação. VIII. MEDUC.

CDU: 37

---

Bibliotecária responsável Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

## **Objetivo Geral**

Debater o papel da pesquisa na formação de sujeitos em tempos de obscurantismo educacional.

## **Objetivos Específicos**

I - Possibilitar aos estudantes dos cursos de stricto sensu à exposição de suas investigações em ambiente que possibilite a reflexão e o mais amplo debate acerca dos mesmos, promovendo reflexões e discussões com seus pares.

II - Incentivar a produção escrita relacionada às dissertações e teses em forma de artigos e ensaios para apresentação em eventos e publicação do material resultante em revistas e periódicos da área.

III - Buscar a ampliação da repercussão dos temas pesquisados entre os discentes e instituições educacionais.

IV - Discutir a relevância social das pesquisas realizadas na produção das dissertações e teses frente aos desafios atuais da educação;

V - Envolver os estudantes dos cursos de stricto sensu na organização de eventos acadêmicos



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS .....	13
<i>Andréia Mendiola Marcon</i> <i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	17
<i>Alessandra Carra</i>	
A ARTE CONTRIBUINDO PARA SAÚDE E BEM ESTAR DO EDUCADOR .....	21
<i>Juliâna Venzon</i>	
A ATUALIDADE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DEWEYANA: UM ESTUDO NA ESCOLA DA FLORESTA .....	25
<i>Bianca Possel</i>	
A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES: IMPLICAÇÕES AO ENSINO .....	29
<i>Michelli Staudt</i>	
A CONDIÇÃO INFANTIL EM SIGMUND FREUD E A EDUCAÇÃO .....	34
<i>Luciana Oltramari Cezar</i> <i>Cláudio Almir Dalbosco</i>	
A DIVULGAÇÃO DE CARTILHAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE À DESINFORMAÇÃO .....	38
<i>Laura Covatti dos Santos</i> <i>Maira Angélica Dal Conte Tonial</i>	
A ESTÉTICA NA PRÁTICA DA EDUCADORA E ARTISTA MARIA LUCINA BUSATO BUENO .....	42
<i>Alessandra Rizzi</i>	
A ETNOGRAFIA COGNITIVA NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA .....	46
<i>Pablo João Canal da Costa</i> <i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MAGISTÉRIO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS LEGISLAÇÕES EM VIGOR .....	50
<i>Lidiane Limana Puiati Pagliarin</i> <i>Altair Alberto Fávero</i>	
A MEDICINA E O CORPORATIVISMO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MÉDICA A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA .....	54
<i>Leandro Tuzzin</i>	
A PEDAGOGIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS REDUZIDAS A FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO .....	58
<i>Adriel Scolari</i> <i>Angelo Vítório Cenci</i>	



A SUBJETIVAÇÃO CAPITALÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	62
<i>Diego Bechi</i>	
A UTILIZAÇÃO DA HORTA VERTICAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	66
<i>Danusa Bender</i>	
<i>Alana Neto Zoch</i>	
ADORNO E A PROPAGANDA FASCISTA .....	70
<i>Tadeu Alan Ramos</i>	
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO QUÍMICA .....	74
<i>Luana Zanelato Amaral</i>	
<i>Cleci T. Werner da Rosa</i>	
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS .....	78
<i>Lauren Linck Nilson</i>	
<i>Cleci T. Werner da Rosa</i>	
APLICATIVO GAMIFICADO COMO POSSIBILIDADE DE REFORÇO MEDIADOR SEGUNDO TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN .....	82
<i>Fernanda Aparecida da Silva</i>	
<i>Adriano Canabarro Teixeira</i>	
APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE O CONTEÚDO DA PROPOSTA DE UMA COOPERATIVA ESCOLAR E FREINET .....	86
<i>Renata Cecilia Estormovski</i>	
AS CAPABILITIES DE BEM-PÚBLICO VALIOSAS AOS EGRESSOS DO STRICTO SENSU DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS .....	91
<i>Raquel Paula Fortunato</i>	
AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO POTENCIALIZADORAS DO SISTEMA ATENCIONAL .....	95
<i>Cheila Graciela Gobbo Bombana</i>	
<i>Adriano Canabarro Teixeira</i>	
AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA REVISTA VOZES (1968-1969) .....	99
<i>Darciel Pasinato</i>	
ATIVIDADE FÍSICA E WEARABLE GAMIFICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA CONVERGÊNCIA POSSÍVEL .....	103
<i>Maria Augusta D'Arienzo</i>	
<i>Adriano Canabarro Teixeira</i>	
AUTOFORMAÇÃO COMO CULTIVO DA VONTADE: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO HOMEM INTERIOR EM AGOSTINHO DE HIPONA .....	107
<i>Daiane Rodrigues Costa</i>	
AVALIAÇÃO CRÍTICA SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS IFs .....	110
<i>Sidinei Cruz Sobrinho</i>	
<i>Rosimar Serena Siqueira Esquinsani</i>	



CAMINHOS PARA EMANCIPAÇÃO JUVENIL: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROJETO ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA .....	114
<i>Lisiane Ligia Mella</i>	
<i>Telmo Marcon</i>	
CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS TESES DE POLÍTICA EDUCACIONAL NO TRIÊNIO 2010-2012 .....	118
<i>Carina Tonieto</i>	
CORPOREIDADE SOFRENTE: DESAFIOS .....	122
<i>Marli Teresinha Silva da Silveira</i>	
CUIDADO DO CORPO COMO CUIDADO DE SI NA VELHICE: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO .....	126
<i>Heloisa Andreola Folchini</i>	
<i>Cláudio Almir Dalbosco</i>	
CULTURA POP: DA CRÍTICA À POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE UM SENSO CRÍTICO .....	130
<i>William de Souza Dittrich</i>	
DÁ CRÍTICA À CRIAÇÃO: O PAPEL DA FORMAÇÃO NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE .....	134
<i>Dionei José Martello</i>	
DA GESTELL AO PENSAMENTO MEDITATIVO, CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....	138
<i>Raisla Girardi</i>	
<i>Claudio Almir Dalbosco</i>	
DECIFRAR A POLÍTICA CURRICULAR: DESAFIOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DA BNCC .....	142
<i>Junior Bufon Centenaro</i>	
<i>Altair Alberto Fávero</i>	
DIÁLOGO ENTRE ESCOLA NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATOS DE UMA PESQUISA .....	147
<i>Elaine Elisa Hanel</i>	
DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM E O ESTÍMULO AOS PROCESSOS METACOGNITIVOS: ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL .....	151
<i>Camila Boszko</i>	
<i>Cleci T. Werner da Rosa</i>	
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEL O PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	155
<i>Anelise Auler Hartmann</i>	
<i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
EDUCAÇÃO E OS ENTRAVES ATUAIS: BAIXA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	158
<i>Gabriela Bolzan Souza</i>	
<i>Maira Angélica Dal Conte Tonial</i>	
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO EM MARCUSE .....	162
<i>Vivian Baroni</i>	
EDUCAÇÃO, POLÍTICA E FILOSOFIA NA REPÚBLICA DE PLATÃO .....	166
<i>Fernando Dala Santa</i>	
ELOGIO AO INÚTIL: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANISTA .....	170
<i>Mariane Moser Bach</i>	
<i>Vânia Lisa Fischer Cossetin</i>	



ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OBSTÁCULOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS .....	174
<i>João Vitor Nunes Padilha</i>	
<i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	
ESCOLHAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE .....	177
<i>Amábile Cristina Novaes Scorteganha</i>	
EXPERIÊNCIA E POBREZA DA EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN .....	181
<i>Lilian Cláudia Xavier Cordeiro</i>	
<i>Angelo V. Cenci</i>	
EXPERIÊNCIA, MODERNIDADE E ÉTICA DA PSICANÁLISE .....	184
<i>Marcelo Ricardo Nolli</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA: NOS CAMINHOS DA PRÁXIS .....	188
<i>Jerônimo Sartori</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL .....	192
<i>Raquel Ardaís Medeiros Ferlin</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE REVERBERA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR .....	196
<i>Sandra Maria Zardo Morescho</i>	
<i>Rosimar Serena Siqueira Esquinsani</i>	
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO .....	200
<i>Claudio Damião Braun</i>	
<i>Eldon Henrique Mühl</i>	
IMAGINAÇÃO NARRATIVA NA EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DE MARTHA NUSSBAUM .....	204
<i>Aline Franciele Morigi</i>	
<i>Angelo Vítório Cenci</i>	
INCERTEZAS SOBRE O FUTURO DO FUNDEB .....	208
<i>Ana Paula Pinheiro</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ALÉM DAS LIMITAÇÕES .....	212
<i>Camila Erpen Zardo</i>	
INFÂNCIA E FORMAÇÃO PARA UM ETHOS DEMOCRÁTICO A PARTIR DE MARTHA NUSSBAUM .....	216
<i>Andréia Luciane Ribeiro</i>	
INSERÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A PERSPECTIVA BIDIMENCIONAL DE JUSTIÇA SOCIAL .....	219
<i>Simone Zanatta Guerra</i>	
INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NA ESCOLA, FORMAÇÃO HUMANA E SUBJETIVAÇÃO .....	223
<i>Fabiola Giacomini De Carli</i>	
JOGO DA MEMÓRIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA .....	227
<i>Adriani Cilene da Silva</i>	
LA SOCIOLOGÍA CUALITATIVA Y LA RECONSTRUCCIÓN ESCOLAR POR PARTE DEL PROFESOR COMO ACTOR E INVESTIGADOR .....	230
<i>Edgar Flores Gómez</i>	
MULHERES CAMPONESAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: DESAFIOS DA PESQUISA ACADÊMICA .....	233
<i>Irdes Lucia Guadagnin</i>	
<i>Mareli Eliane Graupe</i>	

NARRATIVAS DOS MANUAIS ESCOLARES MOÇAMBICANOS E OS PARADIGMAS DA HISTORIOGRAFIA: UM DIÁLOGO AOS ESTUDOS AFRICANOS .....	237
<i>Isléia Rossler Streit</i>	
O CAPITAL, EDUCAÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE .....	241
<i>João Alberto Wohlfart</i>	
O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL COMO SUPORTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA .....	246
<i>Pedro Henrique Giaretta</i>	
<i>Luiz Marcelo Darroz</i>	
O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA .....	250
<i>Fernanda Batistela</i>	
<i>Adriano Canabarro Teixeira</i>	
ODIREITO E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	252
<i>Denise Bueno da Silva</i>	
<i>Mareli Eliane Graupe</i>	
O ENFOQUE FILOSÓFICO À FORMAÇÃO DOCENTE EM HUMANIDADES .....	255
<i>Ana Lucia Kapczynski</i>	
O GERENCIALISMO EMPRESARIAL COMO ARGUMENTO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EFICÁCIA OU PROSELITISMO? .....	259
<i>Evandro Consaltér</i>	
<i>Altair Alberto Fávero</i>	
O PAPEL DA SABEDORIA PRÁTICA ARTICULADO À FORMAÇÃO HUMANA .....	263
<i>Mariana de Oliveira Guisso</i>	
O PAPEL MEDIADO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	269
<i>Ana Carolina Cabral Leite</i>	
<i>Altair Alberto Fávero</i>	
O PNAIC E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....	273
<i>Gilcéia Damasceno de Oliveira</i>	
O PROBLEMA DA INSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E A ESFERA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DEWEY .....	276
<i>Ivan Luís Schwengber</i>	
O PROVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UM CONTEXTO DE ‘HONRA AO MÉRITO’ .....	280
<i>Edugas Lourenço Costa</i>	
<i>Rosimar Serena Siqueira Esquinsani</i>	
O USO DO TEATRO DE FANTOCHE COMO PROPOSTA PARA ABORDAGEM DO TEMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL .....	285
<i>Viviane Zanuzzo</i>	
<i>Aline Locatelli</i>	
OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE GASTON BACHELARD .....	289
<i>Anderson Ferreira de Camargo</i>	
OS CAMINHOS DA LEITURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA MOBILIZADAS POR ESTUDANTES NA INTERAÇÃO COM NARRATIVAS TRANSMÍDIA .....	293
<i>Vagner Ebert</i>	
<i>Flávia Eloisa Caimi</i>	

OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA.....	297
<i>Luis Duarte Vieira</i>	
<i>Luiz Marcelo Darroz</i>	
PHRÓNESIS, DIÁLOGO E SAÚDE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PERSPECTIVA HERMENÊUTICA .....	300
<i>Renata Maraschin</i>	
POLÍTICA DE COTAS: LIMITES E PERSPECTIVAS .....	304
<i>Edson Régis de Jesus</i>	
<i>Júlio Cesar Godoy Bertolin</i>	
POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À CRESCENTE MERCANTILIZAÇÃO .....	308
<i>Carina Copatti</i>	
<i>Adriana Maria Andreis</i>	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DESAFIOS À INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS .....	312
<i>Ivana Aparecida Weissbach Moreira</i>	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) INFÂNCIA(S) E A POSTURA INVESTIGATIVA DO(A) EDUCADOR(A) DAS INFÂNCIA(S) .....	316
<i>Patrícia Ferreira Moreira</i>	
<i>Mareli Eliane Graupe</i>	
PÓS – GRADUAÇÃO LATO SENSU: MODALIDADE IN COMPANY COMO CAMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	320
<i>Caroline Simon</i>	
<i>Eliara Zavieruka Levinski</i>	
PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA OFERECIDOS PELO IFRS - CAMPUS SERTÃO .....	324
<i>Emanuele de Souza Teló</i>	
<i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	
PROFESSORES PESQUISADORES: O MÉTODO PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO .....	327
<i>Rosana Souza de Vargas</i>	
PROPOSTAS CURRICULARES NO MERCOSUL: UM OLHAR PARA O CONHECIMENTO ESCOLAR NO BRASIL E NO PARAGUAI .....	331
<i>Chaiane Bukowski</i>	
<i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
RELATO DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM FÍSICA .....	335
<i>Marivane de Oliveira Biazus</i>	
<i>Cleci T. Werner da Rosa</i>	
SABERES E TRAJETÓRIAS: A MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES DE MEIOS POPULARES .....	340
<i>Jane Kelly de Freitas Santos</i>	
SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO E METALINGUÍSTICO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA .....	344
<i>Tamires Caroline Arend</i>	



SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ABORDAR A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA POR MEIO DA RECUPERAÇÃO DE NASCENTES .....	347
<i>Eloisa Basso</i>	
<i>Aline Locatelli</i>	
SOCIEDADES COMPLEXAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE .....	351
<i>Carla Cristine Tramontina</i>	
SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL .....	355
<i>Volnei Fortuna</i>	
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRS - CAMPUS SERTÃO: FORMAÇÃO CURRICULAR X MUNDO DO TRABALHO .....	359
<i>Sandra Simone Canabarro</i>	
<i>Josimar de Aparecido Vieira</i>	
VULNERABILIDADE HUMANA, O CUIDADO E A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE MARTHA NUSSBAUM .....	362
<i>Rosmarí Deggerone</i>	



## APRESENTAÇÃO

Os/as discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo promovem, a cada dois anos, a Mostra em Educação e a Mostra de Pesquisa em Educação. Em sua terceira edição, a MEDUC consolida-se como evento acadêmico qualificado e promotor de abordagens crítico-reflexivas. Em tempos de constantes ataques políticos e ideológicos à educação, a promoção de ações que possam criar espaços de discussão responsável e consistente são necessárias. Entendemos que o *Stricto Sensu* ocupa lugar central nesta tarefa tão relevante. Por isso, acreditamos que a realização da III MEDUC, nos dias 21 e 22 de novembro de 2019, com o tema **“obscurantismo educacional: o papel da pesquisa na formação dos sujeitos”** foi uma contribuição significativa para o campo da pesquisa em educação e, sobretudo, para a questão da formação dos sujeitos em tempos de obscurantismo.

Atualmente, discursos simplórios e oportunistas no âmbito da educação tentam distorcer fatos históricos e conhecimentos científicos, com o intuito de materializar convicções dogmáticas e, também, generalizações apressadas e desprovidas de argumentos sólidos sob determinados assuntos. Esses discursos podem acarretar a formação de ideias errôneas ou confusas acerca de um conhecimento e, dessa forma, empobrecer as relações políticas, sociais, culturais e, conseqüentemente, educacionais. Além disso, flertam com os princípios do neoliberalismo pedagógico, com a promessa de que uma educação de qualidade é medida por números e indicadores, associados a vocábulos tais como “metas”, “resultados”, “eficácia” e com indicações de que, por exemplo, o setor privado é melhor do que o público.

Assim, a III MEDUC, transpassada por essas preocupações, proporciona aos discentes do PPGEduc/UPF a experiência e o protagonismo da promoção e organização de um evento acadêmico, possibilitando a discussão do papel da pesquisa a partir dos seus fundamentos, dos processos educativos e das políticas educacionais, tendo como centralidade a formação de sujeitos e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e mais democrática. Entendemos que a qualidade das pesquisas produzidas no programa, através de dissertações e teses, constitui um rico material, que deve ser compartilhado com colegas, professores e demais pesquisadores da área com a finalidade de qualificar as investigações, dar maior publicidade aos resultados e aumentar a inserção social destes estudos, diante da relevância que representam.

Também, deve-se destacar que a realização da III MEDUC segue as diretrizes estabelecidas no Plano de Metas Quadrienais (2017/2020) do PPGEduc da Universidade de Passo Fundo. O documento, elaborado em setembro de 2017, estabelece as metas para docentes e discentes neste período com o objetivo de qualificar o programa e manter ou ampliar o conceito 5 atribuído pelo Ministério da Educação – MEC na última avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Em especial, a MEDUC corrobora com o item 6 do documento, que prevê a criação de grupos e espaços de avaliação e discussão das produções científicas entre os discentes. Além disso, o documento também prevê o desenvolvimento da cultura de produção científica e de publicação em periódicos; prospecção de dossiês; e planejamento da produção, tudo isso contemplado na programação do evento através da apresentação e discussão de trabalhos, mesas temáticas e minicursos.

A realização da III MEDUC possibilitou, portanto, a consolidação do evento acadêmico como um importante espaço de discussão e promoção do conhecimento científico na área da educação. Envolvendo discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (promotores do evento) e de demais programas de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, bem como de outras instituições da região Sul do país.

Na seqüência, apresentamos os resumos expandidos aprovados pelo Comitê Científico e apresentados durante a programação da III MEDUC. Por fim, agradecemos o empenho de todos os discentes e docentes, bem como de nossos apoiadores, pois, sem essa cooperação, o evento não seria possível. Desejamos a todos/as uma boa leitura!

Coordenação Geral da III Meduc  
Comitê Científico da III Meduc

## **A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS**

**Andréia Mendiola Marcon**

Universidade de Passo Fundo/IFRS  
[andreia.marcon@sertao.ifrs.edu.br](mailto:andreia.marcon@sertao.ifrs.edu.br)

**Flávia Eloisa Caimi**

Universidade de Passo Fundo  
[caimi@upf.br](mailto:caimi@upf.br)

**Palavras-chave:** aprendizagem; surdos; língua adicional.

### **1 Introdução**

No âmbito educacional, muito se tem discutido sobre o ensino da língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva de ensino de língua estrangeira. Isso se justifica pelo fato de o surdo caracterizar-se como sujeito de uma cultura e de uma língua diferentes. Nessa ótica de língua estrangeira, possivelmente a língua portuguesa assume um lugar distante do surdo, embora esteja em seu entorno. Nela, o surdo é mobilizado a aprender por meio das suas regras e normas gramaticais, sem que compreenda muitas vezes o uso e a função dessa língua na interação com o mundo e com o outro.

Strobel (2008) explica que a relação do surdo com a língua portuguesa sempre ocorreu de modo conflituoso. Era comum observar na família do surdo, e especialmente nas instituições de ensino das quais ele fazia parte, a imposição para o exercício da fala. Assim, havia um esforço bastante intenso pelo surdo diante da prática de oralizar as palavras do português, cujo sentido nem sempre era compreendido pela restrita correspondência com suas vivências cotidianas.

Por essa razão, acredita-se que o surdo possa ter entendido a aprendizagem do português como uma língua imposta pelos ouvintes. Strobel (2008) ressalta que nos últimos cem anos eles foram expostos a um sistema educacional no qual a abordagem oralista era entendida como o único meio de comunicação e interação com o outro. Sendo assim, entendia-se que a reabilitação da fala e da audição pelo surdo era o único meio de aprendizagem a ser considerado no seu processo de escolarização.

Somente no ano de 2002, após a aprovação da lei 10.436, a Libras recebeu o status de língua e, com ela, os surdos ampliaram suas capacidades de compreender os acontecimentos do mundo e de manifestar seu pensamento de forma autônoma e independente (STROBEL, 2008). Antes e após a aprovação dessa lei, evidenciam-se intensos movimentos de luta, organizados pelas comunidades surdas, em prol de seu direito de expressarem-se em Libras, nos diversos setores sociais.

A Libras, assim, desempenha um papel de língua mãe, a qual evoca no surdo um sentimento acolhedor que o leva a percebê-la como um instrumento que o ensina, o constrói, o posiciona, o recebe, entre outros aspectos articulados pelos atos de fala capaz de colocá-lo em um lugar de autonomia e de maior independência. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de (re) construir com ele uma visão de aprendizagem do português, não no sentido de língua estrangeira, a qual remeta-o à ideia de algo muito distante e impossível de aprender, mas da aprendizagem de uma língua que o coloque em um lugar, não de inferioridade e sim de protagonismo frente a outra cultura que, do mesmo modo, faz parte do seu cotidiano.

Mediante tais pressupostos, a presente pesquisa, em fase inicial de estudo, tem como objetivo geral “Investigar quais caminhos o surdo percorre para a aprendizagem e a compressão da escrita do português como língua adicional a partir de um ambiente bilíngue, interacional e de vivências”. Busca-se responder à seguinte pergunta central: “Que estratégias de leitura e de escrita os estudantes surdos mobilizam no processo de aquisição e de aprendizagem da escrita do português como língua adicional?”

Do ponto de vista da natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, visto que objetiva gerar reflexões acerca do processo de aprendizagem da escrita do português pelo surdo a partir da aplicação prática dirigida à solução de problemas.

Quanto ao procedimento técnico, trata-se de um estudo de caso. Yin (1986) ressalta que o estudo de caso se caracteriza pela intenção de compreender fenômenos sociais complexos e retém características significativas e holísticas de eventos da vida real, considerando indivíduos, grupos ou situações particulares. Desse modo, o estudo de caso dessa pesquisa trata de uma situação muito particular: é composto de 10 sujeitos surdos que participarão das oficinas baseadas em uma abordagem bilíngue Libras/Português nas quais os elementos de interação e de vivências estarão presentes. O pré-requisito para participar das oficinas de português escrito é que o indivíduo seja surdo e fluente em Libras. A escolha desse nível de formação justifica-se pelo fato de a Libras ser a primeira língua do surdo, portanto, o primeiro sistema linguístico organizado em seu pensamento.

A pesquisa ocorrerá na Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo/RS. O contexto de produção dos dados será organizado a partir de oficinas semanais ministradas pela pesquisadora, no turno vespertino, com duração de três horas (14h-17h). No ponto de partida se aplicará um questionário de sondagem, cujo objetivo é traçar um perfil dos participantes, de modo a conhecer alguns aspectos da sua história.

Ao longo dos encontros, a pesquisadora realizará registros em videogravação, além de anotações em um diário de campo sobre aspectos relevantes para a pesquisa, tais como as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo surdo no momento da leitura e das produções escritas na Língua Portuguesa.

As oficinas, com duração de um semestre (60h/aula), ocorrerão de março a julho de 2020, sendo organizadas em sequências didáticas que versam sobre temas específicos e são constituídas por tarefas didáticas desenvolvidas de modo a instigar os participantes surdos a observarem as suas práticas cotidianas e a descreverem as situações sociais com as quais se deparam na escrita do português. Serão considerados os elementos estruturantes da narração como os personagens, os sentimentos, o tempo, o enredo, a estrutura da frase, a pontuação, os parágrafos e o vocabulário utilizado. A partir do relato dos participantes, identificam-se e selecionam-se as situações mais urgentes e necessárias que podem aparecer nas suas narrativas para, em seguida, transformá-las em temas a serem trabalhados nos encontros.

## 2 Desenvolvimento

De acordo com Ramirez e Masutti (2009), a aprendizagem e a compreensão da escrita do português pelo surdo tem sido objeto de estudo de diferentes teorias, tanto no campo da educação como no campo da linguística. Estudos baseados na concepção de Bakhtin (1986) ratificam a ideia de que é somente na interação com o meio social que a língua se modifica e cria outros sentidos. Por outro lado, estudos ligados à teoria de Vygotsky (1998) explicitam que o papel do meio social e as interações são aspectos fundamentais para o desenvolvimento intelectual do sujeito.

Goldfeld (1997) explica que a realidade sócio-histórica e a língua compõem, no sujeito, a sua consciência individual supondo, assim, que os valores sociais e as características singulares não se separam e a língua age como mediadora dessa relação. Essa premissa nos leva a pensar sobre que trajeto o surdo percorre para fazer a tomada de consciência de um novo conhecimento, tendo como objeto de investigação a escrita e a compreensão do português.

Ramirez e Masutti (2009) mencionam que a abordagem oralista instituída no processo de aprendizagem do surdo imprimiu nele marcas profundas que refletem experiências de negação da sua língua e do seu modo de vida. Por essa razão, as autoras explicam que a Língua Portuguesa, erroneamente, foi tomada como língua natural para os surdos e, assim, atravessa os tempos como instrumento de tortura e inferiorização para eles. Em relação a essa concepção, é importante refletir que a preocupação da escola era somente quanto ao ensino das normas gramaticais e ao treino da fala como elementos principais para aprendizagem do português. Entretanto, observou-se que os resultados obtidos com tal abordagem acarretaram em um atraso cognitivo para esses educandos, pois, ao colocar a língua oral como instrumento principal na aprendizagem do surdo, não se considerou o modo pelo qual ele percebe e se relaciona com as informações, aspectos bastante importantes para o seu desenvolvimento.

## 3 Considerações parciais

Considerando que a pesquisa está em sua fase inicial, tem-se como posicionamento preliminar os pressupostos do documento da Educação Especial (2010), afirmando que a Libras é a língua natural dos surdos, portanto, a educação para eles precisa ocorrer em três níveis: em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa.

Em Libras, significa trabalhar os conteúdos curriculares nesta língua, considerando a cultura e a identidade surda para a construção do seu conhecimento. De Libras, significa que esta língua é estruturada de forma gramatical contendo todos os níveis de análises linguísticas, assim como qualquer outra língua precisa ser ensinada ao estudante surdo. Por último, o de Português por causa da concepção bilíngue Libras/Português escrito, portanto precisa ser ensinada ao surdo como segunda língua.

Dentre os três aspectos citados, recorta-se para este estudo investigar os caminhos percorridos pelo surdo para aprender a escrita do português. Ribeiro (2008) explica que há uma fragilidade em torno do “saber” sobre o modo como o surdo, falante da Libras, compreende o uso e a função da escrita do português em suas práticas cotidianas. Para isso, Skliar (2009) explica que é necessário considerar dois caminhos. Primeiramente, o autor destaca o papel da Libras como a língua mediadora desse processo, pois, como já dito, é por meio dela que o surdo poderá acessar, significar, interagir com o outro e fazer a correspondência do objeto com o seu contexto. Em segundo lugar, sugere-se que a aprendizagem da escrita do português seja baseada a partir

dos conhecimentos linguísticos que o surdo possui da sua primeira língua como ponto de partida para chegar ao novo conhecimento.

### Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 1986.

RAMIREZ, Alejandro. R. G.; MASUTTI, Mara. L. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

SKLIAR. Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2v. 2009.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

## **A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Alessandra Carra**

Faculdade Única

Alessandra\_cks@hotmail.com

**Palavras-chave:** teorias educacionais; educação infantil; aprendizagem significativa.

### **1 Introdução**

A educação infantil vista como pedra basilar de toda a trajetória educacional está ganhando cada vez mais destaque nas questões referentes à aprendizagem em todo país. Mas nem sempre foi assim. Relegada durante anos ao simples ato de cuidar, a educação infantil, atualmente é vista como parte fundamental na construção e desenvolvimento do educando. Diante de toda a atual conjectura que se desdobra o ensino infantil, questiona-se: O que se deve trabalhar na educação infantil? Qual a forma mais efetiva de assimilação de conteúdos e qual a melhor maneira de ensinar? Quais os limites das crianças e, principalmente, quais são seus interesses em relação ao aprender?

Diante de um novo cenário da educação infantil, as questões levantadas acima provocam um embate na forma de como deverá se dar os conceitos, competências e conteúdos propostos, contemplando o novo marco da educação na infância, a Base Nacional Comum Curricular. Metodologias inveteradas, conceitos arraigados e atividades estanques de memorização tão piamente reproduzidos nas salas de aula, vêm na contramão da proposta que entrará em vigor a partir de 2020. O artigo a seguir, traz a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel como uma alternativa para os novos tempos do ensino na infância onde uma pesquisa qualitativa demonstra como a aprendizagem significativa é compreendida e posta em prática em duas escolas de educação infantil.

### **2 Desenvolvimento**

O descaso com a infância e com a sua educação, permeou inúmeros capítulos da história em todo o mundo. Somente no ano de 1970, no Brasil, foi dada a largada para uma infância vista com prioridade, de lá pra cá, com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as discussões acerca da educação infantil, nos aspectos sociais, políticos e econômicos, passaram a integrar o quadro da educação brasileira. Em 2019, uma nova reviravolta marca a educação infantil no Brasil, a criação da Base Nacional Comum Curricular, que coloca em evidência mudanças significativas na maneira de aprender a ser, a conhecer, a fazer

e a conviver das crianças. A base coloca a educação na infância, primeira etapa da Educação Básica, como:

[...] o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (2019, p. 36.)

E como sendo o fundamento de todo processo educacional, mudanças significativas nas aprendizagens e relações do convívio escolar devem acontecer. O primeiro passo é a valorização das vivências e experiências trazidas pelas crianças, oriundas do seio familiar. Os hábitos, os valores, os costumes, as relações, são por meio dessa bagagem, que são construídos laços, laços de significações e de interrelações. E é sobre tornar as vivências trazidas pelas crianças como primordiais, que a BNCC, fundamenta a sua discussão em torno da educação infantil, “[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas” (2019, p. 36.).

A família, a escola, a sociedade, a natureza, as trocas, os diálogos, os toques e as descobertas: o meio. Ele está no dia-a-dia de cada uma das crianças e nas relações vivenciadas. Tudo que já viveram através e nesse meio, e ainda irão vivenciar, é o que constrói e irá construir a identidade de cada um, e é esse meio que também deve ser contemplado em todos os seus aspectos na educação infantil. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, os direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, expressos na BNCC, demonstram a perspectiva de uma educação dinâmica, que contempla a diversidade e os contextos e que valoriza a criança como um ser original, com opiniões e aspirações.

Diante dessa explanação, inúmeras teorias educacionais foram criadas com a finalidade de trazer melhorias para dentro das salas de aula e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos, dentre elas, a teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel (1980), que tem como principal enfoque, os conhecimentos que o aluno traz consigo mesmo. A esse “conjunto” de conhecimentos, Ausubel dá o nome de estruturas cognitivas e, de acordo com ele, é o que mais o professor deve levar em conta no momento do planejamento e das metas dos seus planos de aula. Para Ronca (1994), essas estruturas correspondem,

[...] a variável mais importante que o professor deve levar em consideração no ato de ensinar. O professor deve estar atento tanto para o conteúdo como para as formas de organização desse conteúdo na estrutura cognitiva. O conteúdo que é assimilado pela estrutura cognitiva assume uma forma hierárquica, onde conceitos mais amplos se superpõem a conceitos com menor poder de extensão. (p. 3).

A criança é uma soma de vários fatores, daquilo que vê, sente, ouve, come e cheira, são as sensações e percepções de mundo que traz consigo que norteiam sua formação cognitiva. A maneira como interagem, a forma como se inter-relacionam, se comunicam, se movimentam e expressam-se, constitui o principal ponto a ser levado em consideração pelo professor. Quais as suas preferências? Quais as atividades e conteúdos serão relevantes para sua formação? Atualmente, muito mais do que um professor mediador, há o professor pesquisador, que vai além de pesquisas bibliográficas. Ele pesquisa, avalia e orienta seus alunos por meio de suas competências, habilidades e experiências.

Adepto ao construtivismo de Piaget, Ausubel defende a ideia do aluno como protagonista na construção do seu conhecimento. A obtenção de novas aprendizagens, para o autor, se dará a partir do momento em que as informações adquiridas durante a aula e transferidas por meio do professor sejam substanciais, diante desse fator essencial, a motivação torna-se central nesse processo, no momento em que há a fusão entre aquilo que o

aluno já conhece e o que ele precisa saber. CHAVES (2005), parafraseando Ausubel, reitera que, “a motivação do aluno é a própria aprendizagem. Ela ocorre por si só. Para ele, quando se aprende algo, há uma satisfação inicial que estimula que o ato pedagógico continue se desenvolvendo” (p. 83.)

Mas o cerne de todas essas mudanças está nas salas de aula, onde as práticas cotidianas precisam ser repensadas: Aonde se quer chegar e melhor, como chegar?

Durante uma semana pode-se observar o cotidiano de duas escolas de Educação Infantil, de duas cidades da região norte do Estado do Rio Grande do Sul nas turmas do Pré II (crianças de 5 anos) referentes a como são as metodologias adotadas por cada escola. Na escola número 1 percebeu-se a falta de rotina, de atividades que estimulem a cognição dos alunos e o acúmulo de brincadeiras sem contexto. Já na escola número 2, observou-se uma grande diferença na forma de condução das aulas, uma rotina pré-estabelecida, com atividades dirigidas, brincadeiras que envolvem contextos e fatores presentes na cultura, na descoberta de elementos do cotidiano, não só do contexto das crianças, mas da cidade, do Estado, do país e do mundo.

A contextualização de atividades e brincadeiras torna-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e essencial para a práxis pedagógica. “Fazer viajar sem sair do lugar”, foi a proposta de uma das atividades da professora da escola 2, ao desenvolver uma atividade em que os alunos assumiram o papel de arqueólogos, desenterrando objetos antigos e, por meio de pesquisas com auxílio da família, descobriram sua utilidade e importância social e econômica na época. Na escola número 1, a contextualização é deixada de lado, atividades envolvendo as formas geométricas e suas cores são amplamente realizadas pela educadora, o momento das brincadeiras contempla vários objetos, tanto colchonetes, como bonecas, jogos de encaixe e triciclos.

As educadoras foram questionadas sobre a aprendizagem significativa e a importância da utilização da bagagem de cada aluno no dia-a-dia de suas aulas, as respostas soaram divergentes entre uma e outra. Na escola 1, a professora ressaltou a dificuldade de estar aliando as experiências e vivências dos alunos no cotidiano da sala de aula, principalmente de elaborar atividades que fossem ou tivessem relação com suas preferências e/ou opiniões. A professora da escola 2 falou que a realidade dos alunos e do meio em que vivem é a base do planejamento das aulas. A organização dos espaços, dos passeios, dos trabalhos pedagógicos são todos relacionados à descoberta daquilo que já se ouviu falar, daquilo que tem curiosidade de aprender, do aprofundamento das vivências que já experienciou. Nas palavras da Educadora da escola 2, “Educar é também aprender, eu aprendo e preparo minhas aulas a partir do que realmente se quer aprender”.

A aprendizagem significativa é utilizada na prática na escola 2, quando contribui com a continuação de uma história, do conhecimento já adquirido, que vai além de uma aprendizagem mecânica. O que se espera da educação atualmente, é justamente uma aprendizagem que traz significados ao aluno, que desperta seu interesse e contribui com a sua formação. Uma educação que respeite as experiências e as valorize.

### **3 Considerações conclusivas/parciais**

Por mais que grandes avanços na educação infantil vieram ao longo dos séculos, muito ainda precisa ser feito para que a reviravolta da aprendizagem na infância, literalmente aconteça. É preciso considerar as crianças como únicas, singulares e plurais ao mesmo tempo. Uma diversidade de cores, gestos e formas se desvelam pelas salas de aula de todo o mundo. Mentos aos burburinhos, ansiando por novas informações e novos conhecimentos. Crianças que são partes fundamentais na sua própria construção da aprendizagem, crianças que já possuem uma bagagem de vivências.

Dar vez e voz às crianças, pesquisá-las, analisá-las, ouvi-las e praticá-las, seus anseios, ideias, críticas, desejos, sugestões e opiniões, é fundamental sim, trazer para as discussões as suas preferências. Inserir-las em contextos, valorizar o seu próprio, fazer experimentar o novo e experimentar o diferente. Formar crianças em todos os seus aspectos, social, político, emocional e cognitivo.

## Referências

AUSUBEL et al. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 625.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

CHAVES, M. I. de A. **Modelando matematicamente questões ambientais relacionadas com a água a propósito de ensino-aprendizagem de funções na 1ª. Série – Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, 2005. Disponível em: <[http://www.robertexto.com/archivo3/a-teoria\\_ausubel.htm](http://www.robertexto.com/archivo3/a-teoria_ausubel.htm).> Acesso em: 10/10/2019.

RONCA, Antônio C. C. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel**. Ribeirão Preto, Sp: Temas psicologia, 1994.

## A ARTE CONTRIBUINDO PARA SAÚDE E BEM ESTAR DO EDUCADOR

**Juliâna Venzon**

Universidade de Passo Fundo

juliana.venzon@gmail.com

**Palavras-chave:** política; saúde; educador; arte.

### 1 Introdução

O cenário atual do país é muito instável. A crise política aliada a educacional dificulta cada vez mais o processo de ensino dentro das instituições. Normativas verticalizadas dão um rumo orientando para uma educação cada vez mais técnica, onde disciplinas que desenvolvem o pensamento crítico e a capacidade pensante são retiradas do currículo. A escola por ser um espaço dinâmico não pode ficar atrelada a aspectos contingenciais, pois no dia a dia possui desafios, possibilidades, limitações e subjetividade. Percebe-se que os investimentos feitos pelo setor público, cada vez mais reduzido e as políticas governamentais que são volúveis, constituem-se e desconstituem-se a cada nova gestão, afetando drasticamente a escola e não resolvem os problemas urgentes, deixando um rastro de desamparo para quem nela exerce sua profissão e para aqueles que buscam sua qualificação.

Este trabalho tem por objetivo realizar, através da revisão bibliográfica, uma reflexão de como a Arte pode auxiliar no bem estar e na saúde dos educadores, por entender que ela proporciona condições de emersão de conteúdos psíquicos que quando desvelados e trabalhados corretamente contribuem para manutenção da saúde mental.

O campo educacional demanda, atualmente, pesquisas para uma melhor compreensão do seu contexto local, social e dos integrantes que fazem parte deste ambiente. Pensando no educador, encontramos em Fávero e Tonieto (2010, p. 56) a reflexão de que “o ser humano está em permanente formação ou construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente”. Sendo assim, constata-se a importância de pensar como estão e como se cuidam aqueles que tem a missão de ensinar. Nesse sentido, é relevante refletir e qualificar a prática docente e destacar a importância de um olhar para a saúde do educador.

### 2 Desenvolvimento

Atualmente percebem-se grandes mudanças no processo educacional com a deliberação de muitos programas e projetos que acabam demandando e sobrecarregando o educador, além do dia a dia muito agitado e a urgência em atender as solicitações provocadas em grande parte pela era tecnológica. Para Nussbaum (2015),

caso esta tendência persistir, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. Percebe-se que tudo ocorre de forma rotineira, sendo que está sendo efetivada uma vivência em sociedade de forma mecânica e não dinâmica.

O Portal da Educação (2019) assinala que a escola é um lugar de muitas trocas e constituição de saberes que envolvem conhecimentos, valores e atitudes que culminam no exercício da cidadania. Ela traz muito mais que educação para as crianças e jovens; oferta na vida de muitas famílias novas perspectivas, novas oportunidades, onde o conhecimento pode transformar a realidade deste sujeito, melhorando sua posição e sua qualidade de vida, proveito este que pode ser utilizado também pelo educador.

Muitas vezes o adoecimento humano advém da relação direta com o trabalho e não é diferente no exercício do magistério. No entanto, ainda é um tema relativamente novo, encontrado em Araújo, Pinho e Masson (2019), a ideia de que as investigações sobre trabalho docente e saúde no Brasil floresceram a partir da década de 1990 quando foram gestadas as primeiras pesquisas com foco na produção de conhecimento sobre a saúde de professoras e professores.

De acordo com as autoras, há uma precarização das condições de trabalho, que vão desde questões educacionais mal resolvidas como a formação e a carreira de professor, a organização curricular, a gestão educacional, a valorização, a violência nas escolas, a infraestrutura, sobrecarga de trabalho burocrático, a perda de autonomia, o contexto sócio-econômico e as condições de vida dos alunos entre outras questões. Fatores estes que estão influenciando a vida do professor e tem relações com os processos de adoecimento destes profissionais. De todos os motivos listados anteriormente, a violência nas escolas é um agravante forte, pois repercute diretamente sobre a saúde e segurança dos docentes, limitando as condições de trabalho. Para Moura (1997), ser professor, hoje, representa um grande desafio de resistência e coragem, contrariando a visão tradicional de profissão segura e vantajosa, que já foi no passado. Este processo é muito preocupante, pois pode levar a grandes prejuízos dos sistemas de ensino, onde existe uma grande probabilidade de cada vez menos pessoas escolherem esta profissão e os que já estão atuando serem afetados pelo mal-estar docente, gerando uma crise por falta de profissionais nos ambientes escolares.

A Arte, como toda expressão não verbal, favorece a exploração, a expressão e a comunicação, onde destaca-se o trabalho com as emoções através da arteterapia, melhorando a qualidade das relações humanas porque se centra no fator emocional (DUNCAN, 2007, p. 42). A arteterapia é definida pela American Art Therapy Association (2009, p.1) como uma “profissão de saúde mental que utiliza o processo criativo para fazer arte, para melhorar e aumentar o bem estar físico, mental e emocional dos indivíduos de todas as idades. Assim, a arteterapia é uma prática terapêutica que tem como objetivo conduzir a pessoa, individualmente ou em grupo, ao conhecimento de si mesmo, que visa a estimulação, o crescimento interior, a ampliação da consciência do indivíduo sobre si e sobre sua existência e o desenvolvimento da personalidade.

Pedrosa (2013) compreende a Arte como linguagem simbólica que ajuda a facilitar a expressão de ideias, pensamentos, emoções e sensações. Portanto, pode ser eficaz para pessoas que experienciam doenças, traumas, dificuldades na vida ou que buscam melhorar a autoestima, lidar melhor com sintomas de estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

### 3 Considerações conclusivas

Diante do exposto a respeito da situação do educador nos dias de hoje, destaca-se como fundamental o investimento em projetos voltados para o cuidado com o professor, com o objetivo de contribuir para aliviar o sofrimento dos educadores afetados pelo mal estar docente, destacando como alternativa a inserção da Arte através da arteterapia e de outros métodos no cotidiano, buscando dar conta de todo processo educativo que a escola necessita, o educador precisa estar emocionalmente equilibrado.

A atenção, o cuidado, o carinho, o reconhecimento e o respeito com a profissão docente significam também valorizar o professor e a pessoa, que precisam estar preparados não apenas cientificamente, alimentados de saberes e práticas instigantes, mas também psicologicamente. É necessário cuidar do educador para que ele possa manter o equilíbrio, a lucidez e não desistir da luta.

Prevenção é sempre uma prática mais barata e eficaz que o tratamento para combater a doença e, deveria ser levada em conta quando se pensa o bem estar dos educadores, ficando claro após a revisão bibliográfica realizada para este estudo, a ideia de que a Arte pode contribuir, não só por ser de fácil aplicação e compreensão, mas, principalmente, por oportunizar a expressão de conteúdos internos que nem sempre encontram via de manifestação através das palavras, assim, o dançar, pintar, desenhar entre outras técnicas oferecem esta oportunidade. A consequência do mal-estar docente pode ser muito prejudicial ao sistema educacional e corre-se o sério risco de enfrentar um esvaziamento do quadro funcional desta profissão, por não haver mais pessoas interessadas em ingressar no magistério. A desmotivação dos profissionais que não acreditam mais no trabalho que realizam, mas que por falta de opção, continuam e adoecem também é prejudicial. O professor é o profissional que trabalha com ser humano, cuida, orienta, conduz, portanto faz parte do desenvolvimento do outro e tem como principal objetivo a aprendizagem. A essência do trabalho docente está no aspecto relacional, humano, na relação afetiva entre ambos para que a aprendizagem aconteça.

A atividade docente é uma prática social complexa, que envolve desde de determinantes históricos até a cultura das instituições onde o profissional atua, estas inúmeras facetas que compõem o trabalho podem ser um gatilho para desestabilizar e adoecer o educador. Lembrando, que o mesmo, possui atividades particulares fora do contexto escolar e que precisa dar conta também desta demanda. Então, é necessário encontrar maneiras de extravasar seus sentimentos, medos e angústias, antes de somatizar e desencadear doenças que tirem o prazer de viver.

Portanto, deve-se lutar pela humanização do trabalho docente. Contando com um efetivo investimento no profissional e na pessoa do professor e retomando seu valor histórico e cultural de uma profissão capaz de gestar todas as outras. Desenvolvendo ações preventivas qualificará o ensino e investindo no presente certamente qualificará o futuro. Constata-se a importância de desenvolver metodologias, alternativas e até políticas públicas voltadas à saúde do educador, como ações de mudanças estruturais, organizacionais, sociais e curricular, bem como, o acompanhamento pessoal, pois ao proteger os profissionais usando medidas preventivas busca-se obter resultados que qualifiquem o processo de ensino aprendizagem e contribuam com o bem estar dos educadores.

Vivemos em uma sociedade que somente temos valor enquanto produzimos, o entretenimento, os *hobbys* e muitas vezes o próprio descanso são vistos como desperdício de tempo, faz-se necessário mudar estes paradigmas frente aos valores da vida e compreender que atitudes de autoconhecimento geram bem estar e impulsionam as pessoas para novos projetos ou mesmo para a continuidade de antigos sonhos. O educador

deve gozar de boa saúde e principalmente ter assegurado adequado espaço de trabalho para a plena realização de suas atividades e desta forma atender de forma eficaz seus educandos.

## Referências

ARAUJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00087318, 2019. Disponível em: Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2019000503002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 de ago 2019

American Art Therapy Association. 2009. “Standard and guidelines for ‘Who are the accreditation of educational programs in art therapy’-therapist?”. **American Art Therapy Association**. Disponível em: [https://www.caahep.org/getattach-ment/About-CAAHEP/Committees-on-Accreditation/Art-Therapy/Art-Therapy-Standards-2017\(1\).pdf.aspx](https://www.caahep.org/getattach-ment/About-CAAHEP/Committees-on-Accreditation/Art-Therapy/Art-Therapy-Standards-2017(1).pdf.aspx). Acesso em 20 ago de 2019.

DUNCAN, Norman. **Trabajar con las Emociones en Arteterapia**/Art Therapy and emotions. Arteterapia, 2, 39-49. 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

MOURA, E. P. G. (1997). **Saúde mental e trabalho: Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS** (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Portal Educação. Escola é lugar de compartilhar conhecimento. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/escola-e-lugar-de-compartilhar-conhecimento/45235>. Acesso em: 25 de ago de 2019

PEDROSA, Paola Galvis. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**. Ensayos versión On-line ISSN 1853-3523

## **A ATUALIDADE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DEWEYANA: UM ESTUDO NA ESCOLA DA FLORESTA**

**Bianca Possel**

PPGEdu da Universidade de Passo Fundo

Bolsista CAPES

bianca.possel@gmail.com

**Palavras-chave:** experiência; democracia; educação tradicional; educação progressiva.

### **1 Introdução**

A organização pedagógica de uma escola sempre parte de políticas educacionais vigentes, no entanto, essas políticas não são limitadoras ou empecilhos para que as escolas sejam criativas e tenham perfis inovadores. Apesar de funcionarem como indutores de currículos e práticas pedagógicas, as políticas permitem às escolas irem além delas, de forma totalmente inovadora, como é o caso da Escola da Floresta Olho da Coruja que fica na cidade de Chapada, no Rio Grande do Sul. Desse modo, esta pesquisa visa contribuir para os estudos de políticas educacionais, por meio de um estudo de caso. A escolha do estudo de caso, se justifica além de se ter a escola como objeto empírico da pesquisa, mas para ser um meio que permita um estudo detalhado de todos os aspectos que envolvem a escola, desde seu histórico até seu funcionamento. A escolha de John Dewey para ser o autor que guiará esta pesquisa, tem sua importância no fato de ser um reconhecido filósofo e educador que foi um dos precursores das escolas laboratoriais, do qual tem sua proposta pedagógica baseada em uma filosofia da educação que tenha a experiência como protagonista. Além de ser um autor já estudado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da linha de políticas educacionais, do qual gerou a obra *Leituras sobre John Dewey e a Educação* (FÁVERO; TONIETO, 2011).

A pesquisa teórica já foi iniciada, entretanto a pesquisa empírica, ou, o estudo de caso propriamente dito, tem previsão de início até o fim do ano de 2019. Nesse sentido, o grande objetivo da pesquisa é analisar a atualidade da proposta pedagógica deweyana a partir do estudo da proposta educativa da Escola da Floresta Olho da Coruja. E com ele descrever a organização e a condução do trabalho pedagógico da EFOC a fim de compreender como acontecem as experiências e apontar a viabilidade de experiências formativas inovadoras diante das políticas educacionais vigentes para a organização e funcionamento da educação básica (LDB).

A partir dos conceitos de educação tradicional, educação progressiva, experiência educativa, experiência deseducativa, experiência democrática, autoridade, controle social, liberdade, propósito e matérias de estudo o autor fundamenta sua proposta e diferencia a educação tradicional da educação progressiva. O problema central que se pretende investigar é qual a contribuição da proposta pedagógica de Dewey para a construção

de propostas educativas inovadoras diante das políticas educacionais vigentes no Brasil?

A fim de buscar uma resposta satisfatória para o problema proposto será utilizado o método dedutivo-analítico, já que partir-se-á da proposta educativa deweyana para analisar o caso específico da EFOC. Quanto aos seus objetivos, tem caráter exploratória e descritiva, pois, a partir da compreensão das das categorias deweyanas, será desenvolvida uma descrição analítica da experiência da escola da floresta olho da coruja. Quanto aos procedimentos, num primeiro momento será bibliográfica, pois, serão analisadas e interpretadas algumas obras selecionadas de John Dewey, assim como de seus comentadores; num segundo momento, a pesquisa se constituirá no estudo de caso que se desenvolverá na Escola da Floresta Olho da Coruja. Os procedimentos adotados para a coleta de dados serão: consulta e análise dos documentos da escola, entrevistas semi-estruturadas com os professores fundadores e os pais, observações sistemáticas das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Os dados serão analisados a partir do referencial teórico deweyano, tendo como principais categorias: a educação tradicional, educação progressiva, experiência educativa, experiência deseducativa, autoridade, controle social, liberdade, propósito e matérias de estudo.

## 2 Desenvolvimento

A polaridade das coisas é comum no pensamento humano, segundo John Dewey (1979) nós costumamos formular nossas crenças nesses dois extremos: é isso ou aquilo, um ou outro, 8 ou 80. Raras as vezes em que admitimos existir um meio termo, um intermediário, entre dois pólos opostos. Assim sendo, na filosofia da educação acontece o mesmo, no campo teórico, os extremos são as concepções de educação, uma acreditando que a educação consiste em um *desenvolvimento de dentro para fora (A)*, ou seja, se baseia em propriedades naturais já existentes no sujeito para então desenvolvê-lo, e, a outra, de que é um *desenvolvimento de fora para dentro (B)*, ou seja, é um processo que envolve pressão externa ao sujeito para desenvolver nele hábitos que o façam ultrapassar suas propriedades naturais. Na prática, esses dois pólos A e B podem ser contrastados entre Educação Progressiva e Educação Tradicional.

Dewey foi um filósofo e educador americano que participou da corrente de pensamento *pragmatista*, da qual defende que a validade de algum conceito ou teoria só tem sustentação se esta pode se expressar em sentido prático, ou seja, o pragmatismo leva em consideração a experiência possível na vida real que pode ser gerada consequentemente à teoria. Esta corrente de pensamento acabou influenciando-o na formulação da sua proposta pedagógica baseada em uma filosofia da educação voltada à experiência.

Trataremos primeiramente a respeito da Educação Tradicional, da qual já estamos familiarizados, pois ela dificilmente tem transformações radicais ao longo dos anos quanto às suas metodologias e quanto aos seus conteúdos. A tarefa da escola, portanto, no meio tradicional, é a de transmitir informações que já foram repassadas por outras gerações. Essas informações repassadas aos estudantes devem servir para prepará-los à vida e ao mundo das responsabilidades e do trabalho, entretanto, será que os jovens já não estão vivendo enquanto estão na escola? Ou eles começam a sua vida somente quando terminam de frequentar suas aulas na educação básica?

A simples transmissão de informações é feita de forma imposta e de fora para dentro. Isso quer dizer que o estudante só irá aprender quando existir um estímulo forçado externo a ele, ou seja, por meio do que o professor diz, sendo assim, o estudante não pode ser protagonista no seu desenvolvimento educativo, pois,

deve aceitar com receptividade e obediência as informações oferecidas pelos professores e livros escolares. Essa simples transmissão alarga cada vez mais a distância entre o mundo do conhecimento que se quer alcançar e o mundo das crianças e jovens, pois a maneira como tudo é repassado é vinda de adultos que já passaram pela infância e adolescência, enquanto os jovens estão ainda descobrindo o mundo pouco a pouco. Nesse sentido, há um estranhamento muito grande por parte dos estudantes sobre aquilo tudo que a escola oferece, e da maneira como oferece, pois, a única maneira que encontra para fazer o estudante aprender, é impondo.

Como cabe aos estudantes apenas tentar lidar com a situação e aprender, parece que o conceito de aprendizagem remete à uma tradição repassada de geração em geração, como se o passado sempre se fizesse presente e nunca fosse mudar. Como se o antigo fosse suficiente para resolver os problemas do futuro, e continuasse sendo assim sempre, sem nenhum questionamento ou objeção. E é claro, sem levar em consideração que os jovens não possuem o mesmo amadurecimento que os adultos para dar sentido a algo que lhes chegou externamente pela escola.

A educação progressiva surge justamente em forma de crítica a todos os aspectos da educação tradicional, ela se formula em oposição e propõe uma nova maneira de organização para as escolas, e consequentemente para a educação. A educação progressiva, ao contrário da tradicional, defende que a educação diz respeito ao desenvolvimento de dentro para fora dos estudantes e não de fora para dentro, como visto anteriormente. E como acontecerá esse desenvolvimento de dentro para fora na educação progressiva? Para isso, existem alguns princípios que as escolas progressivas deveriam ter claramente para lhes guiar, que se opõem aos princípios das escolas tradicionais.

Tais princípios visam condições para a liberdade de expressão dos estudantes e de suas individualidades; propostas de atividades livres e não limitadas; aprendizagem pela experiência; atividades que possam contribuir para a resolução de problemas dos próprios estudantes; valorização do tempo em que vivem e dos momentos e oportunidades que surgem além de saber lidar com o fato de que o mundo está em constante mudança, não sendo possível limitar-se apenas aos conhecimentos do passado (DEWEY, 1979, p. 7).

Esses princípios, entretanto, são apenas princípios abstratos que não fazem sentido existirem se não forem colocados em prática. Nesse sentido, Dewey também critica a educação progressiva, pois, muitas vezes, acaba-se rejeitando tudo o que foi proposto pela escola tradicional, novas propostas são substituídas, mas nem sempre são seguidas. Acabam ficando apenas no campo teórico, e ao invés da educação ser repensada ela é apagada e substituída por outra que pode ser melhor, mas nem sempre pode dar certo pelos mesmos motivos que a escola tradicional muitas vezes não dá certo.

A ideia central da educação progressiva é a de conectar intimamente a educação com a experiência real dos estudantes. Isso quer dizer que a escola não vai ensinar os estudantes a viverem no futuro quando saírem da escola, mas que a escola vai fazer uso da própria experiência dos estudantes ou proporcionar novas experiências para que eles possam viver a sua educação e levar o aprendizado para o resto da vida.

A experiência dos professores enquanto adultos deve auxiliar e potencializar o desenvolvimento de seus estudantes. Enquanto a escola tradicional impunha seus valores de adultos aos estudantes, e estes não conseguem absorverem por completo justamente pelo fato de não serem adultos, a escola progressiva não deve descartar o encontro das experiências de adultos e dos estudantes. O problema está em como lidar com essa situação, os professores adultos podem proporcionar aos estudantes experiências educativas e deseducativas. Portanto, o fato de que a escola proporcione experiências, não quer dizer que toda experiência seja válida.

A *experiência deseducativa* bloqueia outras experiências futuras, pois, um estudante que perdeu o gosto pelo conhecimento dentro da escola, não terá abertura para outras experiências que poderiam ser ricas e instigantes para ele. Já a *experiência educativa*, cativa os estudantes, proporciona novos desafios para serem resolvidos de formas criativas, e naturalmente outras experiências vão surgindo, de forma que os estudantes estejam abertos para viver e aprender com elas. Uma das obrigações do professor da escola progressiva é a de guiar e auxiliar seus estudantes para que tenham sempre experiências educativas, e que conseqüentemente tenham consciência disso, pois essas experiências educativas serão essenciais para quando o estudante não estiver mais dentro de uma sala de aula.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A dissertação estará organizada em três capítulos, no primeiro será apresentado o referencial teórico, ou seja, os principais conceitos que sustentam a proposta pedagógica de John Dewey; no segundo capítulo serão apresentados e analisados os dados/informações oriundos do estudo de caso na EFOC. E por fim, no terceiro capítulo será discutido o potencial inovador das escolas a partir das políticas educacionais vigentes no Brasil. O projeto já foi aprovado em julho pelo Comitê de Ética da UPF e a pesquisa empírica tem previsão de início para o mês de novembro de 2019, por isso, a pesquisa ainda não está em condições de expor se atingiu se os objetivos iniciais.

### Referências

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

## **A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES: IMPLICAÇÕES AO ENSINO**

**Michelli Staudt**

Universidade de Passo Funco

CAPES

[michellistaudt@gmail.com](mailto:michellistaudt@gmail.com)

**Palavras-chave:** Neurociência, Educação, Ensino

Recorte da investigação em andamento da dissertação, que estabelece um diálogo entre a Neurociência e a Educação. Desta forma, diálogo entre o docente e os saberes norteadores do “fazer docente”, levam a necessidade de uma constante reflexão e avaliação de suas práticas docentes, contribuindo para a escolha de estratégias metodológicas que sejam capazes de contemplar de forma ampla e eficaz o conteúdo a ser abordado, otimizando a aprendizagem do aluno. Deste modo, compreendemos que a área educacional é constituída por saberes plurais, que buscam contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Tais desígnios apontam a importância de um trabalho de cooperação no contexto escolar, de modo que possibilite a criação de condições essenciais para que o aluno possa aprender, e não simplesmente memorizar o que foi ensinado a ele. Segundo Fonseca (1998, p. 315), “o professor tem dever de preparar os estudantes para pensar, para aprender e serem flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviver na nossa aldeia de informações aceleradas”.

Diante disso, é importante salientarmos que, uma formação acadêmica efetiva proporciona que o docente não seja apenas um participante passivo no processo de aprendizagem do aluno, e passe a desenvolver saberes para uma melhor compreensão do que é ensinar, como melhor ensinar, o que é aprender e como se aprende, fazendo uso de diferentes metodologias (CARVALHO, 2011; CARVALHO; BARROS, 2012).

Nesse diálogo Carvalho (2011, p. 547) aponta que:

[...] a interlocução entre neurociências e educação influenciaria a futura ação pedagógica dos acadêmicos. Os conteúdos neurocientíficos pode vir a colaborar substancialmente no melhor desempenho docente, uma vez que professores compreendem a aprendizagem como processo humano que tem raízes biológicas e condicionantes socioculturais do conhecimento adotam uma gestão mais eficaz tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes.

Retomando a questão voltada a interlocução dos saberes neurocientíficos com a educação, salientamos a necessidade de intensificar a articulação entre as áreas, especialmente no que diz respeito as intervenções didáticas, como já mencionado neste texto. Compreender como os estímulos chegam ao cérebro, como as sinapses, as redes neurais se estruturam e de que forma tudo isso resulta em aprendizagem ou como se dá essa

constituição frente as diferenças individuais, pode ser uma alternativa para qualificar o processo de aprendizagem.

Nesse contexto e a fim de mapear os estudos desenvolvidos no Brasil, de modo a verificar como a neurociência vem sendo utilizada nas investigações associadas ao campo educacional, definimos o seguinte questionamento como pergunta central do estudo: *o que revelam as pesquisas brasileiras desenvolvidas no campo da educação sobre neurociência?*

Tal questionamento infere ao estudo o objetivo de *compreender o papel da neurociência nas pesquisas em educação a partir da leitura de teses e dissertações.*

De forma mais específica pretendemos: mapear teses brasileiras no campo da Educação que se valem da neurociência como tema de estudo; identificar as características dos estudos selecionados; comparar os constituintes dos aspectos metodológicos desses estudos; analisar o modo como as pesquisas inferem a neurociência como aspecto potencializador da aprendizagem; e, identificar a inferência de estratégias didáticas estruturadas a partir da neurociência.

O enfoque dessa pesquisa consiste na análise de teses desenvolvidas no campo da educação que dialoguem com a neurociência. Desse modo, a adoção de uma pesquisa bibliográfica que utiliza como fonte de consulta investigações acadêmicas nacionais publicadas e disponibilizadas na Internet se mostra vital para esse estudo.

A seleção do material que constituirá o objeto de estudo será feita em termos dos procedimentos do estado da arte e estado do conhecimento, em conformidade com os autores Romanowski (2002), Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Luna (2011). As pesquisas que se ocupam em inventariar e sistematizar a produção do conhecimento de uma temática por meio de uma revisão bibliográfica podem ser denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. O objetivo dessas pesquisas consiste em reconhecer “o que já se sabe, as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos” (LUNA, 2011, p. 87-88).

Diante do que foi exposto sobre as contribuições da Neurociência para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, buscamos identificar foram as pesquisas realizadas até 2018, por meio do levantamento do banco de teses e dissertações da CAPES.

Para a identificação das teses produzidas, utilizamos como descritores: Neurociência e Educação e Neurociências e Educação. Ao todo foram elencadas 124.692 produções em diversas áreas do conhecimento. Para que filtrássemos as produções em área do conhecimento, a saber: Educação, Ensino e Ensino de Ciências e Matemática, totalizando 10.144 produções.

Posteriormente, classificamos as teses de acordo com a área do conhecimento, finalizamos a classificação com a leitura dos resumos dessas pesquisas levando em conta a correlação entre a Neurociência e prática, método e instrumentalização de ensino/educação. Desta maneira, categorizamos e analisamos as informações de 15 teses.

A organização dos dados nos possibilitou identificar as contribuições da Neurociência, principalmente os que se encontram relacionados com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, analisamos os dados presentes nos resumos das produções com a finalidade de identificar as contribuições do conhecimento neurocientífico nos processos de ensino.

Após o refinamento foram encontrados 15 resumos registrados no Banco de Teses e Dissertações da

CAPES. Desta maneira, os dados foram categorizados em tabelas ou gráficos para dar sustentação as discussões correlacionadas entre Neurociência e Educação. O primeiro gráfico se refere ao número de trabalhos de cada ano investigado, demonstrando a trajetória quantitativa de produções até 2018 (Gráfico 1).

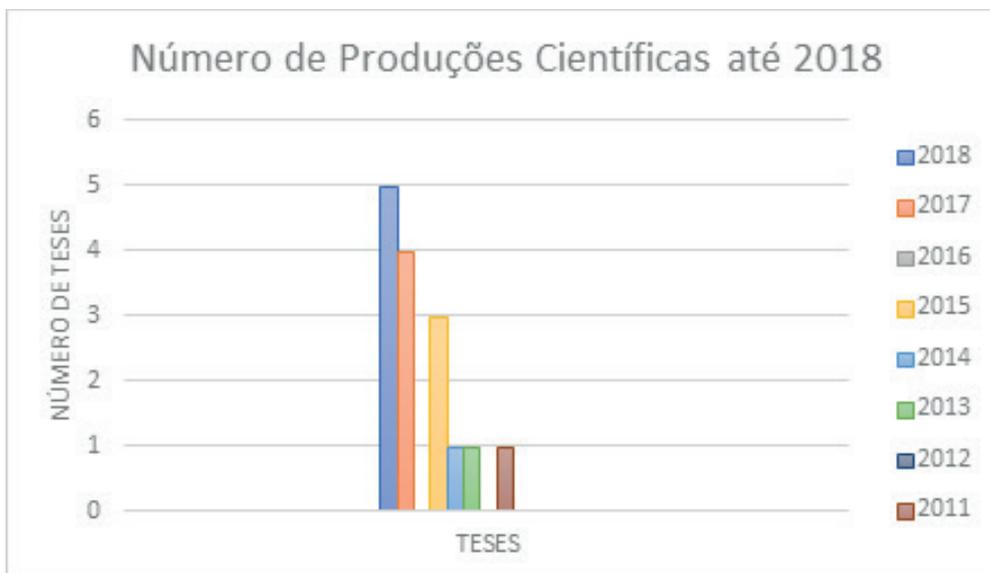


Gráfico 1: Número de Teses (Neurociência e Educação) – Banco da CAPES  
 Fonte: Autor, 2019.

Os estudos vinculados a Neurociência, mais especificamente os estudos relacionados a Neurociência cognitiva, ganharam uma maior representação na década de 1990, conhecida como a década do cérebro. Desta forma as produções *stricto sensu* vinculadas a Neurociência e aos Processos Educativos começaram a ser depositadas a partir da década de 2010.

Do universo das produções, quando observamos o cenário Brasileiro de publicações podemos observar (Gráfico 2), que as regiões que mais se aproximam na quantidade de publicações são as regiões Sul e Sudeste com 5 publicações cada uma.



Gráfico 2: Número de publicações por regiões  
 Fonte: Autor, 2019.

Na intenção de aprofundar as discussões, observado as palavras chaves dos resumos das 15 teses analisadas, elencamos todas na figura 1.



Figura 1- Relação das palavras chaves das produções analisadas  
Fonte: Autora, 2019.

Além dos conceitos centrais de Neurociência, Educação e Ensino as produções também direcionam suas investigações para diferentes processos neurobiológicos, cognitivos e áreas do conhecimento como: Educação Especial, Emoções entre outras.

Nas produções apresentadas, quando voltamos ao questionamento central, percebemos que muitos pesquisadores demonstram o quanto os conhecimentos neurocientíficos são importantes na formação e na prática docente, no planejamento e estratégias metodológicas de ensino, na motivação docente e outros processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Demonstrando que, mesmo os estudos sobre Neurociência vinculados ao campo da Educação ser relativamente recente, vem se consolidando como uma área de interesse para todos os indivíduos que se encontram envolvidos nos processos educativos, constando a grande importância de se estabelecer um diálogo entre a Neurociência e a Educação.

## Referências Bibliográficas

CARVALHO, F. A. H. de. Neurociências e Educação: Uma Articulação Necessária na Formação Docente. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.8 n.3, p.537-550, nov.2010/fev.2011

CARVALHO, F. A. H. de; BARROS, D. M. Neurociências Aplicada à Educação – Uma Experiência de Ensino no PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da FURG. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2, 2012, Santo Ângelo. Anais... Santo Ângelo: URI, 2012. p. 1-4.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, 2002.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LENT, Robert. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2001

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2011.

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

ROMANOWSKI, Joana Paullin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, 2006.

## A CONDIÇÃO INFANTIL EM SIGMUND FREUD E A EDUCAÇÃO

**Luciana Oltramari Cezar**

Universidade de Passo Fundo

[lucianacezar@me.com](mailto:lucianacezar@me.com)

**Orientador: Professor Doutor Claudio Dalbosco**

**Coorientador: Professor Doutor Francisco Santos Filho**

**Palavras-chave:** sujeito; constituição psíquica; desamparo; semelhante.

### Introdução

A partir das concepções componentes do núcleo conceitual freudiano para a estruturação psíquica precoce, o intuito desta pesquisa de mestrado é trazer contribuições da psicanálise sobre o desamparo infantil e o papel do semelhante na constituição subjetiva de uma criança em idade precoce que vai à escola infantil, propondo que antes de ser educado esse sujeito necessita ser constituído. O pressuposto apresentado é de que a constituição precoce de um psiquismo e o processo da humanização se dão no laço amoroso com seus cuidadores primários.

Intenciona-se ampliar diálogos transdisciplinares e transmitir conceitos psicanalíticos sobre a constituição precoce do psiquismo, honrando o compromisso ético de compartilhar conhecimentos que podem contribuir para uma melhor condição subjetiva das crianças no futuro. Assim contribuir com a sociedade numa posição engajada com a formação ampla dos educadores. A literatura psicológica que é oferecida muitas vezes versa sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a relação pedagógica entre educador e educando, contudo nessa pesquisa vamos tratar do encontro intersubjetivo no cuidado primário, do investimento libidinal e do vínculo humanizante com o adulto significativo nos primeiríssimos tempos da vida como precursor e complementar para ação pedagógica. Existem muitas teorias sobre a infância, contudo este estudo trata da noção de infância em psicanálise na obra freudiana. Qual a caracterização da criança proposta por Freud? Quem é a criança freudiana que vai a escola? É aquela que tem que se constituir antes de ser educada. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e faz uso da postura hermenêutica no trabalho com os textos clássicos de Sigmund Freud.

### Desenvolvimento

Defendemos a tese de que a estruturação psíquica precoce tem origem exógena, a partir da relação com o semelhante humano que se encarrega de cuidar da criança, deixando marcas decisivas e perenes no funcio-

namento mental. A infância é um tempo precioso e fundamental para a formação humana, um tempo inigualavelmente aberto à inscrições quando comparado ao resto do tempo da vida, como afirmou Freud (1905). Este fator torna necessário a realização de estudos aprofundados por parte daqueles que dela se ocupam, e isso em razão de que ali se encontrarão presentes – ou não – as condições que darão lugar à subsistência biológica, ao processo de humanização e à educação. Considerando que a vulnerabilidade e a dependência são inerentes à condição infantil, enfatizamos a relevância que assumem a posição de alteridade, o compromisso do adulto e o papel primordial do educador. A importância desses pressupostos para pensar a educação contemporânea – quando cada vez mais cedo as crianças vem para a escola para ficar aos cuidados dos educadores a maior parte do dia – tornou-se imprescindível, uma vez que a família já não é mais a única protagonista nesses primeiros tempos.

Há um tempo atrás as crianças iam à escola quando já estavam constituídas psiquicamente, para que então fossem educadas. O fato de que hoje essa premissa não é mais a norma sustenta a posição dessa pesquisa, qual seja, o pressuposto que um sujeito, antes de ser educado, precisa ser constituído psiquicamente pelos pais ou substitutos, e que esse processo se dá na relação intersubjetiva que estes estabelecem com ele. Isso significa dizer que o berçário pode ser pensado como um espaço de subjetivação e desenvolvimento psíquico infantil, não somente de cuidados de saúde corporal ou lúdico. Esse é o tempo da primeira infância (0 a 3 anos) em que as crianças estão em plena constituição psíquica e chegam à educação infantil que recebe atualmente cada vez mais bebês, precisando ser acompanhados passo a passo no caminho da sua estruturação subjetiva. Assim sendo o espaço da educação infantil não é um espaço qualquer, mas um ambiente privilegiado para o trabalho de prevenção primária em saúde mental.

O tema desta pesquisa surgiu na firme proposição de aproximar a Psicanálise da Educação com textos de Freud que tratam do tema da constituição psíquica precoce e da relação com a figura do cuidador, em busca de um trabalho interdisciplinar fecundo, capaz de estreitar laços e promover encontros formadores. John Dewey, importante pedagogo do início do século XX, que segue influenciando a tradição pedagógica contemporânea, também parte do pressuposto da condição imatura da criança, e defende que o desenvolvimento se dá na intersubjetividade, com o semelhante ou com o meio social. Os autores partilham da concepção de que os seres humanos nascem imaturos, sem saber falar e sem ideias. Sobressai um marcado contraste entre a imaturidade do recém nascido e a maturidade, tanto física quanto psíquica, do adulto. Se os bebês forem abandonados a si mesmos, não poderão exercer as funções básicas para as quais dependem dos adultos, e ambos autores afirmam que, inclusive, morreriam. Dewey (1916) afirma que devem ser conservados com vida fisicamente, mas também iniciados nos hábitos, costumes e ideais, realização que se dá primordialmente pela educação. Entretanto Dewey parte da premissa de que já há um sujeito, mesmo que imaturo, a ser educado. Freud (1895) propõe que, no momento de nascer, não se é ainda um ser humano; aquele que nasce é um organismo biológico fetalizado, sobre o qual algo precisará acontecer para que ali advenha um sujeito, sendo a natureza humana uma construção intersubjetiva, que não é nem natural, nem biologicamente dada, tampouco acontece de forma autônoma.

A proposta é apresentar quem é a criança freudiana, como se dão os passos da estruturação psíquica e o papel primordial do semelhante nesse processo, contrapondo que a este sujeito imaturo a ser educado, para Dewey, há a noção de desamparo primordial e de sujeito a ser constituído em Freud. Um dos problemas centrais de investigação é que, para ser educado, esse sujeito em questão precisa primeiramente, se seguimos

com Freud, constituir seu psiquismo a partir da relação com o semelhante humano. No momento do nascimento não existe ainda um ser humano, mas um organismo biológico com potencialidade humana; serão essas potencialidades que servirão de base para que o desenvolvimento psíquico precoce aconteça, dando condições para o advento do processo de humanização e para a educação.

Parte-se das seguintes questões: o que significa, do ponto de vista psicanalítico freudiano, a noção de prematuridade como desamparo primordial e a noção da criança como um ser imaturo? As possibilidades abertas, ainda que como potencialidades, estariam presentes como dado natural, consistindo o trabalho da educação lapidá-las e trabalhá-las? Ou se trata, antes de tudo, de constituir um ser humano para depois educá-lo? Nesse caso, como conceber teoricamente a constituição psíquica humana a partir da noção de desamparo primordial e da ação do semelhante em Sigmund Freud?

Assim, trataremos de interpelar Freud vasculhando em sua obra os momentos em que se apresentam ideias a respeito desses indicadores: o desamparo primordial, a presença e a ação do semelhante e seu rolário de consequências, e a sexualidade infantil como constitutiva da condição humana. A ideia de que as potencialidades de humanização estão naturalmente presentes como dado biológico muitas vezes leva pensar que o sujeito está pronto quando nasce e, portanto, de posse das condições psíquicas de um ser educável. Trata-se, portanto, de examinar o que precisa ocorrer, em termos de constituição psíquica, antes que esse sujeito possa ser educado. Tampouco a maturação biológica se dá de forma autônoma e independente das condições em que se desenvolve a relação do bebê com aquele que lhe cuida. Os processos de evolução das estruturas nervosas e o desenvolvimento psíquico vão estar diretamente relacionados com o contexto em que o bebê se encontra, numa trama complexa que entrelaça os campos orgânico, neurológico, subjetivo, familiar, social e cultural. Os primeiros anos desempenham papel fundamental na constituição da vida psíquica, e o pressuposto de que o desenvolvimento psíquico é algo inato, sustentado na suposição de que as aquisições seriam a simples decorrência do cruzamento entre a passagem do tempo e carga genética produzindo seus efeitos sobre um organismo, podem ser revisados. A maturação neurológica e o entorno subjetivo em que se encontra o bebê são componentes da complexa rede do desenvolvimento. A qualidade dos estímulos que o bebê recebe e a relação intersubjetiva com o semelhante cuidador conformam uma articulação indissociável entre o psíquico e o orgânico. Essa concepção do desenvolvimento aponta para um processo de aquisições constitutivas distintas de uma espera passiva de momentos marcados no relógio genético ou baseado nos marcadores biológicos, e “para o desenvolvimento, tão importante quanto as possibilidades orgânicas é o circuito de desejo e demandas no qual se sustenta os cuidados de uma criança” (JERUSALINSKY, 2016).

No primeiro capítulo os textos serão sobre os primeiros esboços de estruturação psíquica precoce e a presença do semelhante: *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico* (1891), *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *Carta 52* (1897), *Interpretação do sonho* (1900). No capítulo dois serão textos que tratam do início da constituição de um Eu: *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914), *Além do princípio do prazer* (1919) chegando ao capítulo três com os textos sobre o Complexo de Édipo. Estas leituras permitirão problematizar a relação de desamparo e dependência extrema do *infans* ao adulto de uma maneira constitutiva, colocando a teoria freudiana como um alicerce para pensar a educação infantil e o papel do educador.

## Conclusão

Entende-se que a educação não pode prescindir das contribuições da psicanálise sobre os processos de

estruturação psíquica precoce e da prioridade do Outro nos primeiros tempos da vida. É preciso conhecer os passos lógicos da estruturação subjetiva e os tempos cronológicos em que é esperado que ela aconteça, que nos permite defender que há operações constituintes do sujeito que podem ser sustentadas por diferentes protagonistas, inclusive o educador na educação infantil.

Educar, em psicanálise, é considerar a dimensão da constituição do sujeito, transmitir marcas simbólicas ao lado de preocupações em desenvolver aprendizagens de hábitos, de fala, de controle esfinteriano, de psicomotricidade, de interação, preocupações com o desenvolvimento psicoafetivo, cognitivo e social. Conclui-se que “os professores nas creches não são apenas importantes para prover os cuidados físicos e cognitivos, mas desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico” (KUPFER, BERNARDINO & MARIOTTO, 2014, p. 18).

## Referências Bibliográficas

BLEICHMAR, Silvia. **Inteligencia y Simbolización**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. United States of America: Southern Illinois University Press, 1916.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a sexualidade** (1905). In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

JERUSALINSKY, Julieta. **Linguagem, constituição subjetiva e diagnóstico na infância**. In: Congresso sobre Linguagem, São Paulo: 2016.

KUPFER, Maria Cristina, BERNARDINO, Leda & MARIOTTO, Rosa (orgs.) **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta, 2014.

## **A DIVULGAÇÃO DE CARTILHAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE COMBATE À DESINFORMAÇÃO**

**Laura Covatti dos Santos**

**Maira Angélica Dal Conte Tonial**

Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo

lauracovattidosantos@gmail.com

mairatonial@upf.br

**Palavras-chave:** Cartilhas; Informação pública; Políticas públicas educacionais.

### **1 Introdução**

No Brasil, o processo de educação do século XXI tem enfrentado adversidades em diversos segmentos, sejam eles: sociais, econômicos ou políticos. Nesse sentido, em um cenário no qual se presencia o obscurantismo educacional e os desafios para a disseminação do conhecimento, percebe-se a necessidade de serem elaboradas estratégias a fim de evitar a desinformação da população.

Para tanto, as políticas públicas direcionadas à educação precisam alcançar o maior número de cidadãos, de modo que, a informação seja compartilhada e produza o conhecimento. Logo, utilizando-se do método hipotético-dedutivo e da revisão bibliográfica, questiona-se: Qual instrumento pode ser utilizado como política educacional para contribuir com a educação e o acesso à informação?

O presente resumo tem como objetivo geral analisar a importância da publicação de cartilhas educacionais para afastar o desconhecimento público quanto aos direitos e deveres enquanto cidadãos. Portanto, percebe-se que o desenvolvimento de políticas públicas educacionais organizadas e responsáveis podem resultar em benefícios, tais como: aproximar os cidadãos das decisões dos governantes; esclarecer acerca das disposições inseridas na legislação brasileira; bem como, expor com transparência os problemas enfrentados na educação.

### **2 Desenvolvimento**

A Constituição Federal de 1988 representou um marco para a sociedade brasileira, entre tantos direitos e deveres atribuídos aos cidadãos, destaca-se o artigo 6º, no qual o constituinte incluiu a educação no rol dos direitos sociais, assim como o trabalho, a saúde e a segurança, por exemplo (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Cumprer ressaltar que, “[...] somente nas primeiras décadas do século XX as constituições nacionais começam a fazer referências à educação como direito. É esse um período onde os direitos sociais começam a sensibilizar [...]”, ou seja, o Estado se torna responsável por garantir a toda e qualquer pessoa o acesso à educação (GORCZEVSKI, 2010, p. 40).

Quanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem, esta em seu artigo XXVI, dispôs acerca do direito a educação, de modo a ser concedida ao cidadão:

[...] a educação fundamental de forma gratuita e obrigatória, à educação técnica-profissional generalizada e a educação superior, que deve assegurar a igualdade para todos, baseada nos méritos individuais. O que se busca é o desenvolvimento integral do homem, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, a compreensão, a tolerância, a amizade entre os grupos étnicos e religiosos e entre as nações (GORCZEVSKI, 2010, p. 41).

Embora o direito a educação seja constitucionalmente previsto, percebe-se a precariedade e a dificuldade de muitos cidadãos em terem esse acesso, aliás, como consequência desta lacuna – entre a educação e o indivíduo – podem ser originados diversos problemas ligados “[...] à saúde, à sexualidade, à prostituição, à gravidez indesejada, à pobreza, à violência à fome, à miséria e à morte [...]”, destaca Gorcevski (GORCZEVSKI, 2010, p. 42).

Sob essa ótica, nota-se a relevância da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais direcionadas à disseminação de informações acerca dos direitos e deveres dos cidadãos. A situação da educação no Brasil apresenta diversas dificuldades, entre elas: a qualidade do ensino, os desafios dos professores dentro da sala de aula, o reconhecimento dos profissionais da educação, inclusive, a ausência da educação jurídica para contribuir com noções básicas de Direito.

Com o tempo o termo políticas públicas passou a ser utilizado com mais frequência, demonstrando a sua amplitude em apresentar mais que um significado. Em síntese, “O conceito *política pública* remete para a esfera do público e seus problemas. Ou seja, diz respeito ao plano das questões coletivas, da *polis*. O público distingue-se do privado, do particular, do indivíduo e de sua intimidade [...]”, salienta o autor (SCHMIDT, 2008, p. 2311, grifos do autor).

Há autores que defendem a necessidade de as políticas públicas estarem condicionadas às seguintes etapas: “[...] percepção e definição de problemas; inserção na agenda política; formulação; implementação; e, avaliação” (SCHMIDT, 2008, p. 2315). Significa dizer que, na primeira fase – percepção e definição de problemas – as circunstâncias seriam apresentadas sob a perspectiva de um problema político, isso porque, o mesmo precisa ter visibilidade para alcançar a sociedade e o governo, para conseqüentemente passar a integrar a agenda política (SCHMIDT, 2008, p. 2315-2316).

Por conseguinte, a fase de inserção na agenda política reunirá informalmente os problemas, os desafios, as temáticas que foram destacadas nos debates tanto por cidadãos quanto por governantes (SCHMIDT, 2008, p. 2316-2317). A terceira etapa, de formulação, ocorre a partir da “[...] definição sobre a maneira de solucionar o problema político em pauta e a escolha das alternativas a serem adotadas, que se processa na esfera do Legislativo e do Executivo [...]”, logo, serão desenvolvidos Planos ou Programas, dos quais se originam Projetos e destes Ações (SCHMIDT, 2008, p. 2317-2318).

Por sua vez, a fase da implementação se refere à materialização das ideias por meio de ações e atividades, com isso as políticas públicas em desenvolvimento são revisadas para melhor atender às expectativas

(SCHMIDT, 2008, p. 2318-2319). Por fim, a fase de avaliação condiz à aceitação das políticas públicas, com relação a isso, Schmidt adverte: [...] É preciso criar a esse respeito uma nova cultura, que evidencie que avaliações confiáveis, produzidas por instituições e agências independentes, são uma necessidade para um bom governo e um direito da sociedade” (SCHMIDT, 2008, p. 2320).

A última fase reforça o poder de controle e participação democrática dos cidadãos sob a conduta dos governantes, pois alguns questionamentos são lançados a fim de obter como resposta a veracidade sobre a efetividade e a legitimidade das propostas de políticas públicas (SCHMIDT, 2008, p. 2321).

De fato, o ensino – seja público, estadual ou particular – e a educação – seja educação fundamental, técnica-profissional ou superior – possuem deficiências a serem supridas em seus sistemas. Essa situação resulta, por um lado, em insatisfação e críticas por parte da sociedade e, por outro, em notícias divulgadas pela mídia desapreciando o poder de decisão dos governantes.

Abriu e criar espaços para discussão organizada, responsável e consciente faz parte dos objetivos das políticas públicas, isso possibilitará o encontro entre governantes e governados para que compartilhem e direcionem os assuntos em prol do interesse público. Sob essa perspectiva, nota-se a carência – na educação e no ensino – da transmissão de informações acerca das disposições inseridas na legislação brasileira, de modo a esclarecer aos cidadãos sobre os seus direitos e deveres.

Uma estratégia que pode ser utilizada, não apenas pelos governantes quando da elaboração das políticas públicas, como também pelas instituições de ensino superior em Programas e Projetos de Extensão, são as cartilhas informativas. A partir desse material a população poderá ter acesso a assuntos de variadas áreas, especialmente no que se refere ao Direito.

Para tanto, acredita-se na possibilidade de serem desenvolvidas cartilhas informativas, como uma estratégia de propagação de políticas públicas local ou global, voltadas à educação. Logo, compartilhar dados e informações atualizadas sobre a área do Direito sinaliza uma forma de minimizar problemas sociais e litígios.

O Programa de Extensão Balcão do Trabalhador, da Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo, destina-se a atender o público e a auxiliar nas demandas que envolvam as relações de trabalho (UPF, FACULDADE DE DIREITO). Inúmeras pessoas são atendidas, sejam empregados ou empregadores, contudo, a atenção se volta à dignidade da pessoa humana, de modo que o ambiente de trabalho seja preservado e equilibrado de acordo com a legislação vigente (UPF, FACULDADE DE DIREITO).

Iniciativas como esta podem fortalecer as relações trabalhistas, pois se evitará que direitos sejam violados, construindo e fortalecendo a reciprocidade da boa-fé entre empregado e empregador. Além das pessoas envolvidas nos litígios – empregado e empregador –, os alunos que estão presenciando os atendimentos e auxiliando na elaboração de cartilhas irão reforçar o aprendizado transmitido dentro da sala de aula.

### **3 Considerações conclusivas/parciais**

Quando criadas pelo Poder Público de acordo com às necessidades da coletividade, as políticas públicas podem seguir algumas etapas até serem materializadas, no entanto, no presente resumo deu-se destaque para a iniciativa das instituições de ensino superior. O Balcão do Trabalhador (Programa de Extensão da Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo), por exemplo, realiza atividades variadas, entre elas: atendimento ao público, pesquisas científicas e elaboração de cartilhas informativas. As cartilhas desenvolvi-

das são na área do Direito do Trabalho, tendo como finalidade disseminar informação e esclarecer a população acerca das normas trabalhistas. Entre as temáticas concretizadas ou em andamento estão: Direitos trabalhistas da pessoa idosa, Direitos trabalhistas dos imigrantes, Assédio moral no ambiente de trabalho. Portanto, o presente resumo ressaltou a necessidade de outros poderes da sociedade – além do Poder Público – se organizarem em prol da difusão de conhecimento, tal como ocorre com a publicação das cartilhas, as quais podem representar um mecanismo humanitário de informação e aprendizado.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 17 out. 2019.

GORCZEVSKI, Clóvis. A educação para os direitos humanos como política pública de combate a violência na sociedade pós-moderna. In: GORCZEVSKI, Clóvis (Org.). **Direitos humanos e participação política**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010, p. 33-47.

SCHMIDT, João Pedro. **Para entender as políticas públicas**: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, Jorge Renato dos; LEAL, Rogério Gesta. **Direitos Sociais e Políticas Públicas: desafios contemporâneos** (Tomo 8). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 2307-2333.

FACULDADE DE DIREITO, UPF. **Extensão**: Programas e Projetos: Programa Balcão do Trabalhador. Disponível em: <https://www.upf.br/FD/curso/direito/extensao/programa-balcao-do-trabalhador>. Acesso em: 17 out. 2019.

## **A ESTÉTICA NA PRÁTICA DA EDUCADORA E ARTISTA MARIA LUCINA BUSATO BUENO**

**Alessandra Rizzi<sup>1</sup>**

Universidade de Passo Fundo

150149@upf.br

**Palavras-chave:** Tintas naturais; sensibilidade; natureza.

### **1. Introdução**

O presente texto tem como objetivo expor e analisar a prática da artista e professora passofundense, Maria Lucina Busato Bueno que desenvolve práticas de pinturas artísticas com a utilização de tintas naturais. Tal inovação exigiu da professora o desenvolvimento de diversas pesquisas e experimentos que possibilitaram a utilização de tintas naturais. A sua iniciativa inovadora revela a preocupação da professora de não apenas buscar recursos mais econômicos para o exercício do ensino nas artes pictóricas, mas uma preocupação com o cuidado da natureza, aproximando arte, natureza e formação humana.

### **2. A artista e professora Maria Lucina Busato Bueno**

A professora e artista Maria Lucina Busato Bueno é natural de Casca, Rio Grande do Sul, e reside atualmente em Passo Fundo. Possui habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade de Passo Fundo, e é especialista em Arte, Teoria e Métodos pela UPF. Maria Lucina Busato Bueno (2005) se constitui como educadora, pesquisadora e artista, tendo as tintas naturais como seu objeto investigativo. Nos seus estudos e experimentos sempre procurou valorizar e explorar potenciais da região onde mora, Passo Fundo – RS.

Maria Luciana mostra-nos por meio sua prática, a ação de uma educadora que exerce um papel significativo na educação, no que tange às especificidades dos materiais e das técnicas, e da produção das tintas naturais, tendo como matéria-prima os elementos que fazem parte do nosso meio e região. Um caminho de estudos e experimentos, que nos permite compreender que os pigmentos naturais que existem desde a pré-história, há cerca de 25 mil anos, utilizados em pinturas rupestres, continuam sendo um rico recurso natural

---

<sup>1</sup> Formada em Artes Visuais(l), pela Universidade de Passo Fundo e acadêmica do Mestrado em Educação na UPF orientada pelo professor Eldon Henrique Muhl.

que pode ser usado na atualidade para o desenvolvimento de uma cultura ecológica e como recurso artístico e pedagógico.

### 3. Construindo alguns referenciais

A Arte e a natureza sempre possuíram um laço forte, pois a origem da arte se vincula a descoberta dos primeiros pigmentos e suportes naturais que o ser humano utilizou para se expressar. Na atualidade, pelo fato do ser humano se distanciar da sua condição mais natural, ele acaba, muitas vezes, não percebendo a origem natural dos pigmentos e os dos suportes que possibilitaram o surgimento de determinadas modalidades de artes. A separação entre determinadas formas de cultura e a natureza tem formado pessoas insensíveis, tornado os seus sentidos adormecidos e incapazes de perceber o mundo que os cerca. Em outros termos,

acabamos por não perceber mais o mundo e nós mesmo. Falta-nos o tempo e o espaço para olhar as coisas, e olhar, em primeira instância, é perceber. Precisamos da percepção para desenvolver nossas capacidades humanas (ARAÚJO, 2007, p.21).

Trabalhar com tinturas naturais implica em uma atitude de busca do conhecimento, de observação, de experimentação e de aprendizagem sobre o mundo que nos cerca. É um mundo quase inesgotável de fontes de recursos estéticos. Como coloca Bueno (2005, p. 22),

bem próxima de nós, para não dizer aos nossos pés, encontramos inesgotável fonte de matérias-primas, disponíveis generosamente. Basta um olhar atento à natureza para verificar a riqueza de cores, texturas e pigmentos possíveis de serem extraídos, os quais, transformados em tintas, permitem-nos realizar experiências em trabalhos artísticos.

São recursos que não só servem para a realização de trabalhos artísticos, mas também, para a realização de experiências pedagógicas, como a própria Maria Lucina atestou em suas investigações e práticas docentes. Além de serem matérias naturais que não agredem a própria natureza e o próprio artista, elas produzem uma relação de respeito entre o ser humano e natureza.

Perceber nesses materiais uma possibilidade de criação não é tarefa fácil, pois estamos muito acostumados com o uso dos materiais prontos e de fácil troca, o que nos afasta da interação com os recursos mais naturais e com os demais indivíduos. Para evitar tal visão reducionista da natureza e do mundo, Araújo (2007, p. 17), coloca que devemos “olhar realizando uma suspensão de juízo. Despir-se de juízos e preconceitos. Nesta suspensão, a consciência não se situa frente ao mundo real a fim de afirmá-lo ou negá-lo, coloca-o entre parênteses”. Ao colocar entre parênteses qualquer realidade, deixamos de lado todos os estereótipos e significados que incorporamos até hoje, despimo-nos dos conceitos reducionistas e começamos a olhá-la de uma nova forma, com respeito, admiração e criação.

Nesta necessidade de aprender a perceber o mundo, Alves (2005, p. 25) acredita que “a primeira função da educação é ensinar a ver”. A arte é uma grande aliada nesse exercício de percepção, ela permite o contato com diferentes situações, as quais possibilitam novas experiências.

Fazemos diariamente o mesmo trajeto. Passamos sempre em frente das mesmas casas, das mesmas árvores, dos mesmos postes, mas será que realmente olhamos? “O ato de ver não é uma coisa natural. Precisa

ser aprendido” (ALVES, 2005, p. 23). Se não vemos nem ouvimos o nosso entorno, como iremos cuidar e preservar, como criaremos uma opinião crítica de certo e errado, como nos desenvolveremos como seres humano?

O ser humano perdeu a capacidade de ser sensível ao mundo, não observa mais uma flor, não ouve o canto dos pássaros e não percebe o perfume das flores. Tudo isso agora precisa ser ensinado

[...] essa não educação da sensibilidade primordial das novas gerações, agrava-se com o fato de as condições de vida que enfrentamos na modernidade em crise estaremos contribuindo ainda para a deseducação, isto é, para o embrutecimento da capacidade de aprender sensivelmente a realidade ao derredor (DUARTE, 2010, p. 26).

Maria Lucina Busato Bueno, com sua proposta pedagógica de fazer tintas naturais em sala de aula com a participação dos alunos, desenvolve com eles um olhar cuidadoso sobre a natureza. Sua prática de produzir tintas para desenvolver pinturas, nos surpreende e cativa, pois além de revelar uma profunda sensibilidade com as fontes naturais das cores, ela nos leva a perceber as inúmeras possibilidades que a natureza nos oferece de com ela interagir, sem que prejudicá-la.

A experiência estética nos desafia a pensar, ela nos questiona, nos incomoda, nos faz sentir, refletir sobre os problemas e encontrar soluções que fogem da rotina técnica e da compreensão cotidiana. Ela sobrepõe-se aos outras formas de conhecimento, pois se realiza como êxtase, como racionalidade sensível. Ou seja, como coloca Duarte Jr (2010, p. 16): “a experiência da arte (...) sobrepõe-se a qualquer discussão teórica a seu respeito e aos processos de criação”. Ao se realizar por diferentes linguagens, ela possibilita que diferentes pessoas em distintas classes sociais possam ter acesso, entendê-la e experienciá-la, seja ela, uma arte de rua ou uma exposição em museu. O discurso teórico é importante, pois nos traz conhecimentos e desenvolve nossa compreensão sobre a forma de pensamento de diferentes épocas.

Esse vivenciar a arte produz conhecimentos inovadores, novas formas de perceber a realidade e o mundo. Bueno (2005, p. 21) destaca este potencial das artes quando escreve:

leitura das obras de arte através da análise visual dos elementos da visualidade e da subjetividade que as compõem significa aproximarmo-nos de novas linguagens não verbais de grande amplitude numa forma de entender o mundo, porque a arte, necessária em todas as instancias, é estímulo, prazer estético, aprimoramento da sensibilidade, desafiadora, humanizadora, construtora, transformadora das realidades.

Assim como Maria Lucina, outros artistas buscaram na natureza pigmentos para seus trabalhos, Manfredo de Souza Neto, ‘artista com produção conhecida desde a década de 60 começou a utilizar estes pigmentos quando voltou da França em 1980[...] Seu trabalho é exclusivamente em pintura sobre suporte rígido” (NETO, 1995, p 23), Marcos Coelho BenJamin, “exerce a atividade artística ha quase trinta anos e durante um tempo na trajetória do seu trabalho artístico, se dedicou a aplicação destes pigmentos” (NETO, 1995, p 24) e Arlindo Dalbert, Afirma que “o pigmento entra em meu trabalho pelo lado conceitual, com uma conotação mais arquetípica, arqueológica, confrontando o cultural e o primitivo, o cru e o cozido (NETO, 1995, p 23).

#### 4. Consideração final

Todo o trabalho artístico e pedagógico de Maria Lucina se destina ao desenvolvimento da sensibilidade estética em relação à natureza e ao mundo que construímos. Sua preocupação é de mostra que quanto mais o ser humano perde a capacidade sensível de cheirar as flores, de perceber o encantamento do cantar dos pássaros, de ver as riquezas das cores presentes na natureza, tanto mais ele precisa ser ensinado a redescobrir a fonte de todos os pigmentos, de todas as texturas, de todas as cores: a natureza. Ele precisa encontrar nela as fontes de sua expressividade no mundo. Para que haja pessoas sensíveis, é precisa haver uma educação sensível à natureza a todos os seres que a constituem.

A proposta de Maria Lucina pode contribuir para o desenvolvimento dessa sensibilidade estética pelo cuidado com a natureza através do uso de tintas naturais na educação e na produção artística.

#### Referências

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Veru, 2005.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. *Encruzilhadas do olhar: no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BUENO, Maria Lucina Busato, *Vivências do fazer pictórico com tintas naturais*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

LAGO, Clenio, *Experiência estética e formação: articulação a partir da Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

NETO, Antonio Rodrigues Da Mata, *Pigmentos Minerals "In Natura" E Sua Aplicacao Nas Artes Plasticas No Brasil: Um Recorte*. Dissertação (Mestrado em artes) São Paulo: Universidade Estadual De Campinas, 1995, 92 pgs. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284180/1/MataNeto\\_AntonioRodriguesda\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284180/1/MataNeto_AntonioRodriguesda_M.pdf)> acessa em: 14/10/19 às 09:44.

## **ETNOGRAFIA COGNITIVA NA PERSPECTIVA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA**

**Pablo João Canal da Costa**

Universidade de Passo Fundo  
68963@upf.br

**Flávia Eloisa Caimi**

Universidade de Passo Fundo  
caimi@upf.br

**Palavras-chave:** Etnografia cognitiva; cognição distribuída; modelo mental compartilhado; Vygotsky.

### **1 Introdução**

Este estudo procura elucidar o conceito de etnografia cognitiva e como este pode ser utilizado em estudos etnográficos no contexto da cognição distribuída. O estudo parte do livro “Vygotsky e a Pesquisa” de Harry Daniels (2011), e em especial de uma pesquisa sobre cognição distribuída de Hollan, Kirsh e Hutchins (2000), tratada neste livro.

### **2 Desenvolvimento**

Com foco em como o conhecimento se dá na relação entre indivíduos e objetos do meio, o ramo da teoria social que estuda a cognição distribuída pode ter suas origens na ciência cognitiva e na sociologia, bem como nos textos de Vygotsky (DANIELS, 2011). Esta teoria busca entender a organização de sistemas cognitivos expandindo o alcance do que pode ser considerado cognitivo para além do indivíduo, abrangendo interações entre pessoas com os recursos e materiais do ambiente (HOLLAN et al., 2000).

Na abordagem da cognição distribuída, há uma preocupação com a coordenação entre indivíduos e artefatos, sustentando que processos potencialmente cognitivos podem ser compreendidos como acontecendo não apenas no cérebro, mas entre este e outros objetos/situações que compõem o ambiente onde seres humanos atuam (DANIELS, 2011). Assim, um processo não seria cognitivo simplesmente porque acontece num indivíduo ou mesmo na interação entre muitos indivíduos, mas por ocorrer entre pessoas, recursos e materiais presentes no ambiente (HOLLAN et al., 2000).

Na abordagem conceitual da cognição distribuída, espera-se observar um sistema que se configure de

forma dinâmica coordenando subsistemas à realização de funções distintas, levando em consideração que o processo cognitivo é delimitado não pela colocação espacial dos elementos em um ambiente, mas pelas relações funcionais entre eles (HOLLAN et al., 2000). Isso faz com que a abordagem da cognição distribuída possa ser considerada “profundamente social em sua orientação em que não reverte à necessidade de compreender cognição como uma faceta do funcionamento individual” (DANIELS, 2011, p. 111).

Onde tradicionalmente se olha para processos cognitivos de manipulação de símbolos que ocorrem na subjetividade de atores individuais, isto é, no interior da sua mente, a distribuição cognitiva amplia a abrangência procurando processos cognitivos onde quer que estes ocorram, com base nas relações funcionais dos elementos que participam juntos no processo (HOLLAN et al., 2000).

É possível também fazer uma conexão entre essa abordagem da cognição distribuída com os estudos etnográficos, em especial o realizado por Shore (1996), que liga o multiculturalismo à psicologia cognitiva ao explorar a complexa relação entre cultura em instituições públicas e em representações mentais. Daniels (2011) destaca neste trabalho de Shore (1996), a conceituação da relação entre mente e cultura, onde o compartilhamento intersubjetivo de um modelo por um grupo pode ser visto como uma “cola” que traz coerência através de indivíduos, ligando-os a culturas.

Assim, a abordagem da cognição distribuída pode também contribuir para os estudos de modelos mentais compartilhados, possibilitando a compreensão de processos cognitivos realizados por toda uma equipe de indivíduos, formulando-se assim predições mais específicas sobre o papel do planejamento nesses modelos (BANKS e MILLWARD, 2000, apud DANIELS, 2011). A visão presente no modelo mental compartilhado compreende a distribuição cognitiva no sentido de algo que é distribuído e compartilhado entre todos os membros de um grupo, abrindo espaço para um campo observacional denominado etnografia cognitiva (DANIELS, 2011).

A etnografia cognitiva possui métodos de observação, documentação e análise de fenômenos, podendo ser utilizada especialmente para compreender propriedades cognitivas de sistemas, organizações sociais, processos culturais e fluxo de informações que ocorrem nesses meios (HOLLAN et al., 2000). Dentro dessa abordagem, Hollan et al. (2000) destacam três questões fundamentais sobre o processo de interação social, sendo: 1) como os processos cognitivos que normalmente associamos a uma mente individual são implementados em um grupo de indivíduos; 2) como as propriedades cognitivas dos grupos diferem das propriedades cognitivas das pessoas que atuam nesses grupos; e 3) como as propriedades cognitivas das mentes individuais são afetadas pela participação nas atividades do grupo.

Os autores sugerem também, como aponta Daniels (2011), que há três princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma etnografia baseada em distribuição cognitiva, que são: a cognição socialmente distribuída; a cognição incorporada; e cultura e cognição. Sobre a cognição socialmente distribuída, Hollan et al. (2000) sustentam que processos cognitivos envolvem trajetórias de informações de transmissão e transformação, sendo que quando estáveis, o padrão dessas trajetórias reflete uma arquitetura cognitiva subjacente.

Partindo disso, os pesquisadores podem descrever o funcionamento cognitivo distribuído usando tanto o aparato conceitual quanto modelos derivados e desenvolvidos em estudos de grupos sociais, conduzindo ao desenvolvimento de questões sobre os modos em que indivíduos podem funcionar quando afetados pelo modo de participação no funcionamento do grupo em que estão inseridos (DANIELS, 2011). Desta forma, podem também tentar identificar os modos em que o funcionamento de grupo difere do funcionamento dos indivíduos

que compõem os grupos, ao dirigir a atenção para o modo no qual processos cognitivos individuais operam através de um grupo de indivíduos (DANIELS, 2011).

A etnografia cognitiva pode ser vista, então, como um campo observacional que vem para enriquecer dados etnográficos, como apontam Hollan et al. (2000, p.181):

Etnografia cognitiva é um campo observacional, onde as inferências de que gostaríamos de fazer são, às vezes, constrangidas pelos dados disponíveis. Nesses casos, os achados da etnografia cognitiva podem sugerir experimentos “etnograficamente naturais” para enriquecer nossos dados.<sup>1</sup>

Neste contexto, a introdução de um elemento experimental na pesquisa vem a ser um suplemento às práticas observacionais de etnografia cognitiva, estando esta orientada para os significados que possam surgir no processo, ao passo que os experimentos podem ser utilizados como uma forma de desenvolver e testar teorias (DANIELS, 2011).

Hollan et al. (2000) utilizam o conceito de cognição distribuída dentro de uma pesquisa voltada mais especificamente à criação de interfaces computadorizadas que proporcionem uma melhor relação entre homem e máquina, mas que também possa ser utilizada em estudos de campo envolvendo pessoas. Porém, este campo ainda tem muito a se desenvolver.

Saxe e Esmonde (2005, apud DANIELS, 2011), apontam que embora estudos baseados na etnografia cognitiva tenham demonstrado a importância de atividades historicamente situadas em análises cognitivas, deveriam também focar em mostrar como os indivíduos destas pesquisas moldam a mudança histórica, e como essa mesma mudança histórica afeta as práticas dos indivíduos em questão. Para Saxe (2004, p. 261, apud DANIELS, 2011), “tomar o indivíduo como um sujeito histórico complica, mas também enriquece as análises epistemológica e psicológica de desenvolvimento cognitivo”.

Hollan et al. (2000) sustentam na etnografia cognitiva a possibilidade de uma nova abordagem de pesquisa que une cognição distribuída, etnografia e experimento. Esta abordagem ainda pouco utilizada em pesquisas, especialmente no Brasil, pode colaborar com o entendimento de processos cognitivos que se dão tanto entre grupos de indivíduos que interagem entre si, quanto entre sujeitos e objetos externos, à exemplo das novas tecnologias disponíveis atualmente. Além disso, aliar a etnografia cognitiva ao estudo de aspectos histórico-culturais relacionados aos sujeitos da pesquisa, pode favorecer uma compreensão mais profunda destes processos, além de mais elencada à realidade em que esses indivíduos estão inseridos.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Este estudo buscou tematizar o conceito de etnografia cognitiva, contribuindo para a compreensão de um tópico dentro de uma pesquisa maior sobre o tema da cognição distribuída a ser desenvolvida como dissertação, mostrando algumas características dessa abordagem e suas possibilidades de aplicação dentro de um possível projeto observacional de geração de dados com cunho etnográfico.

<sup>1</sup> Tradução livre do autor. No original: “cognitive ethnography is an observational field, the inferences we would like to draw are at times underconstrained by the available data. In these cases, the findings of cognitive ethnography may suggest “ethnographically natural” experiments to enrich our data.”

## Referências

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. ISBN 9788515038640.

HOLLAN, James; HUTCHINS, Edwin; KIRSH, David. DISTRIBUTED Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. **ACM Transactions on Computer-Human Interaction**, University of California, San Diego, v. 7, n. 2, p. 174-196, Junho 2000.

SHORE, Bradd. **Culture in Mind**: Cognition, Culture, and the Problem of Meaning. New York: Oxford University Press, 1996. ISBN 9780195095975.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MAGISTÉRIO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE AS LEGISLAÇÕES EM VIGOR**

**Lidiane Limana Puiati Pagliarin**

Universidade Federal da Fronteira Sul / Universidade de Passo Fundo

lidianepuiatipagliarin@gmail.com

**Altair Alberto Fávero**

Universidade de Passo Fundo

altairfaver@gmail.com

**Palavras-chave:** Docência de magistério superior; políticas nacionais; formação continuada.

### **1 Introdução**

A formação continuada de professores é tema recorrente nas pesquisas educacionais. Várias delas apontam para a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente. No entanto, tradicionalmente, essa discussão é mais intensa quando reportada aos professores da educação básica e pouco recorrente quando se trata de professores que atuam em Instituições de Educação Superior (IES). Apesar disso, a literatura da área (PACHANE, 2006; BAZZO e SILVA, 2011; MELO, 2018) afirma que nos últimos anos houve um aumento no número de produções acadêmicas sobre a formação continuada para professores de magistério superior.

As pesquisas e produções acadêmicas sobre a temática ganharam força em meados da década de 2000, quando surgiram políticas de expansão da educação superior brasileira e, em consequência, houve aumento do número de docentes contratados/concursados para a docência nesse nível de ensino. Assim, pelas mudanças que a universidade vinha tendo, juntamente com toda a complexidade que a caracteriza, foi se constituindo um campo de estudos muito relevante sobre a temática.

Apesar da falta de política nacional de formação continuada para esses professores, assiste-se a iniciativas institucionais com o objetivo de oferecer oportunidade de formação continuada para os docentes que nela atuam. Conforme aponta Melo (2018, p. 59), ainda que a formação de professores universitários tenha sido “marcada por negligências e descontinuidades das políticas de formação docente, nas duas últimas décadas tem sido perceptível iniciativas institucionais em direção à valorização de processos formativos mais sistematizados em algumas universidades”.

Diante disso, problematiza-se neste texto: como as legislações nacionais sobre formação continuada

para professores de magistério superior orientam as Instituições de Educação Superior na implementação de políticas institucionais para esse fim? De modo a responder essa questão, propõem-se como objetivo da pesquisa: analisar um conjunto de legislações nacionais que sugerem a responsabilidade das IES em planejar e desenvolver ações de “capacitação”<sup>1</sup> aos seus servidores.

A investigação ora apresentada faz parte da pesquisa em desenvolvimento no curso de Doutorado em Educação da UPF. Os resultados aqui apresentados dizem respeito a um dos objetivos específicos dessa pesquisa. Pela especificidade do objeto de pesquisa, bem como pelo aprofundamento que a investigação demanda na compreensão de uma questão em estudo, a pesquisa desenvolvida é qualitativa. A pesquisa qualitativa tem por característica principal abordar questões sociais com objetivo de entendê-las, descrevê-las e explicá-las (FLICK, 2009). Para este trabalho, foram realizadas análises documentais em algumas das leis nacionais em vigor, a saber, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 e Plano Nacional de Educação (PNE).

## 2 Desenvolvimento

O SINAES, homologado em 2004, observa três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Considera diferentes dimensões institucionais, dentre elas: “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho” (BRASIL, 2004, art 3º, V). Desse modo, o SINAES observa, dentre outros aspectos, as políticas de desenvolvimento profissional dos que atuam na universidade, bem como outras questões inerentes ao trabalho docente na instituição (perfil, carreira e condições de trabalho). É mediante esse sistema, em seus diversos instrumentos de avaliação, que são atribuídos conceitos aos cursos e às IES, implicando em autorização e reconhecimento de cursos e expansão das instituições. Portanto, a legislação do SINAES oferece elementos para que as IES invistam em processos de desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior.

Em 2006, dois decretos sobre gestão e desenvolvimento de pessoal são publicados: Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a) e Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b). O primeiro institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e tem por finalidade “desenvolvimento permanente do servidor público”, “adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições”, “divulgação e gerenciamento das ações de capacitação”, dentre outras (BRASIL, 2006a, art.1). Estabelece que as instituições precisam elaborar plano anual de capacitação, relatório das ações efetivamente realizadas e ter um sistema de gestão por competências.

O documento destaca, entre outros termos, *capacitação*: entendida como “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”; *eventos de capacitação*: “cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração

---

1 Utiliza-se a palavra “capacitação” visto que as legislações nacionais utilizam esse termo para descrever o que a literatura da área denomina de formação continuada.

pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2006a, art.2); *educação continuada*: “oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional” (BRASIL, 2006a, art.3).

O segundo decreto publicado no mesmo ano - Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 - estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Apesar de não se tratar do objeto desta pesquisa, o documento expõe alguns conceitos importantes, dentre eles, *aperfeiçoamento*: “processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas” e *qualificação*: “processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira” (BRASIL, 2006b, art.3).

Nessas duas resoluções é possível perceber uma orientação conceitual para as IES no que se refere à política de “desenvolvimento de pessoal”. A capacitação, o aperfeiçoamento e a qualificação são termos recorrentes em ambos os decretos. Seus conceitos partem sempre da ideia de aprendizagem como processo. As resoluções pouco utilizam o termo formação, mas sim a capacitação, que se refere tanto a ações de educação formal (cursos de especialização, mestrado e doutorado) quanto das diversas ações formativas promovidas interna ou externamente à IES que auxiliem na sua atuação profissional, seja como docente, seja como técnico-administrativo.

O atual PNE (BRASIL, 2014) é outro documento importante para demarcar políticas de formação docente tanto para atuação na educação básica quanto na educação superior. Uma das diretrizes do PNE refere-se à “valorização dos(as) profissionais da educação” (art.2, IX), o que sugere o desenvolvimento de políticas de formação para os profissionais da educação. Em suas estratégias da Meta 13, percebem-se alguns indicativos em relação aos professores de magistério superior, dentre eles, a autoavaliação das IES, ”destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente” (estratégia 13.3). No entanto, são sugestões tímidas que não deixam explícita a importância de políticas de formação continuada para os professores que atuam na educação superior. Ademais, ao se referir à formação continuada para esses profissionais, apenas projeta “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior” (BRASIL, 2014, estratégia 13.9). Os professores de magistério superior não estão contemplados nessa estratégia do PNE.

### 3 Considerações finais

Ambos os decretos que dispõem sobre política e diretrizes para desenvolvimento de pessoal de servidores de instituição pública e federal são marcos essenciais para o planejamento e desenvolvimento de ações “capacitação”, denominação utilizada pelos próprios documentos. Esses não conferem responsabilidade a um órgão nacional, mas às IES, as quais precisam planejar, desenvolver e registrar essas ações. Dessa maneira, as IES necessitam ter uma política de “desenvolvimento de pessoal”, que inclua técnico-administrativos e professores. As formas de planejamento, desenvolvimento, bem como conteúdos e metodologias dessas ações não são tratados nos documentos e, portanto, são de autonomia e responsabilidade de cada instituição.

Em síntese, mesmo que não haja uma política nacional de formação continuada para professores de ma-

gistério superior, alguns documentos oficiais nacionais oferecem indicativos de sua importância e alguns deles deixam clara a responsabilidade das IES pelo planejamento de ações dessa natureza. A análise dos documentos indica: esclarecimento/orientações de concepções que permeiam a formação continuada e escassas estratégias que garantam implementação de política de formação continuada para professores de magistério superior, embora o desenvolvimento profissional desses professores seja bastante considerado em políticas de avaliação da educação superior.

## Referências

- BAZZO, V.; SILVA, M. Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas Reuniões Anuais da ANPED: período 2000-2009. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 535-559, jul-dez 2011.
- BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**, Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 04 setembro 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 - Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regula dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília. 2006a.
- BRASIL. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 - Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Brasília. 2006b.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: [s.n.], 2014.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MELO, G. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.
- PACHANE, G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, v. 5; Série Educação Superior em Debate, 2006. p. 97-145.

## **A MEDICINA E O CORPORATIVISMO: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO MÉDICA A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA**

**Leandro Tuzzin**

Instituição: Universidade de Passo Fundo (UPF)

Agência financiadora: Universidade de Passo Fundo (UPF)

E-mail: [leandro.tuzzin@uffs.edu.br](mailto:leandro.tuzzin@uffs.edu.br)

**Palavras-chave:** Medicina; Formação; Corporativismo.

### **1 Introdução**

O avanço da ciência empírica, a sua divisão com base no recorte da realidade abarcado, dos materiais de trabalho utilizados e no horizonte metodológico; a busca por uma neutralidade e objetividade possíveis, juntamente de uma forma de validar e legitimar o trabalho de seus pesquisadores, sem dúvida representou um progresso sem precedentes para o conhecimento humano. Essa ciência positiva, conformada a uma silhueta institucional e constitucional específica e rígida quanto a forma de proceder, manusear e “inquirir” seus objetos de estudo foi um dos pilares na edificação da contemporaneidade, tal qual a conhecemos.

No momento em que a ciência se associou a técnica e se imbuíu de um espírito pragmático e voltado aos interesses humanos imediatos ela potencializou seus efeitos e se ramificou por todos os setores da sociedade. Não era apenas divagação, conversa, discussão inócua e vazia. Muito menos, uma mera força inquisitiva visando entender e desvendar a tecitura da realidade e seus “segredos” mais ocultos (mesmo com toda a importância que tal empreitada representa). A simbiose entre a ciência e a técnica modificou as estruturas da vida humana; sua interação com o mundo físico e com as demais pessoas; a percepção da realidade; o arco narrativo construído dentro da existência individual e coletiva; a experiência do tempo e no tempo.

Entre todas as contribuições que a ciência trouxe a humanidade, aquelas vindas da área da saúde talvez sejam as mais impressionantes e que mais afetam a qualidade de vida da nossa espécie. A compreensão apurada do funcionamento do corpo humano; a origem das doenças, dos agentes patogênicos e da maneira como afetam o organismo; os cada vez mais complexos e eficientes métodos de diagnóstico e tratamento; a vasta gama de remédios para praticamente todas as enfermidades existentes, enfim, o horizonte técnico-científico da área médica foi capaz de elevar o padrão e a expectativa de vida e diminuir o sofrimento humano.

Todavia, justamente devido à importância da medicina na vida das pessoas e mesmo para o progresso da sociedade de um modo geral (já que o déficit de saúde em uma população afeta decisivamente o quanto ela

poderá se desenvolver), trouxe alguns “efeitos colaterais”. Sem quereremos fazer generalizações apressadas, entre esses efeitos colaterais podemos citar o endeusamento da figura do médico; o hermetismo classista, tanto na formação acadêmica quanto na condução da vida profissional; o distanciamento de órgãos fiscalizadores externos; o corporativismo autocentrado em torno de interesses escusos ao bem comum da população atendida ou do desenvolvimento da pesquisa na área e o tecnicismo insalubre que desconsidera a questão humana por trás da prática médica.

Diante dessa realidade, e por acreditarmos no potencial imenso da medicina para oferecer a base do desenvolvimento humano individual e coletivo, nos debruçaremos sobre os problemas por vezes existentes não só no exercício da profissão, mas nos ambientes de formação dos profissionais. Nesse sentido, as perguntas que nos guiarão serão as seguintes: como a tendência corporativista da comunidade médica pode dificultar um atendimento de melhor qualidade à população? De que maneira a “autocracia” dos conselhos de medicina, sem uma força externa fiscalizadora, gestora e garantidora da qualidade, afeta o oferecimento dos serviços públicos de saúde? Como a formação dos novos médicos, quando carece de um fundamento humanista e de uma sensibilidade contextual as reais necessidades do povo, distorce o sentido último da medicina, alijando seu alcance e as possibilidades efetivas de êxito quanto as suas finalidades últimas?

A pesquisa seguirá a orientação materialista-histórica, com análise crítica combinado a abordagem qualitativa. Para isto, será realizado um estudo bibliográfico investigativo a partir do acúmulo histórico construído e dos principais documentos normativos envolvendo o ensino médico oficial no Brasil, desde os primórdios até hoje. Com o levantamento do material, pretende-se fornecer elementos para compreender os diferentes momentos da formação médica no Brasil.

## 2 Desenvolvimento

A arte de curar, nos primórdios da civilização humana, esteve relacionada a práticas ritualísticas, geralmente associadas à divindades que, mediante uma liturgia específica, vinda através das gerações, poderia proporcionar a cura do enfermo (MADALOSSO, 2009, p. 18-23). Por vezes, práticas cirúrgicas ou medicamentosas, como incisões, trepanações e uso de ervas medicinais, eram mescladas a procedimentos *xamânicos*, com relativo êxito, seja pela prática em si ou pelo poder de persuasão do agente envolvido (MADALOSSO, 2009, p. 25-44).

Foi entre os gregos e os romanos que houve a primeira tentativa de prática medicinal isenta de superstições. Hipócrates e a maioria dos médicos do período que compreende a civilização greco-romana (com destaque para Galeno, influente teórico para os médicos de seu tempo e da era medieval), praticavam a medicina pela observação da doença e seus sintomas, posteriormente pela interpretação e teorização dos mesmos e, por último, pelo uso de técnicas terapêuticas capazes de combater as moléstias e proporcionar a recuperação do doente. Além disso, de forma muito intuitiva os antigos já haviam se dado conta da importância do saneamento básico e de um programa público de saúde.

Nos séculos que se seguiram, houve um decréscimo das pesquisas e do status dos profissionais da área, que em muitos casos eram escravos, libertos ou pessoas das classes menos privilegiadas. Os profissionais diplomados não raro tinham que concorrer com curandeiros de toda estirpe, principalmente em regiões remotas, onde as tradições locais suplantavam as técnicas terapêuticas vindas da academia (até porque, a medicina

ainda engatinhava e o seu êxito era muito reduzido). Assim, o exercício da medicina estava aberto a uma gama de indivíduos “doutos” em alguma prática curativa ou assistencialista, como boticários, feiticeiros, padres, sangradores, cirurgiões-barbeiros etc. (BENCHIMOL, 2009, p. 10-18).

Com o passar do tempo, principalmente depois do advento do positivismo cientificista do século XIX, que, no concernente ao conhecimento acadêmico, se fundamentou em alguns pilares inovadores --- como a divisão e hierarquização das ciências, o empirismo como base da pesquisa, as ciências exatas, principalmente a matemática, como modelo exemplar de conhecimento --- a medicina começa a ocupar um lugar privilegiado na sociedade. Já nessa época se evidencia várias tentativas de restringir a prática da medicina aos bacharéis, imputando penalidades àqueles que a praticassem sem as devidas prerrogativas profissionais, algo que também aconteceu com outras profissões, como a advocacia, antes possível de ser exercida pelos rábulas -- entendedores do direito, mas não diplomados (COELHO, 1999).

Durante todo século XX, cada vez mais os cursos superiores de medicina se fecharam em torno de si mesmos, respaldados pelos conselhos regionais. A maior autonomia na gerência, na escolha dos currículos, na abertura de novos cursos e na fiscalização dos mesmo, na validação de diplomas estrangeiros, na contratação de docentes e nos processos seletivos, fogem da normalidade e da equidade que deveria reger o ensino superior, independente da área e do curso. Isso confere um exclusivismo corporativista aos profissionais, apenas útil para gerar benefícios próprios e garantir o seu status quo.

A título de exemplo, podemos citar a reação negativa por parte da comunidade médica perante as novas DCNs, vindas em concomitância com o projeto governamental de expansão dos cursos (Lei 12.871/2013 - Mais Médicos), durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Além do mais, o comportamento geral entre os representantes de classe se colocou (a) na defensiva em relação a todas as propostas de mudança, a não ser quando vem de encontro aos seus interesses. Nesse sentido, há toda uma pressão para que o controle e demais atribuições reservadas ao funcionamento e direcionamento do processo formativo fique a cabo das entidades de classe, a exemplo Conselho Federal de Medicina e suas ramificações.

Na prática, essa postura gera uma série de problemas. Sem uma fiscalização externa contundente e capaz de direcionar com maior eficácia os modelos de formação médica, a qualidade do ensino ministrado pode ficar prejudicada, além do que, facilmente pode descambar para um tecnicismo alheio a todo aspecto humano que deveria estar presente na área da saúde. Outra questão diz respeito ao fato de gerar um déficit de profissionais em regiões pouco atrativas, justamente um dos motivos da criação do projeto “Mais Médicos”, como vimos, duramente criticado pelas entidades de classe. Somado a isso, cria-se na mentalidade dos futuros médicos a ideia de superioridade ou sacralidade da sua profissão e de si mesmos como representantes dela, algo extremamente perigoso e ilusório, pois pode atentar contra um dos princípios científicos contemporâneos, o falibilismo metodológico.

Assim, ao nosso entender, torna-se importante fazer uma análise crítica dessa realidade amparada nos materiais disponíveis e que versam sobre o tema, além de propor alternativas para uma formação médica mais abrangente. Ou seja, uma formação que tenha um olhar mais sensível às populações atendidas, ao seu contexto social, aos seus dramas pessoais e a complexidade representada pela espécie humana; uma formação que enxergue muito além da técnica e dos próprios interesses de classe, e se outorgue o compromisso para com o próximo, que, em tese, é o objetivo primordial da prática médica.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento, mas até o presente momento podemos dizer que os objetivos propostos demonstram ser viáveis, mediante a análise hermenêutica dos textos e documentos usados como subsídio teórico. Ou seja, percebe-se de forma muito nítida que há uma influência por parte dos profissionais de medicina na hora de organizar a base do ensino superior, o que acaba por deixar em segundo plano à qualidade da formação e do serviço médico prestado a população.

### Referências

BENCHIMOL, Jame L. Apresentação. In: SCHWARTSMAN, Leonor Baptista; SERRES, Juliane C. P. [Orgs]. **História da Medicina: instituições e práticas de saúde no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 9-21.

COELHO, Edmundo campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MADALOSSO, Carlos Antonio. **Breve história da medicina**. Passo Fundo: Ed. Passografic Libri, 2009.

## **A PEDAGOGIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS REDUZIDAS A FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO**

**Adriel Scolari**  
**Angelo Vítório Cenci**

UPF  
CAPES  
adrielscolari7@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação; Neoliberalismo; Capital Humano.

### **1 Introdução**

A presente proposta de investigação parte do interesse em analisar a atual tendência pedagógica de formação focada em habilidades e competências - que possui um viés de formação para o capital humano - realizando um levantamento desses conceitos e construindo um contraponto por meio de uma formação de capacidades propostas pela filósofa Martha Nussbaum. O principal objetivo é dialogar sobre o modelo de sociedade que caminha para uma formação cada vez mais economicista e individualista que está desenvolvendo um sujeito neoliberal.

Existem capacidades que precisam ser desenvolvidas com intuito de contribuir para uma sociedade justa e igualitária. O entendimento dessas capacidades é diferente do sentido de habilidades que estão sendo desenvolvidas e disseminadas pelas pedagogias vigentes. Segundo Nussbaum (2015), não se chega a ter uma sociedade justa quando não se desenvolvem as capacidades para tal. A educação deve servir para libertar o ser humano, não simplesmente adequá-lo ao mundo.

Procura-se num primeiro momento levantar as problemáticas relacionadas às transformações sociais em curso, refletindo sobre as exigências para estabelecer uma educação que se preocupe em educar as futuras gerações para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A mobilização para o pensar parece oposta ao que vem acontecendo nas escolas, que estão sendo dominadas pela lógica do mercado. A escola incorpora o discurso neoliberal disfarçado de evolutivo e necessário, onde vem-se instrumentalizando um ensino acrítico e antidemocrático, especialmente quando reduz as áreas humanas de seus currículos.

## 2 Desenvolvimento

A pedagogia das habilidades e competências tem se difundido em larga escala e permeado um tipo de educação instrumentalista e tecnicista. Pode-se dizer que esta tendência se deve a mudanças ocorridas no modelo na organização do trabalho, principalmente a partir dos anos 80.

Essas mudanças ocasionaram uma transformação estrutural nas tendências pedagógicas das nações, que aderiram à preocupação em qualificar pessoas para as novas exigências do mercado. De acordo com Hitara (1994), a requalificação dos trabalhadores ocorrida, conduziu à superação dos modelos organizacionais anteriores e a emergência do modelo de competência. Essa competência exigida pelas empresas adentra o campo educacional, oriunda da noção de qualificação profissional e técnica exigida pelas transformações do sistema, trazendo de forma explícita o foco da educação na formação de capital humano.

A imprecisão marca essa noção de competência. Quanto mais instáveis forem os empregos, mais as qualificações se aproximam das noções de competência. As tendências pedagógicas atuais, marcadas por pronunciamentos e influências de acordos entre as nações<sup>1</sup>, com o propósito de criar soluções para o desemprego e “desenvolvimentismo das nações”, disfarçam sua real intenção: o de moldar as pessoas para os novos modos de produção do sistema capitalista.

As tendências pedagógicas voltadas a atender as demandas de mercado, esvaziaram o processo educativo escolar de sua função específica. De acordo com Saviani (2013, p. 449), principalmente a partir dos anos noventa, estabeleceu-se um novo modelo escolar, em que “o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.”

A instrumentalização e a autoinstrumentalização do ser humano no contexto de uma pedagogia orientada nos princípios da objetividade e instrumentalidade pós-cartesianas trazem o risco da desvirtuação da pedagogia de seu sentido originário que é a formação e humanização do ser humano (GOERGEN, 2010, p. 19).

Na contramão dessa perspectiva, Martha Nussbaum – influenciada principalmente por Sócrates, John Dewey e Rabindranath Tagore – propõe uma pedagogia que abarcaria as capacidades a serem desenvolvidas nos seres humanos: a pedagogia socrática, em que “a educação acontece por meio do questionamento e do autoexame [...] responsabilidade pessoal e atividade intelectual individual” (NUSSBAUM, 2015, p. 62). Para a autora, essas características servem como antídotos a uma educação que transforma alunos em instrumentos dóceis da autoridade tradicional.

Em seu livro “Sem fins lucrativos”, capítulo IV, Nussbaum faz um resgate histórico das experiências e obras de alguns dos principais escritores, filósofos e educadores que foram influenciados pelas ideias de Sócrates<sup>2</sup>. Nessa descrição é possível encontrar as principais características de uma pedagogia socrática, que para a autora, são essenciais na formação para o desenvolvimento humano.

1 “O discurso sobre o empreendedorismo se tornou lugar comum e permeia as propostas e políticas para a formação dos trabalhadores, principalmente da juventude, em diversos continentes. Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC, que incluiu um quinto pilar, o ‘aprender a empreender’ aos quatro estabelecidos, em 1996, pelo Relatório Delors da Comissão para a Educação no século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [...] Ao acrescentar o ‘aprender a empreender’ como pilar da política educacional, a UNESCO (1998) procura estabelecê-lo como eixo da educação, atrelando-o à missão de gerar alternativas para o desemprego de modo a assegurar que mesmo em tempos de crise a humanidade mantenha a produção coletiva de riquezas, preservando a apropriação privada” (COAN, 2013, p. 3-4).

2 Jean-Jacques Rousseau, Johan Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey e Rabindranath Tagore.

Algumas dessas características podem ser desenvolvidas a partir de certas estratégias que a escola pode proporcionar com a intenção de fortalecer, principalmente, a cidadania e a democracia. Mas “na medida em que o foco do currículo seja a riqueza pessoal ou nacional, é provável que as capacidades socráticas não se desenvolvam” (NUSSBAUM, 2015, p. 48). Ao não se desenvolverem essas capacidades, além da ameaça à democracia, a autora demonstra outros problemas que uma educação sem os ideais socráticos pode ocasionar, como a perda da capacidade de pensar e argumentar por si só, a facilidade de ser influenciado e o tratamento desrespeitoso para com os outros, fatores nocivos ao futuro da sociedade.

Se essas capacidades não forem valorizadas estarão formando-se pessoas com um único objetivo, o de mercado. Pessoas que não se preocupam com a distribuição dos bens produzidos, que não se importam com a desigualdade social, que não conseguem enxergar a situação dos menos favorecidos e não têm empatia. Vivencia-se uma educação que oculta o lado humano, e quando isso ocorre, cria-se uma fenda para a barbárie. Muito além do capital humano, a educação deve se preocupar no propósito que é fundamental: “para uma vida que tenha sentido” (NUSSBAUM, 2015, p 10).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A principal hipótese desta pesquisa, é que, a partir de uma pedagogia socrática, existe a possibilidade de criar ou desenvolver capacidades essenciais para a invenção de subjetividades resistentes/alternativas, pois é preciso “desfazer-se da ilusão de que o sujeito alternativo poderia ser encontrado de uma forma ou de outra como ‘já aí’ [...] A questão se resume, então, em saber como articular a subjetivação à resistência ao poder”. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 397-399). O sujeito está sempre por se construir, o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e percepção do Eu enquanto humano, vulnerável e social são as principais presunções de se construir essa resistência ao avanço de políticas neoliberais no campo educacional e nas formas de subjetivação-sujeição do sujeito empresa na atualidade.

Para Nussbaum (2012, p. 188, trad. nossa), é pertinente preocupar-se com esses assuntos, pois “na atualidade, não é suficiente o que estamos fazendo para ampliar nosso conhecimento, e esta falha está prejudicando nossa nação, tanto nos negócios e na política como nos debates urgentes sobre o meio ambiente, a agricultura e os direitos humanos”.

A crise educacional na contemporaneidade pode ser observada em inúmeros acontecimentos sociais refletindo-se especialmente sobre a democracia. Entendida não somente como a existência de eleições e partidos políticos, a democracia é uma criação social que institui direitos e abarca relações de poder. Relações que atravessam o tecido social e a organização escolar, especialmente a constituição do currículo. (CHAUÍ, 2008).

O ideal socrático seria essencial para a democracia: interrogar cada indivíduo com uma linguagem clara, sem excluir ninguém e questionando as ideias, ou seja, a real democracia. Os programas educacionais deveriam se preocupar com uma educação que abranja as diversidades, que estude outras culturas, que consiga formar um cidadão consciente de sua própria condição humana, de pensar criticamente, em si e nos outros, de forma a ampliar seu conhecimento.

### Referências

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, n. jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a>> Acesso em: 25 abr. 2017.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR** nº 9, v.1, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão de mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et. All. (org). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUSSBAUM, Martha. **El Cultivo de la humanidad**: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. 2 ed. Tradução de Juana Pailaya. Barcelona: Paidós, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## **A SUBJETIVAÇÃO CAPITALÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Diego Bechi**

Universidade de Passo Fundo – UPF

diego\_bechi@yahoo.com.br

**Palavras Chave:** Trabalho docente. Subjetividade. Precarização.

### **1 Introdução**

Um dos grandes desafios atribuídos às pesquisas em políticas educacionais compreende a análise e proposição de medidas para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino. Por isso, o objetivo central dessa é compreender como se constitui a subjetividade do trabalhador docente do ensino superior, diante do atual processo de expansão hegemônica da racionalidade toyotista/neoliberal, e de que forma esse processo de subjetivação capitalística tem interferido sobre as condições de trabalho e ao modo/projeto de vida desses profissionais da educação superior no Brasil. A partir dessa análise, procura-se enfatizar as mudanças provocados pela lógica de acumulação capitalista (neoliberalismo/ produção flexível) à natureza, às condições e, conseqüentemente, à personalidade e aos projetos de vida dos docentes das instituições de ensino superior. Nesse sentido, explora-se a seguinte problemática: em que medida a captura da subjetividade pela racionalidade neoliberal, cuja exigência de universalização da norma de concorrência proporcionou a construção de um novo sujeito (sujeito-empresa/empresa de si/autogovernável), tem contribuído ao processo de intensificação e precarização do trabalho docente nas instituições de educação superior? O economicismo e o privatismo de aporte neoliberal e as metamorfoses no mundo do trabalho em direção ao modo de produção flexível, inerentes ao novo ciclo de universalização do capitalismo, provocaram o direcionamento das políticas educacionais a favor dos interesses mercantilistas e a formação (subjetiva) de um novo profissional da educação, mais produtivo, competitivo e flexível às demandas do mercado.

Esse estudo, por sua vez, está sendo desenvolvido a partir de um estudo exploratório quanto aos objetivos e associados aos contornos da pesquisa de ordem bibliográfica de cunho hermenêutico-analítico, por meio da qual foi realizado um levantamento do que tem sido produzido em relação ao fenômeno pesquisado. A metodologia adotada consiste em assumir um enfoque *analítico* de interpretação, buscando localizar e reconstruir passagens dos textos priorizados que fundamentam o tema proposto. Além da postura analítica, serão aplicados os fundamentos do método *hermenêutico-dialético* que, por sua vez, possibilitarão examinar as reformas da educação superior brasileira e as condições de trabalho docente à luz das transformações eco-

nômicas, políticas e culturais referentes ao novo estágio de desenvolvimento e universalização do capitalismo.

## 2 Desenvolvimento

O estudo sobre as transformações das condições de trabalho dos docentes da educação superior, no atual contexto da acumulação flexível, estrutura-se a partir do conceito de subjetividade. A tese defendida nesse estudo compreende a seguinte assertiva: a formação da subjetividade (produtivista e concorrencial) tornou-se um dos principais mecanismos utilizados pelo modelo de acumulação flexível para aumentar a eficiência e a produtividade dos trabalhadores docentes, bem como para submetê-los a condições precárias de trabalho. O neoliberalismo e o toyotismo, pilares centrais de sustentação do capitalismo flexível, não podem ser traduzidos e reduzidos, de maneira simplista, a uma doutrina político-econômica e/ou a um método de produção. Esses dois conceitos apresentam-se, em primeiro lugar, como uma racionalidade global, cujos princípios e estratégias têm fomentado um amplo e intenso processo de reterritorialização capitalista. A racionalidade toyotista/neoliberal emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Na acepção de Dardot e Laval (2016a, p. 16, grifos do autor), “com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. O modelo de subjetivação capitalista determina a generalização da concorrência como norma de conduta, intima os indivíduos a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado e altera a lógica das políticas públicas (DARDOT, LAVAL, 2016).

A produção da subjetividade está profundamente marcada por vetores heterogêneos que são preeminentes sociais. Por intermédio desse processo de reterritorialização e controle social, o sistema capitalista coloca em funcionamento um conjunto de estratégias de modelização subjetiva dos trabalhadores, incluindo: os equipamentos sociais, os meios de comunicação de massa, as reformas e políticas implementadas pelos Estados nacionais, as estratégias de *accountability*, a cultura e/ou tecnologia da performatividade, dentre outros métodos psicológicos de adaptação. Por intermédio dessas estratégias de reterritorialização neoliberal, a máquina capitalista pôs em funcionamento dois importantes mecanismos com vistas a desenvolver um modelo de subjetividade produtivista e concorrencial, destinada a melhorar o desempenho dos trabalhadores e eximir o Estado da responsabilidade em garantir proteção social, a saber: o *medo/instabilidade* e a *responsabilização*. As transformações políticas, econômicas, sociais e técnico-científicas, inauguradas nas últimas décadas do século XX, possibilitaram ao sistema capitalista novos mecanismos de controle do desejo, cujas engrenagens estabeleceram novos padrões de dominação e exploração (GUATTARI, 1985; GUATTARI, ROLNIK, 1996; DARDOT, LAVAL, 2016).

A racionalidade toyotista/neoliberal pôs em marcha dois movimentos simultâneos com vistas a atender aos interesses do capital, a saber: a diluição dos direitos trabalhistas e a generalização da concorrência. A redução da proteção social e a responsabilização individual pelos resultados obtidos são fatores que se fortalecem reciprocamente, fomentando a exploração da força de trabalho e a formação de trabalhadores submissos e complacentes às normas impostas pelo capital. Para atender aos interesses do capitalismo global, os governos nacionais determinaram o desmonte da legislação social protetora do trabalho. Além das reformas na organização da produção e a formação do trabalhador multifuncional, a reestruturação do modo capitalista

de produção implica também a flexibilidade da relação salarial, dos contratos de trabalho e da regulamentação trabalhista. O enfraquecimento da proteção trabalhista e a exploração da dimensão subjetiva do trabalhador no contexto da produção flexível permite ao capital exercer pressões mais fortes de controle de trabalho. Do ponto de vista dos impactos do novo modelo de acumulação sobre as relações de trabalho, Antunes & Praun (2015, p. 412) afirmam que “a *flexibilização* se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural”.

As transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo, estabelecidas no bojo da sociedade global, influenciaram decisivamente a construção e a execução de políticas educacionais, abatendo diretamente sobre o processo de subjetivação docente. A implementação de políticas de cunho mercantilistas e economicistas, baseados na racionalização e otimização dos recursos investidos, requer a formação (subjetiva) de um novo profissional da educação, mais eficiente, competitivo e submisso às transformações do mundo do trabalho (relações contratuais, modelos de gestão e avaliação, reformas trabalhistas, dentre outras). Vive-se numa fase onde a subjetividade torna-se o principal instrumento de crescimento econômico. No campo educacional, a racionalidade toyotista/neoliberal condiciona a formação de um novo profissional docente para atender aos interesses das reformas direcionadas à educação superior. A lógica da competição e do produtivismo, fomentado pelas reformas educacionais e pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, têm alimentado o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. A captura da subjetividade dos profissionais da educação tem sido uma das principais estratégias utilizadas pelo capital para reduzir os investimentos financeiros e adequar as IES à lógica de mercado.

O trabalhador docente tem sido um dos principais alvos das reformas da educação, consubstanciadas pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, FMI, OMC, dentre outros) – precursores do projeto neoliberal em âmbito global. Para a concepção economicista/neoliberal, os docentes são os principais responsáveis pelo fracasso atribuído à educação. Por isso, as reformas educacionais estiveram engajadas a implementação de estratégias para elevar a *performance* docente, tornando-o mais *accountable*.<sup>1</sup> O objetivo das políticas educacionais para a educação superior, aliadas ao projeto hegemônico global, é adaptar a educação e, especialmente, o trabalho docente aos interesses capitalistas. A melhoria da qualidade da educação está atrelada, de forma estrita e/ou estreita, a formação de um trabalhador eficaz, competitivo e altamente produtivo. O desempenho individual é mensurado a partir de avaliações de caráter quantitativo, o que permite uma maior responsabilização do trabalhador em relação aos resultados da educação, à estabilidade no emprego e à obtenção de gratificações financeiras sobre os vencimentos. A profissionalização docente, pela via neoliberal, está pautada na adaptação subjetiva do docente a lógica produtivista e na consequente docilização diante das novas condições de trabalho e do enfraquecimento dos direitos trabalhistas (TELLO, 2011; BECHI, 2017).

A captura da subjetividade pela racionalidade toyotista/neoliberal ataca os docentes em seu íntimo, exercendo um forte controle que o coloca a serviço do capital. O processo de subjetivação docente está, em essência, aliado a um conjunto de medidas baseadas na lógica de mercado, incluindo: a redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho; o salário baseado no mérito e a gratificação por desempenho; a avaliação quantitativa baseado em regras objetivas; os mecanismos de acreditação e definição

1 Para melhores esclarecimentos sobre essa problemática ver Tello (2011). Nesse texto, o pesquisador apresenta quatro perspectivas discursivas em torno da categoria profissionalização docente, segundo diferentes enfoques e modelos de educação, destinadas à América Latina, a saber: a) Economicista-Neoliberal; b) Organizacional-Reformista; c) Humanista; d) Crítica.

de normas a nível nacional e internacional. Para manter-se no mercado e/ou garantir sua empregabilidade, o docente submete-se às exigências do modelo de trabalho flexível e às diferentes formas de (sub) contratação. As reformas da educação superior, preconizadas pela racionalidade toyotista/neoliberal, proporcionaram a (re) articulação das funções, das responsabilidades, das expectativas e das condições de trabalho docente. A precarização contratual, as políticas de gratificações e a vinculação do salário à produtividade, preconizado pelo modelo de gestão empresarial com intuito de elevar a produtividade/eficiência com menor aporte de recursos públicos, sujeitam os trabalhadores docentes aos princípios neoliberais da competitividade e do desempenho. A ênfase atribuída à performance individual e a insegurança proveniente da multiplicidade de contratos trabalhistas têm pressionado-os a aumentar quantitativamente a produção de modo a atender às metas de pontuações definidas pelos órgãos de fomento à pesquisa, aos indicadores de avaliação institucional e às políticas de diversificação e racionalização dos recursos financeiros (MIRANDA, 2005; SANTOS, 2012; MANCEBO, 2007; CARVALHO, WONSIK, 2015).

### 3 Considerações conclusivas

Nesse sentido, as políticas da educação superior têm provocado alterações substantivas nas condições de trabalho docente, dentre as quais podem-se destacar: a flexibilização contratual das relações de trabalho por meio da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de professores segundo as novas leis trabalhistas; a redução das remunerações, sem perspectivas de recuperação de perdas salariais; desempenho acadêmico baseado na lógica produtivista; a intensificação do regime de trabalho em função da sobrecarga de aulas/turmas, das exigências por maior produtividade docente e do respectivo aumento da carga horária real e extraclasse; a flexibilização do trabalho decorrente do incremento e/ou diversificação de tarefas a serem cumpridas; e a constante submissão do professor a diferentes sistemas avaliativos. O constante clima de ameaça e instabilidade, resultante do enxugamento/otimização da máquina produtiva e das estratégias de controle da produção, tem gerado o acirramento da competitividade, o aumento do potencial de conflitos psicológicos e interpessoais e a responsabilização dos docentes em relação ao seu desempenho individual. Esse modelo de governança, baseado, sobretudo, na racionalização financeira e no aumento da produtividade, tem intensificado o processo de proletarização docente (SANTOS, 2012).

### Referências

- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.
- BECHI, Diego. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v.3, n.1, p. 203-223, jan./abr. 2017.
- CARVALHO, Elma J.; WONSIK, Ester C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Itajaí, v. 15 - n. 3, p. 373-393, set-dez 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. **XXVIII Reunião da Anped**, 2005, Caxambu: 40 anos de Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005.

SANTOS, Sheila D. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA Dalila A.; PINI, Mónica E.; FELDFEBER, Myriam (Organizadores). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, P. 147-170.

## **A UTILIZAÇÃO DA HORTA VERTICAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

**Danusa Bender<sup>1</sup> (PG)\*, Alana Neto Zoch<sup>2</sup> (PQ)**

Universidade de Passo Fundo - UPF

<sup>1</sup> [128312@upf.br](mailto:128312@upf.br); <sup>2</sup> [alana@upf.br](mailto:alana@upf.br)

**Palavras-chave:** Ensino fundamental, horta vertical, ensino-aprendizagem.

### **1 Introdução**

A horta escolar possibilita diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, auxiliando na sensibilização ambiental na promoção de ações coletivas e no incentivo ao trabalho em equipe. Além de contribuir para a aprendizagem dos estudantes a horta vertical proporciona ao professor trabalhar conteúdos importantes como a sustentabilidade e a importância das plantas no nosso planeta, onde ela se torna um laboratório vivo, com experiências enriquecedoras.

O presente trabalho refere-se à construção de hortas verticais sustentáveis, visando promover o cultivo de hortaliças naturais, com vistas à melhoria da merenda escolar. Além disto, proporcionar uma integração da comunidade escolar por meio do trabalho coletivo, levando os estudantes a terem conhecimentos sobre o cultivo, preparo, plantio, adubação e conservação do solo. Também tem por objetivo construir a noção de que o equilíbrio do ambiente é fundamental para a sustentação da vida em nosso planeta e criar um espaço verde produtivo, na escola, pelo qual todos se sintam responsáveis, oportunizando aos alunos aprender a cultivar plantas utilizadas como alimento.

Este trabalho relata a confecção de uma horta vertical no ambiente escolar, onde todos os estudantes participaram dos processos de construção até a fase final que foi o plantio, sempre com a supervisão da professora.

### **2 Desenvolvimento**

A horta na escola favorece o interesse dos estudantes em aprender, a proposta auxilia diretamente ao ensino-aprendizagem pois traz discussões, faz com que os estudantes reflitam sobre o nosso planeta por meio do aporte ambiental e, conseqüentemente, sobre a sua alimentação e a importância das plantas no nosso

planeta, como afirma Sousa et. al. ( 2017, p. 2):

A horta escolar pode gerar mudanças de valores e atitudes, instituindo na escola um espaço de formação e informação, propiciando a aprendizagem de conteúdos ao favorecer a inserção do educando no dia a dia das questões sociais.

A presença de uma horta na escola significa a existência de um espaço onde o ensino e o desenvolvimento de atividades auxiliem na assimilação de conteúdo, procedimentos e atitudes na direção de uma educação ambiental (MACHADO DA ROSA et. al, 2002, p. 29).

A aprendizagem é favorecida com esta atividade pois os estudantes estão engajados com o trabalho e participam de forma ativa na realização e desenvolvimento, tendo as percepções de realidades e possibilidades que a horta proporciona.

São muitos os benefícios da aplicação da horta na escola, o conhecimento coletivo proporciona uma maior abrangência dos saberes e uma oportunidade de trabalho e sobrevivência para as famílias carentes da região:

Para trabalhar os diversos benefícios que a implantação de uma horta no ambiente escolar pode trazer a comunidade, utilizar-se-á da modalidade didática oficinas pedagógicas, a qual é sugerida por proporcionar a construção de conhecimentos coletivos a partir de situações vivenciadas pelos participantes. (ABÍLIO et al., 2010).

As aulas realizadas na Escola Municipal de Educação Básica Giocondo Canali, em uma turma de aceleração com 13 alunos, foram baseadas nos três momentos pedagógicos (3MP) de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 200): “distinguindo três deles com funções específicas e diferenciadas entre si, a saber: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento”.

Durante 10 períodos houve o desenvolvimento do projeto que se dividiu, então, nos três momentos:

- **1º Campanha de arrecadação:** ocorreu a problematização, onde os estudantes foram indagados se sabiam fazer uma horta vertical e foram convidados a participarem da construção de uma horta na escola. Decidiu-se, inicialmente, fazer uma campanha para a arrecadação de garrafas PET, a qual envolveu os alunos, pais, professores e a comunidade em geral.

- **2º Construção da horta vertical:** este envolveu o momento de organização do conhecimento. Em sala de aula os estudantes, juntamente, com a professora pesquisaram modelos de horta vertical. Após, construíram a estrutura da horta mais adequada ao espaço escolar, cortando as garrafas PET, perfurando-as e conectando-as por meio de barbantes.

- **3º Plantio e cultivo da horta vertical:** a aplicação do conhecimento foi desenvolvida por meio do plantio. Em trabalho coletivo, os estudantes prepararam o solo, adicionaram adubo e plantaram as hortaliças selecionadas anteriormente.

Durante o desenvolvimento das aulas foram trabalhados em sala de aula vários conteúdos relacionados ao cultivo, manejo e manutenção do solo, a importância da reciclagem e educação ambiental e a importância das plantas e do reino vegetal. Essa atividade também possibilita um trabalho interdisciplinar por apresentar relação com outras áreas do conhecimento como, por exemplo, História, trazendo a importância do cultivo para o desenvolvimento das civilizações.

A primeira remessa de colheita das hortaliças produzidas pelo grupo foi servida no lanche da escola, para a próxima foi combinado com os estudantes que eles poderão levar para suas casas, compartilhando com seus familiares.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A horta inserida no ambiente escolar tornou-se um laboratório vivo que possibilitou o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem pois possibilita ao aluno dar significado ao que é trabalhado na escola.

Ela possibilitou um olhar para uma prática sustentável, em nível escolar, que pode ultrapassar os limites da escola e virar uma realidade nas famílias, pois pode ser construída nos lares dos alunos, fazendo com que as famílias possam ter a oportunidade de obter alimentos saudáveis por meio de sua própria produção.

### Referências

ABÍLIO, Francisco José Pegado. (org.). **Educação Ambiental e ensino de ciências**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DELICOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

MACHADO DA ROSA, Antônio Carlos; et al. (org.). **Hortas escolares: o ambiente horta como espaço de aprendizagem no contexto do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, RJ: Inst. Souza Cruz, 2002.

SOUSA, Rayane Reis; GARCIA, Samara Loranny de Souza; FERNANDES, Luciana Pinto. **Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao Ensino, à saúde e ao ambiente**. Ciência Agrícola, Rio Largo, v. 15, número suplementar, p. 1-5, 2017.

## **ADORNO E A PROPAGANDA FASCISTA**

**Tadeu Alan Ramos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rolante.

Mestrando do PPGEDU – UPF, sob orientação do Prof. Dr. Angelo Vítório Cenci.

Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II

Email: tadeu.ramos@rolante.ifrs.edu.br

**Palavras-chave:** Propaganda Fascista; Psicologia Social; Adorno.

### **1 - Introdução**

O presente trabalho investiga o conceito de “propaganda fascista” a partir do ensaio de Adorno “Antisemitismo e Propaganda Fascista”, (2015). O referido ensaio trata, primordialmente da maneira como agitadores políticos da Costa Oeste norte-americana recorrem a técnicas psicológicas para angariarem seguidores, formar e manipular massas, no contexto dos EUA, período posterior ao fim da II Guerra Mundial, contexto social esse considerado moderno e democrático. Entre os objetivos da pesquisa de Adorno destaca-se a compreensão dos mecanismos sociais e psíquicos que basearam o antissemitismo, bem como outras formas de preconceito manifestado pelos indivíduos da classe trabalhadora norte-americana daquela época.

Para os limites do presente trabalho, faremos a reconstrução do entendimento de Adorno sobre a propaganda fascista, destacando o tipo de relação que se dá entre um líder e seus seguidores. A abordagem desse tema se dá em função da importância do entendimento desse pressuposto teórico para a compreensão da adesão das massas às promessas feitas pelos discursos fascistas, verbalizados por seus defensores, os quais tem a capacidade de mobilizar e vincular os indivíduos a um movimento, tal como participantes de um ritual. (Adorno, 2015, p. 147)

Investigar esse tema é importante na trajetória da teoria crítica, haja visto a necessidade atual de compreender o esforço dessa patologia social que foi o Fascismo no século XX. Além dessa compreensão, deve-se ter presente que tal patologia tem-se apresentado novamente na atualidade, porém como bem descrito por Stanley (2018) com novas feições, agora como uma política fascista.

Diante da problemática ora exposta e na tentativa de manter presente a preocupação de Adorno para que Auschwitz não se repita, a partir de seu enunciado em *Educação e Emancipação*, “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (2003, p. 119) nos cabe perguntar: qual é a importância de entender o fenômeno da adesão à propaganda fascista e do preconceito para uma educação com vistas à autonomia dos indivíduos?

Dado o problema, o objetivo do presente trabalho é elucidar as características da propaganda fascista no pensamento de Adorno e qual o papel do preconceito na formação das sociedades totalitárias. Faremos isso

por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, buscando a caracterização do que seja a propaganda fascista e como ela é abordada por Adorno em seus estudos sobre preconceito, datados do final dos anos de 1940-1950.

## 2 – O papel da propaganda na união de uma massa: da relação entre líder e seguidor

Adorno faz a reflexão sobre a propaganda fascista, para além da compreensão do antissemitismo e do preconceito, realizando pesquisas sociais empíricas. Ele vê que essa adesão à propaganda do fascismo, além da “manipulação dos mecanismos inconscientes dos indivíduos” (2015, p. 138) ocorre sobre quem denota certa fragilidade no controle da sua individualidade e autonomia. Esse ritual da propaganda consegue estabelecer vínculos entre seguidores e um líder e tende a efetivar-se mais plenamente quando houver concordância, identificação e entrega dos que seguem o líder. Adorno nos atesta isso dizendo que “esta perda de autocontrole, a fusão dos impulsos de um indivíduo com o esquema ritual, está estreitamente relacionado ao enfraquecimento psicológico universal do indivíduo autônomo.” (2015, p. 147).

É essa perda de autocontrole do indivíduo que mobiliza os sujeitos e consegue estabelecer uma ligação entre o indivíduo e o líder. Para entender esse vínculo, Adorno encontra no referencial da Psicanálise, de modo especial em Freud, as categorias centrais para compreender esse circuito entre líder e seguidor. Adorno menciona em *Educação e Emancipação* (2003), no ensaio *Educação após Auschwitz* que há algo de desesperador no processo civilizatório, que está no seu princípio. Sobre a compreensão desse tema ele indica, então, os ensaios de Freud *O mal-estar na cultura* (2013) e *Psicologia das Massas e análise do eu* (2011). Dentre os conceitos freudianos que são abordados principalmente em *Psicologia das Massas e análise do Eu* (2011), o de identificação merece destaque. Adorno faz menção a esse conceito freudiano para entender qual é o tipo de relação que se estabelece entre líder e seguidor. A *identificação* a que refere-se Adorno é aquela de tipo primária, que é, como nos diz Freud “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa.” (2011, p. 60) Tal ligação toma o outro como modelo, como ideal a ser seguido. Em linhas gerais, seria esse tipo de identificação que a propaganda fascista mobiliza nos indivíduos.

Para uma caracterização do que seja a propaganda fascista para Adorno é aquela que mobiliza as dimensões psicológicas dos indivíduos. Suas principais características podem ser resumidas nos seguintes tópicos: é uma propaganda personalizada, exaltando mais os meios que ela utiliza do que propriamente seus fins desejados, promovendo assim uma espécie de realização de um desejo implícito entre os seus seguidores. (Adorno, 2015, p. 138-140). A propaganda fascista, longe de ser um delírio ou uma irracionalidade é “conscientemente planejada e organizada. Se ela deve ser chamada de irracional, então é uma irracionalidade aplicada” (Adorno, 2015, p. 143).

Adorno apoia-se na Psicanálise freudiana para entender essa espécie de ritual do líder e seus seguidores. Conforme ele mesmo diz, esse ritual tem a finalidade de gerar uma sensação de gratificação entre o seguidor e o líder. Dá-se um processo de regressão coletiva, em que os indivíduos, líder e seguidor tem suas mentes como que reveladas. Sobre essa ritualística, Adorno nos diz:

A gratificação que eles obtêm da propaganda consiste muito provavelmente na demonstração dessa identidade, não importa o quão longe ela vá, pois é uma espécie de redenção insitucionalizada do próprio caráter inarticulado dos ouvintes através da verbosidade do locutor. Esse ato de revelação e o abandono temporário da seriedade responsável e autônoma são o critério decisivo do ritual propagandístico. Certamente podemos chamar este ato de identificação um fenômeno de regressão coletiva. (2015, p. 146)

Como vemos, esse processo tem sérias consequências para a conduta do indivíduo e sobre o exercício da sua autonomia. Diante desse cenário de complexidade como o descrito por Adorno somado a uma série de fatores externos, formam o caldo que oferece os ingredientes para a adoção de determinadas atitudes que não condizem com o atual estágio que a cultura ocidental encontra-se. Após a barbárie de Auschwitz, pensava-se que tais eventos não seriam mais pensáveis. Todavia, a adesão às posturas preconceituosas e fascistas parecem realçar aquelas tendências que pairam sobre os indivíduos na dialética do desenvolvimento da trajetória da cultura ocidental. Diante disso, vale o esforço de elencarmos brevemente características desse ritual, todas elas de base psicológica.

Adorno menciona cinco características desse ritual que envolve líder e seguidores da propaganda fascista. A primeira delas é a *estereotipia* de certos modelos dicotômicos. A pesquisa empírica realizada por Adorno identificou o apelo aos dispositivos psicológicos dos agitadores fascistas, os quais repetem o mesmo modelo aplicando-o mecanicamente. É um traço marcante da propaganda a divisão entre amigos e inimigos, branco e preto, nós e eles. (Adorno, 2015, p. 147). Outro traço é o uso de uma linguagem e formas religiosas compartilhadas, como diz Adorno por uma *comunidade*. Uma terceira característica é a identificação com certo *status quo* e a fetichização da realidade, por meio da glorificação da liderança em si, sem considerar o princípio a ser seguido. Diz Adorno: “glorifica-se a liderança como tal, desprovida de qualquer ideia ou objetivo visíveis.” (2015, p. 149). Uma quarta e intrigante característica é a *insinuação*. Significa uma certa concordância de sentimentos. É um técnica utilizada para fomentar a relação entre líder e seguidores. É uma concordância de sentimentos entre locutor e seus ouvintes. Um líder fascista consegue reproduzir aquilo que acontece no inconsciente e traz para um nível consciente por meio de situações e técnicas, capazes de insinuar certas atitudes de maneira simbólica, com a finalidade de enganar perversamente. Por fim, a *performance* ritualística, característica que representa o conteúdo último da propaganda fascista, afirma que o “discurso de propaganda exprime, por mais que se oculte, o assassinato sacramental do inimigo escolhido.” (Adorno, 2015, p. 151) Todas as características desencadeiam uma última constatação acerca da propaganda fascista: psicologicamente, toda ela fascista é um sistema de símbolos, num sistema muito mais voltado para a destrutividade e na iminência de uma catástrofe. (Adorno, 2015, p. 152).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Os textos de Adorno sobre Psicologia Social e Psicanálise nos chamam a atenção para a questões pontuais da metade do século XX. A partir dos estudos da propaganda fascista, na dimensão do papel quem um líder fascista exerce sobre os seguidores de um massa, podemos ampliar a demanda pela pesquisa em nosso atual cenário educativo, haja visto que a Educação, assim como a defendida por Adorno, tem seu foco voltado para a emancipação e a autonomia, apesar de vivermos um cenário na cultura ocidental de obscurantismo.

A identificação das características da propaganda fascista se faz necessária em função dos propósitos da teoria crítica como método e prática de pesquisa. Não esqueçamos o propósito de Adorno em *Educação e Emancipação* (2003) “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119), deve ser capaz de fazer “frente a perda do autocontrole e sua relação com o enfraquecimento psicológico universal do indivíduo autônomo” (Adorno, 2015, p. 147) Nos parece que esse tensionamento entre a fragilidade do indivíduo no contexto das sociedades contemporâneas e a capacidade da propaganda fascista

angariar seguidores sejam problemas de primeira ordem para serem investigados, principalmente no campo da Educação.

Diante disso, a compreensão da propaganda fascista feita por Adorno, valendo-se da Psicologia Social e da Psicanálise de sua época, oferece recursos teóricos e metodológicos para a pesquisa qualitativa em outras áreas do saber, entre elas o campo da Educação. Juntamente com os pesquisadores norte-americanos, no período em que realizou pesquisas no campo da Psicologia Social Empírica, Adorno buscou entender os motivos que levaram a cultura ocidental a aderir ao discurso fascista, mesmo num contexto em que isso já não era mais aceito. Tais estudos serviram para elucidar aspectos de natureza psicossocial que colaboraram para a compreensão do que motivou o preconceito disseminado contra determinados grupos na sociedade ocidental, algo desejável também em nosso contexto.

## Referências

ADORNO, T; Antissemitismo e Propaganda Fascista. In: *Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise*. São Paulo. Editora Unesp. 2015. P. 137-152.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANTUNES, D. C. *Por um conhecimento sincero no mundo falso: Teoria Crítica, Pesquisa Social Empírica e The Authoritarian Personality*. 1ª Ed. Jundiaí, SP. Paco Editorial, 2014.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”* 2. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

## **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO QUÍMICA**

**Luana Zanelato Amaral**

PPGEDU, UPF

luanazamaral@gmail.com

**Cleci T. Werner da Rosa**

PPGEDU, UPF

cwerner@upf.br

**Palavras-chave:** Formação cidadã; estado do conhecimento; revisão de estudos

O presente estudo analisa características de um conjunto de estudos no campo da Educação Química envolvendo a temática Alfabetização Científica e Tecnológica frente a formação cidadã. O estudo integra uma pesquisa maior em desenvolvimento voltada a discussão desse tema no ensino médio. No presente, a reflexão se constituiu em meio a possibilidade de um ensino de Química norteado a formação de sujeitos críticos e atuantes frente à sociedade contemporânea. Tal perspectiva caminha na direção da identificação de um processo favorecido pela Alfabetização Científica (AC) como possibilidade de formação cidadã.

O recorte do estudo está associado ao diálogo com os estudos desenvolvidos na área de Educação Química, ou seja, o estudo apresentado neste trabalho está centrado na identificação de como a literatura nacional, na voz dos seus pesquisadores, ocupa-se de investigar os processos de AC e LC, relacionando-os ao campo da educação em Química. O objetivo principal está no mapeamento da produção acadêmica acerca do componente curricular Química na perspectiva da AC, ACT e LC, associados à formação cidadã, observando as características, especificidades e limitações dessas pesquisas. A importância desse mapeamento é justificada, pois é a forma de subsidiar novos estudos na área e de verificar as possibilidades de aproximação entre produções acadêmicas e o contexto escolar.

Em termos da importância de discutir a Alfabetização Científica, apontamos que a sociedade atual, notadamente influenciada pela ciência e pela tecnológica, e nesse cenário a relevância de uma educação que desenvolva a capacidade de “receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente” (SASSERON, 2008, p. 336.), compreendendo, discutindo e se posicionando frente a esse evento. Para atingir tal objetivo a aposta, no ensino de Ciências, tem sido o que está expressa em documentos e legislações que norteiam a educação básica

brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2002) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), embora o ensino praticado nas escolas, ainda priorizar, em grande parte, a memorização, o que pouco contribui para a formação de sujeitos autônomo, capazes de compreender e tomar decisões sobre problemas reais e vinculados a ciência e a tecnologia, como proposto por Paiva et al. (2016, p. 146) “as tendências do século XXI indicam que a característica central da educação é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico”. Amparado por essa visão de um processo que agregue às Ciências questões vinculadas à formação humana, surgem perspectivas teóricas com a AC, o LC e a ACT, entre outras.

As nomenclaturas Alfabetização Científica, Letramento Científico e outros, têm gerado discussões na literatura nacional, como enfatizado por Sasseron e Carvalho (2011). As autoras, ao realizarem uma revisão sobre o tema, apontam três possibilidades de termos que estão relacionados à expressão “Alfabetização Científica” e relatam que isso decorre da origem dos estudos em distintos países e, que ao ser traduzido para a língua portuguesa, levam a diferentes termos ou expressões.

Os trabalhos que constituíram o *locus* de investigação foram identificados junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando descritores como: “química” AND “alfabetização científica e tecnológica” AND “formação cidadã”; “química” AND “letramento científico e tecnológico” AND “formação cidadã”; “química” AND “enculturação científica e tecnológica” AND “formação cidadã”. O recorte temporal ficou por conta dos estudos publicados no período de 2008 a 2018. Ao realizar a busca seguindo tais descritores foram encontrados 23 estudos, sendo descartados cinco por fugirem ao escopo da pesquisa. A partir disso, investigou-se com maior proximidade as 18 publicações restantes, que constituíram o *corpus* de investigação. Esses estudos estão discutidos nas categorias a seguir:

## Distribuição dos estudos em território nacional

As teses e dissertações selecionadas estão alocadas em sete unidades federativas Goiás, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo. Os dados demonstram que a maior parte das investigações selecionadas localiza-se na região Sul do Brasil, isso pode ser motivado pelo significativo número de Programas de Pós-Graduação na área de educação e ensino da região. Ainda alguns centros de pesquisas se sobressaem, como é o caso do centro de pesquisa vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina que possui 27,7% das investigações, vinculando cinco dissertações na temática e todas associadas à ACT.

## Nível de escolarização, conteúdos contemplados e abordagem didática

Dos estudos analisados, 50% são especificamente desenvolvidos no componente curricular Química, deste acervo 22,2% das investigações trazem explicitamente os **conteúdos curriculares desenvolvidos**.

Quanto ao nível escolar, 16,6% estão vinculados à propostas ou estudos envolvendo o conteúdo de Ciências (Química) no Ensino Fundamental; 38,8% ao Ensino Médio; 11,1% ao Ensino Superior; e, 33,3% à formação continuada de professores. Além disso, 44,4% dos estudos contemplavam a elaboração, aplicação e análise de propostas didáticas; 33,3% tomavam como sujeitos de pesquisa os alunos e 11,1% os professores.

## Articulações teóricas

Um aspecto que predomina nos estudos investigados e a busca da articulação do ensino de Ciências/Química com o mundo vivencial do sujeito. Assim, dentre os objetivos desse ensino está o de oferecer condições do sujeito compreender o mundo, tornando-os alfabetizados cientificamente. Esse viés formativo agrega o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão e de posicionamento crítico. A totalidade dos estudos apontam o referido objetivo como a principal justificativa para a presença desse campo do conhecimento na educação básica.

Na maioria das discussões acerca de AC, os autores fazem referência aos conceitos associados ao de letramento, enculturação ou cultura científica, porém todos fazem “referência ao ensino de Ciências que visa formar estudantes/cidadãos aptos a dominar e a utilizar os conhecimentos científicos nos mais variados contextos” (BERNARDINELLI, 2014, p. 16).

Quanto ao suporte teórico que tange a AC e LC nos estudos, destacam-se Attico Chassot, Lucia Helena Sasseron, Anna Maria Pessoa de Carvalho e Gérard Fourez.

## Formação cidadã

Buscou-se investigar também a formação cidadã associada à AC. O recorte da identificação dessa associação está no modo como ela se revela presente nas pesquisas, ou seja, se os autores apenas a utilizam como referencial teórico, a utilizam na análise dos dados ou se fazem menção apenas nas considerações finais do estudo. Os resultados indicam que a formação cidadã é apontada como relevante nos estudos investigados e considerada uma das finalidades do ensino de Ciências. Para 44,4% dos estudos, essa perspectiva se limita a ser pontuada no corpo teórico do estudo, especificamente na introdução ou no referencial teórico; para 11,1% ela constitui parte dos resultados e discussões do estudo; e, para 16,6% ela é apontada nas considerações finais e como possibilidade de vinculação ao estudo ou proposta didática elaborada, bem como a estudos futuros.

Os estudos discutem a relevância da AC para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender situações e fenômenos do seu entorno, perspectiva respaldada nos estudos pelos documentos norteadores da educação e em concepções de sujeitos/cidadão que a sociedade precisa, de modo que esse indivíduo, dominando o conhecimento, terá condições, com sua criticidade, de contribuir para melhorá-la. Essa compreensão é apresentada nas discussões de Bernardinelli (2014), ao pressupor que a formação para a cidadania compreende tornar os sujeitos capazes de atuar ativamente nas sociedades democráticas, desenvolvendo o pensamento crítico.

## Objetivo(s) e natureza da pesquisa

As investigações se ocupam de objetivos pautados em formas de contribuir para modificar as práticas tradicionais relacionadas ao ensino de Ciências, junto a estudantes do ensino fundamental, médio ou de professores. Como prática tradicional se compreende um ensino focado “na transmissão de conteúdos/informações, desvinculados dos saberes de vivência dos estudantes e sem significado para eles” (BOFF et al., 2007, p. 2). Com o propósito de modificar esse quadro, os estudos analisados fazem uso de diferentes metodologias de ensino, propondo sequências didáticas e outras intervenções que envolvem o uso de tecnologias, atividades experimentais, temas geradores.

Quanto à natureza das pesquisas, identificou-se uma predominância da abordagem qualitativa, sendo que 38,8% vincula, ainda, a uma pesquisa do tipo pesquisa-ação/intervenção.

Os instrumentos de produção de dados mais utilizados foram questionários (66,6%), entrevistas (38,8%), análise de documentos (27,7%). Na maioria das investigações (72,2%) o tratamento de dados foi associado à análise de conteúdo ou análise textual discursiva.

Com essa investigação, fazendo uso da metodologia selecionada para o estudo, foi possível identificar que as pesquisas trazem contribuições para o campo educativo. Bem como, demonstram a pertinência da formação continuada, da inserção do ensino de ciências nos anos iniciais, da discussão dos conteúdos científicos de forma contextualizada, de utilizar temas geradores e a tecnologia como recurso pedagógico. Algumas pontuam a relevância da continuidade da investigação, provavelmente devido a 77,7% dos estudos serem fruto de cursos de mestrado (dissertações), portanto realizadas em geral em um período de tempo relativamente curto, em geral dois anos.

As discussões aqui apresentadas pontuam a relevância das discussões do campo de ensino de química/ciências, bem como demonstram um espaço para investigar como o ensino de química desenvolvido do ensino médio, orientado para a ACT, pode contribuir para a formação cidadã dos sujeitos e auxiliá-los na tomada de decisões em situações vivenciais.

## Referências

BERNARDINELLI, Silvia. *Nanotecnologia Verde em uma perspectiva CTSA: análise de uma proposta didática WebQuest para a alfabetização científica na Educação Básica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; FROSON, Marli Dallagnol; SILVA, Vânia Patrícia da; LOTTERMANN, Caroline; DEL PINO, José Cláudio. *Situação de Estudo: uma possibilidade de reconstrução de teorias e práticas docentes*. 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p210.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)> Acesso em: 15 jan. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 19.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

## **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

**Lauren Linck Nilson**

Universidade de Passo Fundo - UPF

laurenlincknilson@gmail.com

**Cleci T. Werner da Rosa**

Universidade de Passo Fundo - UPF

cwerner@upf.br

**Palavras-chave:** Alfabetização Científica 1; Ensino 2; Formação 3.

### **1 Introdução**

No atual contexto educacional, é importante que os alunos tenham um posicionamento sobre os conteúdos aprendidos em sala de aula. Para alcançar esse ideal os professores podem adquirir conhecimentos diversos e buscar diferentes opções para melhorar o processo de aprendizagem. A formação do ser humano, diz respeito à formação de sujeitos ecológico (SASSERON; CARVALHO, 2008) em que se privilegia o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltadas às questões ambientais que afetam as sociedades contemporâneas. Entre as questões ambientais, o cuidado com a água é, por excelência prioritário, porque, o uso inteligente da água é essencial à manutenção da vida no Planeta. Em vista disso, é importante que os alunos saibam se posicionar e compreender as informações que veiculam nos diversos meios de comunicação.

Reforçando a relevância do tema água, cabe citar que, entre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o período 2015 -2030, dois objetivos envolvem questões relacionadas à água. O objetivo número 6 – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos e, o número 14 – Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015). A partir dessas considerações, dois pontos deverão permear o estudo que se propõem: qualidade da água e alfabetização científica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai ao encontro da alfabetização científica, quando esta propõe opções sobre o ensino de ciências através do estabelecimento de um olhar articulado de diversos campos do saber. Estimulando o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação

científica (BRASIL, 2017).

O presente trabalho questiona **quais mudanças um curso de formação continuada sobre qualidade da água e alfabetização científica focado na abordagem investigativa e argumentativa pode promover na prática pedagógica de professores de Ciências?** E, como objetivo, propõe analisar os desdobramentos e implicações na prática pedagógica de professores de Ciências, decorrentes de um curso de formação continuada, focado na temática qualidade da água e no desenvolvimento de atividades direcionadas à alfabetização científica. Propõe-se uma pesquisa-ação, por meio da qual o pesquisador e participante se envolvem de maneira cooperativa e participativa (THIOLLENT, 2011). Através de intervenção didática (quadro 01) em escola para compreender como professores de ciências abordam a temática água em suas aulas, bem como favorecer o desenvolvimento de habilidades de argumentação em ciências.

**Quadro 01:** Intervenção didática

<b>Etapas</b>	<b>Caracterização</b>
<b>Etapa 1:</b> Diagnóstico	Será feito um diagnóstico do grupo de professores de ciências, para compreender como a temática água é abordada. Nessa etapa também é possível verificar se suas ações são voltadas para a alfabetização científica.
<b>Etapa 2:</b> Análise e Criação	Os dados serão analisados e será criado um curso didático envolvendo a alfabetização científica e metodologia investigativa.
<b>Etapa 3:</b> Aplicação de Desenvolvimento	O curso didático será aplicado com o grupo de professores. Durante a realização do curso serão trabalhadas questões sobre água, aspectos da alfabetização científica, na perspectiva de Sasseron.
<b>Etapa 4:</b> Acompanhamento	A ação do professor será acompanhada durante sua aula para compreender como ocorre a transposição do conhecimento adquirido pelos professores no curso para os seus alunos em sala de aula.

Fonte: NILSON, 2019

Para investigar e analisar a ação do professor em sala de aula e compreender como o professor faz a mediação dos conhecimentos abordados no curso de formação com os alunos, tem-se a intenção de usar uma metodologia proposta por Sasseron e Carvalho (2013).

## 2 Desenvolvimento

### 2.2 Alfabetização Científica

A alfabetização científica indica a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento, e esse é um processo contínuo, ou seja, está sempre em construção (SASSERON, 2015).

A alfabetização deve desenvolver em uma pessoa qualquer a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca (SASSERON; CARVALHO, 2011). Essa perspectiva de se ensinar Ciências privilegiando a resolução de problemas, o pensar científico, o uso das múltiplas linguagens, da argumentação como habilidade científica (SOUZA, SASSERON, 2012), caracteriza a alfabetização científica. Esta representa o conhecimento que devemos possuir para entender os resultados divulgados pela ciência (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza e perceber as características do processo de construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca. Sendo essa a função social da educação científica, incluindo ainda a busca pela resolução de problemas (CUNHA, 2018).

Sasseron (2015) amplia a caracterização de alfabetização científica quando propõe relações entre as ideias que circundam a alfabetização científica, o ensino por investigação e a argumentação em situações de ensino de ciências. Reforçando que esse processo deve englobar ainda a cultura escolar e cultura científica, de modo que está se transforme em uma cultura científica escolar. A alfabetização científica possui uma preocupação com as formas como contribuem para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio ambiente por meio de um ensino que objetive a formação cidadã com o domínio e o uso de conhecimentos científicos (BRANCO *et al*, 2018).

## 2.2 Formação de professores

No processo de formação de professores, é necessário que exista um preparo dos educadores e que este seja comprometido com as questões ambientais. Este processo pode ocorrer por meio de cursos de formação com condições apropriadas para que exista uma formação adequada (CAMPOS; CAVALARI, 2017). O desenvolvimento de práticas reflexivas contextualizadas e direcionadas ao conhecimento, valores e participação política, reforça a ideia e importância de empoderar os professores.

Nesse sentido a educação enquanto um processo de formação humana, segue três princípios, os quais são descritos por Campos e Cavalari (2017) como sendo: a aquisição da linguagem e o reconhecimento de mundo, a disciplina da vontade e aquisição de conhecimentos e habilidades que constituem a herança sócio-cultural e finalmente a formação do sujeito ético.

A formação de professores envolve o seu empoderamento, bem como uma ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos. Empoderamento na perspectiva emancipatória implica em uma formação que envolve mais que conhecimentos, mas promova a participação efetiva, diálogo, reflexão e ação (CAMPOS; CAVALARI, 2017).

## 3 Considerações parciais

Reconhecer os conhecimentos prévios dos professores e através de práticas pedagógicas valorizá-los, utilizando a alfabetização científica como ferramenta para que os professores possam enriquecer o que sabem sobre água para trabalhar com seus alunos informações precisas e verídicas. Desse modo a alfabetização na proposição de Sasseron, serve como base para o processo de formação de professores, pois envolve questões investigativas e argumentativas. Atribuindo tal importância ao fato de que se apropriar do conhecimento, valores e ter uma participação política adequada, fazendo uso de argumentos sustentados em referências verídicas, é algo que irá enriquecer o processo de reflexões sobre a natureza tanto de professores quanto alunos e propiciara uma mudança na sociedade onde cada um se insere.

## Referências

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávoro Alegre; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valore**, Volta Redonda, ed. especial, v.03, p. 702-713, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05maio2019.

CAMPOS, Daniela Bortolucci; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Educação ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e emancipação. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 1, p. 92-107, 2017.

CUNHA, Rodrigo Bastos. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v.24, n.1, p.27-41, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 04maio2019.

SASSERON, Lucia Helena. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula**. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.13, n.03, p. 333-352, 2008.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>>. Acesso em: 09 abril 2019.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência&Educação**, Bauru, v.17, n.01, p. 97-114, 2011.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, A. M. P. de. Ações e indicadores da construção do argumento em aulas de ciências. **Revista Ensaio**, v. 15, n.02, Belo Horizonte, p.189-189, 2013.

SASSERON, Lucia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**. v. 17. n. Especial. Belo Horizonte. p. 49-67, 2015.

SOUZA, Vitor Fabricio Machado; SASSERON, Lucia Helena. As interações discursivas no ensino de física: a promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos. **Ciência&Educação**, v. 13, n.03, Bauru, p.593-611, 2012.

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

## **APLICATIVO GAMIFICADO COMO POSSIBILIDADE DE REFORÇO MEDIADOR SEGUNDO TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN**

**Fernanda Aparecida da Silva**  
**Adriano Canabarro Teixeira**

Universidade de Passo Fundo  
[59725@upf.br](mailto:59725@upf.br), [Teixeira@upf.br](mailto:Teixeira@upf.br)

**Palavras-chave:** Aplicativo Gamificado; Reforço mediador; Teoria Aprendizagem Mediada.

### **1 Introdução**

Novas formas de pensar e produzir conhecimentos são criadas devido às constantes mudanças dos paradigmas educacionais atuais. A crescente das tecnologias interativas faz com que a escola necessite repensar sua forma de ensinar e de engajar. Recentemente acentuou-se a chamada *Gamificação* que consiste em utilizar elementos de jogos fora do contexto destes. Pleiteia-se do docente, que é considerado, ou deveria ser, um mediador por excelência e um agente de mudanças, que “intervenha nos processos cognitivos de desenvolvimentos do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem”. Ele deve ir além do mero ensino de conteúdos, propondo “estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecimento de relações” (SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO, 2004, p.7).

Menezes (2001) traz à discussão o conceito utilizado para caracterizar o docente que trabalha com a mediação pedagógica, significando-o como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. A função deste deixa de ser o de propagar o conhecimento para exercer o papel de provocar o aluno a aprender a aprender. Com as necessidades dessa perspectiva de conceito docente definidas, as teorias proposta por Reuven Feuerstein possibilitam o desenvolvimento de ferramentas teórico-metodológicas visando relações de mediação fundamental às demandas da contemporaneidade. Com base na Teoria das Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein a mediação não é apenas uma intervenção adulta, mas o uso de determinadas técnicas eficazes para a progressão da atenção e do pensamento. Para Feuerstein, mediação é a interação de um humano com mais experiência, cuja intenção pode ser a transmissão de um significado, de uma habilidade visando à expansão da capacidade cognitiva da criança ou de outro mediado. Ela é a essência de sua teoria e é composta por três elementos chaves. São eles: o mediador, o estímulo e o mediado. O sustentáculo da teoria educacional de

Reuven Feuerstein consiste no entendimento de que os seres humanos podem modificar-se significativamente. E não somente nas áreas de conteúdos e atitudes da vida cotidiana, mas também intelectualmente. Após o exposto e com o objetivo de compreender a dinâmica estabelecida, a partir da utilização de um aplicativo gamificado enquanto reforço mediador, entre professor e alunos, elabora-se o seguinte questionamento norteador da pesquisa: Quais as possibilidades de um aplicativo gamificado atuar como papel de reforço mediador?

## 2 Desenvolvimento

O presente resumo expandido é referente ao primeiro capítulo de pesquisa que está sendo desenvolvida como dissertação de Mestrado em Educação na linha de pesquisa de Processos Educativos de Linguagem e com apoio do Grupo de Pesquisa em Cultura Digital (GEPID), ambos da Universidade de Passo Fundo. A metodologia do trabalho é de caráter bibliográfico, exploratória e qualitativa e será desenvolvida em escola particular de Passo Fundo. Usa linha metodológica de estudo de caso e será guiada por observação das aulas com o uso do aplicativo, entrevista semiestruturada e grupo focal.

Recentemente surgiu uma tendência chamada *Gamificação* que consiste em utilizar elementos de jogos fora do contexto dos jogos. Como explica Alves (2015), a *Gamificação* não é transformar qualquer atividade em um jogo, tão pouco construir objetivamente um jogo, mas é aprender a partir deles e seus elementos para melhorar um cenário sem desprezar a realidade tornando-a mais divertida e engajadora. A gamificação tem a capacidade de conduzir o sujeito a níveis de engajamento que vão ao encontro das necessidades de resolver problemas específicos, podendo ser tratada como uma ferramenta explicada pelo emocional do sujeito, atuando essencialmente em seu comportamento.

Um dos grandes desafios quando se fala em gamificação e em games na educação é desenvolver o que se chama de “pensamento de game”, pois a tendência é acabar reduzindo a prática à contagem de pontos, painéis, e placares e competições dentro do espaço de sala de aula. Para que isso não ocorra é necessário entender e compreender a importância de cada elemento que compõe o processo de um game para o seu funcionamento e assim conseguir um processo eficaz de gamificação (ALVES, 2015). A diferença fundamental é o objetivo. Nos jogos o propósito é o entretenimento e na Gamificação é a motivação pensando sempre em envolver as pessoas de maneira que seja significativo para elas e com isto alcancem resultados.

Feuerstein rejeita a ideia de que somos seres com inteligência fixa, demonstra que os indivíduos são modificáveis, desde que lhes sejam dadas oportunidades de “mediação eficientes”. (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN E FALIK, 2014). A EAM é considerada por Feuerstein (1997) como uma via essencial, na qual o sujeito alcança relação com o mundo. Ressalta, ainda, que, somente com a interposição intencional de um ser que medeia os estímulos capaz de afetar o organismo é que se terá uma interação de qualidade entre o indivíduo e o meio ambiente. A simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não proporcionam aos sujeitos o mesmo nível de conhecimento que na EAM. Dessa forma, Feuerstein (1997) estabelece o modelo da EAM em que resgata, na perspectiva comportamental de Skinner, que a exposição ao estímulo (S) causa mudança por induzir a pessoa a realizar uma resposta (R) ao estímulo, correspondendo à equação S-R. A essa equação, Piaget adicionou o organismo (O) com suas especificidades, como idade, estágio de desenvolvimento, etc., formando S-O-R.

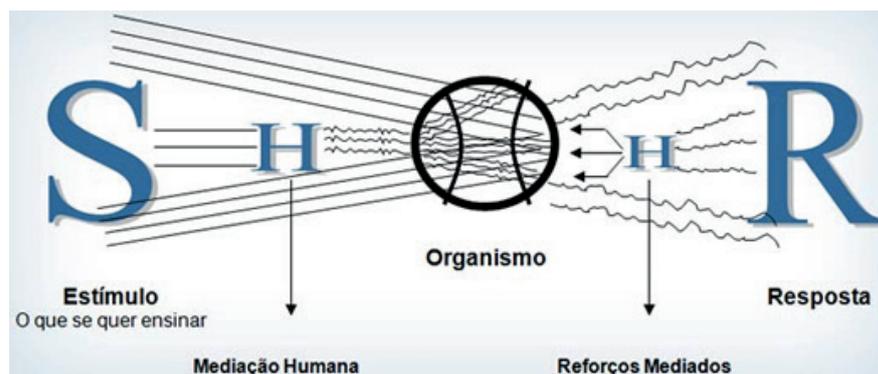


Figura 01: Modelo da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein.  
 Fonte: Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 65).

Na Figura 01, pode ser visualizado o organismo (O) numa situação de aprendizagem mediada, que, ao ser exposto diretamente a um estímulo (S), reage e responde (R) com habilidade e na íntegra, após as características do estímulo terem sido organizadas, classificadas, diferenciadas e adaptadas por um mediador humano (H) experiente (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Este caminho pode ser trilhado com o auxílio das tecnologias digitais, que apresentam recursos riquíssimos para esta possibilidade e ainda são utilizadas, em muitos ambientes escolares, de forma aparentemente restrita e simplória, reproduzindo as concepções pedagógicas mais tradicionais. Santaella (2013, p. 285) afirma que “graças aos dispositivos móveis interconectados e conectados à internet, essas são formas de aprendizagem abertas que propiciam processos de aprendizagem espontâneos, assistemáticos e menos caóticos”.

Visando entender a possibilidade de um aplicativo gamificado se tornar um reforço mediador conforme a teoria de Feuerstein foi desenvolvido um aplicativo nominado de MYB (Movie Your Body) que traz em sua plataforma a gamificação dos elementos básicos do game como: Mecânica (estado de vitória, desafios, feedback, recompensas, aquisição de recursos, cooperação e competição), dinâmica (progressão, restrições, relacionamento) e da estética (realizações, avatares, badges, desbloqueio de conteúdo, níveis, score e gráfico social. A interface é representativa do espaço sideral e os avatares dos alunos serão naves com o objetivo de alcançar um planeta habitável após a extinção da Terra. A progressão no app se dará através da avaliação do professor das atividades desenvolvida na aula de educação física.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

O trabalho de Feuerstein traz uma fagulha de ânimo para aqueles que acreditam na construção de práticas que possuem finalidade de modificação real na vida do ser, independente da idade ou condições de vida. As relações de mediação são o centro da sua teoria. Ele rejeita a ideia de que somos seres com inteligência fixa, demonstra que os indivíduos possuem potencial para mudanças, que são modificáveis, desde que lhes sejam dadas oportunidades de “mediação eficientes”. Este caminho pode ser trilhado com o auxílio das tecnologias, que apresentam recursos riquíssimos para esta possibilidade e ainda são utilizadas, em muitos ambientes escolares, de forma aparentemente restrita e simplória, reproduzindo as concepções pedagógicas mais tradicionais. Pôde-se observar que os processos de mediação escolar têm se servido dos recursos da tecnologia de forma ainda tímida, não aproveitando o potencial informativo e comunicativo de tais recursos. Os alunos estão fazendo uso do computador, tablet e smartphones em sua realidade diária e os professores

manifestaram reconhecer a importância deste recurso para a mediação da aprendizagem mas ainda não sabem qual a melhor forma de usá-la.

Diante do exposto e tendo em vista as características denominadas por Feuerstein para se considerar uma mediação efetiva é possível construir uma discussão de propostas de aplicativos gamificados específicos para a área da Educação para que estes assumam o papel de reforço nesta mediação e ajudem os docentes a criar engajamento e criar um elo de comunicação igualitária com os alunos. Esta proposta possibilitaria discutir também a necessidade de qualificação tanto nas instituições de ensino quanto na proposta de capacitação pedagógica. A pesquisa de mestrado está da qual este resumo faz parte está em andamento e se encaminhando para fase de qualificação sendo que, em breve, poderá se testar efetivamente o aplicativo criado para ver na prática a possibilidade do mesmo assumir o papel de um reforço mediador.

## Referências

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras - Um guia completo do conceito à prática.** São Paulo: DVS Editora. 2 ed. rev e ampl. 2015.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Petrópolis: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, R. **Es modificable la inteligencia?** Madrid: Editora Bruño, 1997.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete professor mediador.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professor-mediador/>>. Acesso em: 01 de dez. 2018.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, A. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O T. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feurestein.** São Paulo: Editora Senac, 2004.

## **APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE O CONTEÚDO DA PROPOSTA DE UMA COOPERATIVA ESCOLAR E FREINET**

**Renata Cecilia Estormovski**

Universidade de Passo Fundo

Agência financiadora – CAPES

E-mail: renataestormovski@gmail.com

**Palavras-chave:** Cooperativas escolares; Cooperação em Freinet; Relação público-privado na educação.

### **1 Introdução**

A escola pública brasileira se configura na atualidade como um espaço receptivo a projetos elaborados em contextos empresariais ou considerados como de terceiro setor. As cooperativas escolares, pensadas em sua gênese no início do século XX pelo pedagogo francês Célestin Freinet, têm ganhado visibilidade nesse movimento, sendo constituídas em diferentes realidades com o apoio, principalmente, de cooperativas de crédito. Neste estudo, analisa-se o conteúdo de uma proposta de cooperativas escolares, apontando similaridades e afastamentos entre suas concepções e o ideal de cooperação em Freinet, mencionado como sua inspiração. Com isso, pretende-se refletir a respeito de como sua ideia primeira foi ressignificada, quase um século depois, tornando-se parte das relações entre os setores público e privado, conceituados por Peroni (2015). A análise se define como de natureza qualitativa e foi realizada por meio de pesquisas bibliográfica e documental.

### **2 Desenvolvimento**

Ao se iniciar a análise do conteúdo de uma proposta, salienta-se a necessidade de entendê-la como uma construção de sujeitos (individuais e coletivos, conforme Thompson, 1981) com suas próprias ideologias e valores, e que acreditam que seus projetos se salientam como a melhor alternativa para o problema que elencam. Assim, coloca-se como necessária certa cautela para que a pesquisa, e seu relato, não tomem uma dimensão idealista, pautada em antagonismos. Impõe-se como essencial também, neste estudo, a contribuição de Lukács (1978), que afirma que o singular e o universal estão em constante relação, sendo mediatizados pelo particular. Nessa compreensão, microcontextos como o escolar se constituem em uma relação dialética com dado momento histórico, e propostas, como a de cooperativas escolares analisada neste trabalho, são manifestações específicas que se configuram como um elo entre tais movimentos. Essas construções, convém citar ainda, possuem concretizações distintas de acordo com os contextos histórico e geográfico (HARVEY, 2008) e, no caso em análise, como parte das relações entre os setores público e privado, que resultam em processos

distintos de privatização da educação (PERONI, 2015).

Célestin Freinet (1896-1966), contemporâneo do movimento escola-novista, construiu um modelo educativo em que o aluno deveria abandonar uma perspectiva de passividade e enciclopedismo, comum na escola tradicional, e adotar uma postura ativa. Como explicado por Ferrari (2008), o trabalho e a cooperação deveriam se colocar como os princípios educativos, com as práticas educativas sendo orientadas pela atividade, almejando uma formação emancipatória, voltada à atuação criativa e livre dos cidadãos. O professor, nessa concepção, era um mediador que auxiliava os discentes a se organizarem para encontrar respostas a seus dilemas, garantindo êxito em suas ações, agindo com afetividade e estimulando a manutenção de um ambiente colaborativo. Por meio da cooperação, da comunicação, da documentação e da afetividade, eixos basilares, Freinet pretendia emancipar os sujeitos para que transformassem seu espaço político e social (FERRARI, 2008).

Precursor de propostas como as aulas-passeio, o jornal escolar, os cantinhos pedagógicos e as trocas de correspondências entre alunos - atividades comuns em parte significativa das salas de aula na atualidade-, o pedagogo também estimulava a criação de associações entre os estudantes. Como destaca Tornaghi (2018?), nas cooperativas escolares propostas por Freinet, todos os alunos deveriam ter oportunidade para a expressão de suas ideias, com o trabalho colaborativo norteando todas as atividades. Nesses espaços, que objetivavam o contato constante dos discentes com o ambiente extra-escolar (TORNAGHI, 2018?), reuniões eram realizadas para que o grupo planejasse suas atividades e avaliasse de maneira constante a construção empreendida em torno dos objetivos delineados pelas próprias crianças e jovens. A discussão abordava, além disso, questões de cunho administrativo e financeiro, já que o financiamento para a impressão de jornais, por exemplo, era responsabilidade da organização.

Nesse sentido, a cooperativa, na perspectiva de Freinet, torna-se dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a iniciativa dos estudantes para se desenvolverem em distintos aspectos e possibilitando o manifesto de sua espontaneidade, criatividade e liberdade. Como narrado pelo próprio autor:

Mas organize a Cooperativa escolar, essa sociedade de crianças que nasce espontaneamente logo que se trata de construir a cabana dos índios; dê aos seus alunos ferramentas de trabalho, uma imprensa, linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar, fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer o teatro e os fantoches — e a Escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo o seu esplendor, ao mesmo tempo manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana! (FREINET, 2004)

Nessa proposta, configura-se uma nova maneira de se pensar a organização da escola, o trabalho pedagógico e as relações entre alunos e professores. Por trás dessas questões, contudo, salienta-se “a constituição de um outro poder pedagógico, em contraposição ao poder oficial” (LEGRAND, 2010), em que a própria função social da escola e da educação são ressignificadas, voltando-se à autonomia e à emancipação. Tais ideais se relacionam com a construção de uma proposta popular, que visava à “libertação intelectual da classe operária” (LEGRAND, 2010) pensada a partir da ruptura com a educação tradicional e com o silenciamento discente. Dessa forma, Freinet foi responsável por incorporar à Escola Nova uma visão marxista e popular, pois acreditava que as contradições sociais se manifestavam na escola e que o ensino dissociado da vida servia apenas aos interesses das classes dominantes (FERRARI, 2008). A aproximação dos escola-novistas de uma

educação elitizada, dessa maneira, foi um ponto de discordância de Freinet com o movimento, já que o pensador buscava a construção de uma pedagogia colaborativa e democrática.

Na atualidade, uma cooperativa de crédito com atuação no mercado financeiro como banco, mas que consulta seus associados em assembleias sobre parte das tomadas de decisão, tem estimulado a adoção, em escolas públicas, de seu modelo de cooperativa escolar. Quanto a essa questão, convém citar que diferentes sujeitos são propositores de projetos similares ao longo do tempo, sendo esta análise relativa a uma dessas manifestações. No caso em questão, que afirma se inspirar em Freinet, há o incentivo para que alunos se associem, organizando e fundando uma cooperativa escolar. A partir disso, conforme explicitado em uma página própria da *web*, definem um produto, confeccionando-o e vendendo-o, ações apoiadas por um professor-orientador. Além da finalidade educativa, assim, há também objetivos financeiros, culturais e sociais, citados explicitamente no texto, que são pautados nos princípios do cooperativismo.

O pensamento cooperativo, o saber e o fazer em relação permanente e a faceta educativa da proposta são enfatizados como uma prática de cidadania, conforme o mesmo *link* mencionado. Como únicos sócios, as crianças e os adolescentes têm papel de liderança e são responsáveis pela gestão da cooperativa, sendo que essas funções são destacadas e consideradas primordiais por seu papel formativo, que implica na construção da autonomia e da responsabilidade e, ainda, na constituição de cidadãos que sejam solidários. Destaca-se, além disso, que a cooperativa visa se tornar uma experiência de aprendizagem do cooperativismo que, no contexto atual (definido como de dificuldades na geração de emprego), seria uma das soluções, tendo-se em vista suas ações empreendedoras e de auxílio mútuo.

Em um segundo *site*, que reproduz informações do primeiro e as complementa, cita-se a proposta como uma forma de transformar, social e economicamente, a vida dos indivíduos envolvidos. Reforça-se o viés de formação de gestores, líderes, empreendedores e sujeitos responsáveis pela sociedade em que vivem. A autogestão e a educação financeira também são mencionadas como aprendizagens da proposta, discutida como propulsora de justiça social, solidariedade e igualdade.

Vários pontos denotam aproximações entre o projeto da cooperativa de crédito e aquele estimulado por Freinet há cerca de um século. O principal deles reside em que os alunos possam se constituir como sujeitos que protagonizam as práticas pedagógicas, deixando uma posição de passividade e assumindo um papel dinâmico na construção de sua aprendizagem. Afinal, as contestações feitas pelo pedagogo francês à escola tradicional ainda se configuram como atuais em muitos contextos educativos. Freinet, contudo, colocava a cooperação como princípio que, junto ao trabalho, norteava todas as práticas pedagógicas, sendo a cooperativa apenas uma das manifestações desse valor. Na proposta analisada, esse princípio compreende as ações desenvolvidas na cooperativa, que é o foco do projeto e, diante disso, não há como garantir que todas as propostas educativas estejam implicadas com tal premissa.

Ao formarem uma cooperativa na escola, os discentes aproximam-se da proposta de Freinet, que previa a criação de associações entre os alunos de forma que deliberassem e refletissem sobre o ambiente extra-escolar, colocando-se como sujeitos com consciência social. Ao mesmo tempo, contudo, esse aspecto também denota diferenças entre os projetos. A forma como a cooperativa é fundada é uma delas, já que, em Freinet, surgia como uma construção pedagógica, pensada no espaço escolar e com as crianças e jovens tendo liberdade para tomar as decisões sobre esse processo. Já a criação da cooperativa escolar estudada parte da iniciativa de um sujeito coletivo externo, com atuação primeira em uma área distinta, mas que promove essa

ação como parte de seus programas sociais. Ao convidar escolas a participarem, já possui um processo para a fundação das cooperativas, que é similar ao utilizado na criação das próprias cooperativas de crédito, com as tomadas de decisão sendo direcionadas para a definição do produto a ser elaborado e comercializado. Dessa forma, isso denota duas diferenças fundamentais: a gênese da cooperativa escolar e os sujeitos que empreendem esse processo de fundação.

Em Freinet, as cooperativas produziam resultados financeiros de forma secundária, como uma maneira de manter outros projetos empreendidos pelo grupo. Assim, não havia uma negação dessa faceta, mas essa questão não se configurava como o objetivo essencial das cooperativas. No modelo estimulado por uma cooperativa de crédito, a definição de um produto, sua confecção e posterior venda se colocam como função primeira, sendo pensados e discutidos em uma perspectiva inicial. Nesse sentido, a ênfase dada a aspectos financeiros também se mostra como um afastamento entre as propostas. E essa construção leva a outro ponto de divergência, talvez o que esteja na essência das duas propostas, e que se relaciona ao fato de que Freinet, até mesmo por sua posição política, via em seu modelo educativo uma maneira de emancipar os sujeitos para que questionassem os grupos dominantes, com a cooperação como uma maneira de se buscar um nova sociabilidade. Já o movimento empreendido pela cooperativa de crédito, por mais que aponte fragilidades da atual conjuntura (como a dificuldade de empregabilidade), indica o cooperativismo como uma maneira de adaptação. Conceitos de empreendedorismo denotam aproximações com concepções neoliberais em voga na atualidade, o que traz dúvidas (e até mesmo parece se estabelecer como uma contradição) quanto ao conceito de justiça social citado na proposta. A forma de superar as dificuldades se salienta como a cooperação entre os sujeitos implicados em determinado grupo, que se objetiva que tenha êxito, mas que não demonstra envolver indivíduos externos a esse círculo.

Dessa maneira, ao analisar-se o conteúdo da proposta de uma cooperativa escolar e confrontá-lo com as concepções de Freinet, tido como sua inspiração, contatam-se similaridades e afastamentos que, em certa medida, se configuram até mesmo como contradições, principalmente quando se pensa em sua ideologia. Utilizando a menção a Harvey (2008), as divergências podem ser relacionadas com o tempo histórico e o contexto geográfico em que os projetos se situam, já que parte da Europa do início do século XX cultivava ideias cordiais ao ideário marxista, enquanto o Brasil contemporâneo está inserido nas relações capitalistas intensificadas pelo neoliberalismo (que envolvem não apenas as relações econômicas, mas as relações sociais como um todo). Quanto ao último ponto, ainda, convém relacioná-lo a Lukács (1978), situando a proposta como uma forma particular de relacionar a escola pública ao contexto macroeconômico e social que se materializa.

### 3 Considerações finais

A ressignificação da proposta de cooperativas escolares, descrita nesta análise, relaciona-se aos movimentos de privatização da educação (PERONI, 2015) pública, constantes em diferentes realidades sob diferentes roupagens. Por mais que o termo utilizado remeta à incorporação de matrículas ao setor privado, implica majoritariamente na destinação de recursos públicos para a execução da educação por organizações vinculadas ao mercado ou à filantropia ou, como no caso em questão, no direcionamento e na definição do conteúdo da educação mantida pelo Estado por órgãos externos. Essas proposições, em seus distintos vieses, colaboram com o obscurantismo educacional, desprivilegiando a formação humana e democrática e favore-

cendo a incorporação de valores de mercado às dinâmicas pedagógicas.

## Referências

FERRARI, Márcio. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. **Nova Escola**, São Paulo, 01 out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>>. Acesso em: 05 out. 2019.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 7 ed.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

LUKÁCS, Georg. O particular à luz do materialismo dialético. IN: LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 73-122.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zabar, 1981.

TORNAGHI, Alberto. Educação pelo trabalho de Célestin Freinet. **Educação pública**, Rio de Janeiro, [2018?]. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028a.html>>. Acesso em: 05 out. 2019.

## **AS *CAPABILITIES* DE BEM-PÚBLICO VALIOSAS AOS EGRESSOS DO *STRICTO SENSU* DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS**

**Raquel Paula Fortunato**

Universidade de Passo Fundo - UPF

CAPES/PROSUC

raquel.paula.fortunato@gmail.com

**Palavras-chave:** capacitações; profissionalismo; pós-graduação; index.

### **1 Introdução**

Nas últimas décadas, o discurso dominante e hegemônico do neoliberalismo, com ênfase no capital humano e no crescimento econômico, tem obscurecido o foco em questões de justiça social e outros conceitos valiosos, como: liberdade, igualdade, democracia e comunidade. Cientes de que o bem-estar econômico é necessário, porém ele é insuficiente, projetamos luz a outras dimensões da vida que são tão ou mais relevantes ao bem-estar humano e que podem contribuir para melhorar e enriquecer a vida das pessoas, como ser saudável ou educado.

Logo, defendemos nesta tese, que o desenvolvimento evolutivo das sociedades humanas compreende a coexistência e integração das dimensões - econômicas, sociais, culturais e políticas – todas com igual *status*. E, que a educação é o componente vital do desenvolvimento e das capacitações humanas (SEN, 1999). Sendo a universidade, o *locus* que potencialmente pode contribuir para reduzir as desigualdades e as injustiças no mundo, através do preparo e formação que oferece aos seus estudantes, nos mais variados níveis acadêmicos, aqui em particular, na pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando, que no *stricto sensu*, os mestres e doutores alcançam a mais robusta e qualificada formação é razoável e correto esperar que esses profissionais bem capacitados (pesquisadores e professores de nível superior), possam contribuir de forma relevante na melhoria da vida das pessoas, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento humano.

O egresso do *stricto sensu* pode constituir-se como agente responsável e favorável a expandir as capacitações humanas, sobretudo as de bem-público, produzindo bens e serviços para a sociedade, como parte de seu compromisso social. No entanto, não há garantia de que deseje ou, de fato, reconheça as capacitações de bem-público como importantes em seu modo de ser e fazer profissional, ou que as tome como orientadoras de sua atuação profissional.

Por isso, importa saber que opções de ações, escolhas e comportamentos esses indivíduos ‘bem’ graduados (que tiveram uma formação acadêmica privilegiada e alargada) fazem e, porque fazem algumas em detrimento de outras, observando se as escolhas estão comprometidas em contribuir para mudança social, possibilitando uma vida digna para os outros, como imaginam Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Pois, diante dos inúmeros desafios que a sociedade atual está submersa, contar com pessoas, profissionais, educadores e pesquisadores que têm em sua prática o apressado pelo bem-estar, pela ética, pelo florescimento humano e pela qualidade de vida dos outros, ou ainda, nas palavras de Sullivan, “responsabilidade pelos principais valores públicos” (2005, p. 4), sem dúvida, conforta ou ao menos dá esperança de que haverá tempos melhores neste mundo imperfeito.

Ante o exposto, o problema central a ser desenvolvido nesta investigação situa-se na seguinte questão: As “*public-good professional capabilities*” (descritas por Walker e McLean) são reconhecidas e expandidas pelos egressos do *stricto sensu*?

Visando responder esta questão, a pesquisa tem como objetivo geral capturar as dimensões das “capacitações profissionais orientadas ao bem-público” que são valiosas aos egressos do *stricto sensu* das instituições comunitárias situadas no sul do Brasil. Para tal, elege como objetivos específicos, os seguintes elementos: revisar amplamente a literatura sobre a *capability approach*; realizar um estudo aprofundado sobre o modelo comunitário de organização universitária; analisar e descrever a pós-graduação brasileira em termos de objetivos e concepções; aplicar e explorar o ‘*index das capacitações profissionais de bem-público*’ junto aos egressos do *stricto sensu*, de distintos PPGs, observando se há qualidades públicas nas escolhas do ser e fazer desses indivíduos.

A metodologia empregada na pesquisa é de natureza empírica, com método qualitativo. O método de produção de dados, prevê os seguintes passos - 1º passo: com base no ‘índice das oito capacidades profissionais de bem-público’ (WALKER; MCLEAN, 2013), construir um index específico ao *stricto sensu*; 2º Passo: por meio do *Método Delphi*, submeter o index do *stricto sensu* à **apreciação dos especialistas, quantas vezes** for necessário, até obter consenso hegemônico para balizar a versão adaptada do index; 3º Passo: adequar o index, conforme orientação dos especialistas; 4º Passo: através do index adaptado, elaborar as perguntas aos participantes e o instrumento de pesquisa.

Logo, os procedimentos utilizados na investigação contemplam: definir e elaborar o instrumento de pesquisa (questionário e/ou entrevista); definir as amostras (representação); realizar os pré-testes dos instrumentos (aprimorar os instrumentos); aplicar os instrumentos (levantar os dados) e documentar os dados (tabular/registrar). Já o método de análise, avalia empregar análise de discurso ou análise de conteúdo; e na sequência busca realizar a discussão teórico-empírica; estabelecer uma compreensão, interpretação dos dados produzidos; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa; responder a questão de pesquisa; fazer as inferências (provisórias e/ou aproximativas); propor novas questões e/ou novo estudo.

## 2 Desenvolvimento

O arcabouço teórico da pesquisa será retirado da abordagem de desenvolvimento e capacitações humanas do Prêmio Nobel Amartya Sen (1980, 1985, 1992, 1999 e 2009) e da erudita Martha Nussbaum (1999 e 2000, 2011), complementando-o com a teoria do profissionalismo para o bem-público das autoras Melanie Walker e Mônica McLean (2013), a qual oferece o *index* como espaço avaliativo para pensar a educação e a

prática profissional de bem-público.

De acordo com Bruni, Comim e Pugno, na obra *Capabilities & Happiness* (2008), por muito tempo, economistas e cientistas sociais tiveram a convicção de que promover a opulência era a melhor (e por vezes a única) maneira de alcançar o bem-estar humano. Porém, nas últimas três décadas, esse pensamento convencional foi contestado, principalmente a partir da abordagem das *capabilities*, a qual compreende que os seres humanos são os fins do desenvolvimento e a atividade econômica é apenas um meio para atingir ou alcançar esses fins. A abordagem das capacitações propõe uma filosofia e metodologia distinta para mensurar, avaliar e promover o bem-estar e o desenvolvimento humano. Tem sido aplicada especificamente a questões de injustiça, pobreza e desigualdade e a projetos de políticas de bem-estar, em diferentes regiões e contextos (BRUNI, COMIM e PUGNO, 2008).

Considerando que a abordagem das capacitações é de natureza multidimensional e é sensível à diversidade humana, às variações interpessoais e às diferenças culturais (IBRAHIM; TIWARI, 2014), busca-se empregá-la em relação à especificidade do *stricto sensu*, observando as capacitações humanas que os egressos ‘mestres e doutores’ consideram valiosas, observando valores e práticas públicas capazes de contribuir para formação de uma sociedade mais justa.

Para tal, será empregado o referencial da obra “*Public-Good Professional Capabilities Education Index*”, de Walker e McLean (2013). No estudo, as autoras atribuem ao bom profissional público, o compromisso com o desenvolvimento humano, com os valores democráticos e com a justiça social, visando “prover serviços ao público que expandam oportunidades capazes de conduzir vidas melhores (*Capabilities*) e a realização (*functionings*) que seus usuários tenham razões para valorizar” (WALKER e MCLEAN, 2013, p. 12). Para as autoras, o profissional orientado para o bem-público deve exercer vigorosamente quatro funções: reconhecer a plena dignidade de todo o ser humano; agir pela transformação social e redução da injustiça; fazer julgamentos sólidos, bem informados, reflexivos e imaginativos; trabalhar com outras pessoas para expandir as capacidades abrangentes.

Walker e McLean (2013), compreendem que as universidades ao tentar produzir profissionais de bem público, deveriam considerar uma lista de oito qualidades amplas, quais sejam: conhecimento e habilidades; visão informada; afiliação; resiliência; luta social e coletiva; reflexividade emocional; integridade e coragem; segurança e confiança. Nesta investigação, esta lista de diferentes dimensões da vida humana será explorada junto aos egressos de distintos programas de pós-graduação *stricto sensu*, observando as qualidades públicas das escolhas do ser e fazer desses indivíduos.

Por fim, por que é importante conhecer as capacitações ‘pró-públicas-boa’ que os egressos do *stricto sensu*, reconhecem em sua prática ou atuação profissional? Justamente, porque sendo eles professores de nível superior e cientistas/pesquisadores, desempenham um papel fundamental na sociedade, que é formar novos profissionais e construir conhecimento relevante, assim é recomendável ou socialmente desejável que que estejam comprometidos com as questões públicas da sociedade, visando assegurar a dignidade e o bem-estar humano.

### 3 Considerações

A pesquisa está em fase de aprofundamento e qualificação do referencial teórico e metodológico, para tanto ainda não há resultados nem mesmo parciais para anunciar. Não obstante, existe uma pista inicial de que,

conforme a área profissional a ser investigada a ênfase recai mais para algumas capacitações/funções do que outras, ou seja, nem todas serão de mesma intensidade e relevância. Outro pressuposto, é de que seja necessário equipar os futuros profissionais com as capacitações de bem-público por meio da educação.

## Referências

- BRUNI, Luigino; COMIM, Flavio; PUGNO, Maurizio. *Capabilities and Happiness*. Oxford University Press, 2008.
- IBRAHIM, Solava; TIWARI, Meera. *The Capability Approach. From Theory to Practice*. Palgrave: Macmillan, 2014.
- NUSSBAUM, Martha. *Sex and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press, 1999.
- NUSSBAUM, Martha. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press, 2000.
- NUSSBAUM, Martha. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- SEN, Amartya. *Equality of what?* In S. McMurrin (eds.), *The Tanner Lectures on Human Values*, Salt Lake City: University of Utah Press, 1980.
- SEN, Amartya. *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- SEN, Amartya. *Inequality Re-Examined*. Oxford: Oxford University Press, 1992
- SEN, Amartya. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SEN, Amartya. *The Idea Of Justice*. London: Allen Lane, 2009.
- WALKER, Melanie; MCLEAN, Monica. *Professional education, capabilities and the public good: the role of universities in promoting human development*. London and New York: Routledge, 2013.

## **AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO POTENCIALIZADORAS DO SISTEMA ATENCIONAL**

**Cheila Graciela Gobbo Bombana<sup>1</sup>, Adriano Canabarro Teixeira<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF)

cheila.bombana@sertao.ifrs.edu.br, teixeira@upf.br

**Palavras-chave:** Atenção; Sistema Atencional; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Tecnologias Digitais.

### **1 Introdução**

O processo de aprendizagem na educação formal passa por um momento desafiador diante das transformações sociais advindas com as novas Tecnologias Digitais. Este novo contexto social traz muitos desafios para a educação, entre eles, a falta de atenção dos estudantes, um dos principais problemas identificados nas escolas contemporâneas. Neste sentido, Pozo (2008) enfatiza a necessidade de criar novos espaços educacionais e buscar novas formas de ensinar a aprender. O autor acredita que “as novas tecnologias da informação, em vez de nos escravizar e nos submeter a suas ocas rotinas, [...] multiplicam nossas possibilidades cognitivas e nos permitem o acesso a uma nova cultura da aprendizagem.” (p. 111).

Diante deste quadro, surge o interesse pelas Metodologias Ativas de Aprendizagem que, auxiliadas por Tecnologias Digitais, apresentam-se como possibilidades metodológicas para tornar o aprendizado mais dinâmico e as aulas mais interessantes para os alunos. Neste sentido apresenta-se estudo investigativo norteado pelo seguinte questionamento: Quais as possíveis influências de processos educativos baseados em Metodologias Ativas sobre o Sistema Atencional de estudantes de ensino médio integrado do IFRS - *Campus Sertão*?

A fim de contribuir para elucidar este problema, o principal objetivo do estudo será analisar manifestações das funções do Sistema Atencional em estudantes de ensino médio integrado do IFRS - *Campus Sertão* diante de processos educativos baseados em Metodologias Ativas de Aprendizagem. Este propósito se dividirá nos seguintes objetivos específicos: mapear o estado atual do sistema atencional dos estudantes, compreender o funcionamento do sistema atencional em processos de aprendizagem e reunir conhecimentos sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem e Tecnologias Digitais que possam favorecer a manifestação das funções do Sistema Atencional.

Este estudo classifica-se como exploratório, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (GIL, 2007). Em relação ao procedimento, é uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de referências teóricas já analisadas e publicadas

por meios impressos e eletrônicos. O estudo bibliográfico que antecede a pesquisa empírica tem como principais referências Pozo (2008) e Sternberg (2008) para a compreensão do Sistema Atencional, e Bacich e Moran (2018) para aprofundamento dos conhecimentos sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem e Tecnologias Digitais.

A pesquisa empírica classifica-se como Pesquisa Intervenção Pedagógica de cunho exploratório e será realizada por meio da triangulação dos dados, usando os instrumentos: observação participativa, questionário e grupo focal. A população são estudantes do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, a pesquisa será desenvolvida na disciplina Projeto Integrador III mediada pela pesquisadora. Entre os resultados almejados está a identificação de estratégias pedagógicas, baseadas em Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais que facilitem a manifestação das funções do Sistema Atencional e que possam ser empregadas para facilitar e potencializar a aprendizagem dos alunos do IFRS - Campus Sertão.

## 2 Desenvolvimento

A aprendizagem requer mobilizar o sistema cognitivo mediante múltiplos processos. Para melhor explicar este ciclo da aprendizagem, Pozo (2008) destaca a importância dos processos auxiliares de aprendizagem: motivação, atenção, recuperação e transferência, e consciência. Para este estudo, focamos na compreensão da atenção e seu Sistema Atencional, cujas funções: controle, seleção e vigilância, são igualmente importantes para despertar, controlar e manter a atenção. Posto que nossos recursos cognitivos são limitados, é preciso selecionar de maneira eficiente onde focá-los e evitar que se esgotem, a fim de viabilizar a aprendizagem.

Sendo o nosso objeto de estudo as manifestações das funções do Sistema Atencional em estudantes de curso técnico integrado ao ensino médio, seguimos nossa pesquisa bibliográfica buscando opções metodológicas para nortear a intervenção pedagógica.

Considerando que metodologias são as grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se efetivam por meio de estratégias, abordagens e técnicas concretas, surge como alternativa às Metodologias Ativas de Aprendizagem que, de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 4), “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...] expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.” Tais metodologias, consideram uma perspectiva de aprendizagem ativa e são norteadas, conforme Diesel, Baldez e Martins (2016), pelos seguintes princípios: o aluno como centro o processo de aprendizagem; o professor como mediador, facilitador, ativador; autonomia; reflexão; problematização da realidade, trabalho em equipe e inovação.

O desenvolvimento destas Metodologias Ativas de Aprendizagem pode ser auxiliado por Tecnologias Digitais, para facilitar a aproximação da realidade em que os alunos estão imersos, favorecendo a interação e o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem. Acerca desta possibilidade, Bacich e Moran enfatizam que:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços de e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. (2018, p. 12).

Tais abordagens, enriquecidas por tecnologia, caracterizam o Ensino Híbrido. Na concepção de Bacich (2015), o ensino híbrido é uma das tendências da Educação do século XXI, pois promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino online visando a personalização do ensino. Entre os modelos de Ensino Híbrido, a Sala de Aula invertida é o que recebeu maior destaque. O modelo chama a atenção porque inverte completamente a função da sala de aula e pode ser implementado em qualquer contexto na educação formal.

No modelo chamado de Sala de Aula Invertida, os estudantes aprendem em casa por meio de cursos e aulas online, e os professores usam o tempo de aula para práticas ou projetos orientados. Conforme Christensen, Horn e Staker (2015), no modelo da Sala de Aula Invertida “o período de sala de aula torna-se um tempo de aprendizagem ativa, que milhares de estudos de pesquisa sobre aprendizagem indicam ser muito mais eficaz do que a aprendizagem passiva.” (p.43).

Indo ao encontro de nosso objetivo principal, exploraremos a abordagem *Design Thinking* como possibilidade metodológica para ser integrada ao modelo Sala de Aula Invertida em seus momentos presenciais. Por ser uma “sistemática que tem como objetivo gerar e aprimorar ideias, facilitando o processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa” (BACICH; MORAN, 2018, p.15), apresenta-se como possibilidade metodológica potencializadora do Sistema Atencional no processo de aprendizagem.

O processo do *Design Thinking* permite gerar e aprimorar ideias de forma estruturada. Dividido em cinco fases - descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução - que orientam o desenvolvimento da abordagem, permite identificar um desafio e construir a solução para ele. De acordo com Rocha (2018), “as etapas do design thinking reúnem métodos da engenharia e do design, combinados com ideias originadas das artes, procedimentos das ciências sociais e insights do mundo dos negócios.” (p. 161). Por ser resultado de um conjunto interdisciplinar, é uma abordagem profundamente humana, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles com quem se está trabalhando.

A partir do conhecimento das ações necessárias em cada fase do *Design Thinking*, bem como da mecânica do Sistema Atencional e suas funções, é possível relacionar as fases com as funções a serem ativadas. Desta forma, foram identificadas as funções majoritariamente ativadas em cada fase do processo, bem como os princípios para ativação, sugeridos por Pozo (2008), que podem ser desenvolvidos em cada fase. Portanto, a partir do estabelecimento destas relações, acreditamos que o uso de estratégias didáticas baseadas em *Design Thinking* apresenta potencial para ativação do Sistema Atencional dos estudantes.

### 3 Considerações parciais

A situação atual da investigação nos permite as seguintes conclusões parciais: 1) a atenção pode ser considerada a porta de entrada para desencadear o processo de aprendizagem, sendo que, sem ela, a ativação dos outros processos auxiliares fica prejudicada; 2) as Metodologias Ativas de Aprendizagem são estratégias interessantes para basear a intervenção pedagógica e facilitar a manifestação das funções do Sistema Atencional; 3) as intervenções baseadas nas Metodologias Ativas de Aprendizagem têm maiores chances de sucesso quando auxiliadas pelas Tecnologias Digitais, pois sua abordagem se torna mais interessante, interativa, participativa e dinâmica, facilitando a diversificação de tarefas, o que favorece a manutenção da atenção dos

estudantes.

Além disso, percebemos potência da combinação das metodologias Sala de Aula Invertida e *Design Thinking* como alternativa metodológica para favorecer a ativação do Sistema Atencional em processos de aprendizagem. Os momentos online podem ser dedicados para a apropriação do material de apoio necessário ao desenvolvimento de cada fase da abordagem, já nos momentos presenciais, com o auxílio das Tecnologias Digitais, as tarefas educacionais rotineiras podem ser automatizadas, contribuindo para que professores e alunos direcionem sua atenção controlada para as atividades mais desafiadoras e complexas.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M., HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended - Usando A Inovação Disruptiva Para Aprimorar A Educação**. São Paulo: Penso Editora, 2015.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017.

GIL, Carlos António. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

ROCHA, Julciane. **Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## **AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA REVISTA VOZES (1968-1969)**

**Darciel Pasinato**

**Palavras-chave:** Representação; Revista Vozes; Formação; Desenvolvimento.

### **1 Introdução**

O conceito de representação compõe o repertório de apoio teórico que sustenta a discussão realizada neste trabalho. As representações não são simples imagens; possuem uma energia própria que leva a crer que mundo é o que dizem que é. Coordenar a história da cultura escrita dando-lhe uma pedra fundamental a história das representações é vincular o poder dos escritos aos das imagens, que permitem escutá-los, com as categorias mentais, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos. (CHARTIER, 2009).

Como proposta metodológica de análise que atenda aos requisitos de cientificidade e que atendam aos critérios historiográficos, adotar-se-á a análise documental. O pesquisador que trabalha com documento precisa superar alguns obstáculos e desconfiar de diversas armadilhas antes de fazer uma análise em profundidade do material. Também, o pesquisador necessita compreender o sentido da mensagem e ficar contente com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos estranhos que foram redigidos por um desconhecido. (CELLARD, 2008).

No processo de analisar as publicações na *Revista Vozes*, emergiu a seguinte questão: Quais representações foram produzidas sobre Educação, Formação e Desenvolvimento nas páginas da *Revista Vozes* ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira? O objetivo geral é analisar e compreender as representações sobre Educação, Formação e Desenvolvimento na *Revista Vozes*, evidenciando relações de contexto do período que compreende a Ditadura. O trabalho além da introdução e das considerações finais, pretende investigar o surgimento da *Revista Vozes*, e discutir as representações de Educação, Formação e Desenvolvimento nas páginas do periódico.

### **2 O surgimento da *Revista Vozes* e as representações de Educação, Formação e Desenvolvimento nas suas páginas**

Em 1907, os franciscanos sob a liderança de Frei Inácio Hinte, fundaram uma Revista de Cultura, a *Vozes de Petrópolis*, cuja primeira edição foi impressa em julho de 1907. De periodicidade mensal, a Revista Vozes teve seu nome inspirado no jornal alemão *Stimmen der Zeit* (Vozes do Tempo), muito lido pelos franciscanos desse período. A Revista era mensal, com mais de setenta páginas, no formato americano (14 x

21 cm) com ilustrações. De acordo com Andrades (2001, p. 33, grifo nosso), no editorial do primeiro número, a opção plural da Revista é clara: “[...] a *Vozes de Petrópolis* terá caráter geral e não puramente religioso. Trará a nossa Revista artigos variados que terão o cunho da atualidade”.

Em meados dos anos de 1960, a *Revista Vozes* defende o golpe civil-militar de 1964, pois, segundo as palavras de Andrades (2015, p. 76), “[...] era contrária ao diálogo entre cristãos e marxistas, configurando-se como antirrevolucionária, anticomunista, além de crítica às religiões de ascendência africana”. Em 1966, os assuntos de vínculo católico aparecem ainda em grande proporção no periódico, porém começam a conviver com temáticas culturais e com abordagens e análises de questões ligadas aos problemas sociais do Brasil e do mundo.

A posição católica em relação ao anticomunismo era reiterada e justificada. A ausência de liberdade de credo era o ponto atacado pela argumentação que tinham os colaboradores através da Revista. No mundo rural essa questão também foi denunciada, através de textos publicados como uma verdadeira ameaça à democracia vigente no período. A partir da década de 1970, por causa da ditadura, as abordagens sociopolíticas desaparecem dos espaços de destaque do impresso, além de ocorrer uma mudança importante no tom dos debates aos recortes temáticos. (ANDREO, 2015).

Em relação as representações de Educação, Formação e Desenvolvimento nas páginas da *Revista Vozes*, começo o debate com o artigo intitulado *Desenvolvimento e educação*, de Alceu Amoroso Lima (1968), importante intelectual ligado à Igreja Católica, que reproduz a ideia de desenvolvimento integral no qual a educação tem seu papel central. O que há de mais típico na concepção de desenvolvimento defendida por Lima (1968) é que não se trata apenas do progresso econômico dos povos, e sim do seu progresso total do qual a economia é apenas uma parte, no que diz respeito aos elementos materiais do homem e da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação é o processo não apenas inicial, mas durável, segundo o qual o homem se torna verdadeiramente homem. (LIMA, 1968). De modo que, assim como “[...] o caminho da paz passa pelo desenvolvimento, podemos dizer que o caminho do desenvolvimento passa pela educação”. (LIMA, 1968, p. 374). Portanto, torna-se, não só fundamental, mas ainda mesmo preferencial, que todo esforço no sentido de promover o desenvolvimento de um povo comece através de um esforço coletivo na essência da educação fundamental, antes de tudo.

No texto denominado *A educação e o desenvolvimento*, padre Luciano Castelo (1968) destaca a importância da educação para o desenvolvimento, que constitui um verdadeiro lugar-comum, tão convencido que todo mundo parece estar dessa verdade. Tal afirmativa é bastante ambígua. A ambiguidade está no conceito que se tem do desenvolvimento e da educação. Muitas pessoas não compreendem que a diferença entre um país desenvolvido e um subdesenvolvido “[...] é de natureza e não apenas grau, como se bastassem algumas medidas de ordem quantitativa para que o subdesenvolvimento fosse superado. Mais estradas, mais investimentos e tudo estaria resolvido”. (CASTELO, 1968, p. 563).

É relevante considerar o papel da educação para o desenvolvimento. É comum encontrar da parte de pessoas mais conservadoras que de modo consciente ou inconsciente optam pelo *status quo*, a defesa da educação enquanto medida isolada, como sendo a solução para os problemas do subdesenvolvimento. Bastaria aumentar o número de escolas para marchar para o desenvolvimento. Essa posição está equivocada, por não compreender, a relação da educação com as estruturas econômicas, sociais e políticas. “Se todos tivessem instrução, não haveria grandes problemas sociais, uma vez que eles são causados sobretudo pela ignorância

do povo”. (CASTELO, 1968, p. 563).

No artigo *Educação e formação social*, padre Jorge Chacón (1968), importante defensor da escola católica, debate a falta de formação social nas escolas. Isso recai sobre os educadores de não terem dado resposta efetiva às urgentes necessidades sociais. “Entre os alunos são patentes o aburguesamento e o classismo, a irresponsabilidade e indiferença ante injustiças sociais, bem como o sentido religioso descentrado da caridade e dos postulados do Corpo Místico”. (CHACÓN, 1968, p. 669).

O sistema educativo brasileiro herdado do século XIX, poderia ter uma formação de qualidade e uma renovação urgente, tanto educativa como pedagógica, para conceber uma educação permanente da nação. A execução de uma política nacional de renovação educativa não toleraria ser adiada sem o risco de tensões psicológicas, econômicas e sociais. Alertam os poderes públicos, como o conjunto de professores sobre a necessidade dessa renovação, à qual podem contribuir com todas as suas forças. (CHACÓN, 1968).

Em *Educação e desenvolvimento*, a professora Laura Chaer (1968) ressalta que um planejamento educacional deve ser feito de olhos abertos para a problemática que depara, oriunda da influência dos fatores econômico, político e social. “Um planejamento lúcido leva em conta os fenômenos acarretados pela industrialização, a urbanização, a má distribuição da população”. (CHAER, 1968, p. 665).

No artigo intitulado *O ensino católico e seu papel no desenvolvimento*, Petit (1969) ressalta que na prática deve o desenvolvimento ser integral, ou melhor, promovendo todos os homens, possibilitando desenvolver as aptidões e qualidades que recebem desde o nascimento, “[...] acendendo a um humanismo transcendente e assumindo os valores superiores do amor, da amizade, da oração e da contemplação”. (PETIT, 1969, p. 90). O direito universal à educação evidencia essa concepção global de educação, correspondente à sua própria vocação, ou seja, conforme seu temperamento, a cultura e as tradições nacionais.

Se a escola católica tem uma atribuição a desempenhar no desenvolvimento, função de formação intelectual, moral e religiosa dos alunos a ela confiados, necessita cumprir uma missão importante, pondo-se a serviço do desenvolvimento. Os responsáveis pelo desenvolvimento e pela educação, baseados em dados concretos e estudos necessários para se estabelecerem planos e de acordo com as possibilidades, precisam passar à ação sem esperar ordens. Também cabe aos católicos imbuir-se de espírito cristão e mentalidade, levando em conta os costumes, as leis e as estruturas de sua comunidade de vida, de acordo com a missão cristã de desenvolvimento.

### 3 Considerações finais

A longa duração da *Revista Vozes* (1907-2003), mesmo diversas vezes se reestruturando, tanto na sua forma como na sua essência, se deve a aberturas dadas dentro da própria Igreja Católica. O desejo de renovação da Igreja, para preservar seu *status quo*, por intermédio de políticas de restauração, ditadas pelo Vaticano, possibilitou a aproximação da Igreja com a sociedade civil, estimulando um grupo de intelectuais que preservaram os princípios católicos dentro da sociedade, em todos os níveis.

Por fim, os docentes devem assumir-se como os personagens do seu processo de formação e desenvolvimento profissional, expressar que assumem iniciativas, desenvolvem os seus projetos, apreciam o seu trabalho, ligam a prática a teoria. Trata-se de uma modificação que envolve novas representações e novas práticas profissionais, sobretudo uma nova atitude profissional. Do mesmo modo, pensar numerosos tipos de oportunidades de formação ao disponibilizar aos docentes em etapas diferentes da sua carreira, com

necessidades e interesses distintos, sobretudo no modo como podem amparar o seu processo de desenvolvimento profissional, estabelece uma responsabilidade para as instituições encarregadas pela formação de professores. É sua incumbência unir a teoria à prática, procurando apurar o que se passa nos processos de formação da sua iniciativa e responsabilidade.

## Referências

ANDRADES, Marcelo Ferreira de. **Do Claustro à Universidade**: as estratégias editoriais da Editora Vozes na Gestão de Frei Ludovico Gomes de Castro (1962-1986). 2001. 362f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ANDREO, Igor Luis. **Aggiornamento católico e Teologia da Libertação no Brasil e no México**: um estudo histórico-comparativo entre a Revista de Cultura Vozes e a Revista Christus (1966-1980). 2015. 253f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CASTELO, Luciano. A educação e o desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 563-564, jun. 1968.

CHACÓN, Jorge. Educação e formação social. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 669-671, jul. 1968.

CHAER, Laura. Educação e desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 951-954, out. 1968.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LIMA, Alceu Amoroso. Desenvolvimento e educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 373-374, abr. 1968.

PETIT, C. O ensino católico e seu papel no desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 88-96, jan. 1969.

## **ATIVIDADE FÍSICA E *WEARABLE* GAMIFICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA CONVERGÊNCIA POSSÍVEL**

**Maria Augusta D'Arienzo**

**Dr. Adriano Canabarro Teixeira (Orientador)**

Universidade de Passo Fundo – PPGEduc – Doutorado em Educação  
52032@upf.br

**Palavras-chave:** atividade física; *wearable*; gamificação.

### **1 Introdução**

No Brasil, em 2015, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar constatou que 65,6% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental são inativos, resultante de fatores comportamentais e sociais, apresentando como exemplo a facilidade para o uso da tecnologia, o que favorece as atividades sedentárias. Os jogos eletrônicos e a tecnologia estão presentes no cotidiano dos jovens, as escolas repletas de smartphones, tablets, equipamentos eletrônicos e, nos ambientes escolares, estudantes que nasceram sob a regência da digitalização ubíqua e móvel. Considerando que atividade física é fundamental para o crescimento saudável e que as tecnologias são extensões dos corpos dos jovens, este trabalho de doutoramento, localizado no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação, tem a seguinte questão central: quais as possibilidades de recursos digitais gamificados para a ampliação do nível de atividade física de estudantes nos anos finais do ensino fundamental?

A prática de atividade física nas fases de infância e adolescência predispõe adultos ativos. Pode-se observar, a partir dos dados produzidos pelas pesquisas da OMS, que a obesidade de crianças e adolescentes está tomando proporções preocupantes no mundo e supõe um problema grave que deve ser tratado com urgência. A obesidade está associada a muitos fatores, entre outros, os hábitos da vida contemporânea, os quais colaboram na diminuição do gasto calórico, por exemplo, ao utilizar um meio de transporte e não a caminhada para chegar até a escola ou trabalho. Outra questão levantada por Mendonça (2014), “a própria preocupação com a segurança das crianças e jovens mudou com as brincadeiras de rua para o conforto dos lares, onde a televisão, os jogos eletrônicos e o computador são os principais atrativos e contribuem para o sedentarismo frequente. Essas mudanças de hábito tornaram-se um dos principais fatores para o acúmulo de peso corpóreo em todas as idades, principalmente para a população das cidades.” (p. 44). Dessa forma, a inatividade física em crianças e adolescentes muitas vezes causada pelo gasto excessivo de tempo em televisão, videogames e smartphones, associada a um maior consumo de alimentos com alto índice calórico e baixo nível nutricional

são determinantes no desenvolvimento da obesidade. Segundo pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 84% de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos acessam a internet todo dia, sendo que 91% o fazem de celulares (Cetic, 2017). Entretanto, ao mesmo tempo em que se reconhece que a inatividade física se configura como um problema de saúde pública, é preciso que se reconheça que a utilização das tecnologias digitais constitui uma singularidade característica do cidadão do século XXI. Nesse contexto, pretende-se identificar as possíveis repercussões de uma dinâmica baseada na utilização gamificada de wearable na produção de condições de aprendizagem social cognitiva na mudança de comportamento frente à atividade física. Para tanto, constitui-se aporte teórico da investigação as contribuições acerca da mudança de comportamento de Albert Bandura por meio da Teoria Social Cognitiva, considerando a perspectiva da agência humana e o mecanismo das crenças de eficácia pessoal.

## 2 Criação de Aplicativo Gamificado e Wearable

Wearables são dispositivos eletrônicos ou computadores que são incorporados em roupas ou em acessórios que podem ser vestidos (TEHRANI; MICHAEL, 2014). Até 18 de agosto de 2017, foram listados 427 dispositivos vestíveis que são utilizados em diversas áreas, como entretenimento, fitness, jogos e saúde (VANDRICO SOLUTIONS INC., 2017). Porém, há uma escassez de wearables voltados para a educação, em especial os destinados à saúde física de crianças e adolescentes.

O wearable proposto não tem como intenção substituir o profissional de educação física, mas sim auxiliá-lo por meio da captura de dados para serem utilizados na avaliação física de cada estudante, observando as características pessoais de cada sujeito. O dispositivo também promove o lazer em ambientes externos devido à natureza do tipo de atividade proposta por ele, como por exemplo: atividades do cotidiano, caminhadas ou corridas. O objetivo é minimizar o sedentarismo de crianças e adolescentes em idade escolar por meio do incentivo de um avatar disponível em um aplicativo gamificado e que depende do movimento de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento.

O *wearable* foi desenvolvido como uma pulseira inteligente, possui uma série de sensores conectados que captam dados relacionados ao esforço físico, correlacionando dados como frequência cardíaca, distância percorrida, velocidade e inclinação de deslocamento e tempo de atividades desenvolvidas pelo estudante com informações antropométricas da mesma. Com estes dados o dispositivo funcionará diferentemente para cada criança em função de suas características físicas e da necessidade de atividade física definida pelo educador físico a partir da avaliação física individual. À medida que a criança alcança os objetivos de movimentação, seu avatar vai se desenvolvendo em ambiente virtual específico e o *wearable* realiza uma calibração automática das metas a serem alcançadas pelo indivíduo a partir dos elementos definidos pela organização Mundial de Saúde. A princípio, a aplicação móvel contará com uma área administrativa para que o educador físico possa ter uma visão geral da atividade do estudante e, a partir disto, recalibrar a pulseira se necessário. Contará também com uma área comum onde o avatar avançam conforme a criança ou adolescente se movimentam. Este espaço comum funcionará como um mundo no qual estes avatares coabitam e ganham mais reconhecimento à medida que há a realização de atividade física por parte do usuário.

## 3 Percurso Metodológico

A presente pesquisa é fundamentada em abordagem de caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativa

porque a pesquisadora conduzirá o estudo a partir de um plano construído *a priori*, com hipóteses visivelmente específica e variáveis funcionalmente definidas. A pesquisa tem preocupação com a “medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas” (GODOY, 1995, p. 58).

A abordagem qualitativa na pesquisa tem como característica a compreensão do ser humano e suas relações sociais, ou seja, uma realidade que não pode ser quantificada. Em qualquer perspectiva de abordagem qualitativa é dada importância “ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações pessoais que possibilitam compreender e interpretar a realidade” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30), como também aos fatos implícitos e às ações do cotidiano que manipulam o comportamento dos sujeitos sociais.

Entre as perspectivas coerentes com a abordagem quantitativa e qualitativa, sugere-se que esse estudo seja desenvolvido a partir do método *Design Science Research* o qual é fundamentado e operacionalizado na orientação da pesquisa pois o objetivo a ser alcançado é um protótipo e uma prescrição.

Como método de pesquisa orientado à solução de problemas, a *design science research* busca, a partir do entendimento do problema, construir e avaliar artefatos que permitam transformar situações, alterando suas condições para estados melhores ou desejáveis. Ela é utilizada nas pesquisas como forma de diminuir o distanciamento entre teoria e prática. (DRESCH, 2015, p.67)

Para facilitar a condução da *Design Science Research* foram definidos sete critérios, que são considerados pela pesquisadora para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa. São eles: a criação de um novo dispositivo; o uso do dispositivo para a solução de um problema em especial; o dispositivo será adequadamente avaliado; contribuição para o progresso do conhecimento na área; o dispositivo criado estará adequado a utilização proposta e atenderá os parâmetros determinados para seu desenvolvimento; aprofundamento, ou seja, revisão de literatura sobre o problema, a inatividade de adolescentes, como para investigar possíveis alternativas de solução; e, por fim, os resultados da pesquisa serão amplamente divulgados aos interessados pelo tema. Para tanto, foram selecionadas duas turmas de 7º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede privada de ensino, as quais serão acompanhadas por cerca de dois anos.

A análise dos dados, produzidos mediante observação das aulas de educação física e da atividade física ao longo das 24h diárias, de questionário e da organização de grupos focais com estudantes, de questionário com responsáveis e de entrevistas com professores de escola particular, de Passo Fundo/RS, será organizada em categorias descritivas.

## 4 Considerações finais

Entre os resultados esperados estão: construir e validar artefatos que permitam transformar a situação da inatividade de adolescentes; alterando suas condições para estados melhores ou desejáveis; motivar adolescentes para a prática da atividade física; melhorar a crença de eficácia de adolescentes em relação à atividade física; mudar o comportamento de adolescentes por meio da autorregulação frente à atividade física; auxiliar os professores de educação física no monitoramento das atividades físicas de adolescentes em idade escolar; revelar as contribuições que a convergência entre a atividade física e os jogos eletrônicos proporcionam para a educação.

Pretende-se divulgar os resultados obtidos por meio da publicação de artigos científicos sobre: *wea-*

nable na educação; inatividade física e tecnologia; e demais dados produzidos pela pesquisa. A pesquisa será publicizada, também, por intermédio da participação em eventos de divulgação científica, voltados para a área da educação, educação física, cultura e tecnologia, bem como em cursos de formação para professores em escolas públicas e privadas, como auxílio ao trabalho pedagógico do professor de educação física, principalmente, no que se refere ao uso de estratégias pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, como a gamificação da educação, o uso de *wearable* para o monitoramento da atividade física de estudantes.

Por fim, objetiva-se que os resultados sejam difundidos na rede pública e privada de ensino, especialmente, do município de Passo Fundo, como forma de expansão do projeto a outras comunidades escolares.

## Referências

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (org.). *Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

CETIC. *TIC Kids Online Brasil* [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 3.700 Kb; PDF, 2017.

DRESCH, Aline. *Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

TEHRANI, Kiana; MICHAEL, Andrew. *Wearable Technology and Wearable Devices: Everything you need to know*. *Wearable Devices Magazine*, March, San Diego, California, United States of America, 2014. Web. Disponível em: <http://www.wearabledevices.com/what-is-a-wearable-device/>. Acesso em: 24 junho 2019.

VANDRICO SOLUTIONS INC. *The Wearables Database*. Vancouver, BC, Canadá, 2017. Disponível em: <http://vandrico.com/wearables/>. Acesso em: 24 junho 2019.

## **AUTOFORMAÇÃO COMO CULTIVO DA VONTADE: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO HOMEM INTERIOR EM AGOSTINHO DE HIPONA**

**Daiane Rodrigues Costa**

Universidade de Passo Fundo  
CAPES (PROSUC/taxa CAPES  
rodriguesdaiane14@yahoo.com

**Palavras-chave:** Formação. Vontade. Cultivo. Alma. Santo Agostinho.

### **1 Introdução**

A proposta de trabalho aqui apresentada tem como objetivo principal a constatação de uma filosofia da educação, que sugere uma formação humana a partir das obras filosóficas de Agostinho de Hipona. Esse tema, de grande complexidade, não está pressuposto em um único texto de nosso pensador. Por isso, é necessário fazer um recorte textual. Nesse caso, optamos por reconstruir o livro IX, X, XI E XII, de *A Trindade*.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Nosso movimento realizou-se em direção a uma leitura hermenêutica de selecionados textos do autor e de seus comentadores para nos apropriarmos de suas teorias e conceitos. Desta forma, para fornecer uma resposta minimamente plausível para nosso problema, recorreremos como recursos à interpretação e reconstrução de textos de nosso pensador e de intérpretes, organizando as informações por meio de fichamentos, resumos e esquemas, que serviram de base para a elaboração textual. A elaboração textual foi sistematizada na intenção de responder o problema de pesquisa aqui proposto.

### **2 Desenvolvimento**

Começamos por compreender como nosso filósofo entende o que é o homem. Para ele, o ser humano é um composto de corpo e alma. Embora em sua concepção o corpo não tivesse toda a carga negativa que advinha dos filósofos neoplatônicos, ele era considerado inferior se comparado a alma humana. Ora, esta, por tratar da parte do homem que reflete “a imagem e semelhança” do Criador, é aquilo que confere racionalidade e contingencialidade nas ações, marcas fundamentais para o humano. A alma, segundo Agostinho, é constituída de três elementos: memória, inteligência e vontade. Enquanto a memória e a inteligência são dimensões “passivas”, a vontade é ativa, pois é ela que confere movimento todo o ser humano (*trind*, IX-XII). Chegamos ao nosso principal problema, a saber, como é possível educar a vontade para que ela possa conduzir bem as ações do indivíduo? A resposta para essa questão é possível ser encontrada no livro

O *Livre-arbítrio*. Nele, Agostinho sugere que passe pela vontade o crivo de uma relação de utilidade e fruição com o mundo. Existem coisas que servem de meio para atingir um objetivo final. Estes, portanto, são objetos para serem utilizados, e a vontade não deve demorar-se neles. Por outro lado, existem coisas que são fins em si mesmas. Assim, ao alcançá-las o indivíduo não deseja algo além. Ora, esses são bens que a vontade pode fruir finalizam com o desejo ao iniciar apenas um estado contemplativo (*doc. Christ*). Orientar a alma através dessa relação exige um princípio formativo cuidadoso por parte dos indivíduos. Ele deve ser constante na medida em que a alma humana está sempre pré-disposta a inverter essa lógica e dar demasiada atenção a objetos que são meramente utilizáveis. Isso compreende, por exemplo, todos os bens materiais.

O destino de uma vida dedicada a fruição é uma beata *vita*, uma vida feliz. Todavia, é preciso esclarecer que a felicidade aqui, não está relacionada, como atualmente configura-se com a realização de todos os desejos em uma vida abonada, mas é, sobretudo, a tranquilidade da alma em um mundo de tensões e conflitos. Nesse sentido, a educação possui na proposta ética de Agostinho de Hipona um papel fundamental, pois ela encontra-se pressuposta na ideia de que o homem está, inevitavelmente, disposto a cair no erro e em uma vida infeliz, mas também ele pode ascender a uma vida consagrada aos bens superiores, a sabedoria e a contemplação.

Ao reconstruir a lógica argumentativa de tais obras, foi possível inferir alguns resultados que sustentam nossa hipótese. Dentre eles, destacamos a nível introdutório, a ascensão do homem à verdade, que lhe permite perceber o modelo, padrão ou princípio para fundamentar suas ações deliberadas. Ora, isso é plausível devido à estrutura humana, que na concepção de Agostinho é fundamentalmente formada a partir da dualidade de corpo e alma, sendo que esta última se estrutura em memória, inteligência e vontade. Sabendo que nosso autor entende que filosofar consiste em uma rememoração daquilo que já está contido na memória, a vontade, portanto, é aquilo que impulsiona a busca pela verdade. Com esse movimento, o ser humano percebe que existem coisas efêmeras, pertencentes ao mundo sensível e outras dotadas de uma realidade não corruptível, plenamente inteligível. Ora, a educação da vontade passa necessariamente por essa distinção, pois nosso autor distinguirá uma vida dedicada aos bens sensíveis e outra, aplicada aos bens inteligíveis. É nesse último modo de vida que consiste a beatitude. Como recompensa a isso, o homem tornar-se-ia virtuoso, sábio e, portanto, feliz. Cabe salientar que para Agostinho, a felicidade terrena é sempre parcial, porque é a própria vida humana que possui uma existência efêmera.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Com isso, apesar de nossa pesquisa tratar de um pensamento formulado nas entrelinhas da filosofia grega antiga e do pensamento cristão medieval, ele ainda possui desdobramentos em nosso contexto próximo. Isso porque a vontade é parte inerente ao ser humano e qualquer texto que dela tratar, torna-se atual. Destacamos aqui, apenas como menção, que nossa visita aos escritos de Agostinho suscita a necessidade do ser humano em tomar consciência de si, enquanto um ser de vontade e assumir sua independência perante o mundo, que em nosso contexto neoliberal, mais uma vez canaliza o desejo humano a produtos que não satisfazem e que não permitem que o homem tenha uma existência destinada às ideias, ao conhecimento, que em todo meio natural só ele pode acessar.

## Referências

AGOSTINHO, santo, bispo de Hipona. *Comentário Literal ao Gênesis*. Trad. de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *A Cidade de Deus*. Trad. de Oscar Paes Leme. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (Coleção Pensamento Humano).

\_\_\_\_\_. *A Doutrina Cristã*. Trad. de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *A Grandeza da Alma*. Trad. de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *A Trindade*. Trad. de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 1984. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *A vida feliz*. Tradução de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1998. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *Confissões*. Trad. de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *O Livre-arbítrio*. Trad. de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Patrística).

\_\_\_\_\_. *Sobre o Gênesis, Contra os Maniqueus*. Trad. de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Patrística).

## **AVALIAÇÃO CRÍTICA SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS IFs**

**Sidinei Cruz Sobrinho**

Universidade de Passo Fundo (UPF – Doutorando PPGEduc);  
Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Passo Fundo (IFSUL)  
e-mail: [sidineisobrinho@hotmail.com](mailto:sidineisobrinho@hotmail.com)

**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (orientadora)**

Universidade de Passo Fundo (UPF) – Doutora.  
e-mail: [rosimaresquinsani@upf.br](mailto:rosimaresquinsani@upf.br)

**Palavras-chave:** Política Pública; Educação Profissional; Institutos Federais.

### **1 Introdução**

O tema versa em torno da pretensão de análise filosófica, jurídica e educacional sobre a eficácia, eficiência e efetividade da política pública de educação profissional desenvolvida nos IFs a partir da Lei 11.892/2008. A metodologia é de natureza/finalidade pesquisa aplicada, com abordagem quanti-qualitativa; explicativa no que tange aos objetivos; quanto aos procedimentos é bibliográfica e documental (fontes primárias e secundárias); e, quanto ao desenvolvimento no tempo, é longitudinal retrospectiva. O problema central da pesquisa é o de analisar criticamente se, após dez anos de criação dos IFs, a política de educação profissional, desenvolvida por estas instituições, pode ser considerada eficaz, eficiente e efetiva, bem como, a partir de quais critérios e sob qual concepção de educação e trabalho está fundamenta, desenvolveu-se, e se ainda se justifica enquanto política educacional fundada na mesma concepção sob a qual se originou. Pretende-se, assim, uma pesquisa que possa identificar os limites e alcances dos 38 IFs e seus mais de 600 campi em âmbito nacional, a partir dos objetivos e finalidades que os instituíram e apresentar propostas concretas para manutenção e/ou revisão da política educacional em análise. O presente resumo objetiva, portanto, ensaiar a organização inicial para a realização de tal pesquisa.

### **2 Desenvolvimento**

Ao tratarmos da educação profissional, do ponto de vista filosófico, jurídico e educacional, é imprescindível partir de duas premissas básicas: 1 — Trata-se da inerente discussão jurídica sobre dois direitos sociais

(CF/88, Art. 6º) fundamentais de extrema relevância para o ser humano: o direito à educação e ao trabalho e que, portanto, precisam ser garantidos. 2 — A concepção filosófica que fundamenta e norteia a compreensão destes direitos, definirá as políticas públicas para o atendimento no âmbito do Estado Democrático de Direito. Assim, a análise destas políticas depende diretamente do domínio teórico, epistemológico, filosófico sobre o qual foram estruturadas e do espaço jurídico que permite a implementação, implantação, acompanhamento e avaliação na esfera pública e/ou privada. Desta forma, o “controle finalístico” e a avaliação crítica da eficiência, eficácia e efetividade destas políticas públicas, apresenta-se como fio condutor para a sua continuidade, reformulação ou supressão.

A hermenêutica da Lei 11.892/2008, enquanto política pública de educação profissional na esfera federal, para ser pertinente, deve ir além da vontade da lei (*mens legis*) e da vontade do legislador (*mens legislatoris*), como preconiza Camargo (2003). Isso porque há muito mais a ser investigado entre a criação de uma política pública e sua efetiva concretização do que se possa imaginar no mundo filosófico e jurídico. Nesse espaço, a compreensão, o comprometimento e a responsabilidade daqueles que serão desenvolvedores da política pública, são cruciais para a sua eficácia. Ou seja, como afirma Rodrigues “a eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão – [...] e um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política.” (2011, p. 24). Por este motivo a interpretação filosófica deve se dar, também, sobre quais concepções teóricas norteiam a ação dos atores de execução da política pública e sob a forma como o instrumental jurídico disponível possibilita certo controle de atendimento às finalidades da política pública. Isso porque a predominância do interesse público sobre o privado deve guiar a vontade e a finalidade da política pública como condição do bem-estar social (efetividade).

Esta rápida contextualização já nos permite levantar questões cruciais sobre o problema principal a ser investigado, qual seja: após dez anos de criação dos IFs, a política de educação profissional, desenvolvida, ser considerada eficaz, eficiente e efetiva, e, a partir de quais critérios e sob qual definição de educação a avaliação se fundamenta, se desenvolve e se justifica ou não? Estes questionamentos são essenciais porque possibilitam uma análise mais abrangente da política pública do que aquela feita com maior frequência, voltada apenas ou enfaticamente, para o viés econômico (eficácia e eficiência), sem considerar outros fatores e variáveis igualmente ou ainda mais pertinentes de acesso, inclusão e garantias sociais aos direitos à educação e ao trabalho, a coesão e transformação social que proporcionam (efetividade).

Apresentam-se questões, principalmente sobre a efetividade dos IFs no atendimento aos setores e atores sociais pretendidos, nos remetem a problemas anteriores, de ordem filosófica epistemológica educacional e à premissa jurídica que identificamos inicialmente. Ou seja, é necessário ter presente na análise da eficácia, da eficiência e da efetividade os seguintes questionamentos iniciais: qual é a concepção filosófica de educação e trabalho que motiva a política pública em exame? Qual é a concepção de Estado intrínseca ao governo que propõe tal política? Educação e Trabalho estão concretamente interligados, em que sentido, nível de reciprocidade, condições e força? Como se compreende tradicionalmente essa relação no Brasil? Outras políticas públicas de educação profissional, tanto na rede pública estadual, municipal, na iniciativa privada e nos Serviços Sociais Autônomos [Sistema S] compartilham das mesmas concepções teórico-filosóficas sobre educação e trabalho? Se há concepções filosóficas diferentes, contraditórias ou controversas entre estas

instituições, pode-se dizer que a política pública de educação profissional no Brasil é de Governo(s), mas não de Estado? Como os atores da Educação Profissional materializam tais concepções teórico-filosóficas no cotidiano das instituições? O atual Estado Brasileiro Democrático de Direito se mostra mais favorável e tendencioso para qual concepção política, social e econômica? As concepções teóricas preponderantes no meio acadêmico científico, tanto epistêmico-filosóficas quanto jurídicas, sobre o direito/dever à educação e ao trabalho são suficientes para ler, interpretar, compreender e propor mudanças (no campo do estudo em questão) por políticas públicas de Estado para a educação profissional no Brasil do Séc. XXI? Se não, quais propostas podem ser aferidas a partir da análise realizada?

Para tal investigação a metodologia pretendida é de natureza/finalidade pesquisa aplicada, com abordagem quanti-qualitativa; explicativa no que tange aos objetivos; quanto aos procedimentos é bibliográfica e documental (fontes primárias e secundárias); e, quanto ao desenvolvimento no tempo, é longitudinal retrospectiva.

Em suma, na avaliação crítica sobre a eficiência, eficácia e efetividade dos IFs na execução da política pública que lhes foi confiada com fulcro na Lei 11.892/2008, compreendendo a fundamentação epistêmico-filosófica e jurídica que sustenta ou deveria sustentar a realização desta política, pretendemos investigar e, quiçá, responder questões que sobrevivem, necessariamente, dos já apresentados e dentre outros mais a se fazer, que se apresentarão no decorrer da pesquisa.

Dada a diversidade geográfica, política, econômica e cultural em que estão localizados os IFs, analisar o que se pretende na pesquisa, de forma indutiva ou meramente analisando casos específicos, é um risco que não se deve correr. A problematização que se coloca é ainda mais importante que as próprias respostas que dela possam derivar. Isso porque, a análise que conduz e que deriva destes problemas não se pretende meramente esquemática ou enciclopédica. Ao contrário, o Fio de Ariadne que nos permite razoável segurança e coragem para adentrar nesse labirinto consiste, como disse GRAMSCI *apud* MONASTA (2010, p. 62), em dar ao “espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do diletante o homem sério, que purifica a curiosidade, (...) e a transforma em estímulo são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento.” É neste espírito que problematizamos a análise pretendida na pesquisa e, com ele, buscaremos a transformação do conhecimento.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A nova institucionalidade proposta para e pelos IFs na educação no Brasil, foi (e, por alguns, ainda é) ostentada como bandeira intangível de ataques. Quer dizer, pretendia-se aquela utopia peculiar a toda política pública, que, para muitos, quase beira o imaginário do melhor dos mundos possíveis. Nas palavras de Pacheco, “a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal.” (2011, p. 8).

Cabe agora, passada a primeira década de implantação, implementação e desenvolvimento dos IFs, analisar, em sentido macro e contextualizado no cenário nacional, se tal ousadia realmente se concretizou, no todo ou em partes, na inovação educacional pretendida e se os IFs podem ser, do ponto de vista da eficácia, eficiência e efetividade, considerados a “escola contemporânea do futuro” ou se, como já apontam as novas propostas do atual Governo, carecem de revisão e ressignificação na política pública (a ser) desenvolvida.

À guisa de conclusão apontamos algumas ideias gerais que norteiam o referencial teórico do estudo pretendido na pesquisa a ser desenvolvida. Se a Lei 11.892/2008, ao criar os IFs e (re)organizar a Rede Federal de EPCT, traz em seu bojo toda expectativa teórica da nova educação profissional técnica e tecnológica e da nova institucionalidade pretendidas, em contrapartida, após uma década, partimos da hipótese de que já foram produzidos dados, informações, experiências e vivências nos IFs que nos possibilitam uma leitura crítica, mais sistêmica e capaz de inferir (in)validações aos juízos sobre os IFs. Análise essa que, na perspectiva de Gramsci, entende que o “pensamento crítico é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais da própria teoria” (MONASTA, 2010, p. 30). Ou seja, pretende-se que tal estudo se dê justamente na perspectiva da “filosofia da práxis”, da inseparabilidade entre teoria e prática de modo a “descobrir as raízes materiais (ou seja, econômicas e políticas)” (*Idem*, p. 31) dos fundamentos da política pública que justifica os IFs. Assim, com base na relação das práticas que os IFs originaram no âmbito social, mensurar, com a maior segurança científica que nos for possível, a eficiência, eficácia e efetividade da política pública pretendida. Talvez possamos, ao final, traçar um mapa nacional das principais forças, fraquezas, ameaças e oportunidades para a política pública de educação profissional no Brasil.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitui...](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...)> Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a RFEPCT, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em 20 de novembro de 2018.

CAMARGO, Maria Berenice Lacombe. **Hermenêutica e Argumentação**: Uma contribuição ao estudo do Direito. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. Coleção Educadores: MEC/FNDE.

PACHECO, Eliezer. Org. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha Explica).

## **CAMINHOS PARA EMANCIPAÇÃO JUVENIL: POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROJETO ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA**

**Lisiane Ligia Mella**

Universidade de Passo Fundo

lisiane.mella@upf.br

**Telmo Marcon**

Universidade de Passo Fundo

telmomarcon@upf.br

**Palavras-chave:** educação social; emancipação; adolescência.

### **1 Introdução**

Quando eu crescer  
quero aprender  
como saber  
o que eu não sei  
do que eu pensei  
e do que eu senti.

[...]

Quero então aprender  
só o sentir do saber  
do sonhar sem dormir.  
Pois o sonho acordado  
é uma outra maneira  
de saber aprender  
e aprender a lembrar  
tudo o que vivemos  
e depois não sabemos  
lá bem dentro de nós  
onde enfim... encontrar?

**Carlos Rodrigues Brandão**

Aprender a saber o que não se sabe, sobre o que se pensa e o que se sente. Aprender, também então, sobre o sentir do saber. Sonhar acordado, aprender a lembrar o que se vive e o que se sente, constituir memória, formar narrativas. Carlos Rodrigues Brandão, poeta, antropólogo e educador social, propõe desvendar os

enigmas imbuídos no processo de aprender, abrindo um campo do saber que convida à descoberta do que há por trás das narrativas deste ato de aprender, elucidando um saber que envolve o não-saber, o pensar, o sentir, o lembrar, o recordar e, por fim, a pergunta sobre o caminho percorrido: não se sabe muito bem onde se encontra, onde encontrar a si mesmo.

É através desse movimento carregado de sentidos e significados que a narrativa deste estudo se sustenta, uma vez em que, em um caminho em construção, visa-se elucidar o ato de construção de uma narrativa que demarca um espaço-tempo de aprender a saber, a sonhar, a sentir, a perguntar e a constituir memória.

Este processo de aprender advém do projeto de tese de doutorado. Aqui, visa-se evidenciar o percorrido teórico-metodológico da pesquisa, considerando os caminhos a serem desenvolvidos, incluindo o diálogo com os autores e com a literatura científica, cuja perspectiva se ancora em uma razão sensível que contempla, conforme Michel Maffesoli (1998, p. 21) “verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas”, aprendendo com o caos do cotidiano e da vida que pulsa, sente e sofre, reconhecendo o sensível como parte integrante da subjetividade humana. Neste paradigma, a paixão, o sentimento, a emoção e o afeto (re)exercem um papel privilegiado, em uma sociologia da carícia que sobressai a riqueza, o dinamismo e a vitalidade do “mundo-aí”.

Tendo como ponto de partida a adolescência, percebida a partir da relação dialética com o mundo sociocultural e a subjetividade, o estudo visa refletir acerca de processos emancipatórios que envolvam a participação social dos adolescentes. Pensar a adolescência, no entanto, consiste em evidenciar seu tempo histórico, compreendendo-a a partir da dialética entre seu tempo biográfico e seu tempo social. Conjecturar esta dialética implica em trazer à cena o estado permanente de crise vivida e sentida pelos adolescentes no que tange sua integração social, sua emancipação e sua autonomia existencial.

Materializada nos riscos existentes pela precarização das condições de trabalho, pelos baixos salários, pela exigência de altos níveis de capacitação e pela competitividade que enreda o mundo do trabalho, essa crise, entre outros fatores, coloca também em xeque a aquisição de independência econômica e de mobilidade social de adolescentes brasileiros. Há, portanto, fatores históricos, estruturais e conjunturais que contribuem substancialmente para a designação de vulnerabilidades e de potencialidades das juventudes. Compreender a sociedade requer, portanto, conhecer suas juventudes para, assim, traçar possibilidades de caminhos e perspectivas de ação.

A intencionalidade da pesquisa caminha pela via da inclusão dos adolescentes nos espaços decisórios e democráticos, compreendendo-os como atores sociais que transformam o meio em que vivem ao transformarem-se a partir – e com – (d)ele. Embasando-se nos princípios do Projeto Alternativas à Violência (PAV), que consiste em uma metodologia de intervenção que visa construir coletivos criativos, parte-se de uma perspectiva humanizadora dos processos educativos.

Com vistas à constituição de vínculos ético-estético e de pertencimento a uma comunidade de vida, o PAV contempla uma lógica da sensibilidade na perspectiva da educação não formal, propulsionando valores de solidariedade e cooperação. Desta forma, pensar caminhos para uma formação humana, crítica e cidadã requer pensar possibilidades interventivas que contemplem a adolescência em sua complexidade, desenvolvendo e propondo práticas pedagógicas que possam subsidiar a construção de políticas públicas educacionais, atentando-se à emancipação humana.

O processo metodológico toma como base o sensível na pesquisa em educação. Nessa ótica de percepção da realidade, pesquisar, no âmbito da educação, equivale a compreender o real a partir de um olhar eivado

de sensibilidade, possibilitando “enxergar a partir de ângulos e perspectivas não vistas e ainda não explicitadas o suficiente” (BEDIN, 2016, p. 71). Maffesoli (1998) contribui ao desenvolver uma sociologia que permita entrar no coração do objeto de estudo, vibrar com as emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações em que está impregnado.

É preciso, para tanto, mobilizar disposições e sensibilidades que ponham em ação a lógica de investigação, sendo preciso a atenção, a sensibilidade intelectual e a audácia para superação de limites que isolam os processos de vitalismo que estão em ação nas sociedades complexas (BEDIN, 2016). Além disso, a investigação é aqui compreendida como encontro, onde ser pesquisador consiste em assumir uma atitude de estar-sendo ser humano no cotidiano da convivência junto-no-mundo-com, consciente das diversidades e complexidades das tantas dimensões e manifestações da existência humana (DORNELES; ARENHALDT, 2016).

## 2 Desenvolvimento

Pensar a adolescência a partir de uma perspectiva sócio histórica consiste em significá-la através de sua relação com o mundo social e cultural, sendo constituída através das condições históricas engendradas pela humanidade. A subjetividade corresponde aqui como uma construção no nível individual do mundo simbólico, que é social. Sendo assim, considerar a adolescência e as juventudes como uma produção social implica em não somente retirá-las do campo abstrato e idealista e materializá-las na dialética indivíduo/sociedade, mas considera-las como parte integrante dos fenômenos sociais e históricos (BOCK, 2007). Sob esta ótica, compreende-se a adolescência como a expressão subjetiva de um mundo objetivo e coletivo, convertendo o social em individual, através da construção interna dos elementos e das atividades do mundo externo.

Questiona-se, pois: como é possível compreender processos educativos que possibilitem empoderar sujeitos com vistas à sua emancipação? Propõem-se aqui um olhar para educação sob a ótica da pedagogia social, que tem como base a educação social e a inspiração freireana da educação crítica e transformadora, questionadora da perspectiva que a contrapõe à educação formal (CALIMAN, 2010).

A pedagogia social surge como reação ao individualismo pedagógico do século XIX, acentuando o valor ao grupo-sociedade-coletividade. Para Caliman (2010), a pedagogia social crítica faz conexão entre a educação e estrutura social, centralizada sob a perspectiva da transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo. Em uma relação de cuidado e ajuda, a pedagogia social, materializada na educação social, deve ser preventiva, para que as pessoas, sobretudo as mais jovens, cresçam de forma crítica e serena. Abrir possibilidades de emancipação, assim, significa criar espaços intersubjetivos onde a sensibilidade e a afetividade façam morada e o olhar se atente a enxergar a partir perspectivas não vistas e ainda não explicitadas o suficiente. Levinas (apud BIESTA, 2013, p.76), propõe pensar que o “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com outros”, ou seja, a relação entre o eu e o outro corresponde a uma relação ética, de responsabilidade pelo outro.

Nesse sentido, Levinas (apud BIESTA, 2013) apresenta a inauguração de um espaço intersubjetivo quando o outro, concreto e singular, é visto como um elemento constitutivo do mundo ao qual o eu pertence. A relação constituída intersubjetivamente abre espaço para o reconhecimento do outro em constante recriação mútua, ampliando possibilidades de ressignificação e de transformação, sendo este um “estar junto” na convivência, em uma dimensão ética do cuidado e da responsabilidade.

Partindo-se dessa perspectiva do cuidado e de um olhar ético-estético para as relações educativas é que se compreende o lugar de fundamentação teórica e metodológica do Projeto Alternativas à Violência (PAV). A filosofia central do projeto é a descoberta do poder transformador que há em cada pessoa, fazendo-a sentir-se capaz de transformar situações de violência e comportamentos destrutivos que eclodem na convivência social em experiências libertadoras e construtivas, através de um comportamento cooperativo. O processo das oficinas se desenvolve em fases sucessivas, de diferentes modalidades, aplicadas com pequenos grupos, de forma a facilitar a integração e a participação num processo contínuo de formação.

Assim, os caminhos da pesquisa buscam compreender os processos formativos que ocorrem através das práticas pedagógicas emancipatórias do PAV, acompanhando os percursos e trajetórias aprendizes que, coletivamente, os participantes constroem, desenvolvem narrativas, formam memória.

### 3 Considerações

Seguindo essa perspectiva, pensar a formação humana, crítica e cidadã equivale a desenvolver processos sensíveis que contemplem a adolescência em sua esfera protagonista que age na realidade e que, ao transformá-la, também se transforma, em um processo dialético de cuidado de si a partir da relação com os outros. Para tanto, através da metodologia e dos princípios do PAV, torna-se possível prospectar a proposição de estratégias interventivas que possibilitem a construção de caminhos para práticas pedagógicas, subsidiando a construção de políticas públicas educacionais e atentando-se à emancipação humana e à participação social.

### Referências

- BEDIN, S. A. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. In: FEITOSA, D. A. et al. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Vol. 11, n.1 Jan/Jun, 2007.
- CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010**.
- DORNELES, M. A.; ARENHALDT, R. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In: FEITOSA, D. A. et al. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

## **CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS TESES DE POLÍTICA EDUCACIONAL NO TRIÊNIO 2010-2012**

**Carina Toniato**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS/*Campus* Ibirubá  
tonieto.carina@gmail.com; carina.toniato@ibiruba.ifrs.edu.br

**Palavras-chave:** política educacional; epistemologia; teses.

### **1 Introdução**

O presente estudo versa a respeito das características epistemológicas da produção acadêmica em política educacional e tem como objeto de estudo as teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação com Doutorado (PPGEDU/DO) no triênio 2010-2012, a fim de identificar suas características epistemológicas (teórico-metodológicas) e verificar a presença ou não das fragilidades denunciadas pela literatura do campo (SILVA; JACOMINI, 2014; 2016). Trata-se de um recorte da tese de doutorado da autora a respeito de tal temática (TONIATO, 2018). O problema orientador do estudo é: as teses de política educacional defendidas nos PPGEDU/DO no triênio 2010-2012 apresentam fragilidades epistemológicas (teórico-metodológicas) conforme apontado pela literatura?

O referencial adotado é o racionalismo crítico de Popper (2008) e o racionalismo histórico de Bachelard (1977); o método utilizado é o dedutivo-analítico. A hipótese de pesquisa é a de que as teses reproduziriam as fragilidades epistemológicas denunciadas pela literatura do campo. A pesquisa caracteriza-se quanto à sua natureza como básica; quanto à abordagem do problema, é predominantemente qualitativa, valendo-se de recursos quantitativos; quanto aos seus objetivos, é uma pesquisa descritiva-analítica, já que se busca descrever e analisar as características das teses defendidas; quanto aos seus procedimentos, como uma *metapesquisa* (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 166). O procedimento adotado para a composição da amostra, foi: (i) análise dos Cadernos de Indicadores da Capes do período analisado, a fim de selecionar as teses vinculadas as linhas de pesquisa de Política Educacional que continham na sua nomenclatura exclusivamente os termos Política/s Educacional/is e/ou Pública/s nas suas diferentes redações; (ii) localização dos textos na íntegra nos repositórios institucionais, já que não estavam disponíveis no portal da CAPES; (iii) o resultado final da amostra foi de 28 teses. A coleta de dados foi realizada por meio da análise textual do conteúdo (BARDIN, 2011); as categorias para coleta e organização dos dados foram: problema de pesquisa; referencial teórico; método; hipótese; caracterização da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem do problema, objetivos e pro-

cedimentos; locus e sujeitos pesquisa; coleta, tratamento e análise dos dados. Os dados foram organizados em planilhas; a análise organizada por categoria; a identificação dos índices de representatividade calculados por porcentagem simples; e os dados organizados em tabelas e gráficos.

## 2 Desenvolvimento

A primeira parte do estudo centrou-se na análise da dimensão teórica das 28 teses (referencial teórico, problema de pesquisa e hipótese) e percebeu-se que o referencial teórico é enunciado pela maioria das teses (77,77%), com predominância para a indicação de autores (51,85%) em relação às tradições/matriz teóricas (25,92%). A pesquisa de Silva e Jacomini (2016), por analisar somente o resumo das teses e dissertações, evidenciou que a grande maioria (68%) não enunciava o referencial teórico, o que não significava a sua ausência no trabalho. A presente pesquisa mostrou que, se considerado todo o texto da tese, aumenta o índice de pesquisadores que apresentam o referencial teórico. No entanto, chama atenção a evidência de pesquisadores em nível de doutorado ainda apresentam dificuldade de enunciar seu referencial teórico, dimensão fundamental na produção do conhecimento científico (POPPER, 2008; BACHELARD, 1977). Outra constatação é a predominância da indicação de autores, sendo que poucas (25,92%) teses indicam a matriz teórica/tradição teórica com seus respectivos autores referentes, apontando a continuidade com a pesquisa de Silva e Jacomini (2014; 2016).

Quanto às teses que apresentaram autores como referencial teórico, foi possível constatar que quanto maior o número de autores, maior a dificuldade de articulação, por lidarem com um universo amplamente diversificado de concepções e conceitos, que notadamente impõem grandes dificuldades de articulação. A pulverização de autores e as suas dificuldades de articulação também foram percebidas por Silva e Jacomini (2014; 2016), corroborando a denúncia feita pela literatura de que as pesquisas em política educacional apresentam fragilidades teóricas.

Em relação à formulação do problema de pesquisa, identificou-se que a maioria (70,37%) das teses o fizeram em forma de pergunta. Se considerarmos que o que caracteriza o problema de pesquisa é a sua formulação em forma de pergunta (POPPER, 2008; BACHELARD, 1977), evidenciaremos que há teses que não o enunciaram de modo explícito. Fato curioso relaciona-se à quantidade de perguntas apresentadas, sendo que apenas três teses (11,11%) apresentaram uma única pergunta. Nas que apresentaram mais de uma pergunta como problema de pesquisa, foi possível identificar que não se tratava do problema propriamente dito, mas de um conjunto de questões a que a tese buscou responder, revelando novamente uma confusão conceitual.

Em relação às hipóteses de resolução do problema, constatou-se que há um bom número de teses que não a enunciam (44,44%) e as demais (55,55%) apresentam a hipótese inicial, combinada ou não, com o problema de pesquisa. A apresentação da hipótese de modo não combinado com o problema de pesquisa aponta para uma desarmonia que pode ser um indicativo de um problema de compreensão teórica referente à articulação na pesquisa entre o problema e a sua hipótese inicial de resolução, em torno dos quais se definem e organizam os procedimentos metodológicos e a indicação das conclusões da pesquisa (POPPER, 2008; BACHELARD, 1977). Diante de tais indicativos, é possível afirmar que é perceptível a continuidade das dificuldades quanto à explicitação nas teses de seu referencial teórico, problema e hipótese de pesquisa. Por tratar-se de autores/pesquisadores que estão desenvolvendo seus trabalhos a nível de doutorado, constitui-se um grande desafio para os programas de pós-graduação a formação desses pesquisadores. Nesse sentido, corrobora-se a

afirmação de Silva e Jacomini (2014;2016) de que tais indicativos apontam para a pouca atenção aos dilemas teóricos das pesquisas nesse campo.

A segunda parte da pesquisa deteve-se análise da dimensão metodológica das teses, onde percebeu-se que a grande maioria dos autores não identifica o método que orientou e conduziu a atividade de pesquisa (POPPER, 2008; BACHELARD, 1977). Desse modo, é possível inferir que a maioria dos pesquisadores (74,07%) desconsidera tal dimensão da produção do conhecimento científico. Isso não quer dizer que as teses não organizem logicamente seus argumentos, mas que estes foram levados adiante sem muita clareza a respeito do método orientador, partindo da concepção de que o esclarecimento da natureza da pesquisa e a descrição dos procedimentos são suficientes para demonstrar a validade das conclusões. Apontando para outra fragilidade das pesquisas. Quanto às demais características metodológicas das pesquisas, percebemos que há mais facilidade para enunciação de algumas dimensões, como a forma de abordagem do problema, os procedimentos técnicos, indicação do *locus*, dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados, tratamento e análise dos dados. Essas facilidades, no entanto, não estiveram livres de algumas confusões conceituais, tais como a diferença entre referencial teórico e revisão de literatura; revisão de literatura e pesquisa bibliográfica; e a confusão entre a organização, o tratamento e a análise dos dados, sendo que, em muitas teses, a análise é resumida ao tratamento estatístico ou qualitativo dos dados. As dimensões que apresentaram mais dificuldades na sua enunciação foram: a natureza da pesquisa, tendo apenas uma tese feito a indicação de ser básica; quanto aos objetivos, poucas teses (22,22%), tendo se destacado os estudos exploratórios e os estudos combinados (descritivos-explicativos). Desse modo, é possível concluir que a dimensão metodológica das pesquisas não impõe tantas dificuldades aos pesquisadores, sendo evidente, no entanto, a dificuldade quanto ao método por ser uma decorrência direta da clareza teórica (POPPER, 2008; BACHELARD, 1977).

### 3 Considerações conclusivas

A conclusão é de que a dimensão teórica das pesquisas apresenta maior dificuldade para os pesquisadores do que a dimensão metodológica, sendo, por isso, negligenciada naquilo que seria o seu maior potencial, orientar e auxiliar na colocação e na construção de possíveis soluções. É interessante notar que Bachelard (2008) e Popper (1977) denunciam com veemência tal tendência, qual seja, da ênfase dada aos procedimentos das pesquisas em detrimento dos teóricos, já que, para eles, é justamente o contrário que deveria acontecer, sendo a escolha qualificada dos procedimentos metodológicos uma decorrência da clareza e da consistência teórica. Nessa direção, aponta-se que as pesquisas de política educacional ainda apresentam fragilidades epistemológicas, principalmente ligadas à sua dimensão teórica, o que acarreta a dificuldade de superar os obstáculos epistemológicos-ideológicos e de colocar em ação a vigilância epistemológica (BACHELARD, 1977). Tal fragilidade é um dos desafios impostos aos processos formativos dos pesquisadores a nível de mestrado ou doutorado.

Outra conclusão importante é a consideração somente do resumo das dissertações e teses em pesquisas que buscam identificar as características epistemológicas da produção acadêmica. Considerar somente o resumo pode conduzir a equívocos de interpretação, uma vez que é possível notar, que há um número significativo de teses em que as informações aparecem nos elementos textuais da tese. Por isso, afirma-se, em consonância com Silva e Jacomini (20014; 2016), que a falta da informação no resumo não implica a sua ausência do traba-

lho, mas que tal dimensão pode não estar muito clara para o investigador. Nessa direção, coloca-se então outro desafio para os pesquisadores, qual seja a elaboração consistente do resumo, de modo a deixar claras para o leitor, mesmo que de modo sucinto, as dimensões teórico-metodológicas das pesquisas, as quais corroboram a sua validade epistemológica.

## Referências

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

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

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações: o progresso do conhecimento científico**. 5. ed. Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 2008.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa** , Ponta Grossa , v. 10, n. 1, p. 153-178, janeiro-junho 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>>. Acesso em: 24 abril 2016

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. **A pós-graduação e a produção acadêmica em políticas educacionais: questões epistemológicas**. Anais II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Curitiba: ReLepE. 2014. p. 1-26

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. Escolhas políticas e (re) direcionamentos epistemológicos em educação: um panorama de teses e dissertações. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A.; (ORGS). **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 93-122.

## **CORPOREIDADE SOFRENTA: DESAFIOS**

**Marli Teresinha Silva da Silveira**

Programa de Pós-graduação em Educação/UPF

[marli19silveira@gmail.com](mailto:marli19silveira@gmail.com)

**Palavras-chave:** Corporeidade; Ser-no-mundo; Sujeito; Sentimentos.

### **1 Introdução**

Pode-se dizer que desde Husserl, a Fenomenologia reivindica uma nova e radical relação entre sujeito e objeto, desconstruindo posturas teóricas alocadas na separação entre esses âmbitos e asseguradas pela razão. Parte-se da indissociabilidade entre sujeito e objeto para se chegar à noção de ser-no-mundo, no caso de Heidegger (1993). Com isso, também se desconstrói o campo de mostração da ideia de uma natureza humana, ou seja, sobre que bases pode-se pensar e articular a condição humana tendo em vista que nosso modo de ser é aberto e respondendo ao ser-aí no mundo. Tal apreensão do modo de ser próprio da existência não apenas implica o mundo como constitutivo daquilo que somos, como se abre a partir de uma nova perspectiva para se pensar a corporeidade, articulada pelo vocábulo *Leib*.<sup>1</sup> Corpo que somos, corpo como abertura. Mas qual seria a relação entre a corporeidade heideggeriana para se pensar a pesquisa em tempos de obscurantismo educacional? Ou melhor, há espaço para se pensar o momento atual da pesquisa educacional no Brasil enquanto afinção existencial de uma corporeidade sofrente? A partir de uma apresentação breve da figura do ressentido em Nietzsche (NIETZSCHE, 2000), chegar-se-á a uma espécie de modulação do temor, tematizado por Heidegger em *Ser e Tempo* (1993), para a afecção do sofrimento, quando somos atravessados por sentidos que imobilizam a existência. Com isso, pretende-se alcançar, a partir de uma leitura fenomenológico-hermenêutica, que o momento atual é um momento em cujos sentidos são articulados por uma corporeidade sofrente, ou seja, há uma ambiência entristecida que se mostra a partir do próprio acontecer existencial e afeta também o campo educacional.

### **2 Desenvolvimento**

A temática do ressentimento, em Nietzsche (2000), é tida por muitos dos seus estudiosos como um dos

1 Heidegger usará o sentido de *Leib* para corpo na perspectiva de tematizar a corporeidade humana desatrelada da ciência moderna, de concepção cartesiana, em que reduz o corpo ao que pode ser mensurável e dado à objetividade do conhecimento físico ou biológico. Claro que Heidegger reconhece o corpo físico e suas implicações, mas para este usará o vocábulo *Körper*.

pontos nefrágicos da sua filosofia (BITTENCOURT, 2009), permeando a cultura ocidental por meio de uma axiologia própria, cadenciando uma disposição psíquica padecente e passiva. O estado psíquico do ressentimento responderia, de acordo com Nietzsche, pela decadência da vitalidade humana. O indivíduo ressentido é incapaz de criar valores afirmativos da existência, pois

Ao sofrer uma ofensa, tal indivíduo, impotente em reagir efetivamente, desenvolve no seu íntimo o anseio por uma reparação imaginária, motivada pelo sentimento de vingança. O ressentido sofre de enfraquecimento da vitalidade, e perde qualquer tipo de vínculo efetivo com a realidade. (BITTENCOURT, p. 1, 2009)

A “moral dos escravos”, que seria própria da condição do ressentimento e que prevaleceu na civilização ocidental, - muito em razão da moral cristã que inverteu os valores ativos pelos decadentes -, desentranha-se como uma espécie de incapacidade dos indivíduos para interagir com as diferenças e com os antagonismos, atribuindo a outro a responsabilidade pelo seu fracasso ou decadência. Incapaz de responder ativamente a estímulos externos, acaba assimilando negativamente a experiência, deixando de agir efetivamente.

Todos os instintos que não se descarregam pra fora, voltam-se para dentro – isto é o que eu chamo de interiorização do homem: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua “alma”. Todo o mundo interior, originalmente delgado, como que entre duas membranas, foi se expandindo e se estendendo, adquirindo profundidade, largura e altura, na medida em que o homem foi inibido em sua descarga para fora (NIETZSCHE, 2000, p. 73).

Escravo desse sentimento em que se sente cada vez mais ensimesmado e reagente ao mundo, o indivíduo desentranha-se imobilizado e avesso aos outros, ou seja, os responsáveis pelo seu insucesso.

Heidegger, compondo sua ontologia fundamental, também tematizou os sentimentos (1993), embora que seu interesse não recaia sobre uma interpretação psíquica dos mesmos, mas pela sua capacidade de abertura. Isso não significa que o filósofo não tenha reconhecido as implicações psicológicas, mas como disposição afetiva que originariamente torna compreensível a acontecência humana desdobrada no mundo. No que se propõe, Heidegger tematiza o sentimento do temor na sua obra *Ser e Tempo* (1993), sentimento que obstaculiza o encontro do modo de existir propriamente humano consigo mesmo, articulando os sentidos do mundo sob o manto das prescrições e condicionamentos sociais.<sup>2</sup>

Predominantemente, o temor revela o *Dasein*<sup>3</sup> de maneira privativa. Ele confunde e faz “perder a cabeça”. O temor vela, ao mesmo tempo, o estar e ser-em perigo na medida em que deixa ver o perigo a ponto do *Dasein* precisar se recompor depois que ele passa. (HEIDEGGER, 1993, p. 196)

Os momentos constitutivos do temor podem variar e nas variações, surgem “diferentes possibilidades de ser do temor” (HEIDEGGER, 1993, p. 196), mas todas são modificações enquanto possibilidades da disposição, ou seja, o existente humano pode temer porque no fundo do seu ser é “temeroso”. Os sentimentos interessam à Heidegger pela sua capacidade de abertura, ou seja, são eles que dizem a quantas anda o ser do existente humano (HEIDEGGER, 1993), entregando o nosso modo próprio a partir de uma situação no mundo. No caso do temor, a aproximação com o nosso próprio ser é dada pelas referências das ocupações cotidianas, impossibilitando aos indivíduos assumirem suas próprias responsabilidades sobre o seu próprio se

2 É importante destacar que mesmo o temor, pelo viés ontológico-fundamental heideggeriano, é um afeto fundamental, ou seja, o existente humano somente pode temer porque, em sendo, já está em jogo o seu próprio ser. Os sentimentos já abrem o ser-no-mundo em sua totalidade e “só assim torna possível uma direcionalidade” (HEIDEGGER, 1993, p. 191).

3 Para Heidegger, *Dasein*, ser-aí, responde pelo modo de ser do existente humano.

O ponto central é que essa “temerosidade” não deve ser compreendida, como diz Heidegger, onticamente, ou seja, como uma espécie de “predisposição fatural e “singular”, mas como possibilidade existencial da disposição essencial de todo *Dasein* que, de certo modo, não é única” (HEIDEGGER, 1993, p. 197). Alargado na direção da compreensão de que o existente humano se desentranha como corporeidade vazada, estendida na direção de, na medida em que o temor insurge-se como disposição fundamental, pode modular-se, como sofrimento. Sofrer responderia por uma incapacidade de reagir ao temor que nos atravessa, tornando o sofrimento uma ambiência para corporeidades “temerosas”, refêns da própria impessoalidade constantemente requisitada.

O que se procura demonstrar é que os momentos de obscurantismo respondem por modulações de afetos padecentes, implicados por corporeidades afinadas aos sentidos de ambiências constituídas à luz das referências do mundo, permeando a coletividade dos que são originariamente afetados, ou seja, o existente humano. Quanto mais se permanece imobilizado, mais se articulam referências devedoras de protagonismo e o sofrimento pode surgir como uma compreensão disposicional mediada pela impotência coletiva. Para se sair dessa ambiência passiva, torna-se necessário que o indivíduo se sinta mobilizado por afetos capazes de requisitá-lo à sua responsabilidade, sendo indispensável, para tanto, se reconhecer a formação humana como um constante exercício de si. Nesse caso, o próprio sofrimento poderia abrir-se como disposição capaz de indicar brechas, reconhecendo possibilidades onde parecia haver apenas indigência.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

O modo de ser do existente humano é indeterminado, implicado por um constante direcionar-se no mundo, ou seja, não respondemos nem por uma organicidade psíquica (volitivo) e nem como um modo puramente comportamental (condicionado), nosso modo é acontecimental. Nesse sentido, nossa pele também não desenha um limite de ensimesmamento, somos corpos vazados e porosos, situados a tonalidades que nos entregam de um ou outro modo justamente porque somos atravessados por sentimentos. Sentimentos que podem ser interpretados como abertura, pela sua capacidade de entregar o modo de ser do existente humano. Implica que os sentimentos são potencialmente sociais, capazes de mobilizar ou desmobilizar os indivíduos por se inscreverem na própria condição humana desdobrada no mundo.

Acompanhando Nietzsche, poderíamos dizer que vivemos hoje um momento de profunda apatia social, decorrente de afetos que imobilizam nossa ação, aplacado por um estado psíquico padecente e ressentido. A própria educação e seus atores, absorvidos por um processo de imobilidade, quando não às voltas com valores que inviabilizam o seu protagonismo. Na esteira de Heidegger, pode-se dizer que somos afetados porque no fundo do nosso ser somos afeto. Os sentimentos já nos lançam compreendo os sentidos do mundo e, por conta disso, respondemos a eles. Quanto mais os sentimentos se tornam refêns dos sentidos emprestados à impessoalidade (aderência coletiva aos sentidos impróprios do mundo), mais os afetos se modulam por ambiências entristecidas, em que os indivíduos se tornam reagentes e menos responsáveis.

A responsabilidade, que se abre como possibilidade de se assumir as próprias possibilidades, responde à capacidade de abertura potencializada por afetos que originariamente lançam os indivíduos para o embate consigo mesmos e quanto mais abertos para possibilidades, mais podem requisitar a si mesmos. A formação humana precisa, por conta disso, ser pensada como constante exercício de si, enquanto perspectiva potencia-

lizadora da própria indeterminação.

## Referências

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 6 ed. Márcia de Sá Cavalcante (Trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral – Uma polêmica*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BITTENCOURT, Renato N. *A questão do ressentimento na ética trágica de Nietzsche*. Revista Urutágua, N° 18 – mai./jun./jul./ago. 2009 – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil – ISSN 1519-6178.

## **CUIDADO DO CORPO COMO CUIDADO DE SI NA VELHICE: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

**Heloisa Andreola Folchíni**

UPF

heloandreolaf@gmail.com

**Co-autor: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco**

**Palavras-chave:** cuidado; corpo; velhice.

### **1 Introdução**

Em relação ao envelhecer de maneira a ser desfrutada e não repugnada, é que abordaremos neste estudo o cuidado a fim de tornar mais ampla a relação sujeito-velhice. Para isso, será abordado o cuidado do corpo como cuidado de si, indispensável para uma velhice saudável e ativa. Por conta da diminuição das capacidades físicas, psicológicas e fisiológicas, o idoso, por muitas vezes, passa a depender de terceiros, causando lhe desconforto nessa situação, ou até mesmo levando-o a ver-se como “fardo” ou “incômodo aos seus cuidadores”. É na intenção de evitar a anulação total do idoso em suas vivências e atividades, que nos deparamos com a importância de envelhecer de forma ativa e saudável, o que se dá, por meio de uma compreensão ampliada sobre os cuidados com o corpo físico. Nos concentramos em refletir sobre o cuidado do corpo como um importante integrante do processo do cuidar de si, do ocupar-se consigo, na intenção de cuidar-se em sua totalidade.

### **2 Desenvolvimento**

O envelhecimento humano é uma fase da vida que se constitui de diversas mudanças, de aspectos biológicos, sociais, psicológicos. Perspectivas mudam, tanto de como o próprio sujeito se vê, tanto da postura que esse assume diante a nova fase. Encontrar-se na velhice, traz um profundo refletir sobre passado, presente e futuro na vida do sujeito, o que pode lhe causar diversas sensações referente a este estado de viver. É a maneira como o sujeito se assume nessa fase que condicionará muito de sua relação com a nova idade. Preconceito, limitações, ver-se como sujeito com suas “utilidades” agora “descartáveis”, estando em idade avançada. Hoje, para muitos, envelhecer é sinônimo de anulação. Anulação de seus prazeres, de seu convívio social, de seu vigor físico, da capacidade de exercer suas tarefas rotineiras, anulação de si como sujeito ativo e partici-

pativo de uma sociedade, e até mesmo de sua família. “É que a maioria das pessoas acha a velhice penosa. Desejam-na, mas quando ela chega, sentem-se passivas, negligenciadas por aqueles que outrora as honravam” (PICHLER E DIEHL, 2013 p. 29).

Em outras situações, os autores relatam que algumas pessoas “por não terem construído um rumo na existência, são flagradas pelo destino, pelas escolhas irracionais, com as forças físicas e psíquicas esgotadas e sonolentas” (PICHLER E DIEHL, 2013, p. 19). É a relação da velhice com o assombramento de ver o rápido passar do tempo, fazendo o sujeito deparar-se com o inesperado ao não estar preparado para o envelhecer.

Dalbosco (2006) traz a noção do ocupar-se consigo mesmo, através de cuidados, “com o intuito de oferecer subsídios à reflexão sobre a busca de uma vida saudável, corporal e psiquicamente. Tal busca é entendida como algo que deve começar na infância e se prolongar ao longo de toda a vida” (p. 23). Um sujeito que tem sobre si práticas de ocupação consigo próprio, oferece a si mesmo uma longa assistência de cuidados, que tramitam por toda sua vida e pelas diversas experiências que este passará. Tais experiências possibilitam a transformação do sujeito e a constituição de sua subjetividade.

Se faz necessário ter a prática de ocupar-se consigo, como seu maior investimento de tempo, sabendo que isto, lhe agregará e edificará sobre as relações sujeito consigo próprio, com o outro, com o mundo, Foucault defende ainda que não há idade para se ocupar consigo próprio (p. 54), trata-se de um investimento em si, tomar tempo consigo, tratando-se como sujeito de importância, que necessita e merece cuidados centrados em si, em suas necessidades.

De outra parte, o cuidado de si no sentido socrático traz consigo uma especificidade pedagógica importante que ajuda esclarecer de modo extraordinário o papel que gerações mais velhas devem exercer sobre as mais novas: cuidar do cuidado que aqueles que os mais velhos guiam podem e devem ter de si mesmos. Ora, este cuidar do cuidado constitui parte integrante indispensável do envelhecimento humano saudável, porque tem a ver com o cuidar da alma, relacionado, eticamente, com a responsabilidade das velhas gerações em contribuir na formação pedagógico-moral das gerações mais novas (DALBOSCO, 2006, p. 36).

O cuidado citado acima por Dalbosco, refere-se ao importante papel que o idoso assume em ser como conselheiro, como transmissor de ricos aprendizados de vida, que se dá por suas próprias vivências empíricas. Das citações de Foucault:

Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, solicita-se conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita – o que, aliás, constitui um exercício benéfico até para aquele chamado preceptor, pois assim ele os reatualiza para si próprio: em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem (FOUCAULT, 2006, p. 57)

Esse processo se faz importante à medida que, ao mesmo tempo em que o idoso cuida do outro, cuida de si. Ao dar voz sobre suas experiências de vida, constitui-se em seu falar, analisa-se, e de sua própria reflexão gera novas percepções de cuidado sobre si. É o exercício da fala e da escuta, sendo um exercício de formação e constituição do próprio sujeito. “Tem-se aí dois pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 2006, p. 57).

Foucault em a Hermenêutica do Sujeito (2006), cita Musonius Rufus, um filósofo estoico do início do

Império, que afirma, o corpo como um instrumento em que suas virtudes devem ser úteis e agradáveis à vida e às suas ações. Que essa virtude para ser ativa precisa passar pelo corpo, e sendo assim, é preciso que o sujeito ocupe-se com o próprio corpo (p. 516). Ele continua, dizendo que, deve-se dedicar-se aos exercícios do corpo e aos exercícios da alma. Quanto a esses exercícios da alma e do corpo, ele cita os objetivos a serem trabalhados no sujeito, que são estes, a coragem e a capacidade de moderar-se a si mesmo, ter domínio. Já Platão, assegurará duas virtudes: sendo coragem em relação ao mundo e o domínio em relação a si mesmo, para esses dois, ele trata de exercícios físicos e de ginástica (p. 517).

Em relação à antiga Grécia e o cuidado do corpo, Jaeger cita sobre o cuidado e zelo de Sócrates com o corpo e sua saúde, que não desleixava o seu próprio corpo nem elogiava os que o faziam. Ensinava os amigos a manterem o corpo são e, conversava com eles sobre a dieta mais conveniente para consegui-lo, repelia abundâncias, entendendo que eram nocivas ao cuidado da alma (2001, p. 372). Por meio dos exercícios físicos com a intenção de fortalecimento dos músculos, conseguia-se assim um corpo com estrutura mais forte, de musculatura trabalhada e por consequente sadio. Na concepção de Platão, Jaeger cita:

Platão porém, não toma de forma alguma por modelo as demais regras que os atletas tem de observar quanto à alimentação; estas regras tornam os atletas excessivamente sensíveis e sujeitam-nos em demasia à sua dieta; e principalmente o seu hábito de dormir muito não é o mais indicado para quem deve ser a vigilância em pessoa. Os “guardiões” devem poder adaptar-se a todas as mudanças de comida, de bebida e de clima, sem que por causa disso corra perigo a sua saúde (2001, p. 547).

Ou seja, na ideia de Platão, o homem quando com sua saúde e corpo fortes, tinha a capacidade de sofrer mudanças em seu cardápio alimentar, tanto enfrentar as mudanças climáticas sem lhe prejudicar sua saúde, estando com boa imunidade e vitalidade por conta desses cuidados.

Atualmente, segundo Filho (2006), “a busca pela melhor forma de tratar o idoso encontra, cada vez mais, a opção de incentivar, insistentemente, o incremento da sua atividade física”. O cuidado do corpo deve se estender pela vida do sujeito, inclusive em seu envelhecimento, tendo em vista “a importância da atividade física como fator de proteção das principais doenças crônico-degenerativas que frequentemente acometem idosos”, dentre tantos outros fatores. E também, preservando e/ou desenvolvendo a capacidade motora do sujeito que envelhece, segundo Filho (p. 3).

O cuidado do corpo traz ao idoso, benefícios múltiplos, que lhe farão viver melhor sua velhice, exercendo sobre si um cuidado que reverte também em cuidado de suas relações sociais, de sua saúde psíquica, emocional.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

“Há nítidas evidências pelas quais a prática de atividade física pode interferir na saúde, principalmente quando se acompanham de maiores possibilidades de satisfação pessoal e de possibilidades de interação social” (FILHO, 2006, p. 5). Não há como relutar ou negar que a saúde corporal e o bem-estar, em muito qualificam a vida do sujeito, que principalmente ao adentrar na velhice, sentirá a presença de tais benefícios. O envelhecer é inevitável, mas o que pode ser evitado é o envelhecer sem a saúde e disposição adequadas para esse processo, momento em que o corpo automaticamente começa a debilitar-se, se torna indispensável que existam reparos e cuidados ainda maiores para que essa debilitação não seja crucial na vida do idoso, não

lhe tire sua autonomia e independência, não o prive de suas atividades ou de seu convívio social. Para isso, atentar aos cuidados que o idoso tomará para si mesmo, incluindo os cuidados do corpo, é indispensável para um trabalho de transformação do ser e do viver do sujeito no envelhecimento. Na compreensão do cuidado do corpo como cuidado de si pode-se vislumbrar a ampliação da relação sujeito-velhice. O cuidado do corpo como cuidado de si configura-se em possibilidade de transformação do sujeito, que se constitui subjetivamente enquanto se cuida, construindo novos significados, novas possibilidades de vivenciar experiências próprias ao momento de vida em que se encontra. Cuidar do corpo como cuidar de si possibilita transformação de si que ocorre na presença de outros, configurando-se em processo educativo, ético e estético na velhice.

## Referências

- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Corpo e alma na velhice: significação ético-pedagógica do “cuidado de si mesmo”**. RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, 22-37 - jan./jun. 2006
- FILHO, Wilson Jacob. **Atividade física e envelhecimento saudável**. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.73-77, set. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PICHLER, Nadir Antônio; DIEHL, Astor Antônio. **Filosofia do envelhecimento humano: considerações históricas e sociológicas**. Passo Fundo: Méritos, 2013.

## **CULTURA POP: DA CRÍTICA À POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE UM SENSO CRÍTICO**

**William de Souza Dittrich**

Universidade de Passo Fundo

E-mail: [wsdittrich@gmail.com](mailto:wsdittrich@gmail.com)

**Palavras-chave:** Cultura de massa; Cultura POP; Psicanálise; Educação.

### **1 Introdução**

Cultura e arte, segundo Hannah Arendt em seu texto *A Crise na Cultura: Sua Importância Social e Política* (2002) são tudo aquilo que é produzido de belo pelo homem e pode resistir à ação do tempo, sendo duradouro e apreciável por qualquer indivíduo que se permita tocar. As mudanças históricas e socioeconômicas, sobretudo a consolidação do capitalismo como modelo adotado por grande parte dos países ao redor do mundo, traz a ascensão das sociedades e culturas de massa impactando na definição do que pode ser considerada cultura e arte contemporaneamente. Neste contexto onde se prioriza o consumo, é possível construir uma noção de formação de senso crítico através do entrelaçamento de saberes de culturas populares? Reencontrar o sujeito imerso dentro da cultura de massa? Para responder estas questões, é necessário buscar as origens desse fenômeno pós-moderno e os pensadores que se debruçaram sobre a relação entre sujeito e cultura, como Freud e a teoria psicanalítica, a filosofia política de Hannah Arendt, Fredric Jameson com sua crítica marxista sobre a cultura e a filosofia estética de Theodor Adorno.

### **2 Desenvolvimento**

Legado é aquilo que resiste ao passar do tempo e é passado para o futuro, confiado àqueles que estão por vir. A cultura é o maior legado do ser humano durante seu longo processo evolutivo. A história da humanidade mostra as diversas culturas que foram surgindo, todas com suas características e singularidades buscando dar uma explicação e um sentido aos mistérios do mundo a sua volta, dos fenômenos da natureza e os inerentes à existência humana, vida e morte, sobretudo. Como traz Freud em *O Mal Estar na Civilização* (1927-1931/2006) unir-se aos seus pares propicia ao homem uma série de benefícios, segurança, estabilidade, estreitamento de laços afetivos, mas em troca precisa manter sob controle o que lhe é mais primitivo. Este sacrifício deve fazer em prol da estabilidade grupal, renunciado aos desejos pulsionais considerados prejudiciais, inadequados e destrutivos.

A cultura, ou as diversas culturas humanas, possuíam o propósito de organizar, definir padrões de comportamento e regras a fim de trazer coesão dentro do grande grupo. Neste sentido, a cultura estabelecia um conjunto mediador, com direitos e deveres, sobretudo interditos. Cultura e arte são um dos caminhos que a pulsão, inerente a todo indivíduo, encontra via de se expressar. Uma forma elaborada e simbólica que direciona para a construção das relações sociais e não para a barbárie.

Com o passar do tempo, no desenvolvimento das sociedades humanas, histórias fantásticas sempre estiveram presentes. Sejam as mitologias, religiões, contos de fadas, pinturas, teatro, literatura. Elas representam a capacidade do homem de projetar seus dilemas e refletir sobre eles, tornando este um exercício não só individual, mas coletivo, já que estas histórias seriam difundidas e apreciadas por outras pessoas e estas também poderiam as tomar como experiência. Cada indivíduo é único então a experiência dependerá de sua estrutura psíquica, de como se constituiu através de suas vivências.

A globalização não só abriu as portas comerciais dos países, mas o intercâmbio cultural se expandiu exponencialmente. Hoje, se conhece muito das diversas culturas presentes ao redor do globo. Elas chegam até as pessoas por meio de livros, filmes, histórias em quadrinhos, vestuário e são consumidas vorazmente pelas mais diversas faixas etárias e classes sociais. A cultura pop, um fenômeno que está vinculado à pós-modernidade, cresceu de forma acelerada nos últimos anos. As histórias alcançaram novo patamar, antes destinada a um nicho da população em específico, agora estão em todas as mídias e abordam temáticas densas e atuais relacionadas à condição humana, misturando diversos saberes vindo das ciências e do senso comum. Hannah Arendt em seu livro *Entre o Passado e o Futuro* (2002) explicita os riscos do empobrecimento da cultura clássica ao ser incorporada, diluída e até mesmo destruída, dentro da cultura de entretenimento. Mesmo que não condene a cultura do entretenimento a coloca como uma das necessidades do homem, juntamente com as biológicas como comer e descansar, mas ainda associa esta mesma necessidade à finalidade biológica última, que é “se consumir”.

Esta necessidade de consumir, em seu significado literal, faz com que o que foi produzido seja rapidamente deglutido, criando uma nova necessidade de consumir algo novo. A indústria do entretenimento, então, produz incansavelmente novos conteúdos a fim de atender esta demanda. Neste sentido, a cultura e a arte correm o risco permanente de ser fragmentada de tal forma que não seja possível a recuperação de sua identidade, em detrimento a sua transformação em material de fácil absorção pelas massas.

Theodor Adorno em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) se posicionava negativamente contra esta forma de cultura de massa, atribuindo a ela um caráter manipulativo e seu conteúdo que impossibilitava o senso crítico, uma vez que se tornava simples entretenimento. Com o crescimento do neoliberalismo, a cultura acabou se tornando um produto que poderia ser produzido em larga escala e consumido pelos mais diferentes indivíduos em diferentes países. A identificação das individualidades dos sujeitos dentro destas culturas de massa permite a mídia produzir para diferentes públicos alvo.

A cultura e a arte são construções humanas, é o resultado da interação do homem com o mundo e consigo mesmo. Sobretudo é a expressão que deriva dos sentimentos, conflitos e inquietações subjetivas do sujeito em determinado tempo, sendo o resultado disso, materializado em objetos. Não é possível pensar cultura e arte sem pensar como se constitui um sujeito humano. A teoria psicanalítica de Freud propõe uma análise sobre a construção do humano, que ainda não o é desde suas origens, mas sim vai sendo constituído gradualmente no contato humanizado do outro. Pode-se dizer que não há sujeito no início, mas um porvir, que só será possível

se um outro, já constituído, lhe prover as necessidades vitais e assumir o papel de tradutor, uma vez que seus sentimentos são abstratos e está a mercê de pulsões primitivas. Todo esse cuidado, que pode vir da figura que assumir essa função, é que garantirá que aquele pequeno ser se torne sujeito.

Neste processo constitutivo, o lúdico é um fator determinante na formação de uma identidade. A criança, através do brincar, do fantasiar, pode modificar a realidade, experienciar sensações de forma imaginativa, sem comprometer o real e aprender. Esta capacidade de aprender pelo brincar é à base dos primeiros tempos da criança na família e na escola. A fantasia não se extingue na infância, mas modifica-se e acompanha os sujeitos no decorrer da vida. Como disse Freud em *Escritores Criativos e Devaneios* (1906-1908/2006), a criança se apropria dessa capacidade com prazer enquanto o adulto parece envergonhar-se disso. É como se entendesse que para crescer é preciso abandonar o infantil, sem perceber que este o acompanhará no decorrer da vida adulta e pulsará de diversas formas.

As condições do estado pós-moderno parecem propiciar a manifestação deste infantil inconsciente nos indivíduos em busca de identidade, como proposto por Freud. As escolhas por determinados nichos culturais, vestimenta, gênero, desnudam um desamparo primordial, conceito trabalhado por Freud, caracterizando a condição de angústia primeira do ser humano na relação com o outro. A individualidade prevalece neste período, mostrando um sujeito que quer se ver diferente dos demais, porém precisa encontrar pares que compartilham desta visão, formando pequenos grupos dentro de uma grande massa, uma forma de estabelecer parâmetros contingenciadores.

O pós-modernismo é uma realidade posta, e pensa-la criticamente é de fundamental importância para compreender como se formam os processos de subjetivação dos sujeitos na contemporaneidade. Como é possível pensar o sujeito em tempos onde os parâmetros delimitadores sociais, que antes se encontravam mais concretos, estão fluídos e indefinidos? Partindo das concepções do que é cultura, como essencialmente uma realização do homem em um dado tempo não é possível negar a importância do fenômeno da cultura de massa, ou cultura popular como resultado da expressão do homem em seu tempo. Para Fredric Jameson em *Lógica Cultural do capitalismo Tardio* (1997) é preciso entender dos processos constitutivos dos sujeitos, e aqui toma como exemplo os alunos dentro do contexto da escola, para entender como a cultura midiática age influenciando nos processos educativos, produzindo dificuldades de aprendizagem e na formação de uma consciência ética.

Como colocado por Bachelard no livro *A Formação do Espírito Científico* (2005) um dos obstáculos epistemológicos que um pesquisador pode encontrar é a resistência em um determinado assunto. No meio acadêmico, a cultura pop ainda é caracterizada pejorativamente, ainda mais quando associada às suas origens dentro da cultura de massa e midiática. Pressupõe-se que ela se distancia dos processos educativos na medida em que ascende e ganha aderência entre os diferentes públicos, idades e classes sociais. Dentro da cultura pop é possível encontrar material de entretenimento como um super-herói, e este mesmo super-herói ganhar uma história complexa e profunda em dado momento histórico. A dimensão está no valor das histórias e personagens como elementos simbólicos.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Se a manifestação da fantasia infantil, que possibilitava a criança a “aprender brincando”, imaginando

novas realidades, novas possibilidades, novos saberes, permanece na vida adulta, então é possível fazer emergir um senso crítico nos sujeitos expostos a cultura do entretenimento, fazendo-os refletir sobre a mesma. Dentro de um processo educativo, o caminho em questão estaria em fazer o caminho inverso, partindo do entretenimento cultural popular para o saber clássico, das grandes obras, dos grandes pensadores. Este é um exercício que educador e educando podem realizar dentro de um espaço escolar, acadêmico, mas não se limitando a eles, abrindo para outros espaços tão necessários à discussão. Este ensaio, que irá compor uma vindoura dissertação de mestrado pretende relacionar a possibilidade de tomar a cultura pop como ferramenta formativa, no sentido de resgatar os clássicos fragmentados dentro das narrativas fantásticas e contextualiza-las.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva S.A, 2002.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora LTDA, 2005.

FREUD, Sigmund. (1906 – 1908) “*Gradiva*” de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. 09.

FREUD, Sigmund. (1927-1931) O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. 21.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática. 2. ed. 1997a.

## **DÁ CRÍTICA À CRIAÇÃO: O PAPEL DA FORMAÇÃO NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE**

**Dionei José Martello**

Instituição : Universidade de Passo Fundo (UPF)

Agência financiadora : Universidade de Passo Fundo (UPF)

E-mail: 100436@upf.br

**Palavras-chave:** Nietzsche; Formação; Crítica.

### **1 Introdução**

Vivemos uma realidade peculiar, em que muitos influenciadores propagam ideias estapafúrdias há muito tempo desacreditadas e insistem em defender a sua inserção em contextos formativos. Nesse sentido, podemos citar o patriotismo ufanista e alheio a realidade brasileira e a sua cultura mais legítima; um ensino acrítico, fechado em torno de si mesmo, num tecnicismo objetivista e numa pseudoneutralidade (cuja verdadeira intenção é mascarar a ideologia contida nas entrelinhas do discurso); um conservadorismo tacanho e “pentecostal”; um anticientificismo *medievalesco* e conspiratório. Enfim, diretrizes que causariam um retrocesso sem tamanho na educação, por desconsiderar todos os avanços em mais de um século de pesquisas nessa área.

Diante desse panorama, acreditamos ser necessário resgatar alguns elementos que serviriam como anticorpos contra essa tendencia geral entre a direita reacionária que se apossou do poder em nosso país e tenta moldar o povo através de uma nova concepção educacional, de acordo com uma visão limitada e confusa. Um desses anticorpos, sem sombra de dúvida é a defesa de um olhar crítico sobre o mundo, sem jamais aceitá-lo como algo pronto e acabado. Para tanto, iremos dialogar com Nietzsche, filósofo que conseguiu com maestria dissecar os elementos fundantes da civilização ocidental, mostrando que por maior ou mais pomposo um corpo institucional ou civilizacional possa ser ele não está isento de críticas ou imune a erros e distorções interpretativas, sendo necessário continuamente passá-lo em revista (MARTON, 1990, p. 11-12).

Nossa meta, nesse sentido, é averiguar como os questionamentos e críticas elaborados por Nietzsche tem ressonância quando aplicados a uma análise dos sistemas formativos contemporâneos e da maneira como eles vem se alicerçando. Ou seja, de que forma os elementos nucleares da filosofia nietzschiana servem como contrapontos aos modelos educacionais advindos com o crescimento do conservadorismo e do neoliberalismo? Como a formação, alijada de modelos herméticos ou teleologias reificantes, pode ser pensada pelo seu

prisma filosófico? Qual papel o autor de Zarathustra dá a educação e como o sujeito passa a ser o centro do processo?

O desenvolvimento da pesquisa se deveu a leituras da obra de Nietzsche e de alguns comentadores. Ou seja, se caracteriza como bibliográfica. A forma como lidamos com os textos e os links estabelecidos entre os escritos de Nietzsche e a atual conjuntura formativa a qualifica como hermenêutica.

## 2 Desenvolvimento

Embora Nietzsche não tenha sido um autor sistemático – bem pelo contrário, sua filosofia apresenta-se como um turbilhão teórico carregado de fúria e ímpeto combativo, e, portanto, carente da rigidez mecânica do academicismo europeu do século XIX – a sua obra foi erigida sobre alguns pilares de pensamento: crítica a moral e aos postulados racionais e a consequente ausência de sentido metafísico; o niilismo enquanto propedêutica necessária; a vontade de potência como força motriz; a transformação pelas mãos dos agentes mais completos; a ciência enquanto médium para um pensar evoluído. Mesmo que tratados por nomes diferentes ou esboçados através de parâmetros discursivos diversos, os elementos citados acima estão presentes em grande parte dos seus livros, se não explicitamente, ao menos aparecem enquanto pressupostos implícitos nas entrelinhas (com exceção desse olhar apologista das bases científicas, que Nietzsche acaba tratando de forma mais pontual nos escritos da maturidade).

Diante do exposto acima, a filosofia de Nietzsche pode ser analisada numa dupla perspectiva: por um lado, **negativa**, enquanto crítica ferrenha das estruturas axiomáticas da moral e dos fundamentos epistemológicos ocidentais. Por outro lado, **afirmativa**, enquanto uma ideia de atualização ininterrupta dos potenciais criativos humanos. Por meio dessa dupla perspectiva, é possível compreender cada um dos elementos que Nietzsche vai introduzindo em sua obra. O negativismo da crítica é respaldado pelo estudo da gênese dos valores morais e parâmetros racionais, focados numa interpretação histórica e, nas palavras do próprio Nietzsche, psicológica (não exatamente o que entendemos hoje por psicologia). Ou seja, com a preocupação de encontrar os vetores explicativos do horizonte de significados e saberes humanos pela análise factual de possíveis nexos culturais e biológicos, sem fundamentação metafísica.

Desse modo, toda a gama de cores do esplêndido arco-íris dos saberes e crenças da civilização humana passam a ocupar o lugar de ilusões, dependentes do poder de simbolização empregado pelo homem e da consensualidade de seus pares. Assim, se o mundo conceitual e deontológico, que serve para balizar nossas experiências, não possui um valor em si mesmo e, por conseguinte, depende do consenso judicativo dos envolvidos, então o sujeito do silogismo, o agente do processo de significação, deve se libertar da rigidez das estruturas de cerceamento e “alçar voo” (NIETZSCHE, 1955, p. 105-109).

E aí entra a análise da perspectiva afirmativa da filosofia de Nietzsche. Primeiro há a desconstrução, a limpeza provocada pelo turbilhão crítico da, por assim dizer, epistemologia niilista, assentada na ideia do homem como centro de convergência de onde o conhecimento se inicia e aonde ele desemboca, dentro de uma circularidade cognoscente. E, quando o caráter subjetivo e antropológico das diretrizes comportamentais e racionais for desvelado, e o homem aceitar o mundo tal qual é, sem subterfúgios, realidades paralelas, forças cósmicas, condicionantes e punitivas, poderá perceber a sua importância. Não uma importância arrogante, advinda do pedantismo antropocêntrico tradicional, mas da certeza do seu lugar como protagonista eterno na

construção de seu mundo e de si mesmo (NIETZSCHE, 1984, p. 55-72).

Mas, caso as concepções nietzschianas fossem aceitas e postas em prática, como fazer os homens se portarem com certa dignidade, se já não temos mais a justificação metafísica e religiosa para a moral? Se eu parto da ideia de que o processo de conhecimento se dá pela junção entre descoberta e criação, adquirindo seus contornos simbólicos pela capacidade reflexiva do potencial criativo humano, como eu legitimaria um modelo epistemológico paradigmático e diretivo?

A resposta está na educação. É no aperfeiçoamento intelectual que está a chave para um julgamento e um agir superiores. Porém, com plena consciência do caráter subjetivo e arbitrário que o acompanha. Ou seja, na esfera educacional a ideia de crítica à metafísica, desvelamento das estruturas de significação de mundo e o verdadeiro alcance do poder racional humano (pelo reconhecimento prévio de seus limites) aparecem como pré-requisitos para se formar o indivíduo. O devir renitente de uma existência que não se projeta para lugar nenhum, que começa e acaba conjuntamente a massa corpórea na qual a consciência humana se encontra sob “clausura”, somente pode ser encarada de forma positiva por homens fortes e forjados sob um novo modelo formativo.

Não era na política, na economia, na indústria ou em qualquer outra esfera social que estariam as possibilidades de mudança, mas na educação. A superação do homem, o devir histórico-social das forças humanas, a aceitação positiva da ausência de sentido transcendente do mundo, a experimentação enquanto elemento básico para a mudança e o progresso da cultura, no pensamento de Nietzsche, tudo será canalizado e potencializado na e pela educação. Todavia, é necessário dizer que em momento nenhum Nietzsche encara a educação e a formação pelo prisma iluminista, dotando-as de um sentido salvacionista apontado para o porvir, onde o mundo seria melhor e as pessoas viveriam mais felizes. O processo formativo, em Nietzsche, não está assentado na ideia de um ajustamento preparatório do sujeito para sua adequação posterior à realidade histórico-social em que ele vive, nem tem como diretriz um parâmetro externo. A formação se fundamenta no encontrar-se consigo mesmo e, nesse sentido, tem um sentido ético, subjetivo e intimista (VIESENTEINER, 2014, p. 78-79).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Assim, quando colocamos o sujeito a ser formado acima das estruturas, dos interesses partidários ou de classe e das ideologias político-filosóficas, a educação se reveste de um sentido verdadeiramente ético. Ela deixa de ser conformação passiva a um sistema e suas diretrizes, ela dessacraliza os conteúdos a serem ensinados, ela conduz os educandos pelos caminhos da soberania intelectual, somente possível pela lapidação de seu potencial crítico e criativo. Desse modo, as concepções nietzschianas sobre o papel da educação, tal qual exposto acima, nos ajudam não só a diagnosticar os problemas existentes com os modelos defendidos pelos neoliberais e conservadores, mas também a nos fortalecer contra eles e seus interesses.

O resumo aqui apresentado é um recorte da pesquisa maior que faz parte do projeto de doutorado. Sendo assim, não representa o foco central de nossa pesquisa, mas apenas um desdobramento menor diante de um tema mais complexo e que agrega uma “espiral” teórica embasada pelo pensamento de Nietzsche.

## Referências

NIETZSCHE, F. Da utilidade e dos inconvenientes dos estudos históricos. Traduzido por Sérgio Milliet. In: \_\_\_ **O pensamento vivo de Nietzsche**. São Paulo: Livraria Martins Editora S. A.; 1955.

NIETZSCHE, F. **O livro do filósofo**. Traduzido por Ana Lobo. Porto: Rés, 1984.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O homem como uma somatória unitária de *Erlebenisse* (vivências) em Nietzsche. In: **Filosofia e Educação**. Campinas, v. 6, n. 1, p. 76-94, fevereiro de 2014.

## **DA *GESTELL* AO PENSAMENTO MEDITATIVO, CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

**Raísia Girardi**

**Claudio Almir Dalbosco**

Universidade de Passo Fundo

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

raislag@gmail.com

**Palavras-chave:** *gestell*; pensamento meditativo; formação humana.

### **1 Introdução**

A técnica é um tema de grande relevância desde o século XX, quando a criação e o desenvolvimento de inúmeros aparatos tecnológicos ganharam vez e força na sociedade moderna. Entretanto, esse trabalho não visa problematizar o crescimento de utensílios técnicos e em que medida a utilização desses é benéfica ou maléfica ao ser humano, mas sim, trazer luz à questão da técnica diante o pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger, o qual ao trabalhar a técnica, referia-se à sua essência (em alemão *Gestell*).

Para Heidegger, a técnica faz parte da condição humana, repousando aí seu estatuto antropológico. O problema da essência da técnica (*Gestell*) se dá quando os seres humanos se rendem ao seu domínio e passam a interpretar tudo, inclusive a si mesmos pelo viés técnico, numa desocultação que revela apenas utilitarismo e coisas a serem exploradas. A essência da técnica faz com que tudo aquilo que se desvela, se mostre como algo a ser utilizado, estocado, extraído e esteja em constante disposição. Tal ideia, ainda que válida em certa medida para os utensílios, não deveria ser aplicada à natureza e aos demais seres.

Também o pensamento e a formação correm o risco de sucumbir a tal império técnico, e passam a formular suas bases dentro desse modelo limitador de mundo. A formação já não se volta ao ser-aí<sup>1</sup> como um todo, levando em consideração seus desejos, suas frustrações, seus medos e anseios. Em vez disso, cada vez mais, a tendência torna-se educar para o mundo técnico, pragmático, onde os seres-aí precisam saber operar máquinas e gerar lucro. O pensamento não repousa mais em leituras complexas, não admira obras de arte, não escuta a poesia... ele se rende a um mundo onde expectativas e fatos se resumem ao prático e passageiro, ao

1 Ser-aí (em alemão *Dasein*), era um termo utilizado por Martin Heidegger para se referir ao ser humano, *da* (aí) *sein* (ser), um ser jogado no mundo que se constitui e se compreende a partir do mundo. “O ser-aí [*Dasein*] possui uma relação compreensiva com o seu ser porque é somente por meio da compreensão que ele encontra o campo de jogo no interior do qual pode conquistar esse seu ser” (CASANOVA, 2006, p. 13).

superficial e veloz.

Tentando, portanto, pensar em formas para que tanto os seres-*aí*, quanto o pensamento e a formação possam abrir mão de tal visão e retomar sua autenticidade, é que se pergunta nesse projeto: Qual o papel formativo do pensamento frente à *Gestell*, e em que medida a noção de *Gestell* pode ser um conceito fundante de uma relação produtiva entre filosofia e educação? Isso nos permite outros questionamentos como: Quais modelos de formação a técnica permite? Porque a educação deveria se interessar em promover possibilidades de abandonar tal paradigma? De que forma a educação poderia contribuir para um pensamento mais crítico e para auxiliar os seres-*aí* a buscarem sua autenticidade?

As questões aqui assinaladas requerem uma maior elaboração e contextualização, mas desde já se aponta para a relevância de tal pesquisa na medida em que a essência da técnica não limita apenas o pensamento, mas a própria condição humana. O trabalho pretende se desenvolver baseado em uma perspectiva hermenêutica, onde se faz essencial a leitura e análise dos textos de Martin Heidegger, e de seus principais comentadores, essenciais para o esclarecimento e a aproximação do tema da essência da técnica e sua relação com a formação.

## 2 Desenvolvimento

Ainda que Martin Heidegger visse muitos problemas na técnica e em sua essência, ele não era contra o desenvolvimento tecnológico e os avanços provindos desse. Heidegger explica que não é por causa da aparelhagem moderna que se desenvolveu uma ameaça na técnica, “não a técnica, mas os fins para os quais é empregada podem ser ‘maus’. É preciso evitar uma demonização da técnica e em troca analisar a ‘técnica da demonização’” (SAFRANSKI, 2000, p. 462). Para Heidegger, a técnica não é perigosa, o que ameaça a humanidade é a essência da técnica que apresenta tudo pelo viés da disponibilidade. Trata-se de um produto histórico, de um horizonte de sentido limitador que faz com que os seres humanos vejam o mundo através do seu enquadramento.

A *Gestell* (essência da técnica) é uma chave de leitura universal, um fundo cultural que gera uma compreensão de mundo que autentica a extração e a intensifica visando o lucro, à estocagem e demais ganhos em um processo desmedido e irracional. O perigo da instauração da técnica não é apenas a destruição da natureza, mas também a destruição do próprio homem, e do pensamento. Por isso, é necessário manter o pensamento desperto, a fim de que a existência humana não se torne técnica. Se a técnica é capaz de atingir o patamar do questionamento, é porque o ser-*aí* é capaz de abrir-se frente a ela e criar com esta um relacionamento livre, onde ele se compreenda como senhor do seu próprio destino, capaz e consciente de suas próprias escolhas, podendo assim, escapar de tal paradigma, e onde cada um descubra e desencubra suas verdades.

Após identificar algumas facetas da técnica, tentamos aproximar a formação à filosofia heideggeriana. Isso é possível porque os escritos de Heidegger sobre a questão do ser e da técnica são, até hoje, passíveis de provocar indagações ao campo educacional, uma vez que ambos versam sobre o comportamento, a constituição e a compreensão do ser-*aí* sobre si mesmo, sobre os demais entes e sobre o mundo. Filosofar sobre a formação é, portanto, filosofar sobre o ser, e é também, perceber a formação inserida em seu contexto histórico e social. Atualmente, os processos educativos se constituem em um ambiente regido pela mentalidade científica e pelo predomínio tecnológico, dois pontos criticados por Martin Heidegger ao longo de sua vida. Ainda

que o filósofo reconhecesse a importância desses para o desenvolvimento social, ele os via como redutores da forma de pensar.

Se os estudantes vêm sendo preparados para um mercado de trabalho no qual cada vez menos o que se tem em mente é a presença do outro, o gosto do outro, a necessidade do outro, e no qual a interação cotidiana é mediada ou voltada a máquinas, como esses estudantes poderão desenvolver a habilidade de voltar-se ao outro? Em que espaços poderão fazê-lo? A impossibilidade de ver o outro como constituinte de si mesmo e como receptor de suas ações faz com que o cotidiano se torne ainda mais impessoal, insensível e onde os sentimentos de um não geram nenhum impacto sobre as ações de outro. Não é exagero dizer, portanto, que a sociedade se torna cada vez mais insatisfeita e individualista.

Se a formação se contenta em ser apenas um produto da sua época, ela passa apenas a servir ao manual, à exploração, à extração, tratando de dedicar seu papel à mera transmissão de conhecimento a fim de que os seres humanos se tornem técnicos-especialistas, e que se esqueçam de trazer à tona questões fundamentais como a relação autêntica com os outros e consigo mesmo, o encontro com os clássicos, o acesso à cultura e a um pensamento que foge do técnico-científico. É preciso, portanto, que a formação repense o seu próprio significado no mundo, para que retome em seu papel idealizado pela tradição alemã<sup>2</sup>, e abra espaço para discussões que reflitam sobre o sentido do ser.

Critelli (1981) afirma que hoje em dia lidar com um conhecimento que não entrega respostas objetivas é algo aflitivo, pois a imersão na cientificidade e na objetividade faz com que os sujeitos queiram certezas, e isso se dá também no âmbito da formação. Se o intuito é que tal caminho não seja levado adiante, é necessário que os seres humanos se percebam imersos em tal modo de vida. Permitir-se duvidar é permitir-se uma abertura mais ampla para a compreensão de si e do mundo. Importa nesse novo caminho a construção de um pensamento crítico e humanístico e não apenas de práticas e números, ainda que esses sejam necessários e importantes. Se apenas esses pontos, no entanto, forem atribuídos ao apreender, fica difícil pensar em uma construção de comunidade, de relações amigáveis entre mestre e educando, e de comprometimento pessoal e social.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Heidegger demonstra que na técnica há uma dupla significação, um perigo e uma salvação. A primeira consiste na dominação do homem, em trancá-lo em uma visão de mundo que mostre somente a exploração como algo autêntico e necessário. Aqui, a técnica é um meio para um fim que pode tornar-se um poderoso mecanismo de dominação. Já, o caminho de salvação indicado por Heidegger é compreender que a “técnica é uma forma de desencobrimento. A técnica vige e vigora no âmbito onde se dá desencobrimento e des-encobrimto, onde acontece ἀλήθεια, verdade” (HEIDEGGER, 2001, p. 18).

A essência da técnica é então uma forma de desencobrir, onde o núcleo não repousa em aparatos tecnológicos e modernas operações ou desenvolvimentos científicos, mas, sim, no âmbito da verdade. Para Heidegger, a técnica está interligada com o conhecimento. “O conhecimento provoca abertura. Abrindo, o conhecimento é um desencobrimento” (HEIDEGGER, 2001, p. 17). É ao dar-se conta do enquadramento no qual a humanidade se move que o ser-aí consegue libertar-se e progredir em seu próprio projeto ontológico,

2 O conceito de formação (*Bildung*) será melhor explorado durante a elaboração da pesquisa.

mantendo-se sempre questionador e meditativo.

E são nos locais de formação que o pensar pode ser questionado e, o espaço para a dúvida, para a incerteza, para os medos e apreensões não são motivo de críticas, mas de acolhimento. Nesse sentido, Dalbosco (2017) afirma que Heidegger vê um vínculo produtivo entre a pergunta e o pensamento, diz que ele “vê [...] a maneira adequada do ser humano fazer surgir de sua ocupação com os instrumentos a preocupação com a vida. Ou seja, é pela pergunta, como possibilidade ontológica, que o ser humano sai da manualidade e adentra assim a seara da mundanidade”.

Pensa-se, portanto que é enfrentando tanto as adversidades pessoais quanto aquelas impostas pela cotidianidade que se pode pensar em sair em busca de um projeto ontológico que seja realmente condizente com o que o ser-á deseja em sua vida, respeitando o próximo e o mundo como um todo.

## Referências

- CASANOVA, Marco Antônio. **Nada a caminho**: impessoalidade, niilismo e técnica na obra de Martin Heidegger. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CRITELLI, Dulce Mara. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Filosofia e senso comum**. Disponível em: <<http://rdplanalto.com/noticias/14454/upf.br>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In.: \_\_\_\_\_. **Ensaios e conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Being and Time**. Oxford: Blackwell, 1962.
- SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger**, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

## **DECIFRAR A POLÍTICA CURRICULAR: DESAFIOS PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DA BNCC**

**Junior Bufon Centenaro**

PPGEdu/UPF

Bolsa Capes Prosuc I

[148750@upf.br](mailto:148750@upf.br)

**Altair Alberto Fávero**

Orientador

**Palavras-chave:** BNCC; Políticas curriculares; Educação básica.

### **1 Introdução**

O presente resumo expandido é um recorte da dissertação de mestrado, defendida em abril de 2019, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. O objetivo deste estudo é defender a importância do protagonismo dos professores nos processos de implementação das políticas curriculares na educação básica. Nossa hipótese indica que ao “decifrar” as tensões, contradições e especificidades de uma política curricular como a Base Nacional Comum Curricular, pode-se assegurar processos críticos e reflexivos de implementação da política na escola. Para tal, nossa investigação está ancorada no método analítico hermenêutico tendo como procedimentos metodológicos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. As fontes principais são bibliografias do campo de investigação das políticas curriculares: Pacheco (2004) Silva (2014; 2018) Mello (1996); a BNCC como documento de política curricular e outros documentos de legislação educacional.

### **2 Desenvolvimento**

A BNCC foi aprovada pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação nº. 2/2017 e nº. 4/2018 e **já está sendo implementada do modo parcial nas redes e sistemas de ensino. Esta política caracteriza-se como algo inédito no âmbito das proposições curriculares da educação básica pelo nível de prescrição e centralização. Desse modo, um breve histórico da busca por um currículo nacional comum é fundamental para compreender estes elementos.**

A busca por unidade curricular em nível nacional não é algo novo nas políticas curriculares da educa-

ção brasileira. A primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4024/1961, estabeleceu disciplinas obrigatórias a todos os sistemas de ensino do país e incumbiu os estados da inserção de disciplinas opcionais nos currículos. Dez anos depois, já na ditadura civil militar, foi criada a Lei 5692/1971, conhecida na época como “Nova LDB”. Criaram-se, a partir daí, novas divisões do currículo, um núcleo comum e uma parte diversificada, esta “última para atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos” (MELLO, 2014, p. 4). Para a implementação da nova legislação, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), o Parecer 853/1971, regulamentando a lei 5692/71, designando de forma geral, o que deveria constar no currículo.

Outro marco referencial é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) que em seu Art. 26 determina que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” (BRASIL, 1996). Com o objetivo de cumprir a legislação estabelecida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou entre 1997 e 1999, um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes separadas por disciplinas, elaboradas pelo Governo Federal e não obrigatórias por lei, as DCNs possuem força de lei, ou seja, são normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, como dispõe a LDB de 1996. Entre 2009 e 2010, foram elaboradas pelo CNE, as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica, oficializadas por meio do Parecer CNE/CEB nº. 07, de 2010.<sup>1</sup>

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>2</sup>, também estabelece, em suas metas, indicativos para a consolidação de diretrizes pedagógicas e uma base nacional comum dos currículos. Por exemplo:

Meta 7. Estratégia 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, *diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61, grifo nosso).

As metas e estratégias do PNE, mencionadas acima, mostram o caráter incisivo da necessidade de articulação de uma base curricular nacional a ser elaborada pelas políticas educacionais subsequentes ao plano. Nota-se que surgem terminologias como, “direitos e objetivos de aprendizagem”, que supõe dimensões gerais que devem ser garantidas a todos os estudantes da Educação Básica em nível nacional. De modo geral, os marcos legais referidos, estabelecem um percurso histórico de avanço gradual em vista da construção de um currículo mínimo da educação básica. Contudo, é preciso ter cuidado com a aparente naturalidade do processo, sobretudo em seu estágio final, onde o contexto de formulação da BNCC esteve a cargo de agentes ligados às fundações empresarias e à agenda neoliberal da educação.

O marco decisivo, segundo Aguiar (2018, p. 09), para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi a Portaria CNE/CP nº. 11/2014, tendo por objetivo acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Aguiar explica que em 2015, foram iniciados novos estudos sobre a BNCC. Entre outubro de 2015 e março de 2016, quando Renato Janine Ribeiro estava a frente do MEC, a primeira versão foi submetida à consulta pública na internet e contou com a participação de mais de 300 mil pessoas e instituições (AGUIAR, 2018, p.

1 O Ministério da Educação realizou a homologação das diretrizes nacionais e organizou uma publicação em 2013 contendo as especificações para cada etapa e modalidade de ensino.

2 Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

11). De modo geral, esta versão trabalhava com os conceitos de “expectativas de aprendizagem” e “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Outro passo realizado, ainda em 2016, foi a divulgação por parte do MEC, da segunda versão para análise e discussão, na gestão do Ministro Aloizio Mercadante. Foram preservados os conceitos na primeira versão. Nesse meio termo, no final do mês de agosto, ocorreu o impeachment de Dilma Rousseff e a imediata mudança dos principais cargos do Ministério da Educação. O governo Temer nomeou Ministro da Educação Mendonça Filho e a secretaria executiva do MEC ficou a cargo de Maria Helena Guimarães Castro, conhecida pela atuação no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002.

Em abril de 2017, a terceira versão<sup>3</sup> foi encaminhada ao CNE para que se realizassem novas discussões em nível nacional, mais precisamente uma audiência pública em cada região geográfica do país (BRASIL, 2017b). A parte da BNCC relativa ao Ensino Médio ficou de fora dessas discussões, havendo, portanto, até aquele momento, uma terceira versão, apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De junho a setembro, realizaram-se as audiências públicas pelo país<sup>4</sup>. Em outubro de 2017, o CNE “encaminhou ao MEC o documento ‘Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação’, contendo dez itens (questões e proposições)” (AGUIAR, 2018, p. 13). Logo em seguida, no mês de novembro, o MEC apresentou as inclusões realizadas pelo Conselho Gestor da BNCC e equipes. Segundo Aguiar (2018, p. 12), a fase final do processo, que antecedeu a publicação final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficou marcada pela celeridade e arbitrariedade. Na avaliação de Cássio (2019, p. 29) “uma das diferenças mais notáveis entre a segunda e a terceira versões da Base foi a reincorporação da pedagogia das competências em que se basearam, nos anos 1990, os PCN”, mesmo que não tenha sido tema dos seminários de discussão da Base. Silva (2018) também corrobora com esta análise ao afirmar que a pedagogia das competências com “ares de novidade” apenas resgata um “velho e empoeirado discurso”.

Diante disso, a questão que consideramos central é o por que no contexto das escolas é importante haver compreensão das tensões e dilemas inerentes à formulação de uma política como a BNCC? O Estado é o principal responsável por coordenar a formulação das políticas, mas não é o único responsável por sua implementação, haja vista que são muitos os atores envolvidos na construção das políticas. Para Pacheco (2003, p. 15) essas interações podem ser observadas pelas macro e micropolíticas: “no plano das macropolíticas, questionam-se os aspectos da fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos documentos oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos”. As forças de grupos socioeconômicos e as ideologias políticas do governo influenciam fortemente os momentos de formulação e decisão das políticas. Por outro lado, segundo o autor, “no plano das micropolíticas, aborda-se o lugar da escola, dos professores e dos alunos na configuração da prática do currículo” (2003, p. 16), porque na escola a prática é complexa, contingente e instável, quer dizer que a efetivação da política curricular foge do pleno controle do Estado, ela depende do posicionamento dos atores no âmbito da micropolítica. As políticas curriculares, na ótica de Scapin e Tescharolo (2015, p. 61) “não aparecem de forma neutra, mas carregam consigo uma concepção de educação, uma maneira de ver e pensar a sociedade, além de sofrer influências políticas e econômicas”.

3 Para Silva (2019, s.p.) a terceira versão na verdade é uma primeira versão, haja vista que o texto apresentado pelo governo Temer desconsiderou o percurso anterior e redigiu um novo formato com elementos que não foram discutidos anteriormente, como por exemplo, a transformação da pedagogia das competências em “direitos e objetivos de aprendizagem”.

4 “Manaus, Região Norte, dia 7 de julho; Recife, Região Nordeste, dia 28 de julho; Florianópolis, Região Sul, dia 11 de agosto; São Paulo, Região Sudeste, dia 25 de agosto, e, finalmente, Brasília, Região Centro Oeste, dia 11 de setembro de 2017” (BRASIL, 2017b).

Para Silva (2014), há que se distinguir entre discurso instrucional das políticas curriculares e discurso regulativo. O primeiro diz respeito “as formulações nos textos normativos das prescrições curriculares” e o segundo “as práticas e representações que se formalizam no interior das instituições escolares” (2014, p. 8). A autora investiga a passagem de um discurso para outro, buscando identificar a complexidade dessa transferência que não é “espelhada” mas, sobretudo, muito ligada às interpretações subjetivas dos professores, gestores e envolvidos no ambiente escolar, que se configura como contextualização e recontextualização.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A BNCC tem sido apresentada em tom salvacionista, como se não houvesse vida fora dela (CASSIO, 2019) e aí reside nossa alusão à **ideia de “decifrar”, pois esse discurso é sedutor e até enganador**. A hipótese que sustentamos neste trabalho é que embora as políticas curriculares determinem expressivamente o contexto da escola, essa passagem do instrucional ao regulativo **não ocorre de modo “espelhado” e automático**. **Na escola há sujeitos, uma prática complexa, contingente e instável, ou seja, a efetivação da política curricular foge do pleno controle do Estado, ela depende do posicionamento dos atores no âmbito da micropolítica. Os sujeitos da escola, os professores e alunos integram a configuração e a reconfiguração da prática do currículo**. A importância disso se deve ao fato de evitar a incorporação da política curricular de forma acrítica e pouco reflexiva. Há um papel fundamental dos sujeitos da escola no deslocamento do discurso instrucional ao regulativo (SILVA, 2014), ou das macro políticas para as micro políticas (PACHECO, 2003). Na medida em que os professores e gestores realizarem um processo reflexivo e crítico das políticas curriculares, é possível que as tentativas de centralização curricular e de formação sujeita ao controle sejam enfrentadas.

### Referências

AGUIAR, M. A. D. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. D. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 15 Julho 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 Outubro 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 24 Outubro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2017a. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 19 de novembro de 2018.

MELLO, G. N. D. **Currículo na educação básica do Brasil: concepções políticas**. [S.l.]. 2014.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCAPIN, A. L. T. R. As políticas curriculares e suas implicações na organização escolar. In: ALMEIDA, M. D. L. P.; BONETI, L. W.; PACIEVITCH, T. **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 59-71.

SILVA, M. R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. **Anais da II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, Curitiba, 2014. 1-29. Disponível em: <<http://www.observatoriooensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>>. Acesso em: 2019.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 34, 22 Outubro 2018. 1-15. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Dezembro 2018.

## **DIALOGO ENTRE ESCOLA NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATOS DE UMA PESQUISA**

**Elaine Elisa Hanel**

UFFS- Universidade da Fronteira Sul- Campus Erechim  
ee.hanel@bol.com.br

**Palavras-chaves:** Educação do/no campo Tapejara RS, Concepção de Educação do/no campo, Educação Rural

### **1 Introdução**

O presente trabalho analisou a modalidade de Educação do/no Campo que começou a ser discutida há menos de três décadas no Brasil. Apresentou os princípios que fundamentam essa educação e o seu percurso desde Educação Rural até Educação do/no Campo, o que a diferencia e por que houve essa mudança de concepção. Durante seu desenvolvimento, a pesquisa abordou a expansão da Educação Rural na década de 1960, especificamente no Rio Grande do Sul, e o processo de cessação das escolas rurais pela política de nucleação implementada também no Rio Grande do Sul na década de 1990. Ambas as políticas tiveram impacto na Grande Tapejara, região na qual a pesquisa foi desenvolvida. Esses impactos puderam ser verificados por mapas e gráficos que ilustram os efeitos das políticas.

A partir das constatações verificadas de avanço e retrocesso da Educação do/no Campo de Tapejara (RS), apresenta-se: Como as escolas do/no campo de Tapejara (RS) significam o campo, qual concepção de escola está sendo trabalhada se “no” campo ou “do” campo e quais políticas educacionais essas escolas desenvolvem. Sob a percepção desta pesquisa participante e do processo de intervenção desenvolvido nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Benvenuta Sebben Fontana, ambas localizadas no campo e atendendo quase exclusivamente a alunos do campo. O processo de intervenção produziu falas interessantes a respeito da Educação do/no Campo e explicitou a concepção trabalhada pelas escolas.

Trago relatos significativos dos sujeitos que compõem esse “universo” da Educação do/no campo, bem como algumas sugestões, elaboradas a partir dos princípios da concepção de Educação do/no campo para que seja uma política educacional “do campo e no campo”

### **2 Desenvolvimento**

A Educação do Campo enquanto proposta metodológica de trabalho em educação é relativamente

nova. Foi a partir dos anos 1990, século XX, com a organização dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra (MST), que o novo paradigma de educação ganhou materialidade. Os integrantes do MST defendiam a instrução e o conhecimento como direito de todos, conforme afirmam Kolling, Vargas e Caldart (2012). Antes da década de 90 do século XX, imperava a concepção de que o “rural” era um local atrasado, alheio à sociedade, como se os sujeitos que nele morassem fossem responsáveis apenas por produzir e abastecer o urbano. Já a cidade era vista como referência, modernidade, progresso.

A partir de um viés histórico, o presente trabalho transita de uma visão macro, da Educação do Campo a nível de Brasil, até uma visão micro, a nível da região do Planalto Médio sul-rio-grandense, mais especificamente do município de Tapejara RS e das escolas no campo da rede municipal de ensino dessa cidade.

O trabalho foi operacionalizado em quatro partes. A primeira contextualizou a Educação do/no Campo no cenário brasileiro, destacando o enfoque que esta recebia, conforme ilustra Madeira (2009, p.178)

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz, um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade[...]. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade.

Na sequência apresento uma breve síntese da expansão das escolas rurais na década de 1960, século XX, quando Leonel de Moura Brizola foi governador do Rio Grande do Sul (1959-1963). O lema de sua campanha, e posteriormente do seu governo, era “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” verificaremos como está política pública influenciou os rumos da educação no estado. Quadro (2003) afirma que esse movimento em prol da educação pública gaúcha foi uma das maiores experiências históricas em educação e provocou um aumento significativo no número de escolas e matrículas na rede pública estadual.

Apresento ainda, a política inversa, com a municipalização e a nucleação das escolas do/no campo, ocorrida na década de 90, século XX. E como essa política impactou nas comunidades rurais, sobretudo na região foco da pesquisa.

Utilizo como metodologia de pesquisa a pesquisa participante fundamentada em: Carlos Rodrigues Brandão, Maria Cecília de Souza Minayo, Orlando Fals Borda, entre outros. A qual **é conceitualizada com o uso das seguintes palavras:**

[...] que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios- as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas- levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo ( autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior ( BORDA,1983, p. 43 *apud* GIL, 1999, p.47)

Como última parte do trabalho trago relatos das “rodas de conversa”( metodologia inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire) , metodologia usada para dialogar com os sujeitos que compõem a escola do/no campo: Pais, alunos, professores, funcionários e gestores. Aqui observo suas aspirações em relação a escolas, suas percepções em relação ao campo seus medos e inseguranças.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Entre todos os seres da natureza, apenas o homem sonha.  
Não falo do sonho orgânico. Falo do sonho de justiça, liberdade, dignidade.  
Falo do sonho de que um mundo melhor é possível. (DUARTE, 2012, p. 12)

Ao iniciar esta pesquisa sobre a Educação do/no Campo, constatou-se que esta é uma modalidade de ensino relativamente jovem, pois, desde os primeiros movimentos dos trabalhadores rurais sem-terra, das universidades e de outros órgãos ligados à emancipação dos povos do campo, até hoje se passaram três décadas. Muitas conquistas foram obtidas, tanto na questão da legislação quanto nas políticas públicas para as escolas e educadores da Educação do/no Campo.

Por incentivo desses avanços legais e políticos, aflorou a curiosidade em saber, a nível local, como a escola do campo significa o campo, sendo este o problema suleador desta pesquisa.

Estas são algumas constatações após as rodas de conversa e os processos de intervenção realizados: os docentes desconhecem a modalidade de Educação do/no Campo; não tiveram acesso a sua legislação, às Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo; alguns têm dúvida inclusive se a escola em que trabalham é ou não no campo; o plano de curso foi elaborado por todos os professores do currículo da rede municipal de ensino, sem levar em conta as peculiaridades de cada instituição de ensino – dessa forma, há um currículo único para todo o município; o calendário escolar é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e também é único para todas as escolas; alguns projetos das escolas municipais são para todas, e outros, as escolas elaboram, sem consulta à comunidade escolar; não há um olhar diferenciado para as escolas no campo, inclusive uma teve horário de funcionamento reduzido a um turno e corre risco de cessação nos próximos anos; há redução do número de alunos anualmente nas escolas no campo; os pais não são convidados a participar da elaboração dos projetos escolares, nem opinam na questão dos conteúdos, o que não os compromete com a escola nem com a aprendizagem dos alunos; os conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos não são usados para a construção dos conhecimentos científicos – escola é escola, mundo é mundo e um não pertence ao outro.

Por meio dessas constatações, pode-se responder a questão suleadora da pesquisa: a escola não dialoga, não significa o campo, ou seja, ela está no campo, mas não é do campo. Tem tudo trazido da cidade, o que faz com que os alunos maiores pensem em sair do campo. Os pais também trazem uma visão minimizada desse local, pois, apesar de serem minifúndios, praticam a monocultura, plantando soja, a qual tem um alto custo de produção; com pequenos lotes de terra, não conseguem sobreviver nas pequenas propriedades.

As verificações sobre a Educação do/no Campo em Tapejara (RS) e na Grande Tapejara (RS) não são boas, mas não nos permitem desistir de uma educação diferente, que valorize o campo, as pessoas do campo e que signifique este campo. Temos muito a aprender ainda sobre a Educação do/no Campo, mas podemos contribuir para que as escolas no campo de Tapejara (RS) e da Grande Tapejara (RS) conheçam um pouco mais dessa modalidade de ensino e a apliquem realmente nas suas instituições de ensino, fortalecendo a agricultura, o agricultor, a sustentabilidade e a diversidade.

## Referências

DUARTE, Rosina. **Histórias de um canto do mundo**: memórias de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n°4.

MADEIRA, Claudemir Pereira. **Da Multisseriação à Nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerito/RS – Décadas de 1980 a 1990**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <[http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1742/1/Claudemir\\_Pereira\\_Madeira\\_Dissertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1742/1/Claudemir_Pereira_Madeira_Dissertacao.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2015.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-10, jan./jun. 2001.

## **DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM E O ESTÍMULO AOS PROCESSOS METACOGNITIVOS: ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

**Camila Boszko**

Universidade de Passo Fundo

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES

camila.boszko@gmail.com

**Cleci T. Werner da Rosa**

Universidade de Passo Fundo

cwerner@upf.br

**Palavras-chave:** Metacognição; Componente Curricular Pedagógico; Formação de Professores.

### **1 Introdução**

O presente resumo expandido relata uma investigação que deu base para a construção de uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo defendida em maio deste ano. Esta pesquisa teve como intenção avaliar situações pedagógicas em termos de sua contribuição como ativadoras do pensamento metacognitivo e, conseqüentemente, potencializadoras da aprendizagem.

Participaram do estudo oito acadêmicos de um curso de formação de professores de Física/Ciências, que, semanalmente e durante um semestre letivo, procederam a registros em um diário de aprendizagem relativo a suas atividades em um componente curricular. Os alunos não tiveram nenhuma orientação sobre como deveria ser realizada a escrita das narrativas, apenas discutiram-se a base teórica dos diários de origem reflexiva e solicitou-se que os licenciandos fizessem um registro sobre cada aula no instrumento em questão.

A partir da produção de um estado do conhecimento, parte que compõe a dissertação que baseia este texto, identificamos que outros estudos já apontavam, com respaldo teórico de dados produzidos, que os diários reflexivos estimulam a expressividade do pensamento metacognitivo. Todavia, não eram assinalados como e quais estratégias metacognitivas eram expressadas. Frente a isso foi estabelecida a seguinte questão de investigação: que elementos metacognitivos se revelam favorecidos no momento em que licenciandos se valem dos diários como ferramenta de aprendizagem? Tal questionamento possibilitou analisar a presença do pensamento metacognitivo na prática de registros em diários produzidos pelos licenciandos investigados.

Partindo da definição de que o foco estaria em professores em formação inicial, mas centrado na relação aprendizagem-metacognição, definimos como objetivo geral do estudo analisar a presença de pensamento

metacognitivo na prática de registros em diários de aprendizagem produzidos por professores de Física/Ciências em formação inicial.

De forma mais específica objetivamos: realizar uma revisão sobre diferentes tipos de diários narrativos anunciados na literatura; avaliar como professores em formação inicial concebem a prática de proceder registros em diários; identificar elementos metacognitivos presentes nas narrativas dos diários; analisar os níveis reflexivos dos diários de aprendizagem produzidos pelos licenciandos; e, contribuir com os estudos relacionados à metacognição e sua associação com os processos educativos.

A escolha por investigar o uso de diários é justificada pelo seu papel como instrumento para direcionar uma reflexão crítica (PORLÁN; MARTÍN, 2001) e, portanto, mais próxima do que se pretende na aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Além disso, os diários podem se mostrar potencializadores da utilização do pensamento metacognitivo em sua magnitude, conforme já especificado nesta introdução. Destacamos, ainda, que a opção é por utilizar a expressão “diários reflexivos de aprendizagem”, em face de que esse estudo busca discutir um instrumento que ofereça possibilidade de reflexão aos licenciandos em consonância com a compreensão dos conteúdos específicos – nesse caso, os de cunho pedagógico e relacionados à formação do professor de Física/Ciências.

Como referencial teórico, o estudo recorreu, especialmente, às contribuições de Pórlan e Martín (2001) envolvendo o uso de diários como ferramenta de aprendizagem, bem como aos estudos de Rosa (2011; 2014) referentes à metacognição e aos seus respectivos elementos. Em termos metodológicos, a investigação, de natureza qualitativa, foi estruturada de modo a implementar o uso dos diários em um componente curricular pedagógico de um curso de formação inicial de professores de Física/Ciências - Ensino de Física III - e avaliar a presença dos elementos metacognitivos nos registros feitos pelos licenciandos em seus diários de aprendizagem. Como complemento a essa análise, procedeu-se à identificação dos níveis reflexivos dos diários de cada licenciando seguindo o proposto por Pórlan e Martín (2001), confrontando-os com a expressividade de cada elemento metacognitivo neles presente e em investigação no estudo.

## 2 Desenvolvimento

Para responder o questionamento norteador da pesquisa nos alicerçamos, além do arcabouço teórico e metodológico, nas produções dos diários produzidos semanalmente pelos licenciandos do curso investigado. Esses diários de aprendizagem se constituíram no instrumento regulador da ação e reflexão dos licenciandos sobre os conteúdos contemplados nas atividades do componente curricular selecionado para o estudo. Por meio desses diários pudemos proceder investigações sobre a presença de indícios dos elementos metacognitivos.

Analisando os dados produzidos, identificamos que todos os elementos metacognitivos em discussão, são estimulados pelo uso do diário. Todavia, os elementos “tarefa” e “estratégia”, para a população estudada, se revelaram com maior intensidade no contexto investigado. E, além disso, os elementos relativos à componente executiva foram menos identificados nas narrativas, não sendo sequer identificados em alguns diários. Este fato fragiliza o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, pois, como já destacado, esse tipo de pensamento se dá na complementação entre as duas componentes metacognitivas.

A categorização dos diários quanto ao nível de reflexão exercido, utilizando os níveis descritos por Porlán e Martín (2001), nos permitiu identificar que os sujeitos que apresentam um nível maior de reflexão

são também aqueles que expressaram os elementos metacognitivos de forma mais intensa. O que nos leva a inferir que o nível reflexivo do sujeito tem ligação com a expressividade de seu pensamento metacognitivo. A discussão desses níveis reflexivos se torna pertinente, uma vez que, dentre os objetivos do trabalho está o de fomentar e estimular os professores, em formação inicial, a usarem esse instrumento por toda sua caminhada docente. Autores como Zabalza (1994) e Alarcão (2011) discutem que quanto antes desenvolvido esse hábito, maior a probabilidade de ele perdurar formação a dentro, incluindo-se aí a atuação profissional futura.

### 3 Considerações conclusivas

Com base nas análises e discussões realizadas no texto e decorrente dos resultados obtidos, podemos inferir que os diários de aprendizagem estimulam a evocação de elementos metacognitivos. Todavia, não o fazem de forma plena, como discutido na última seção. Tal identificação leva a inferência de que a contemplação do pensamento metacognitivo pode ser ampliado, recorrendo a associação destes diários com ferramentas que estimulem a evocação do pensamento metacognitivo de forma explícita, superando a espontaneidade do processo decorrente das narrativas. Como mostramos essa espontaneidade ocorre para alguns sujeitos, especialmente os que apresentam níveis reflexivos mais intensos, que em tese não necessitariam qualificar seu processo de aprendizagem.

Desta forma, se quisermos que os diários de aprendizagem sejam acompanhados de uma reflexão pautada na orientação metacognitiva e na ativação do pensamento dessa natureza, temos que pensar a necessidade de guiar essa reflexão.

Em outras palavras, ao finalizar esse estudo, inferimos a importância de que possam ser estruturados instrumentos que orientem os sujeitos na evocação do pensamento metacognitivo em seus diferentes elementos, durante a produção das narrativas nos diários de aprendizagem. Dentre as alternativas que nesse momento visualizamos e apontamos como possibilidade de continuidade dos estudos está a da utilização de prompts orientativos. Esses, por sua vez, são guias de perguntas que podem ser elaborados pelos professores ou pelos próprios estudantes e podem ser utilizados para nortear a escrita. Como exemplo de perguntas orientativas que poderiam estar presentes nesses prompts, mencionamos as apresentadas por Rosa (2011). A autora elabora a partir do estudo de Giaconi (apud ROSA, 2011) um conjunto de perguntas que podem orientar os estudantes durante as atividades de aprendizagem. No caso do presente estudo, tais questionamentos poderiam ser adaptados a servirem de apoio a produção das narrativas nos diários de aprendizagem, de modo a favorecer a ativação do pensamento metacognitivo. Tal possibilidade se revela uma nova enseada a qual pretendemos nos debruçar na continuidade desse estudo.

### Referências

BROWN, Ann L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASER, Robert (Ed.). **Advances in instructional psychology**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, v. 1. 1978, p. 77-165.

BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz E.; KLUWE, Rainer H. (Eds.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p. 65-116.

FLAVELL, John H.; WELLMAN, Henry M. Metamemory. In: KAIL, Robert V.; HAGEN, John W. (Eds.) **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, p. 3-33.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Díada: Sevilla, 2001.

ROSA, Cleci T. Werner da. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ROSA, Cleci T. Werner da. **Metacognição no ensino de Física**: da concepção à aplicação. Passo Fundo: UPF Editora, 2014.

## **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEL O PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Anelise Auler Hartmann**

**Flávia Eloisa Caimi**

Universidade de Passo Fundo - UPF

aneliseah@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** documentação pedagógica; educação infantil; infância.

### **1 Introdução**

Acreditando que, quando há documentação do processo pedagógico – tanto do ensino quanto da aprendizagem – acompanhando as vivências das crianças e documentando o processo do grupo, pode haver uma maior organização da prática. Assim também, o professor consegue aprofundar o entendimento da forma como a criança aprende e se desenvolve, promovendo-se significativo avanço na compreensão da complexidade do processo educativo e do valor de intervir intencional e conscientemente. Mediante o pressuposto de que todo planejamento pedagógico deve partir da intenção do profissional para com aquela atividade, defendemos uma educação infantil consciente e reflexiva, que objetiva e fundamenta seu trabalho.

Precisamos compreender o papel que a documentação tem no estabelecimento de uma relação consciente do professor com seu trabalho no processo de desenvolvimento das crianças. É necessária a compreensão de que a documentação: “apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola” (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017, p.10), possibilita a análise do papel do professor com o seu grupo de trabalho, dá visibilidade ao que acontece com os alunos nos diversos momentos da rotina, possibilita maior compreensão sobre as formas de aprender de cada criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo, possibilita o aperfeiçoamento do trabalho docente, amplia os espaços de aprendizagem, percebe os modos de ser e agir de cada criança nos espaços coletivos.

A documentação é mais que um conjunto de textos, tarefas, instruções, fotos, filmes e tudo mais que se quiser acrescentar. A junção dos elementos componentes é importante, mas para que a documentação cumpra seu destino é essencial: clarificar a efetividade do trabalho docente, evidenciando a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pela criança.

Pensem que a documentação se compõe do ato de observar e registrar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, compartilhando interpretações para contemplar o passado, compreender o presente e projetar

o futuro do trabalho educativo. Assim, pode-se ultrapassar uma visão superficial acerca do que é e para que serve a documentação pedagógica. (MENDONÇA, 2013)

## 2 Desenvolvimento

Observação, registro e reflexão são ações fundamentais, que inter-relacionadas estruturam todo o processo de documentar. Parte-se da ideia de que quando o professor observa e registra sua prática, com os processos de ensino e aprendizagem, e que, a partir desse registro reflete sobre suas escolhas, ações e intenções, a percepção que tem da sua proposta para com o grupo tornará a sua prática mais reflexiva e significativa.

De acordo com Mendonça (2013),

Observar requer do educador definição das intenções, clareza nos objetivos, direcionamento do olhar, ordenação e seleção de aspectos vividos pelas crianças e que são relevantes para serem acompanhados e registrados. Observar pode ser uma ação ocasional e natural – apenas para coletar informações do entorno – mas, precisa ser sistemática e intencional. Esta deve predominar na sala de aula e dela devem proceder informações que irão compor a documentação pedagógica.

É por meio da observação que o professor conhece cada criança, reconhece seus conhecimentos, identifica seus interesses e suas motivações, vislumbra potenciais aprendizagens.

Após a observação criteriosa, vem a necessidade do registro, que é um recurso fundamental para auxiliar a memória, pois ajuda o professor a refletir sobre sua prática pedagógica. “O registro dos acontecimentos em sala de aula é essencial para a compreensão do que se faz e do por que se faz, uma vez que as experiências vividas diariamente vão constituindo a história daquele grupo de crianças e daquele professor.” (MENDONÇA, 2013). No contexto da documentação pedagógica, o registro, não é efetivado apenas para favorecer o relembrar de fatos. Ele é produzido para favorecer uma reflexão acerca da intencionalidade das ações.

O registro configura-se uma decorrência essencial da observação e assume sua função quando, para além da descrição das realizações infantis, propicia elementos para o professor repensar sua prática. Registrar significa a possibilidade de reconstruir mentalmente fatos e situações, quando exercida como uma atividade intencional, fomentando elementos pertinentes e favoráveis para a reflexão do trabalho docente como potencializador de aprendizagem.

É preciso que o professor entenda que suas anotações e registros são subsídios que orientam o seu próprio fazer, assim como abre a possibilidade de construção institucional reflexiva, desde que os registros aconteçam como parte do seu trabalho. (PINAZZA e FOCHI, 2018)

Depois do registro, há a oportunidade de análise do percurso, através de um olhar retrospectivo. Esse olhar do que já aconteceu pretende constatar o realizado, e, compreender as razões do que ainda pode ser feito. É o momento de o professor classificar, analisar e avaliar o que viveu com as crianças, demonstrando possibilidades de intervenção pensando em uma educação promotora de potencialidades máximas infantis.

Importante ressaltar que o professor está em permanente estado de fazer, e a reflexão se mostra um instrumento capaz de construir o fazer intencional. É preciso análise das informações coletadas. Assim, é possível perceber o processo de ensino e aprendizagem na sua turma, e de que modo pode promover novas oportunidades de experiências, reverenciando também, suas próprias aprendizagens enquanto professor.

### 3 Considerações parciais

Ao documentar – após a observação, registro e reflexão – o professor vai construindo significados para o que realiza, para o que ensina, para o que os seus alunos aprendem. Assim, assume o compromisso de reflexão sobre o que foi realizado e de aprendizagem sobre a sua própria prática. Estabelece-se assim, um elo consciente entre a teoria e a prática, através do confronto entre a realidade observada e registrada com a análise dos aspectos que determinam os modos de seu proceder e agir ao longo do seu trabalho educativo.

Por isso, os registros podem configurar-se como um conjunto de fatos que favorecem a análise do estilo de ensinar de cada professor e da qualidade das mediações efetivadas que desencadeiam nos alunos todo o processo educativo.

Enfim, a documentação pedagógica contribui para a aprendizagem das crianças e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico docente.

### Referências

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7397\\_4191.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7397_4191.pdf)

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

## **EDUCAÇÃO E OS ENTRAVES ATUAIS: BAIXA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**Gabriela Bolzan Souza**

Direito - UPF

Bolsista pelo Programa de Extensão Balcão do Trabalhador

173208@upf.br

**Orientado por Maira Angélica Dal Conte Tonial**

mairatonial@upf.br

**Palavras-chave:** Educação; Políticas educacionais; Violência.

### **1 Introdução**

Este resumo visa abordar o tema da educação no Brasil, mais precisamente quanto aos entraves existentes dentro dos sistemas educacionais, relacionados principalmente à globalização e à violência. Nesse sentido, utilizando do método hipotético-dedutivo e da revisão bibliográfica, objetiva elucidar a importância de políticas educacionais para melhorar tal quadro caótico. Portanto, o problema de pesquisa em questão é: Como melhorar a educação brasileira, através de políticas educacionais, levando em conta os diversos obstáculos, especialmente a dificuldade de atrair os alunos diante da atualidade global-informatizada e da violência em sala de aula?

### **2 Desenvolvimento**

A globalização atual tem trazido inúmeros benefícios, como a facilidade de comunicação, busca rápida de informações, utilização de redes sociais e digitais para expor o próprio trabalho, entre outras finalidades. No entanto, todos esses avanços também criam entraves, especialmente dentro das salas de aula e no ambiente educacional.

Celulares, notebooks, jogos online, são tendências as quais jovens e adolescentes fazem parte e, dentro disso, torna-se difícil chamar atenção dos jovens em sala de aula, levando em conta o alto uso de tecnologias. Ligado a este desafio, outros, como os altos índices de violência dentro do sistema educacional, dificultam a efetividade das políticas educacionais.

Segundo a estimativa de uma pesquisa global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE), sob a perspectiva de mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos), o Brasil estaria no topo de um ranking de violência em escolas. O levantamento é o mais importante do tipo e considera dados de 2013. Uma nova rodada de pesquisas a respeito de tais índices está em elaboração, e os resultados devem vir à tona em 2019 (G1, 2017).

Também, de forma concomitante, porém relacionado com a temática da dificuldade de chamar a atenção dos alunos em sala de aula, seja por motivos de uso de celular ou conflitos na sala de aula, foi elucidado, através de uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, no Brasil, o professor perde 20% do tempo de aula acalmando os alunos e colocando a classe em ordem para poder ensinar (G1, 2015).

Todos esses dados demonstram as dificuldades no ambiente educacional, seja relacionado à violência, com altos índices de ocorrências, conforme supracitado, seja relacionado à dificuldade de prender a atenção dos alunos em aula, devido ao mundo globalizado atual, e demais tarefas às quais incube ao professor cumprir.

Importante ressaltar que a educação é algo vital para todos, pois parte dos lares e completa-se em sala de aula, através do aprofundamento dos conhecimentos nas mais diversas áreas do saber. Atualmente, o conhecimento é uma ferramenta valiosa e que permite diferenciação no mercado de trabalho e, segundo Clóvis:

A educação representa um papel significativo no desenvolvimento econômico de um país. É perfeitamente comprovável que os países que mais investiram em sistemas de educação foram os mesmos que alcançaram maiores índices de desenvolvimento. A proposição óbvia atribuída ora a Francis Bacon, ora a John Locke, de que ‘Saber é Poder’, nunca esteve tão em evidência como nos tempos atuais [...] (GORCZEVSKI, 2015, p. 6, grifos do autor).

Nesse viés, é possível perceber que é a educação que permite a aprendizagem das mais diversas matérias, a atuação no mundo real e a adaptação à cultura, permite também o desenvolvimento do país e a qualificação profissional, sendo um direito fundamental, garantido constitucionalmente (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988):

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

De forma semelhante, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz a educação como garantia, conforme elucidado o artigo 53 (BRASIL, LEI Nº 8.069, 1990):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. *(Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)*

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Assim, a partir de várias disposições de lei, é possível verificar que é garantia fundamental a educação, visando o aprimoramento dos jovens e adolescentes, e em igualdade de condições. No entanto, hoje, devido aos diversos obstáculos, como a dificuldade de chamar a atenção dos alunos em aula, a violência no ambiente escolar, as dificuldades por parte de professores em conciliar as tecnologias para maior interesse por parte dos alunos, vê-se que o acesso igualitário e de qualidade está muito distante de ser a realidade em nosso país.

Algumas políticas educacionais para facilitar o acesso educacional igualitário seriam o maior investimento nessa área tão importante, não só para o desenvolvimento pessoal nos alunos, mas também para o país, somado à formas dinâmicas de conscientização das crianças nas escolas, a respeito da não violência, colocando em seu espaço educacional temáticas que visem abordar seus direitos e deveres, como o ECA, a Lei Maria da Penha e questões sobre bullying.

Este método, envolvendo dinâmicas e inserindo a legislação no contexto estudantil tem sido usado por meio de teatros e outras atividades no Rio Grande do Sul, onde a violência dentro da sala de aula diminuiu 65% nos últimos quatro anos, graças a ações preventivas desenvolvidas no âmbito do programa Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipave), criado pela lei estadual 14.030/2012 e implementado a partir de 2015. As ações previstas envolvem pais, alunos e professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Além disso, a maior aproximação dos alunos e professores pode se dar por meio do uso de tecnologias, e aulas especiais ao ar livre. O uso de tablets, celulares, computadores, poderá ajudar no envolvimento e interesse entre professores e alunos, contribuindo para a diminuição dos índices de evasão escolar e de dificuldade de organização e atenção em sala de aula.

Assim, pode-se concluir que as políticas públicas no âmbito educacional são essenciais neste momento, visando melhorar aproveitamento dos alunos e reparar tais obstáculos tão comuns em vários locais de nosso país.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Portanto, vê-se que a educação brasileira, hoje, passa por inúmeros desafios, seja pela falta de investimentos, seja por situações envolvendo violência, falta de envolvimento entre professores e alunos e perda de tempo útil de aula. Assim, é preciso fazer uso de políticas educacionais para resolver tal problemática, envolvendo pais e alunos, e dinâmicas que abordem a legislação de forma simplificada para dentro da realidade escolar, de forma a conscientizar os estudantes.

### Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 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: 12 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 12 out. 2019.

G1: Educação. **Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo.** 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>. Acesso em: 12 out. 2019

GORCZEVSKI, Clóvis. **Educar para os direitos humanos.** São Paulo: Atlas, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rio Grande do Sul reduz em 65% a violência nas escolas do estado.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/74691-rio-grande-do-sul-reduz-em-65-a-violencia-nas-escolas-do-estado-2>. Acesso em: 12 out. 2019

TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. **Educação: Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema.** 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2019.

## EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO EM MARCUSE

**Vivian Baroni**

Universidade de Passo Fundo

PROSUC/CAPES

vivianbaroni@hotmail.com

**Palavras-chave:** Marcuse; Bildung; Educação estética.

### 1 Introdução

O presente trabalho pretende apresentar em linhas gerais a pesquisa realizada em nossa tese de doutorado, intitulada Educação estética enquanto *Bildung* em Herbert Marcuse, apresentada ao PPGEdu da Universidade de Passo Fundo em agosto de 2019. De caráter bibliográfico e utilizando-nos do método hermenêutico, a tese teve por objetivo investigar a aproximação entre a concepção formativa da filosofia de Marcuse e a *Bildung* schilleriana. A investigação comprovou as similitudes das propostas, evidenciando uma concepção de formação essencialmente política, que exige o fim da separação entre razão e sensibilidade, e coloca a estética como via pela qual a liberdade se realiza.

### 2 Desenvolvimento

Na medida em que o fenômeno educativo apresenta-se como complexo e multifacetado, marcado em uma via recíproca pelas constantes transformações da sociedade, cabe tomar a educação como uma dimensão que precisa ser constantemente repensada, reorientada e reatualizada, buscando com isso incorporar ao debate mais amplo as permanentes mudanças exigidas pela sociedade. É nesse sentido que procuramos resgatar os aspectos formativos da filosofia de Herbert Marcuse em diálogo com a *Bildung* schilleriana, buscando fomentar um diálogo crítico acerca dos problemas educacionais contemporâneos.

Tendo em vista o caráter eminentemente formativo que emana dos escritos estéticos de Marcuse, assim como a inspiração na matriz teórica de Schiller, nossa tese, intitulada *Educação estética enquanto Bildung em Herbert Marcuse*, procura demonstrar como a teoria educacional de Marcuse aproxima-se da tradição da *Bildung* alemã. Partimos do princípio de que a educação em Marcuse está embasada na *Bildung* schilleriana na medida em que considera a separação entre razão e sensibilidade como fonte da repressão pulsional e limitação das potencialidades dos homens e da natureza, e somente um conceito de racionalidade sensível, proporcionada pela educação estética, é capaz de fomentar o livre desenvolvimento dos homens e das coisas. Tal

qual Schiller encontra no impulso lúdico o elemento que coloca em equilíbrio o impulso formal e o sensível, a seu modo Marcuse faz uso de elementos teóricos de Freud para pensar a transformação da racionalidade do princípio do desempenho em racionalidade libidinal que, em última instância, não deixa de ser uma racionalidade estética.

Amparamos nossa hipótese na premissa da similitude entre as teorias educacionais de Schiller e Marcuse, sendo ela claramente distinguível em três pontos essenciais. Primeiro, tanto Schiller quanto Marcuse realizam um diagnóstico de época que coloca a estética como núcleo das possibilidades emancipatórias, o que faz de ambas as críticas da modernidade uma crítica estética. Segundo, a primazia colocada pelos autores acerca da libertação da sensibilidade, dos sentidos e das pulsões vai levar tanto ao estado lúdico (Schiller), quanto à racionalidade sensível (Marcuse). Terceiro, a noção subjacente a ambos os autores que coloca a beleza como caminho para a liberdade. Visto em conjunto, os três pontos nos levam a afirmar que se Schiller foi o primeiro a fazer da crítica da modernidade uma crítica estética, colocando a beleza como prerrogativa da liberdade, Marcuse foi de certo modo o último, fazendo com que sua teoria estética se encontre no extremo de um arco teórico tensionado de tal modo que o fim encontra a origem.

Tanto Schiller quanto Marcuse fizeram da sua crítica da modernidade uma crítica estética. Do mesmo modo, para ambos era necessário que a transformação da realidade fosse levada adiante por um homem novo que, no entanto, está atrelado a um círculo nos termos da impossibilidade de fazer surgir o homem livre dentro de uma sociedade repressiva, assim como do contrário, construir uma realidade liberta com indivíduos heterônomos. Contudo, esse círculo só é fechado quando se renuncia à tarefa de infundir nos indivíduos a autodeterminação, ou seja, quando se renuncia à educação como forma de emancipação. Nesse sentido, as *Cartas* de Schiller vão colocar a exigência de uma “revolução total do modo de sentir” como condição *sine qua non* para a restauração da natureza cindida do homem e o conseqüente alcance do estado de liberdade. Por sua vez, Marcuse postula o rompimento com a “sensibilidade mutilada” enquanto pressuposto de uma sociedade livre. Na medida em que Schiller criticava a *Aufklärung* contra um esclarecimento radical e integral, tornado possível pela educação estética, Marcuse vai criticar a dissolução da forma estética e a conseqüente perda do seu potencial crítico em nome de uma educação estética para a qual convergem as exigências tanto da razão, quanto da sensibilidade.

Da mesma maneira que as nuances da filosofia de Marcuse são marcadas pelas influências que vem do meio histórico, também a sua teoria educacional não é fruto de conceitos fixos, mas responde a aspectos mais amplos. Nessa lógica, podemos classificar a formação em Marcuse através de quatro fases principais. A primeira fase (1937-1955) se caracteriza essencialmente pela crítica à cultura burguesa, que recai em uma crítica da *Bildung* romântica em sua ênfase na educação passiva e idealista. A segunda fase (1955-1969) está ligada ao diálogo com a psicanálise, da qual resulta o conceito de racionalidade sensível e na necessidade de uma educação estética. Na terceira fase (1969-1972), considerada a mais combativa, está centrada na exigência de uma nova sensibilidade e na transformação política da educação formal e informal como pré-requisito da transformação da realidade. A quarta fase (1973-1977) diz respeito à revalorização das qualidades subversivas da cultura burguesa e da forma estética, afirmando uma educação que está mais próxima da concepção schilleriana.

Em Marcuse, a educação vai estar comprometida tanto com a transformação da realidade, quanto com a formação individual: se no primeiro ponto ela se foca na crítica da realidade e na projeção de futuros pos-

síveis, no segundo ela vai enfatizar a necessidade de um homem novo, emancipado. Ao percorrer os textos estéticos marcuseanos, podemos identificar a formação como uma linha contínua que perpassa e une os pontos principais da sua crítica da modernidade. As reflexões de Marcuse sobre o conceito de nova sensibilidade na reorientação dos rumos do progresso e a permanência da arte como potencial emancipatório em tensão com a vida, nos levam a afirmar que os seus escritos contêm talvez a última forma histórica da ideia de uma educação estética nos moldes de Schiller. Ainda que essa leitura de Schiller projete, em largos traços, a fisionomia própria de Marcuse, evidenciando diferenças de interpretação e abordagem, a semelhança entre ambas as concepções formativas não pode ser negada.

O conceito de educação estética que aparece nos escritos marcuseanos compreende alguns pontos essenciais: a resistência à unidimensionalidade, a educação da sensibilidade, a projeção de uma nova experiência, o cultivo de disposições subjetivas e o pensamento crítico. Educar-se através da estética equivaleria, para Marcuse, a utilizar os princípios da arte para educar os sentidos, a sensibilidade e a imaginação com o intuito de ampliar a percepção e romper com as estruturas fixas da experiência nos termos da unidimensionalidade. Ao fomentar o desenvolvimento das potencialidades humanas em plenitude e liberdade, a educação estética faz surgir indivíduos capazes de pensar e sentir para além do marco da sociedade repressiva, homens emancipados.

Para romper com a unidimensionalidade, profundamente entranhada nas pulsões, é necessário uma ruptura com a experiência que possibilite aos homens enxergar as possibilidades e os meios de transcender as fronteiras colocadas pela realidade. Ou seja, é preciso mudar o ponto de observação e descobrir novos modos de ver. O recurso à razão por si só não é suficiente, já que o estreitar do foco leva apenas à fragmentação e à unidimensionalidade. A educação estética de Marcuse ressalta a necessidade de se considerar os processos sensíveis contidos na arte como capazes de transformar a racionalidade que guia o princípio do desempenho e reorientar a experiência entre os homens e a natureza pelo viés da liberdade e da não repressão.

Para expandir a nossa compreensão e direcioná-la para a solução dos problemas que a contemporaneidade nos coloca, não é possível partir de uma única abordagem; tampouco, a formação do homem em sua totalidade deve desconsiderar a multiplicidade das formas de conhecimento e experiência que o ensino-aprendizado mediado pelo mundo coloca. A educação estética, enquanto reúne em si tanto o impulso formal quanto o sensível, unificando razão e sensibilidade, faz surgir uma racionalidade na qual os diferentes conhecimentos não aparecem como dispostos hierarquicamente, mas como parte de uma estrutura ramificada e descentralizada na qual cada ponto está conectado com os demais. Marcuse alertou diversas vezes para o fato de que a “pureza” da ciência enquanto conjunto de técnicas quantitativas e mensuráveis, facilita a combinação entre construção e destruição, assim como a humanização e a desumanização pelo progressivo domínio sobre a natureza. Destarte, ao modificar as bases normativas da razão ao incorporar a sensibilidade, estaríamos abrindo a possibilidade de pensar para além das alternativas colocadas pela mais-repressão, gestando novas realidades, mundos possíveis.

Ao quebrar a unidimensionalidade e apontar para possibilidade de sua superação, a forma estética torna-se, a um só tempo, momento de crítica à realidade e projeção de mundos possíveis. Para Marcuse, este duplo movimento é possível na medida em que a forma estética guarda uma razoável distância da *práxis* política que preserva a autonomia da obra. Nestes termos, podemos afirmar que a forma não é apenas instrumento da estética, ou ainda mera via de crítica da realidade, mas meio pelo qual o indivíduo conhece sua realidade e

reage a ela, reconhece seus processos ocultos e pensa maneiras de transformá-la.

Tal processo desencadeado pela educação estética não deixa de ser outra coisa que formação nos termos da *Bildung*: apropriação crítica do conhecimento da realidade que remete tanto ao impulso formal, quanto ao impulso sensível, que resulta no aperfeiçoamento moral do homem. Ao transformar o conteúdo, dando-lhe uma forma, a educação estética rompe com a conexão reificada e plana que mantém a realidade imediata e desplanifica a percepção (SOUSANIS, 2017). Parafraseando Marcuse (1977, p.79), poderíamos dizer que formar-se através da educação estética é também um gesto de não esquecimento, de luta contra a reificação, fazendo falar, cantar e talvez dançar a experiência petrificada, deplanificando a percepção e ultrapassando a visão do “é assim”. Afinal, nesta tese trata-se, sobretudo, de recuperar os conceitos petrificados destes autores para que nos auxiliem a pensar a nossa época.

### 3 Considerações finais

Ao findar o trabalho, pudemos comprovar a hipótese segundo a qual a educação estética de Marcuse deriva diretamente da *Bildung* schilleriana. Tanto o impulso lúdico de Schiller, quanto a racionalidade sensível de Marcuse, derivam para uma concepção formativa que exige a inserção da sensibilidade na construção do conhecimento, das relações sociais e de produção. Tal concepção deriva, por sua vez, no questionamento dos princípios normativos da racionalidade ocidental. Nestes termos, para Marcuse, a direção do progresso já não pode se orientar pela dominação e repressão, mas pelo livre jogo das faculdades sensível e racional, para a qual o objetivo passa a ser o desenvolvimento em plenitude e liberdade das potencialidades humanas: formação enquanto *Bildung*.

### 4 Referências

MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 1977.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

## EDUCAÇÃO, POLÍTICA E FILOSOFIA NA *REPÚBLICA* DE PLATÃO

**Fernando Dala Santa**

Universidade de Passo Fundo

CAPES/PROSUC

Fernandos.101@hotmail.com

**Palavras-chave:** Platão; *República*; educação; política; filosofia.

### 1 Introdução

O nosso trabalho é oriundo de uma pesquisa teórico-bibliográfica de fundo hermenêutico e objetiva apresentar um recorte do sentido político-pedagógico dos escritos platônicos, valorizando todo o contexto a que eles se vinculam e a carga dramática que desenvolvem. Tencionamos, em linhas gerais, responder a uma questão essencial: de que modo Platão articula política e filosofia para fazer da *Kallipolis* um intento não apenas desejável, mas humanamente possível? Temos por hipótese que Platão vislumbra uma síntese educacional entre política e filosofia, o que acaba por solucionar provisoriamente o aparente dualismo da realidade, fazendo da educação a condição real da *pólis* ideal. Para tanto, mantemos como alicerce a ideia de que a ligação entre a idealidade e a materialidade do projeto de uma *pólis* perfeitamente constituída está prefigurada no acento que o texto concede à questão educacional.

### 2 Desenvolvimento

A influência que Platão exerce sobre a tradição ocidental em todos os campos é imensurável e os motivos de um alcance tão vasto e duradouro não são difíceis de compreender. Mesmo distantes vinte e cinco séculos do contexto sócio-histórico ao qual o filósofo se refere ainda encontramos em suas obras eloquente atualidade: as questões que aborda, em maior ou menor grau, ainda são as mesmas que nos preocupam. Contudo, o interesse pelos textos platônicos não é, nem de longe, indício de que foram historicamente bem compreendidos. A razão principal se refere ao modo peculiar escolhido para a transmissão do seu pensamento: o diálogo filosófico, de feições dramáticas, quase teatrais. Ao se negar a uma transmissão filosófica prosaica, Platão sinaliza o caráter não linear da sua filosofia e a impossibilidade de abordagens que sedimentem a fluidez do pensamento dialético em forma de doutrina. Tal condição nos apresenta um quadro teórico difícil de ser interpretado, obra de um autor genial que se faz múltiplo e não permite uma apreensão simples. Platão é, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, racional e idealista, retrógrado e inovador, prático e asceta, progressista e reacionário,

filósofo e poeta, político e educador.

Em grande medida, a riqueza filosófica de Platão se encontra justamente na fluência e indeterminação doutrinal da sua obra, inesgotável fonte de ideias congregadas de modo a alcançar todos os âmbitos da atividade humana. No que concerne em específico à questão político-educacional, Platão ainda tem muito a nos dizer, sobretudo se entendermos que o panorama contemporâneo é, em vários aspectos, semelhante ao cenário vivido na Atenas do século IV a.C., e que a análise das considerações platônicas sobre problemas do mundo grego pode nos auxiliar a compreender as mazelas do nosso próprio tempo. Não se trata, portanto, de uma mera transliteração do conhecimento passado, o que seria absurdo, posto que a tradição precisa ser reinterpretada, reinventada, revivida.

Não há dúvida de que “o resgate do papel formador da educação se mostra impraticável sem a contribuição das pesquisas de natureza teórico-bibliográfica, amparadas nas reflexões advindas dos autores clássicos” (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2018, p. 151). A importância de buscarmos guarida na tradição se consolida a partir de uma dupla perspectiva, na medida em que a leitura dos clássicos filosófico-pedagógicos permite lançar luz sobre problemas contemporâneos e, ao mesmo tempo, ressignificar o próprio conteúdo presente nos clássicos (DALBOSCO, 2010, p. 44). Nesse sentido, é plenamente lícito angariar referências para entender a complexidade do problema formativo na atualização dos ideais da *Paidéia* grega, sobretudo a sua matriz platônica, concebida como educação integral, “ao mesmo tempo, arte e saber, ética e técnica” (PAVIANI, 2009, p. 144). A *paidéia* filosófica da *República* estabelece uma formação na qual não se prioriza um aspecto educativo em detrimento dos demais – embora exista uma organização hierárquica e um processo ascensional entre os diferentes níveis formativos. Na intrincada concepção socrático-platônica de virtude como conhecimento encontramos a própria questão da excelência humana na senda da integralidade formativa presente na *Paidéia*. Assim, mesmo que a virtude não permita a sua transmissão por via instrutiva, pois não se mostra um conteúdo pronto, pode ser desenvolvida em um trabalho educativo que contemple todas as esferas do desenvolvimento individual.

Na *República* Platão empreende a delimitação teórica do melhor panorama político concebível, em contraposição ao cenário de crescente enfraquecimento no protótipo de devoção social que caracterizava a *pólis* grega tradicional. O estatuto do que imagina ser o Estado ideal centra-se no primado de um governo filosófico (*Rep.* 473c-d), que por sua vez pressupunha a perfeita comunhão e a organização hierárquica das partes constitutivas do Estado (governo, defesa e produção) e da alma (racional, animosa e concupiscível), orientadas pela mesma classe de virtudes, respectivamente, sabedoria, coragem e temperança. Tal modelo organizacional agiria de modo a promover a justiça nos âmbitos social e individual com base em uma educação adequada dos cidadãos, cujo corolário era o governo da sabedoria. Em Platão a justiça configura o princípio regulador que orienta cada indivíduo a atuar na função para a qual está naturalmente propenso e criteriosamente instruído.

Quando Platão afirma que não cessarão os males da Cidade enquanto os filósofos não forem reis, o faz crendo que todas as cidades de seu tempo, democráticas ou oligárquicas, eram malgovernadas, visando estabelecer um modo de efetivação da verdadeira justiça, alcançada somente quando a sabedoria fosse o critério objetivo de escolha dos governantes. Ao julgar que os homens viviam sob a escuridão, e conheciam meras sombras da realidade, Platão conclui que uma reforma na sociedade pressupunha inevitavelmente uma reforma no paradigma educacional vigente; tomando para si a missão de encontrar um modelo político capaz de promover a justiça, a partir da formação de cidadãos virtuosos. Esta era a razão pela qual apenas os mais

sábios, aptos a perceber a realidade inteligível e aplicá-la na sua ação prática, deveriam administrar o Estado.

O marcante comprometimento de Platão com o Estado justo o orienta para uma reflexão que toma de um lado a política, campo material das deliberações humanas, e de outro a filosofia, substrato racional que conduz o homem a aproximar-se da perfeição do ordenamento suprassensível, instâncias até então consideradas antitéticas e que encontram na educação a única mediação imaginável. A coincidência entre sabedoria filosófica e poder político se torna plausível por meio da educação, capaz de unir o anseio pelo bem da comunidade, mote da arte política autêntica, e o desvelamento do que em verdade significa o Bem, apanágio da filosofia. Com efeito, a figura do “filósofo” tende a representar de modo genérico a essência da filosofia, consubstanciada na busca pelo sumo Bem: resume o anseio por uma ordem suprassensível como orientação para a ação política na Cidade, de forma a promover e demonstrar a conexão entre o perfeito e o possível.

O projeto da *República* deve ser entendido, no âmbito geral da reflexão platônica acerca do Estado, como um consciente diagnóstico dos problemas político-educacionais de Atenas, que acaba por estabelecer um paradigma, apesar de não ser, em si mesmo, apenas um modelo, “é a fusão entre o real e o ideal, ou melhor, a indicação dos métodos com que o homem pode alcançar o ideal através do real” (COLLI, 2008, p. 102). Na busca platônica por uma *Cidade* ideal está prefigurada a comunhão de dois aspectos centrais do espírito grego: o extraordinário sentido da *práxis* política e a irresistível inclinação para um Estado perfeito, manifesto como descontentamento em relação à imperfeição do existente (JAEGER, 1989; p. 520; LLEDÓ, 1985, p. 62). O tema da *pólis* encontra na *República* o elemento que permite a compreensão de seus contornos ideais bem como das suas possibilidades de real efetivação, justamente por promover o encontro entre a perfeição teórica e a materialidade histórica: pretende delinear os traços fundamentais de uma Cidade virtuosa “possível”, centrada no potencial transformador da educação.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Procuramos demonstrar o modo como na *República* Platão faz convergir filosofia e política mediadas pela educação, para tornar o anseio pelo Estado ideal um projeto realizável dentro das possibilidades humanas. Mais do que fazer convergir arbitrariamente leituras díspares acerca dos escritos platônicos, buscamos reconstruir a dinâmica filosófico-dialógica da *República* a partir do entendimento dos personagens como personificações conceituais, imersas no contexto histórico e sócio intelectual a que o texto remete, vertidos na confluência entre a materialidade do horizonte concreto e a representação ficcional que evidencia seus contornos mais significativos.

A *República* nunca foi um planejamento utópico, senão um programa político com explícitas intenções concretas, uma “teoria ideal normativa”, cujo balizador fundamental era um consciencioso processo de seleção e educação das almas mais bem-dotadas. Platão confronta de modo plausível as considerações teóricas e o ordenamento prático inerentes à possibilidade de aproximação entre filosofia e política, entre razão e ação, em suma, almeja intervir sobre o *éthos* moral vigente, para promover o renascimento da *pólis* sob o influxo de ideais de validade absoluta, cuja única via de acesso é a educação filosófica. Do mesmo modo que não era uma construção abstrata, a *República* tampouco era um enunciado de caráter prescritivo, este é o ponto que permite compreender melhor a obra. Em várias passagens dos Livros VI e VII, Platão expõe claramente a convicção na possibilidade de realização da sua *Kallípolis*, embora não em nível institucional, senão como acercamento

ao paradigma divino, com a convergência da política enquanto instância concreta de atuação humana e da filosofia na condição de caminho para a verdadeira realidade, tudo orquestrado sob a égide da educação, para Paviani (2008, p. 37) “a condição real do Estado Ideal”.

## Referências

DALBOSCO, Cláudio A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo um leque de alguns problemas. In: HENNING, Leoni M. P. (Org). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EDUEL, 2010.

DALBOSCO, Cláudio A.; DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Revista Educação (PUCRS. ONLINE)*, v. 41, p. 145-153, 2018.

COLLI, Giorgio. *Platón político*. Madrid: Ediciones Siruela, 2008.

LLEDÓ, Emilio. Introducción general. In: PLATÓN. *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hípias menor, Hípias mayor, Laques, Protágoras*. Madrid: Editorial Gredos, 1985, p. 07-136.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes/Editora Universidade de Brasília, 1989.

PAVIANI, Jayme. *Platão e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *A paidéia grega e a educação atual*. In: CENCI, Angelo V.; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

PLATÃO. *A República*. Trad. M. H. da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

## **ELOGIO AO INÚTIL: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANISTA**

**Mariane Moser Bach**

**Vânia Lisa Fischer Cossetin (orientadora)**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

Bolsista PROSUC-CAPES

mariane.bach@gmail.com

**Palavras-chave:** Ciências Humanas; Educação; Inutilidade.

### **1 Introdução**

O atual cenário brasileiro é atravessado por uma tendência de contestação do conhecimento científico, no plano discursivo, e pela desvalorização da pesquisa e da universidade no plano político-econômico. Além disso, dentro desse contexto, a área das Ciências Humanas, reconhecida por seu papel crítico-reflexivo, sofre com alegações embasadas na ideia de que estes saberes são inúteis, pois não geram lucro ou não produzem resultados imediatos ao contribuinte de impostos e, portanto, merecem menos ou nenhum espaço nas instituições educativas. Essa visão reduzida sobre o papel das Ciências Humanas é corroborada pelo processo de mercantilização da vida humana, tendência que reduz a existência a partir da aplicação de uma lógica de mercado e transforma diversos setores sociais.

Em meio a esse panorama, é imprescindível perguntar-se o que é considerado um *resultado imediato* e qual a gênese dessa cobrança colocada à educação. Ademais, cabe investigar qual o lugar que o *inútil* ocupa na vida e na formação humana e em que medida essa dimensão vai ao encontro da especificidade da escola. Entende-se, aqui, como *inútil*, a dimensão da vida que é desvinculada de um fim utilitarista, de uma finalidade visivelmente prática, por isso mesmo acusada, inúmeras vezes, de desnecessária. Tal acusação chega ao âmbito escolar na forma de desvalorização das Humanidades, bem como na forma de desqualificação da escola como espaço de construção e democratização do conhecimento.

Sendo assim, se este caráter servil e utilitarista da educação escolar é problemático, e por isso não seria desejável, é preciso pensar sobre qual o sentido que o inútil poderia assumir em contextos formativos escolares, caso essa ideia pudesse ser sustentada. Convém, então, levar para o campo de pesquisa um estudo sobre as compreensões possíveis de serem elaboradas sobre a inutilidade e, em especial, sobre a sua relação

com o conhecimento, a educação escolar e a formação humana, buscando entender como essas categorias se articulam e como as noções de utilidade/inutilidade configuram justificativas para as ações educativas.

A seguinte pesquisa orienta-se por uma perspectiva crítico-hermenêutica, uma vez que busca a compreensão do objeto de estudo, a saber, o lugar do inútil na formação humana, pela interpretação de textos pertinentes da tradição filosófica e, a partir dela, a produção de sentidos para a educação.

## 2 Desenvolvimento

A ideia de que o conhecimento pode valer por si mesmo, de que é importante preservar a dimensão inútil da vida, a curiosidade desinteressada, a livre pesquisa, o pensamento filosófico, a arte, não é nada nova, mas está titubeando em um solo de incertezas, no qual as leis do mercado passam a ser a nossa medida mais sólida para todas as coisas. Palavras como eficiência e eficácia aparecem, a cada dia, com mais frequência para mensurar a qualidade do processo educacional, enfatizando questões técnicas em detrimento das questões sobre o conteúdo e os objetivos da educação. Essas últimas, quando aparecem, tornam-se individualizadas, uma vez que se supõe que o aluno saiba o que quer aprender e por que quer aprender, bem como tornam-se sujeitas às forças do mercado (BIESTA, 2017).

A noção de educação como uma transação econômica é apresentada por Gert Biesta, em seu livro *Para além da aprendizagem* (2017). Consoante o autor, a linguagem da educação foi substituída, em grande parte, por uma linguagem da aprendizagem, acarretando algumas perdas durante essa passagem. O autor destaca pelo menos quatro elementos que contribuíram para isso: as novas teorias da aprendizagem, o pós-modernismo, a explosão silenciosa da aprendizagem adulta e a erosão do Estado de bem-estar social com o fortalecimento da ideologia de mercado neoliberalista. Sobre este último ponto, cabe destacar:

*Value for Money* [bom uso do dinheiro dos impostos] tornou-se um princípio orientador nas transações entre o Estado e seus contribuintes. Essa maneira de pensar está na base do surgimento de uma cultura de prestação de contas que resultou em sistemas rigorosos de inspeção e controle e em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos. É também a lógica por trás dos sistemas de vales-educação e da ideia de que os pais, como os consumidores da educação de seus filhos, devem decidir em última análise o que deve ser oferecido nas escolas (BIESTA, 2017, p. 36/37).

A educação colocada em termos de uma transação econômica, portanto, estabelece uma relação em que o aprendente constitui o potencial consumidor, o professor constitui o provedor das necessidades desse consumidor e a educação é a mercadoria a ser fornecida ao aprendente (BIESTA, 2017). Em contrapartida, Biesta argumenta que as questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, ultrapassam a esfera individual e constituem-se como questões sobre nossas relações com os outros no tecido social. Não são, desse modo, puramente individuais. São, em escala mais ampla, questões políticas, que se relacionam com a democracia e a chance de renovação da sociedade. Porém, esse caráter democrático da educação escolar não é desejável por todos e estabelece uma motivação para muitas das críticas à escola.

A filósofa Martha Nussbaum, em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015), distingue pelo menos dois modelos de desenvolvimento de uma nação: modelo de crescimento econômico e modelo de desenvolvimento humano. No primeiro modelo, o objetivo é o crescimento econômico do país, mensurado pelo aumento do produto interno bruto *per capita*, ignorando-se a igualdade distributiva e social, os pré-requisitos necessários a uma democracia estável, a qualidade das relações sociais

e os aspectos de qualidade de vida do ser humano que não estejam ligados diretamente ao crescimento econômico. Nussbaum (ibid.) destaca que, embora os defensores deste modelo acreditam que o desenvolvimento econômico trará por si só melhorias na saúde, educação e a diminuição da desigualdade social e econômica, essa não é uma promessa que tem se concretizado.

Nesse modelo, cabe à escola alfabetizar, desenvolver noções elementares de aritmética e outras competências básicas. Também é necessário que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia. (ibid.). No entanto, a igualdade de acesso “não é extremamente importante; um país pode muito bem crescer enquanto os camponeses pobres continuam analfabetos e sem dispor dos recursos básicos de informática, como demonstram os acontecimentos recentes em muitos estados indianos” (ibid., p. 20).

Ademais, Nussbaum acrescenta que o raciocínio crítico e a percepção refinada não são uma parte muito importante na educação para o desenvolvimento econômico, uma vez que a estupidez moral é necessária para executar programas que ignoram a desigualdade social, ao facilitar uma visão sobre o outro como um objeto manipulável (ibid.). É por isso que as artes e as humanidades são desprezadas, tanto por serem consideradas inúteis ao progresso pessoal e ao progresso da economia, quanto por serem vistas como perigosas, já que fomentam a reflexão crítica e, especialmente as artes, possuem um caráter subversivo.

Por outro lado, a autora (2015, p. 26) elenca uma série de competências necessárias se um país deseja favorecer uma democracia humana e sensível, correspondendo ao modelo de desenvolvimento humano, para promover oportunidades de vida, liberdade e busca de felicidade para todos. São elas, em resumo: capacidade de raciocinar adequadamente a respeito dos temas políticos que afetam a nação; capacidade de reconhecer os seus concidadãos como pessoas com direitos iguais e respeitá-los mesmo que sejam diferentes; capacidade de se preocupar com a vida dos outros e de entender como as diferentes políticas interferem nessas vidas; capacidade de conceber diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento; capacidade de julgar criticamente os líderes políticos; capacidade de pensar no bem da nação como um todo e não somente no bem do próprio grupo local; capacidade de perceber seu país como parte de um mundo complexo, nos quais os problemas exigem uma discussão transnacional inteligente para serem solucionados.

Todas essas competências referidas por Nussbaum são, geralmente, defendidas por todos nós “da boca pra fora”, como bem destaca a própria autora. Segundo ela, afirmamos que “gostamos da democracia e da autonomia, e também pensamos que gostamos da liberdade de palavra, do respeito à diversidade e da compreensão dos outros” (ibid., p. 142), mas pensamos muito pouco sobre o que é preciso para manter esses valores vivos e construir uma sociedade saudável, ao passo em que “pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos” (ibid., p. 142).

### 3 Considerações parciais

Este estudo está em sua fase inicial e constitui o projeto de pesquisa junto ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Em vista de seu aspecto incipiente, ainda não é possível apontar considerações conclusivas. Embora possamos, por outro lado, indicar alguns caminhos investigativos.

Cada sociedade possui um certo entendimento do que é o humano e o que é o conhecimento, significados que se modificam no curso do tempo. A educação é reflexo desses entendimentos, constituindo-se a

partir daqueles traços considerados essenciais às novas gerações, não somente para a sua conservação, mas justamente para a renovação do mundo humano. No entanto, não necessariamente há consenso social quanto ao que é essencial e algumas áreas do conhecimento tendem a ser mais valorizadas que outras. Até o presente momento da pesquisa, foi possível constatar que os autores aqui abordados, Biesta e Nussbaum, atribuem grande influência neoliberalista na sustentação dos sentidos atualmente vigentes, assim como, na crítica de Nussbaum, aponta-se a desvalorização dos saberes “inúteis” como sintomas de uma sociedade que coloca um modelo de crescimento econômico acima de um modelo para o desenvolvimento humano. Em vista disso, é necessário repensar a educação e refletir em que medida ainda podemos pensar numa educação que seja ainda formativa e não tão-somente funcional.

## Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

## **ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OBSTÁCULOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS**

**João Vitor Nunes Padilha**

**Josimar de Aparecido Vieira (Prof. Orientador)**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

[joao.vitor.nunes.padilha@gmail.com](mailto:joao.vitor.nunes.padilha@gmail.com)

**Palavras-chave:** educação profissional; ensino médio integrado; processo ensino-aprendizagem.

### **1 Introdução**

A educação profissional no Brasil está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no capítulo que trata da Educação Profissional, artigos 39 a 42 e também no capítulo que trata do Ensino Médio, na seção IV A, regulando especificamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos artigos 36A a 39D.

Segundo a referida legislação, a educação profissional e tecnológica abrangerá os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Na forma integrada é oferecida somente aos egressos do ensino fundamental e o curso é planejado para formar o estudante para uma habilitação profissional técnica e o nível médio.

A educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada é o objeto de estudo desse trabalho. Na modalidade integrada, o estudante faz um curso único que lhe diploma tanto com o ensino médio quanto com um curso profissionalizante, mas de forma integrada e com organização curricular única.

Diante desta constatação, este trabalho de pesquisa tem como temática central: “Ensino médio integrado à educação profissional: obstáculos, avanços e perspectivas”. Já o problema de pesquisa que se encontra descrito da seguinte forma: “Quais as possibilidades concretas de implementação do ensino médio integrado à educação profissional? Que fundamentos estão obstaculizando a concretização da integração assim como que percursos estão contribuindo para avançar na perspectiva da educação politécnica/tecnológica?”

E as questões de pesquisa que estão permeando este problema são as seguintes:

a) Que concepções, princípios, dimensões e singularidades estão elucidando o ensino médio integrado à educação profissional?

b) Que cenários estão indicando a materialização de uma educação onde as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura não sejam tratadas de forma estanque e que possibilitem uma formação sólida, superando a visão academicista e técnica?

c) Quais fundamentos estão obstaculizando a concretização da integração do ensino médio à educação profissional?

d) Que percursos estão contribuindo para avançar na perspectiva da educação politécnica/tecnológica.

Para perseguir esta problemática, este projeto está adotando os seguintes objetivos que seus questionamentos sejam respondidos: Analisar as possibilidades concretas de implementação do ensino médio integrado à educação profissional, explicitando fundamentos que estão obstaculizando a concretização da integração assim como os percursos que estão contribuindo para avançar na perspectiva da educação politécnica/tecnológica (objetivo geral).

Já os objetivos específicos são: a) Compreender concepções, princípios, dimensões e singularidades que elucidam o ensino médio integrado à educação profissional (indissociabilidade entre educação profissional e educação básica); b) Examinar cenários que estão indicando a materialização de uma educação onde as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura não sejam tratadas de forma estanque e que possibilitem uma formação sólida, superando a visão acadêmica e técnica; c) Aprender fundamentos que têm obstaculizado a concretização da integração do ensino médio à educação profissional e d) Compreender percursos que estão contribuindo para avançar na perspectiva da educação politécnica/tecnológica.

## 2 Desenvolvimento

A sociedade deste século passa por mudanças profundas em quase todos os segmentos, especialmente no modo de viver e pensar das pessoas, alterando o mundo do trabalho e modificando as exigências em termos de qualificação profissional. Aliado ao conhecimento faz-se necessário nesse processo de qualificação o desenvolvimento de habilidades para aplicá-lo na busca de soluções de problemas concretos. Assim, a educação profissional tem diante de si o desafio da mudança, que exige um trabalho cada vez mais complexo, envolvendo toda a sociedade. Portanto, a instituição de ensino profissional não pode mais trabalhar de forma isolada, mas formar profissionais técnicos, pesquisadores e especialistas capazes de contribuir, de forma efetiva, para as necessárias transformações que requer a sociedade. “[...] A formação não se pode limitar a transmitir o conhecimento existente, isto é, a instruir, mas também lhe compete desencadear processos que permitam a construção de novos conhecimentos” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 27).

Na organização do ensino médio integrado a lida com o conhecimento parece se constituir a categoria mais enfatizada. O empenho em formar sujeitos/profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho atual, constitui-se numa das principais responsabilidades contemporâneas dessa modalidade de ensino.

Nesta direção, o currículo é considerado um meio para organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os conceitos devem ser trabalhados a partir das relações com a totalidade, ou seja, com a realidade que se pretende explicar (p. 42). A construção deste currículo deve vincular-se com as finalidades e objetivos institucionais. Mesmo que se tenha uma concepção de educação como totalidade, não possível ensinar e aprender tudo. Para isso, os conteúdos precisam ser selecionados a

partir de problemáticas concretas:

No ensino médio integrado à educação profissional esses problemas podem ser aqueles que advêm da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão (MEC, 2007, p. 51).

A partir destas concepções podemos observar que o ensino médio integrado à educação profissional que é oferecido a comunidade acadêmica do IFRS- *Campus* Sertão, segue as diretrizes básicas da integração entre a matriz curricular do ensino técnico e do ensino geral.

Pois quando questionados, através de em formulário com diversas questões relacionadas ao referido tema, os discentes apontaram de maneira ferrenha que a associação do ensino dito técnico só é possível quando relacionado com os ensinamentos adquiridos da área geral de estudo.

O presente projeto ainda não atingiu todos seus objetivos, pois os dados obtidos com a aplicação do formulário e através de entrevistas com os gestores estão em processo de avaliação e análise para a apresentação de seus resultados finais, o que estará sendo explanado na referida amostra, são resultados parciais.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Por meio deste projeto de pesquisa está se percebendo que os objetivos citados anteriormente estão sendo atingidos, pois estão sendo elucidadas diversas questões referentes a integração do ensino médio com o técnico profissionalizante.

Dentre elas destaca-se satisfação dos estudantes quanto o seu crescimento profissional possibilitado por tal forma de ensino. Observou-se também um vasto crescimento pessoal, uma vez que a convivência com inúmeras pessoas advindas de realidades tem a capacidade de moldar a consciência dos estudantes envolvidos no projeto.

Com esses procedimentos e a análise dos dados obtidos, espera-se contribuir para o processo ensino-aprendizagem do ensino médio integrado à educação profissional que faz parte da Educação Profissional Tecnológica. Destarte, a pesquisa, após concluída, será de grande valia para minha formação e atuação profissional bem como para a institucionalidade dos Institutos Federais e demais instituições de ensino similares.

### Referências

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 27-42.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 29 de out. de 2013.

## ESCOLHAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

**Amábile Cristina Novaes Scorteganha**

**Flavia Eloisa Caimi**

Universidade de Passo Fundo

amabile.cns@gmail.com

caimi@upf.br

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Livro Didático de Arte; Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

### 1 Introdução

Com a recente avaliação, aquisição e distribuição do livro didático de Arte (LDA) no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), observa-se a necessidade de investigação sobre esse artefato cultural complexo nos espaços escolares, pois nas buscas de pesquisas relacionadas ao estudo do LD no ambiente escolar, foram encontrados inúmeros trabalhos realizados em torno desse tema nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. No entanto, poucos estudos específicos sobre o LDA foram localizados, o que intensifica o desafio para a abordagem da temática deste estudo.

Muitas perguntas emergem desse contexto: que concepções fundamentam a escolha do professor de Arte em optar, ou não optar, pelo LDA? No caso de optar, que usos são feitos desse objeto de estudo? Quais os critérios utilizados pelos docentes para avaliar as obras que selecionam? Como complementam os materiais impressos oferecidos com outros recursos? Enfim, questiona-se: qual é o lugar do LDA na disciplina de Arte nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas da educação básica de Passo Fundo, RS?

Diante disso, busca-se analisar os processos de escolha e usos do livro didático de Arte na perspectiva de professores da rede pública de ensino do município de Passo Fundo, RS. Como objetivos específicos, o estudo procura: a) analisar os critérios utilizados pelos professores para a escolha do LDA; b) observar o lugar da avaliação de livros didáticos na formação docente; c) avaliar a relação entre as concepções de ensino de Arte e os usos do LDA; e d) questionar o caráter de polivalência existente no LDA.

A metodologia de investigação qualitativa adotada consiste no estudo de casos múltiplos, de acordo com Yin (2015), tendo como ponto de partida a consulta bibliográfica em teses, dissertações, anais e artigos publicados em revistas e periódicos, seguindo para uma visita exploratória à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de produzir dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes do segmento do ensino fundamental da 7ª CRE e da SME, acerca das

escolas estaduais e municipais de Passo Fundo que optaram pelos LDA disponibilizados para escolha através do PNLD 2017.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa abrangeu duas estratégias de produção de dados: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Para análise documental, tomou-se como objetos de estudos o edital do PNLD 2017, o Guia do Livro Didático de Arte dos anos finais do ensino fundamental e os Livros Didáticos de Arte do 6º ano disponibilizados no PNLD 2017. Nessa direção, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas com dez professores de Arte da rede pública da educação básica do município de Passo Fundo/RS. O critério de escolha dos professores para as entrevistas determinava que os mesmos possuíssem formação em licenciatura específica da área de Arte. Os professores participantes das entrevistas tiveram seus dados pessoais protegidos por nomes fictícios cuja escolha se deu a partir da análise documental nos livros didáticos de Arte do 6º ano do ensino fundamental anos finais, ao observar nomes de artistas citados nos livros *Por Toda Parte* e *Projeto Mosaico – Arte*.

Com o intuito de se apurar a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores de Arte, foram estabelecidas seis categorias de análise na perspectiva da técnica de análise de conteúdo, segundo Amado et al. (2013), a saber: 1) *Recepção do LDA pelos professores*; 2) *Concepções do ensino de Arte presentes nos relatos dos docentes*; 3) *Formação do Professor de Arte frente ao LDA*; 4) *A polivalência do LDA na percepção dos professores*; 5) *Processos de Escolha do LDA*; e 6) *Os usos do LDA e de outros materiais didáticos*.

## 2 Desenvolvimento

Apesar de se constituir um suporte recente nas escolas públicas do Brasil, o LDA vem sendo produzido e distribuído há tempos. Barbosa e Coutinho (2001) afirmam que o livro considerado como sendo o primeiro didático específico para a antiga disciplina de Educação Artística foi editado no início do século XX, escrito por Abílio César Pereira Borges. Acredita-se que o referido livro tenha tido cerca de 41 edições, sendo usado nas escolas até, pelo menos, o ano de 1959. De acordo com as autoras, este manual didático, intitulado *Elementos da Geometria Prática Popular*, trazia conceitos e atividades já propostos por Walter Smith, nos Estados Unidos da América.

Em relação ao mercado editorial, Freitas (2018) cita o trabalho de Munakata, que traz dados de 1995 onde se contabiliza os livros produzidos naquele ano, diferenciando-os por níveis de ensino e disciplinas. No que concerne à Educação Artística constata-se que o volume de livros paradidáticos apresentou-se maior do que o de didáticos, bem como a não catalogação de livros em todas as fases da educação. No total foram 20 livros didáticos (títulos) destinados aos anos iniciais e apenas um título para os anos finais do ensino fundamental. Freitas chama atenção para o fato de que esses livros foram vendidos apenas ao mercado privado, pois no período de registro de Munakata não havia a incorporação do LDA no PNLD para o componente curricular em questão.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o fato de o MEC não ter realizado o processo de seleção de livros didáticos para o ensino de Arte anteriormente ao ano de 2014, não significa que estes livros não estivessem (e continuam) sendo publicados e amplamente divulgados em *sites* de editoras e outros meios, de acordo com Brisolla et al. (2007). Inclusive, na década de 1980, observa-se a pesquisa de Ferraz e Siqueira (1987), em relação aos livros didáticos que vinham sendo produzidos e divulgados naquele período, com

o forte debate contra o uso do livro de Arte ao enfatizarem que a sua utilização se opunha frontalmente às características de liberdade e criatividade da disciplina de Arte.

Valarini (2016) aponta para outro ponto de problematização: os desafios da capacitação e atualização dos professores, que resultam nas dificuldades de planejamento e de estratégias efetivas para o atendimento da demanda escolar. Por conta disso, segundo a autora, são muitos os professores que percebem o livro didático como referencial pedagógico e bibliográfico, e não como complemento ou manual de ideias para suas aulas. Logo, “o trabalho do professor de Arte precisaria estar fundamentado em bases mais sólidas, em resultados de estudos, em literatura atualizada nacional e internacional” (VALARINI, 2016, p. 24).

Com isso, de acordo com os objetivos propostos nesse estudo, foram selecionadas falas significativas das entrevistas realizadas com os 10 professores da educação básica de Passo Fundo. Diante dos dados selecionados das entrevistas é válido destacar, preliminarmente, alguns pontos.

Em relação à recepção do LDA pelos professores, observa-se a receptividade dos professores quanto à possibilidade de aquisição do LDA para o componente curricular Arte. E, em algumas falas, ficam evidentes as concepções do ensino de Arte que regem o trabalho dos docentes entrevistados, ressaltando-se a regularidade dos professores em comentar sobre a leitura de imagens, a contextualização e o fazer nas aulas de Arte. No entanto, a professora entrevistada *Mendieta* relata que o LDA implica dificuldades para dar conta da abordagem triangular para o ensino de Arte, ao se referir às propostas práticas dos LDA.

Pensando em nível de graduação, nenhum professor entrevistado teve espaço na sua formação inicial para discutir os processos de escolha e usos do LDA. Apesar de já existir a produção e venda de livros didáticos de Arte no período em que realizaram sua graduação, eles acreditam que, como esses materiais se destinavam mais ao uso em escolas particulares, poderia não haver um interesse de discussão durante a graduação por parte dos professores do ensino superior.

Ao levar a discussão para os processos de escolha, observa-se nas falas dos professores entrevistados que, em sua maioria, desconhecem o Guia do Livro Didático. Logo, o processo de escolha restringe-se ao manuseio dos LDA impressos, fato este que é ressaltado como fundamental para a decisão da escolha, de acordo com o relato dos professores. E quanto aos usos possíveis do LDA, os professores relataram que o uso mais frequente que fazem do livro é como suporte para o planejamento.

Apesar das considerações relatadas, é necessário atentar para as fragilidades e imperfeições que permeiam esse material didático. Uma delas é a ideia da polivalência no ensino de Arte, pois os LDA são produzidos em concordância às concepções pedagógicas vigentes, no caso, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, com força de lei, se espera que “o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017, p. 205). O que se espera na BNCC é questionável, uma vez que o professor de Arte tem competência para aprofundar as aprendizagens de sua área de formação e não de aprofundar todas as diferentes linguagens das distintas áreas.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Em vista do exposto, os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores de Arte estão em fase de tratamento analítico, procurando-se organizá-los por categorias de análise, para

posterior diálogo com os dados obtidos na análise documental.

## Referências

- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. Procedimentos de análise de dados. In.: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. UNESP: São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRISOLLA, Livia; COSTA, Gisele; Irene, TOURINHO. O livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo. In: **Encontro nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas**, n. 16, 2007, Florianópolis. p. 904-913.
- FREITAS, H. T. J. . O livro didático de Arte no PNLD 2017. In: **XVI Encontro Regional de História da ANPUH-PR**, 2018, Ponta Grossa-PR. Caderno de resumos, XVI Encontro Regional de História, ANPUH PR, 2018.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. **Arte-educação: vivência, experimentação ou livro didático?**. São Paulo: Loyola, 1987.
- VALARINI, Denise. **Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **EXPERIÊNCIA E POBREZA DA EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN**

**Lilian Cláudia Xavier Cordeiro**

IFRS

Agência financiadora – UPF/IFRS

[liliancor@gmail.com](mailto:liliancor@gmail.com)

**Angelo V. Cenci**

UPF

[angelo@upf.br](mailto:angelo@upf.br)

**Palavras-chave:** experiência; pobreza da experiência; Walter Benjamin.

### **1 Introdução**

Este estudo pretende localizar no decorrer das proposições de Walter Benjamin seu entendimento do que seja a experiência. Além disso, faz-se imprescindível deixar claro como o autor pensou a experiência em seu tempo e em que lugar ele localiza a pobreza da experiência, conceito a partir do qual muitos autores desenvolveram suas ideias e que será chave para esta pesquisa.

É preciso pontuar que o crítico e ensaísta Walter Benjamin não é facilmente situado em uma determinada categoria de pensamento. Como materialista, foi criticado pelos membros da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, pela sua “infidelidade” aos preceitos chave da Teoria Crítica. Por sua vez, Scholem, outro amigo e intelectual judeu, tentava associá-lo às teorias religiosas, dizendo que suas proposições ocultavam uma face messiânica. Benjamin, no entanto, se valia de várias outras referências para desenvolver seu pensamento.

Essa pulsão de dizer algo com vitalidade, faz com que Benjamin siga revisitado e seus escritos se mantenham atuais. A crítica que teceu à modernidade e sobremaneira ao modo de vida burguês, postula Gagnebin (2018) que possam servir também como um “elemento de resistência contra a assim chamada racionalidade da concorrência, do lucro acelerado e autossuficiente” (GAGNEBIN, 2018, p. 11). Parece que esse sujeito vive de fato em busca de ter uma experiência à qual atribua algum significado. Nas palavras de Benjamin “nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos” (BENJAMIN, 1994, p. 118).

A crítica da modernidade e do sujeito burguês tecida por Walter Benjamin, em concomitância com a análise das condições de barbárie impetradas a partir da I Guerra Mundial marcará as suas ponderações acerca da experiência e da pobreza da experiência. Arrisco afirmar que não se pode pensar em um conceito sem considerar o que Benjamin postulava sobre seu oposto, ou seja, não é possível compreender o que seja a

experiência, sem se ter a noção clara do que é o contrário, a pobreza da experiência.

## 2 Walter Benjamin: a experiência e a pobreza da experiência

Dentre muitas postulações de Walter Benjamin, o conceito de experiência é um dos mais abrangentes para se pensar a modernidade e a era do capital dentro da sua teoria. Em 1913, aos 21 anos, ele escreveu o ensaio intitulado “Erfahrung”, no qual já se fazia presente o tema. Nesse pequeno texto, Benjamin antepõe a experiência juvenil à experiência madura dos adultos, criticando o modo de vida destes e suas posições ao desconsiderar e menosprezar as experiências dos jovens em detrimento da experiência dos mais velhos. Posteriormente, em 1918, no ensaio intitulado “Sobre um programa de filosofia do futuro” Benjamin teve a pretensão de lançar um novo conceito de experiência, que se contrapõe à visão iluminista, direcionando suas argumentações principalmente ao entendimento de Kant. Ao longo de 1930, a partir da vinculação com a Escola de Frankfurt, Benjamin aproxima sua concepção de experiência ao materialismo. Gagnebin infere que nesses textos, o tema da experiência é retomado a partir de uma nova problemática: Benjamin apresenta a ideia de uma decadência da Erfahrung, por conta do mundo capitalista moderno, em proveito da Erlebnis, a experiência apenas vivida, característica do indivíduo solitário, típico sujeito moderno. É a partir da concepção de experiência da Erlebnis que Benjamin estabelece seu entendimento do que ele chama pobreza da experiência, contida na modernidade e no modo de vida do sujeito burguês.

A ideia da pobreza da experiência surgiu para Benjamin a partir da I Guerra Mundial. Ao observar o retorno dos soldados dos campos de batalha, percebeu que restava apenas o silêncio, pois os fatos com os quais se defrontaram não eram passíveis de serem narrados: “Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos dos campos de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Essa experiência vivida e impossível de ser narrada será tida como a pobreza da experiência.

Benjamin pontua que a geração que viveu entre 1914 e 1918 teve que lidar com uma das experiências mais terríveis da história. Nessa época as pessoas viveram situações que até então eram inimagináveis. A razão e a técnica foram levadas ao extremo, para matar pessoa e capitalizar as mortes, banalizando a fome e a corrupção moral e política.

Sobre esse período, Hobsbawm (1995) pontua que muitos cidadãos centro-europeus se recusavam a olhar para o passado, para eles, havia uma descontinuidade, uma ruptura: “paz” significava algo de que lembravam de antes de 1914 e “depois disso veio algo que não merecia esse nome” (HOBSBAWN, 1995, p. 26). Essa guerra envolveu todas as grandes potências da Europa e suas colônias na América Latina e na África e ficou conhecida também como guerra das trincheiras, por conta dos franceses terem isolado parte do seu território através delas para evitar a invasão alemã. Diante disso, Benjamin vai dizer que surgiu uma nova miséria com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem.

Uma nova forma de barbárie surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. [...] Pois qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? [...] Sim, é preferível confessar que essa pobreza da experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Benjamin também associa a barbárie à vida e à cultura burguesa. Sobre isso Konder observa que a

burguesia teria nos reduzido a uma situação de extrema pobreza, na qual falamos “exaustivamente de cultura, mas não conseguimos impregnar a rudeza das nossas vidas, nem o mundo em que vivemos, com os valores culturais a que se referem os nossos discursos” (KONDER, 1998, p. 70). Essa seria uma “barbárie negativa” no entendimento benjaminiano, que deveria fazer que houvesse uma luta enérgica contra ela.

Somos vítimas de uma barbárie negativa que está inscrita na continuidade da cultura burguesa: se queremos começar a criar efetivamente uma sociedade nova a partir das condições bárbaras em que fomos postos, nem temos outro jeito a não ser recorrermos à dura afirmação de uma “barbárie positiva” (KONDER, 1998, p. 70).

A barbárie positiva seria o retorno a um primitivismo criativo, livre das amarras da racionalidade e da técnica excessivas.

### 3 Considerações finais

O pensamento de Walter Benjamin se apresentou aos seus contemporâneos de forma desafiadora. De modo diferenciado, ele foi um crítico intenso da modernidade em seus aspectos mais evidentes: o esvaziamento de sentido da vida burguesa, o fortalecimento da técnica e o recrudescimento da racionalidade.

Desse lugar fragmentado e caótico, surge o que ele definiu como pobreza da experiência. Se reportarmos isso à contemporaneidade, as nossas “experiências” também são relegadas ao silêncio. Não contamos aos nossos amigos, nem mesmo aos familiares, todas as “experiências” que tivemos ao longo de um dia atribulado da semana: levantamos, tomamos café, realizamos um trabalho tecnicizado, almoçamos num ambiente tumultuado ao lado de estranhos que nem nos notam, tão envolvidos com seus *smartphones*, em sua solidão compartilhada. Nem os momentos em família merecem ser narrados, pois com os filhos temos uma relação de cumpridores de tarefas e de horários e com os companheiros não há espaço para uma experiência de afeto.

Nesse sentido, a proposição de Benjamin ainda é bastante válida, pois resgatar a experiência e designar tempo e espaço para que ocorra é um problema que ainda nos cerca. A individualização, a falta de contato com a coletividade, a incapacidade de narrar e de recontar nossa história, ainda podem ser considerados os grandes desafios da contemporaneidade.

### Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Obras Escolhidas, Vol. I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª Edição, S.P: Brasiliense, 1994.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin**: os cacós da história. São Paulo: n-1, 2018.

KONDER, F. **Marxismo da melancolia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

## EXPERIÊNCIA, MODERNIDADE E ÉTICA DA PSICANÁLISE

**Marcelo Ricardo Nolli**

Universidade de Passo Fundo (UPF) - PPGEduc

Bolsista PROSUC/CAPES

marcelo\_nolli@hotmail.com

**Palavras-chave:** Experiência; Modernidade; Psicanálise; Ética; Formação.

### 1 Introdução

O tema se refere ao conceito de experiência como crítica à modernidade. Resulta dos seguintes questionamentos: por que vias Walter Benjamin realizou essa crítica, por que razões, e quais as implicações de seu diagnóstico frente ao processo formativo? O método empreendido à pesquisa é qualitativo, exploratório, por meio do qual é feito um levantamento bibliográfico (GERHARDT, SILVEIRA, 2009), em consonância com o desenvolvimento do conceito de experiência na obra de Benjamin, bem como na de seus comentadores. O objetivo pode ser esboçado sobre a premissa de que há, fundamentalmente, um fator formativo na ideia da experiência, de modo que se possa, por vias próximas à psicanálise, encontrar nela um parâmetro ético. Lançar-se-á mão da ideia de ética da psicanálise, bem como de seu aparato crítico à modernidade, além de sua teoria da memória e da elaboração do trauma.

### 2 Desenvolvimento

De início, cumpre delimitar o seguinte questionamento: como se vê o processo formativo, hoje – com quase um século de distância ao diagnóstico realizado por Benjamin (2012) sobre o empobrecimento da experiência – frente à intensificação da racionalidade neoliberal, que produz um determinado tipo de manifestação da subjetividade, de modo de produção e de formato de vida? Se essa racionalidade neoliberal se expressa hoje, ela o faz por uma simples razão: a educação – ao contrário do que o delírio coletivo parece ter tomado nota de uma “perniciosa” doutrinação de esquerda nas escolas e universidades – é hoje pautada pelos ideais de formar sujeitos para o mercado de trabalho. Pois do que se trata, dentro dos contextos formais de educação, é de uma forma de operação da biopolítica, que gera uma deterioração na experiência formativa dos sujeitos da educação e que busca governar, administrar e normalizar a vida do indivíduo e das populações (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013). Assim, deve-se atentar ao fato de que o modelo que parece hegemônico na educação

hoje se dá sobre um discurso racionalizado do mundo, meramente pautado por um “aprender a aprender” com base em competências.

La biopolítica hace uso de cualquier sistema o subsistema social —como el sistema educativo— para administrar, gestionar y normalizar las vidas de los ciudadanos en un marco cuyos valores centrales serán la seguridad, el orden, la jerarquía, la clasificación, la métrica, la cuadrícula. En este contexto, la idea de la educación como “formación” (Bildung, Paideia), el sentido de una experiencia educativa entendida desde el lenguaje de la experiencia, queda literalmente excluida de un discurso pedagógico biopolítico focalizado hacia la noción privilegiada de habilidades y competencias. (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013, p. 94)

Deste modo, os autores elencam 3 razões que são utilizadas para justificar a exclusão de qualquer possibilidade de pensar a experiência no processo pedagógico de um ponto de vista emancipatório: 1) a experiência escapa à regularidade, à estabilidade e determinação que toda planificação supõe; 2) o aprender pela experiência é algo externo à racionalidade que se materializa em um conjunto de práticas de ensino e se legitima em articulação a uma série de saberes; 3) a experiência põe em risco a objetividade e eficiência da *performance técnica*, em que se converte a prática educativa na atualidade (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013). Daí que seja premente o fato de que não se busca educar para a experiência, mas para adquirir conhecimentos técnicos que futuramente poderão ser reproduzidos em sua aplicabilidade nos diversos setores especializados do conhecimento.

Assim, toda a realidade do aluno, toda sua tradição e história de vida, é negada e tida como indiferente à necessidade de que o processo pedagógico se dê de maneira objetiva e calcada em ideais cada vez mais positivos. Aí, por exemplo, tudo o que não tem valor imediato, que não traz retorno à lógica pré-estabelecida e necessária à manutenção dos modelos de produção é tido como descartável. E nada mais descartável, desse modo, do que o a possibilidade de aprender e se formar pelas vias da experiência, que possibilita o reconhecimento da subjetividade do aluno, visto que no processo que se estabelece hoje parece tolher com qualquer possibilidade de alteridade. (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013).

Benjamin (1938/2013), expressa em *O narrador*, de que haveria na experiência subjetiva do homem moderno uma perda da capacidade de narração. Na primeira frase do texto já evidencia a distância que nos separa dessa noção: “O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva” (BENJAMIN, 2012, p. 213). Essa eficácia que se perde e que denuncia um declínio, uma ruptura nos modos de subjetivação que se apresenta ao homem moderno, denuncia também uma relação mais complexa com a *experiência*, que não se torna mais complexa em função do seu conteúdo, mas de suas circunstâncias: “É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213). Digno de nota é o fato de que ela nos foi tomada, fomos privados dela, mas de que modo? Compreende-se que essa declaração traz consigo uma contextualização que requer nota, pois frente à perda de valor da experiência, Benjamin afirma que a barbárie se apresenta à porta da história como o documento que a confirma; pois “Não há documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie.” (BENJAMIN, 2003, p. 392). E se o breve século XX, como Hobsbawm o caracteriza, se mostra no tempo histórico como um momento de grandes transformações no nível científico, sociocultural e político, ele também pode ser visto como um dos séculos mais bárbaros no que diz respeito à matança através da guerra. Posto que ela nada mais é do que barbárie; barbárie que se expressa no desprezo com a vida humana. Assim, Benjamin irá afirmar que com

o início do século XX a Primeira Guerra Mundial traz ao homem nada mais do que silêncio – mas principalmente àquele homem, alegoria imperiosa de sua tese, que retorna do campo de batalha como que anestesiado, letárgico, e completamente absorto. Não com o relato de uma experiência de superação, mas empobrecido em sua capacidade de narrar o ocorrido. Vale lembrar que a Escola de Frankfurt no período da Segunda Guerra Mundial sofre contundentemente seus efeitos, e frente à dissolução de qualquer possibilidade de existência mútua e reconhecadora das diferenças entre os países envolvidos nesse período tenebroso de nossa história, busca encontrar razões para explicar o que havia dado de errado para que aquilo fosse possível. O texto de Benjamin aqui descrito antecede por dois anos o início da Segunda Guerra, mas tem a função de explicitar pontos de encruzilhada que, em 1938, iriam dar início a um dos momentos mais vergonhosos da história da humanidade. Pois conforme observa:

[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela Guerra de trincheiras, a experiências econômica pela inflação, a experiência do corpo pela batalha material e a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda for a á escolar num bonde puxado por cavalos encontrou-se deabrigada, numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e, debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões destruidoras, o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 2012, p. 214)

Essa observação exposta acima é necessária pois, conforme Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) atestam em sua obra *Dialética do esclarecimento*, de 1944, a racionalidade técnica, científica, positivista, que em seus pressupostos fundantes deveria levar a humanidade a uma suposta versão mais esclarecida de si, acaba por soçobrar sob o esgotamento da capacidade de pensar reflexivamente. Pois, para buscar esclarecer como pôde a Segunda Guerra Mundial acontecer de tal forma, com tamanha brutalidade, os autores reivindicam a necessidade de analisar crítica e reflexivamente como o homem, ao se utilizar da ciência, acabou sendo dominado por ela. Já que o homem, através da ciência, ao tentar dominar a natureza, acaba por ser dominado por seu instrumento. A razão instrumental levada à sua expressão máxima não tem senão em seu horizonte o aniquilamento da vida na terra. Só se pode esclarecer esse ponto lançando mão do que a modernidade representa: pois, conforme os autores observam nesta obra, a modernidade traz junto de si uma forma de estruturar os modos de relação social e econômica marcada pelo capital, pela indústria cultural e por uma concepção de ciência própria da expropriação e da necessidade de domínio sobre a natureza. É o modelo mercantil burguês que ditará os modos de subjetivação a partir de então, aliado a uma noção de progresso e um positivismo científico que busca apreender a essência do objeto a todo custo, ao passo que nega a subjetividade e atomiza o indivíduo através de uma ideologia que redundava no *self-made man* – garantindo que é o homem que faz seu destino a partir de seus méritos. Os autores observam, assim que a ciência retorna ao mito, visto que:

[...] com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38).

Esse trabalho, próprio do formato que vê no homem uma força de trabalho no qual a mais-valia é a regra sob a qual a maioria se sujeita, só pôde se exercer sob uma noção de indivíduo que invalida a emancipação: “A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Dado seu tom que remete à contingência e à imprevisibilidade (LARROSA, 2016), o conceito de experiência ganha uma dimensão de aporte para pensar o processo formativo fundamental ao nosso tempo, que conforme Jameson (1992), intensificou sua incapacidade de se historicizar, para muito além do que Benjamin (2012) já alertava. Por isso, ela necessita ser pensada, elaborada e posta sobre um eixo formativo que não se deixe regular pela racionalidade técnica e instrumental, podendo se vislumbrar uma forte homologia à ética da psicanálise, que pressupõe uma radical aceitação do não-domínio ou controle sobre aquilo que nos é externo, reconhecendo aí um núcleo irreduzível de negatividade nos processos de subjetivação (ZIZEK, 2008). Estas considerações são inconclusas, tendo em vista fazerem parte de um processo ainda incipiente de ajustes teóricos e epistemológicos à possibilidade de se pensar uma formação que não esteja à serviço do *status quo*. Parece, contudo, de início, ser possível vislumbrar no diagnóstico empreendido por Benjamin sobre seu tempo e a ética da psicanálise um potente espaço de busca por respostas à crise formativa brutalmente visível em nossa época. Sabe-se que essas respostas são sempre incapazes de totalizar o real, contudo, é a sua constante busca que embala o espírito da investigação.

### Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. pp. 213-240.
- BENJAMIN, Walter. On the concept of history (1940). In: BENJAMIN, Walter. **Selected writings: 1938-1940**. v. 4. Cambridge: Harvard University Press, 2003. pp. 389-400.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism**. London: Verso, 1992.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ORBE, Fernando Bárcena; PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Gellamo. Educación, experiencia y pedagogía biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro presente educacional. In: **Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação**. Número 20: maio-out/2013, p. 87-106.
- ŽIŽEK, Slavoj. **The sublime object of ideology**. London: Verso, 2008

## FORMAÇÃO CONTINUADA: NOS CAMINHOS DA PRÁXIS

**Jerônimo Sartori**

Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*  
jetori55@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Formação continuada. Mediador. Formador. Escola.

### Introdução

Diante dos desafios que se colocam à universidade, a extensão universitária tem papel importante na difusão e socialização do conhecimento. Entre a pluralidade em desenvolver na extensão está a formação continuada de docentes que atuam na educação básica. Neste recorte, trago à reflexão o Programa - Formação continuada de professores da educação básica: *Nos Caminhos da Práxis*, realizado por meio de convênio estabelecido entre a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC e prefeituras municipais, para o período de 2018 e 2019, envolvendo onze (11) municípios<sup>1</sup>. O programa aponta como principal objetivo “ser um espaço de produção e troca de conhecimentos, compreendido como um processo social que se formula e reconstrói permanentemente, tendo por este fim a troca entre professores da UFFS e de escolas públicas da educação básica, em vista contribuir com processos educativos para a emancipação humana”<sup>2</sup>.

Prospecto, nesta abordagem crítico-reflexiva, responder ao seguinte questionamento: “de que modo as ações desenvolvidas no programa estão contribuindo para que os gestores e coordenadores se constituam como mediadores da formação continuada na escola?” Enlaçado a tal questionamento, o objetivo deste estudo consiste em “analisar as contribuições das ações do programa para que os mediadores se constituam formadores no próprio espaço da escola”.

Ao focar a reflexão sobre as ações **do** e **no** programa, cumpre-me atentar para os aspectos que anunciam o lugar do mediador na promoção da formação continuada na escola, bem como na articulação do coletivo em favor da organicidade na construção de compromissos com a educação básica ofertada na escola pública. Enlaçado a isso, procurar entender como os mediadores enfrentam os desafios teórico-práticos em relação às políticas públicas vigentes e aos processos emancipatórios aos estudantes.

1 Barra Funda, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Constantina, Engenho Velho, Entre Rios do Sul, Gaurama, Novo Barreiro, Novo Xingu e São Valentim.

2 Objetivo geral da proposta - Chamada Pública do Edital nº 973/UFFS/2016, sob responsabilidade da PROEC Pró-Reitoria de Extensão da UFFS, a ser desenvolvida em parceria com os Órgãos Municipais.

## Metodologia

O Programa de Extensão se caracteriza como processo que ocorre através de ações contínuas, elaboradas bimensalmente, envolvendo os gestores e coordenadores (mediadores) em encontros realizados, ora no coletivo que envolve os onze (11) municípios, ora em encontros nos polos<sup>33</sup>. Em cada um dos encontros, a formação orienta-se pelo aprofundamento epistemológico sobre o trabalho do gestor e do coordenador pedagógico (mediadores), articulado com as questões de ordem curricular, principalmente, neste momento, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a revisão do projeto político-pedagógico e do regimento da escola.

Está em foco, na análise deste estudo, o material empírico obtido por meio de um questionário aplicado aos mediadores, no início de agosto de 2019. Tal instrumento teve como propósito obter alguns registros acerca de como as expectativas dos envolvidos são atendidas pelas ações do programa, e como os coordenadores estão realizando o trabalho como formadores na escola. A empiria foi obtida pelo retorno de dezessete (17) questionários, devidamente respondidos dos vinte e seis (26) entregues, que corresponde ao número de mediadores vinculados ao programa.

A análise realizada é de natureza eminentemente qualitativa, tendo como procedimento de organização e tratamento dos dados a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (1977). As categorias de análise, organizadas a partir dos registros (respostas), versam sobre: as expectativas alcançadas através das ações do programa e a condução do trabalho da coordenação pedagógica na escola.

## Do processo aos resultados provisórios...

O desenho do programa consiste em desencadear, por meio dos processos formativos, a reflexão-ação **da e na** prática pedagógica. A ideia mestra do programa, organizado em forma de processo, é de enfrentar os processos “tradicionais” de formação de caráter pontual e descontínuo, que pouco agrega à mudança das rotinas docentes, ou seja, não repercute em favor da construção de processos pedagógicos organizados e assumidos solidária e coletivamente. É nesse horizonte que a proposta do programa se ancora, buscando pela metodologia de redes desenvolver estudos com os mediadores e/ou multiplicadores, que conduzirão e dinamizarão a formação continuada dos docentes na escola.

Tratar da formação continuada no mundo escolar implica perceber que a educação é algo em permanente disputa e, portanto, em contínuo movimento de (re)construção. Assim, os processos formativos dos sujeitos acontecem em um tempo e espaço complexo e dinâmico, entremeados também por relações complexas, em que os atores educacionais desenvolvem seu trabalho eivado por desconfortos, tensionamentos, convicções, recompensas, incertezas, satisfações (BENACHIO & PLACCO, 2012). Entrelaçado a isso, Benincá (2010), refere que a ação humana transforma, tanto contextos sociais como a natureza e, para compreender tais mudanças são necessárias novas aprendizagens. Desse modo, o profissional da educação “[...] que não se transforma, atualizando-se, não tem como acompanhar os processos de mudança que ocorrem no mundo. Como são as circunstâncias que se alteram e transformam, inclusive a escola, o professor que é transformador é, por sua vez, transformado por esse processo dialético” (BENINCÁ, 2010, p. 255).

3 Organização dos polos: Polo 1 – Carlos Gomes, Centenário, Charrua e Gaurama; Polo 2 – Entre Rios do Sul e São Valentim; Polo 3 – Barra Funda, Constantina, Engenho Velho, Novo Barreiro, Novo Xingu.

Tendo em vista limites e resistências que são enfrentados no dia a dia escolar, em que se reproduzem reiterativamente práticas mecânicas de transmissão-memorização as quais pouco contribuem para a construção de conhecimentos e para a emancipação dos sujeitos, o processo formativo no programa revela alguns avanços. Isso pode ser observado no registro da CP3<sup>44</sup>: “[...] a partir do programa foi possível instaurar na escola um protagonismo docente, fato este que ainda não havia se consolidado nas escolas onde trabalhei”. Também, refere a CP7: “[...] minhas expectativas em relação ao programa estão sendo atendidas, estou compreendendo, como coordenadora, a forma com que devo encaminhar os momentos de formação na escola e auxiliar os professores na prática de sala de aula”. Os registros corroboram o pressuposto de que o coordenador precisa atuar centrado no professor, o principal sujeito da formação. Todavia, “[...] é fundamental que se compreenda que as ações do coordenador pedagógico-educacional estão imbricadas nas condições oferecidas pela escola para a formação continuada em serviço” (BENACHIO & PLACCO, 2012, p. 57).

De acordo com os registros, destaco três perspectivas de atuação de como o coordenador realiza seu trabalho na escola:

Por falta de recursos humanos, às vezes vou para a sala de aula, realizo trabalhos de secretaria, entre outros, e o fazer pedagógico fica para trás para ser realizado em outro momento. Deixamos de ouvir o professor por falta de tempo e quando a coisa “pega fogo” tem que apagar. É difícil atuar no setor pedagógico (CP 16).

Atuo de acordo com as necessidades da escola, ou seja, na coordenação da reestruturação curricular; na coordenação das reuniões pedagógicas; no acompanhamento ao planejamento dos professores; no auxílio da avaliação de crianças com necessidades educativas especiais; na coordenação dos conselhos de classe; na orientação aos professores em suas dificuldades (CP 1).

A atuação foi mais difícil; percebi que os professores nos veem como colegas e o fato de estarmos ocupando o lugar na formação continuada parece audacioso - “querer ser melhor do que os demais professores”. Talvez esta visão esteja em mim, seja uma dificuldade minha e não dos colegas; me passou a sensação, algumas vezes, que eu não era capaz de fazer (CP 11).

Isso indica que a ação coordenadora é realizada de acordo com as condições objetivas de trabalho do coordenador e, conforme as concepções que orientam este trabalho na escola. Entendo que a formação continuada é imprescindível para compreender o processo histórico, que instituiu o trabalho do coordenador pedagógico, bem como para o “empoderamento” deste profissional para que, de fato, assuma um trabalho de orientação e assessoria aos docentes. Parafraseando Benachio & Placco (2012, p. 58), para o coordenador constituir-se e ser constituído, é necessário que imprima características próprias ao seu trabalho, pois, ao mesmo tempo, será afetado pelas marcas da escola. Para Benincá (2010), o trabalho coletivo necessita embasar-se nas discussões **da** e **sobre** a prática para que a ação reflexiva oriente a condução metodológica do professor em sala de aula. Com base nisso aponto a formação continuada que é realizada na escola como uma forma concreta de tratar das questões que afetam o dia a dia do professor, sendo também um meio para replanejar e ressignificar a prática pedagógica.

Enfatizo que os processos em cada instituição são singulares e, por isso, é primordial conhecer os lugares e os sujeitos que coabitam o mesmo espaço de trabalho e convivem com os mesmos desafios e as mesmas preocupações. Desse modo, o coordenador pedagógico é constituído na escola para articular o trabalho dos docentes. Segundo Benachio & Placco (2012, p. 60), “é mediante uma articulação que respeita, recolhe e,

4 Os instrumentos foram numerados de acordo com a ordem de entrega. Para manter o anonimato as citações de trechos de registros constantes no instrumento (questionário) adotamos a denominação CP 1, CP 2,... CP 17.

conjuntamente, encaminha as questões advindas do grupo de professores que o coletivo se constitui e vai se tornando corresponsável pela formação continuada em serviço”. Isso indica que os princípios da interação e da participação são essenciais para que o processo pedagógico seja entendido como algo em movimento e que demanda construções coletivas, tendo como horizonte estreitar a relação entre o discurso teórico e a prática.

## Breves considerações

Nestas considerações, sempre em aberto, tanto pelas minhas limitações como em razão do estreito espaço para a escrita, ressalto a relevância dos diálogos estabelecidos nas ações do programa acerca da democratização do conhecimento via escolarização, bem como do aprofundamento dos estudos sobre o trabalho do coordenador como articulador de práticas pedagógicas e da formação continuada na escola. O processo vivenciado no programa, até o momento, torna evidente o compromisso dos gestores e coordenadores (mediadores), haja vista a sua seriedade, assiduidade e pontualidade ao participar de todas as atividades do programa. O compromisso com a educação pública é caracterizado pela sua importância histórica e social, principalmente, pelos desafios de reestruturação curricular e do projeto político-pedagógico, com vistas à promoção de uma educação emancipatória, que fomente a consciência crítica e a autonomia dos educandos.

Conforme Benachio & Placco (2012), a formação continuada adensa aos profissionais da educação novas atitudes e ações, por isso, não se constitui em mero mecanismo para enfrentar as deficiências da formação, mas como espaço para refletir sobre a prática e resolver situações-problema imediatas da escola e da sala de aula. Desse modo, ao desenvolver a formação continuada na escola, é indispensável considerar o momento histórico para contextualizar a sociedade e a educação escolar, considerando as contingências positivas e negativas em relação ao trabalho e à vida dos professores.

Por fim, cabe destacar que os registros dos coordenadores impressos nas respostas salientam a importância das ações do programa; contudo, ressalto que a formação necessita ser contínua, considerando que o movimento e as sucessivas mudanças requerem, de modo constante, novas formas de olhar e de agir, tendo por base o princípio freireano da reflexão-ação. Isso corrobora a ideia de que as ações coordenadora e docente demandam um ato permanente de repensar, no sentido de ressituar os fazeres pedagógicos, entrelaçando teoria e prática.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENACHIO, Marly das N; PLACCO, Vera M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. de S. & ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyala, 2012. p. 57-70.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo fundo: Ed UPF, 2010. p. 253-164.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

**Raquel Ardais Medeiros Ferlin**

FABE

raquel.ferlin@fabemarau.edu.br

**Palavras-chave:** formação; professores; pesquisa; neoliberalismo.

### **1 Introdução**

O Brasil tem enfrentado fortemente uma crise no setor da economia (globalização) e da política (neoliberal). Tal situação impacta diretamente no que tange a educação, deixando explícito o quanto a proposta neoliberal, despreza o campo educacional.

É recorrente, nos discursos políticos, a importância da atividade docente para o desenvolvimento social nos mais diferentes âmbitos, porém as políticas de investimentos são raras, escassas e ineficientes. Além disso, na sociedade contemporânea, percebe-se também, que a educação tem se mostrado muito limitada para atender tais demandas e, ainda, ela própria se apresenta com problemas internos que precisa enfrentar, dentre eles destaca-se o trabalho docente. Há problemas relativos à valorização, à proletarianização e à precarização do trabalho, bem como ausência de políticas claras e eficientes.

A temática em questão constitui um imenso campo teórico de discussão, por isso, o presente tema aborda algumas implicações neoliberais na educação a partir de autores que fundamentam o tema. Para uma melhor compreensão, o problema que direciona esta pesquisa está alicerçado na necessidade de levantar algumas reflexões sobre o impacto de um governo, com proposta neoliberal e a escassez de fomento a formação de professores, através da seguinte pergunta: Dentro de uma lógica neoliberal, é interessante investir em formação?

Com intenção de explorar o tema, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como a educação está situada em um sistema neoliberal. Explorar o que autores da educação que abordam tal temática e ainda perceber a importância da formação docente no contexto educacional.

O estudo possui um caráter qualitativo e foi desenvolvido a partir de uma reflexão acerca dessas influências do modelo neoliberal na educação, a qual procurou percorrer o contexto de forma introdutória articulada com os direcionamentos da sociedade atual. Acerca da abordagem qualitativa, Minayo (2001) afirma que ela responde às questões muito particulares, preocupando-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações não quantificáveis.

Na sequência está exposta uma breve reflexão das contradições da política neoliberal e o impacto direto na formação de professores.

## 2 Desenvolvimento

A lógica neoliberal e a formação do professor é uma antinomia a ser superada sempre. O sistema neoliberal domina incondicionalmente tudo, estabelece um sistema econômico privatista e concentra a renda na mão de poucas pessoas, com a exclusão de grande parte da humanidade das condições mínimas de dignidade. O neoliberalismo está radicado numa concepção individualista e privatista de homem, oriunda do liberalismo de Locke e da religião protestante, e se estende para a estrutura do sistema econômico capitalista. A concorrência é a faceta mais visível do neoliberalismo que atualmente nos domina, no qual cada indivíduo, para se afirmar, necessita vencer muitos outros, transformando-se num sistema concorrencial no qual todos lutam contra todos. Essa guerra de todos contra todos é vencida por poucos, com a exclusão de grande parte da humanidade desse sistema. A concorrência se manifesta no nível das corporações econômicas transnacionais, numa esfera na qual empresas do mesmo setor lutam entre si para conquistar a hegemonia no mercado. A concorrência intercapitalista universal estabelece o monopólio capitalista global, numa força tão gigantesca e tão penetrante que nada lhe faça resistência. O sistema concorrencial penetra e absorve todos os campos e configura a sociedade humana num sistema individualista no qual os outros figuram como inimigos a serem vencidos.

O sistema de mercado é a grande obra do neoliberalismo. Trata-se de um sistema de trocas no qual todos os objetos são transformados em mercadoria a serem intercambiadas por dinheiro. O dinheiro é resultado da comparação entre todas as coisas que chegam a uma denominação comum no valor monetário. No neoliberalismo atual, o dinheiro se transformou numa espécie de divindade absoluta ao ser determinado como a forma absoluta do valor. Em outras palavras, fora da lógica do dinheiro nada tem valor, nada existe e todas as outras formas de valor são dissolvidas. A valoração das coisas não tem como parâmetro a sua estrutura intrínseca, mas determinada pelas condições de troca universais e pela lógica comparativa entre as moedas. Do ponto de vista social, os detentores de dinheiro são reconhecidos e possuem mérito próprio, enquanto os que não possuem dinheiro são relegados à exclusão social.

A lógica neoliberal privilegia o indivíduo e o mérito pessoal. Ele não é nada mais do que um elo na imensa corrente de produção e de consumo do sistema econômico capitalista. Não existe como sujeito capaz de fazer livres escolhas, de expressar livremente o seu pensamento e de estabelecer elos relacionais com outros sujeitos livres. Ele apenas conta pelo valor de troca produzido, pelo sucesso profissional, pelos resultados econômicos produzidos numa empresa e pela capacidade de inovação. Esse modelo neoliberal precariza a vida do professor rigorosamente mensurado pela quantidade de horas trabalhadas, pelas habilidades objetivadas e pelos resultados alcançados. Ele é avaliado por uma sistemática empresarial, é instrumento de repasse aos alunos dos conteúdos elaborados por empresas que fabricam materiais e os vendem às escolas. Ele não é preparado para trabalhar em equipe, mas para atuar de forma isolada e ser um indivíduo melhor que os outros e recompensado pelo mérito pessoal. Na lógica neoliberal do mercado, o professor é detentor do saber pessoal dele, com limites rigorosos em relação aos conhecimentos de outros professores.

A formação do professor não deve estar focada numa simples adaptação a esse sistema, no sentido de que ele seja um empreendedor e um inovador. A formação consiste num caminho antinômico ao sistema neoliberal com o objetivo de fazer frente aos paradoxos pelo neoliberalismo econômico. Sabemos das consequências dessa lógica para uma escola, concebida como uma empresa capitalista e o indivíduo competitivo visto como empresário de si mesmo. O professor deve ser um agente transformador do neoliberalismo pedagógico,

portanto formar-se e ser formado na perspectiva de um novo sujeito. Um professor formado nos parâmetros do sistema capitalista pautará a sua atividade na lógica da competição, na preparação da mão de obra barata para o mercado de trabalho, na exaltação dos melhores e eliminação dos piores e na conhecida moral capitalista.

Pensar na temática da formação de professores no contexto neoliberal aponta para a formação de um novo sujeito, na perspectiva da solidariedade e da relacionalidade. O professor como novo sujeito não é simplesmente individual e superior aos outros, mas integrado numa teia de relações intersubjetivas e fraternas. O sujeito pedagógico é coletivo, na capacidade de convivência e de resolver coletivamente os problemas. A exigência da interdisciplinaridade epistemológica e científica pressupõe um quadro docente articulado intersubjetivamente e discutir os problemas no círculo interdisciplinar. Nessa subjetividade pedagógica, os professores não são aplicadores de conhecimentos que as escolas comprem das empresas, mas transcendem o universo dos conteúdos através da interdisciplinar e intersubjetiva análise da realidade social local e universal. Esse sujeito ultrapassa os limites das disciplinas e dos saberes particulares, mas formará a capacidade de análise crítica da realidade ao dissolver as ideologias que a sustentam.

O novo sujeito que propomos é estruturado pela trilogia epistemológica da subjetividade, da objetividade e da intersubjetividade. A subjetividade não mais aquela do isolamento monádico que impulsionou o neoliberalismo privatista, mas caracteriza um sujeito em permanente processo de formação e atualização. A objetividade caracteriza a abertura ao mundo e à história, através da abertura epistemológica e crítica às questões estruturantes da realidade local, nacional e global. Na mesma perspectiva da objetividade, o professor deve conhecer as teorias e os sistemas de racionalidade que sustentam a totalidade do mundo. Isso significa quebrar com a mídia monopolizadora e construir uma outra visão de mundo. A intersubjetividade do novo sujeito caracteriza a ação coletiva dos professores na perspectiva da interdisciplinaridade epistemológica. Igualmente, a intersubjetividade está inspirada na produção de conhecimentos por parte do professor e na sua socialização.

### **3 Considerações conclusivas/parciais**

Este estudo não se esgota aqui, pois é relevante compreender a educação segundo os seus condicionantes políticos e históricos e seu impacto para pensarmos em uma educação para o homem livre, crítico e consciente de seu tempo e contexto. Ainda, conforme estudo apresentado é imprescindível continuar o debate sobre as ausências promovidas pela lógica neoliberal relativa ao fomento para formação de professores e as pesquisas do campo da educação. Nesse sentido, verificou-se que discurso da relevância social da Educação é unânime, porém dentro da lógica em questão, a formação de professores nunca foi, e ainda continua não sendo, prioridade nos investimentos orçamentários de Estado e da União.

Contudo, faz-se necessário avançar com pesquisas e investir na formação, para que a Educação jamais seja tratada como objeto de subordinação aos interesses do capital, mas sim que consiga promover conhecimentos e preparar os sujeitos para superação de seu estado de classe e ainda servir de ponte entre a realidade atual e a que se quer construir.

## Referências

DARDOT, P.; LAVAL, C. A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica E Arte: O Desafio Da Pesquisa Social. Minayo, M.C.S (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, p. 80, 2001.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE REVERBERA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR**

**Sandra Maria Zardo Morescho**

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Agência financiadora – Capes

[samaza@unochapeco.edu.br](mailto:samaza@unochapeco.edu.br)

**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

Universidade de Passo Fundo (UPF)

[rosimaresquinsani@upf.br](mailto:rosimaresquinsani@upf.br)

**Palavras-chave:** gestão democrática; educação básica; professor da escola pública.

### **1 Introdução**

Tratando-se da gestão democrática, na literatura observa-se os conceitos empregados para a definição do termo, que se encontra presente principalmente nas políticas educacionais, as quais orientam sua implementação nas escolas públicas. No entanto, se faz necessário investigar como o professor no contexto da escola de educação básica percebe a gestão democrática e como participa desse processo.

Nesse sentido, o presente trabalho consiste numa proposta de pesquisa qualitativa, que apresenta como principal objetivo catalogar indicadores da presença da gestão democrática nas ações e representações do professor em contexto na educação básica, das escolas públicas pertencentes ao Estado de Santa Catarina. Os referenciais teóricos e bibliográficos que conceituam a gestão democrática, os documentos que orientam sua implementação nos espaços escolares, bem como a produção de dados por meio de questionário fechado, compõem o material de análise do estudo.

### **2 A gestão democrática e a percepção do professor**

No Brasil, os anos de 1980 são marcados pelo fim da ditadura militar e pela redemocratização do país. Um dos marcos mais significativos, é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que institui um Estado Democrático, assegurando em seu artigo 205 a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

a fim de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania e qualificá-la para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Processo semelhante estende-se também para a gestão da educação, em destaque no artigo 206 da Constituição Federal, em seu inciso VI, o qual orienta a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Esse princípio também é resguardado na Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 3º, inciso VIII, o qual normatiza a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A orientação para uma gestão democrática também se encontra presente na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, correspondente ao Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, apresentando sua intencionalidade em relação à gestão democrática, confirmada em seu Art 9º, o qual impõe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a aprovação de “[...] leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação [...]” (BRASIL, 2014). No PNE, a Gestão Democrática se destaca também na meta 19, a qual orienta

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Diante da recorrência do termo gestão democrática, faz-se necessário discutir o seu o conceito, especialmente quando relacionado a uma gestão dentro dos espaços escolares. O termo gestão democrática ressoa à ideia de participação no processo de gestão da educação,

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p.125).

A participação se materializa nesse processo político, não apenas para aqueles que fazem parte diretamente da dinâmica escolar, mas sim, juntamente com a comunidade da qual a escola se insere, respeitando uma horizontalidade que, de acordo com Souza (2009, p. 126), tem por base o diálogo, a alteridade e a “[...] participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”.

Ao discutir o significado do termo gestão democrática, Souza (2009) apoia-se em Lima (LIMA, 2000 *apud* SOUZA, 2009), que considera que a democratização da gestão escolar se dá por um fenômeno político articulado às ações que tem como base a democracia, mas principalmente voltadas à educação política, na medida em que produzem e reproduzem escolhas mais democráticas no espaço escolar, especialmente entre as relações de poder que ali se fazem presente.

Entretanto, nem sempre o termo gestão democrática tem a clareza desejada, especialmente entre aqueles que se encontram na escola, mediando os processos educativos. Embora Souza alerte para que a gestão escolar seja pautada pelo princípio e método democrático, reconhece que ainda “[...] há pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas país afora” (SOUZA, 2009,

p.124). Sendo assim, diante da necessidade de maior esclarecimento sobre como realmente é e acontece uma gestão democrática, evidencia-se a dúvida se de fato, esse processo se materializa nas escolas públicas, como e em que medida o professor participa desse processo.

Diante dessa problemática e da ostensiva discussão sobre a Gestão Democrática nos âmbitos teórico e acadêmico, evidente nas publicações, nas discussões realizadas em eventos, considerando o que apresentam os mecanismos legais por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação e o marco legal que institucionaliza a gestão democrática no Estado de Santa Catarina, por meio do Decreto Nº 1.794, de 15 de outubro de 2013, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: o que reverbera e como se materializa a Gestão Democrática na percepção do professor que atua no cotidiano escolar da rede pública do Estado de Santa Catarina?

O problema de pesquisa tem como principal objetivo catalogar indicadores da presença da gestão democrática nas ações e representações do professor em contexto na educação básica.

A princípio, os caminhos metodológicos desenham-se de modo a levantar os conceitos sobre a gestão democrática, cujos aportes teóricos elegidos até o momento são Lima (2000, 2001, 2014), Libâneo (2013) e Souza (2006, 2007, 2009).

Serão revisitadas também as políticas que sinalizam a gestão democrática, especialmente aquelas destinadas à educação, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Constituição do Estado de Santa Catarina, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Plano Nacional da Educação, Lei n 13.005 de 2014 e Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, Lei Nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2014).

Além do levantamento dos conceitos e dos marcos legais que se referem à gestão democrática, a produção dos dados para a pesquisa, dar-se-á a partir das contribuições dos professores da educação básica, pertencentes às escolas públicas do Estado de Santa Catarina, com suas percepções sobre e em como se materializa a gestão democrática nas escolas em que atuam. O instrumento escolhido para a produção dos dados será a aplicação de um questionário fechado, elaborado por meio do Google Formulários, a partir do objetivo proposto, obtendo desse modo uma amostragem intencional ou por julgamento “não probabilística” (OLIVEIRA, 2001).

A análise dos dados terá como base o referencial teórico pesquisado, confirmando ou divergindo se a gestão democrática, proposta na legislação e nos conceitos levantados se materializa na prática no Estado de Santa Catarina.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214). Acesso em 28 abr 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 28 abr 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 28 abr 2019.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6ª ed. rev. e ampl.- São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, L. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L.C. A Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em 29 abr 2019

OLIVEIRA, T. M. V. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado FECAP. **Revista Administração On Line**, V.2 No. 3 – 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000155&pid=S1413-9936201300010000700024&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000155&pid=S1413-9936201300010000700024&lng=pt). Acesso em 19 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1794**, de 15 de outubro de 2013. Secretaria da Educação. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Decreto%20N%201794-13%20alterado%20pelo%20Decreto%20N%20243-15%20N%20284-15%20N%20307-15%20e%20N%20359-15%20e%201281-17%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Decreto%20N%201794-13%20alterado%20pelo%20Decreto%20N%20243-15%20N%20284-15%20N%20307-15%20e%20N%20359-15%20e%201281-17%20(1).pdf). Acesso em 19 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794**, de 14 de dezembro de 2015. Plano Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao> . Acesso em: 15 out. 2019.

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 22, n. 1, p. 13-40, jan-jun/2006.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2007.

SOUZA, A. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v.25, n.03. p.123-140, dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982009000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)

## HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO

**Claudio Damião Braun**

**Eldon Henrique Mühl**

Universidade de Passo Fundo (UPF)

CAPES

[cdbbraun@gmail.com](mailto:cdbbraun@gmail.com)

**Palavras-chave:** hermenêutica; educação; experiência; diálogo.

### 1. Introdução

Tomamos a hermenêutica filosófica do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer como caminho para a nossa investigação. Acreditamos que a educação pode ser um instrumento de empoderamento e um caminho para a liberdade, quando esta não se reduz a mera instrumentalização para fins apenas mercantilistas. Se quisermos uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso pensar em uma educação integral do ser humano, aberta ao diálogo, numa perspectiva para o bem comum.

A problemática investigativa a qual nos propomos, gira em torno dos *princípios hermenêuticos que possibilitam uma relação dialógica na educação*. Desta forma, visamos apresentar algumas das contribuições da hermenêutica filosófica que possibilitem uma perspectiva crítica da educação, pautada no diálogo. Ao fundamentar a experiência hermenêutica, o diálogo também fundamenta a *experiência* humana e, neste sentido, poderá auxiliar-nos para pensar a experiência pedagógica.

Tendo como o objetivo investigar as condições que possibilitam uma relação dialógica na educação, a partir da ideia de *diálogo* no pensamento de Hans-Georg Gadamer, buscamos analisando o fundamento da experiência hermenêutica, acreditando podermos a partir de então, justificar uma *experiência formativa* (pedagógica). Estamos falando de uma pesquisa de caráter bibliográfico, conforme Severino (2007, p. 122) parte de registros já disponíveis, resultantes de pesquisas anteriores, a exemplo de livros, artigos científicos publicados. Utilizando categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores, tornando estes textos fontes, frente ao tema pesquisado. Como fonte principal para nossa pesquisa, utilizamos a obra *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* de Hans-Georg Gadamer, e de forma secundária, os demais escritos do autor, em especial os encontrados em *Verdade e Método II: complementos e índice*. Nesta obra encontramos uma diversidade de textos posteriores a sua obra principal. Para Flickinger (2014, p. 35), estes trabalhos representam uma segunda fase do pensamento do autor, onde busca aperfeiçoar sua teoria, embora não realize mudanças radicais, modificações que proporcionam maior compreensão e amplitude ao seu pensamento. “Além de esclarecer argumentos contidos em sua obra principal e considerados ainda obscuros por alguns leitores, Gadamer passou a se concentrar seu interesse no diálogo vivo e nos aspectos ético-morais

de sua concepção” FLICKINGER, 2014, p.35). Também, estão sendo utilizadas outras obras, teses e artigos científicos dos principais comentadores do pensamento gadameriano, especialmente na terceira parte, quando tratarmos de forma mais específico o tema da educação e as contribuições da hermenêutica filosófica.

## 2. Desenvolvimento

Para darmos conta de nosso objetivo buscamos: apresentar, primeiramente, um diagnóstico da educação atual a partir das perspectivas críticas apresentadas em *Verdade e método*. Posteriormente, analisaremos os princípios conceitos apresentados por Gadamer em sua obra, referentes a experiência da arte, da história e da linguagem. Na terceira fase, buscar-se-á justificar o sentido da experiência formativa com base na noção de experiência hermenêutica, considerando a potencialidade crítica do diálogo como processo inquiridor movido pela pergunta.

Em *Verdade e Método*, Gadamer apresenta o conceito de linguagem como *médium* da experiência hermenêutica, apresentando dois conceitos importantes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, a saber: a *conversação* e o *compreender*. A *conversação*, segundo o autor, não pode ser conduzida pela vontade de nenhum dos ‘interlocutores’, mesmo que eles não a conduzam ao diálogo, pois são conduzidos pela própria conversação. “Tudo isso demonstra que a conversação tem seu próprio espírito e que a linguagem que empregamos ali carrega em si sua própria verdade, ou seja, ‘desvela’ e deixa surgir algo que é a partir de então”. (GADAMER, 2012, p. 497). Já o *compreender* não é uma “reprodução de vivências”. “Destacamos que a experiência de sentido, que assim ocorre na compreensão, implica sempre um momento de aplicação. Percebemos, agora, que todo esse processo é um processo de linguagem”. (GADAMER, 2012, p. 497). Esses dois conceitos podem se tornar importantes instrumentos de análise das práticas escolares, integrando conversações autênticas que não induzam nossos educandos a verdades prontas e acabadas, mas que possam levá-los a uma verdadeira compreensão e aplicação de conceitos, oportunizando a eles, tornarem-se sujeitos de si mesmos.

Raimundo Rajobac, em seu artigo, *A Experiência hermenêutica e formação para o reconhecimento em Gadamer*, discute o significado dos conceitos da formação para o reconhecimento do diferente em nossa época. Para ele, (...) “vivemos num intervalo social patológico entre o encantamento com o diferente nas culturas e a resistência ao que é estranho” (RAJOBAC, 2012, p.2), deixando claro uma das grandes tarefas da pedagogia atual com a necessidade de um processo de formação que visa o *aceitar e reconhecer* o diferente. Esta questão é abordada e discutida por Gadamer em *Verdade e Método*. “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude. Nela, a capacidade de fazer e a autoconsciência de uma razão planificadora encontram seu limite” (GADAMER, 2012, p. 467).

A experiência hermenêutica tem a ver com a *tradição*. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma, com um tu. O tu não é objeto, mas se comporta em relação ao objeto. Mas isso não deve ser mal interpretado, como se a tradição, o que nela chega à experiência, se compreendesse como a opinião de um outro, que é um tu. (GADAMER, 2012, p. 467).

Para nos aproximarmos provisoriamente de algumas implicações pedagógicas, contidas no sentido da

experiência hermenêutica como experiência formativa, recorreremos ao pensamento de Hans-Georg Flickinger que destaca alguns aspectos que nos podem ajudar a pensar as dificuldades vividas no processo educacional atual.

O primeiro aspecto se chama de “despotencialização do sujeito dominador” (2010, p.38), quando o sujeito se descobre a si mesmo como constituído pela história e linguagem, pois, precisando tomar consciência de si, faz parte da história e da linguagem, fazendo parte do mundo. Assim, a escola deveria tornar-se esse local onde os jovens pudessem fazer essa experiência da consciência de si, sendo desafiados e abrindo-se ao mundo das linguagens.

O segundo aspecto é denominado por ele de “função produtiva do distanciamento”, ocorrendo, quando percebemos no outro a sua diferença intransponível, tendo como desafio a impotência ao domínio; “o outro de nós se torna o motivo da experiência de nós mesmos” (FLICKINGER 2010, p.39). Dessa forma, podemos trabalhar as relações sociais e a formação no contexto das sociedades plurais e complexas.

Outro aspecto abordado pelo autor se relaciona à *maiêutica* como “experiência dialógica na qual nasce um sentido próprio” (2010, p. 40) que se refere ao centro da atividade pedagógica. Essa ideia remete ao resultado de um diálogo, isto é, a transformação que uma relação dialógica pode levar aos alunos, pois o professor não transfere o seu conhecimento, o qual surge de um processo autorreflexivo.

Outra questão fundamental está relacionada ao “fundamento ético, elemento fundamental no processo educacional atual” (2010, p.41). É o reconhecimento, o respeito às diferenças e uma postura de vida. A escola também possui esta função, pois deve transmitir valores a seus educandos, para que possam encarar as posições diversas que encontrarão no mundo com respeito e dignidade em relação ao mundo que os cerca.

O último aspecto refere-se à “linguagem e o diálogo vivo” (2010, p. 42), relacionado às condições epistemológicas da pedagogia e que não aceita mais a hermenêutica como interpretação restrita a textos, exaltando a experiência vivida por meio do diálogo vivo. “No diálogo vivo, é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável de sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica”. (FLICKINGER, 2010, p.43).

### 3. Considerações conclusivas/parciais

Portanto, a compreensão, segundo Gadamer, não se realiza como uma postura objetificadora, conforme queriam as epistemologias pós-cartesianas. Segundo a concepção gadameriana, só podemos aprender através do diálogo, sendo que educar é uma *abertura* para o outro. Dessa forma, sua grande contribuição para a educação está na *abertura* como elemento construtivo de uma noção de experiência entre o educando e o educador, entendendo que a primazia da hermenêutica está na forma de perguntar.

### Referências

APEL, K-O. *Transformação da filosofia I – Filosofia analítica, semiótica, hermenêutica*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de hermenêutica*. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

- DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pesquisa hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GADAMER, H-G. *Hermenêutica em retrospectiva: hermenêutica e a filosofia prática*. Trad. Marcos Antônio Casanova. Volume III. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Trad. Enio Paulo Giachini. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.
- GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Trad. Nenno Dischienger. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio e Janeiro: DP&A, 2002.
- PALMER, R. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- RAJOBAC, Raimundo. Experiência Hermenêutica e formação para o reconhecimento em Gadamer. *Revista Espaço Acadêmico*, N° 134, p. 1-8, jun. 2012.

## **IMAGINAÇÃO NARRATIVA NA EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DE MARTHA NUSSBAUM**

**Aline Franciele Morigi**

Universidade de Passo Fundo  
CAPES

[alinefmorigi@gmail.com](mailto:alinefmorigi@gmail.com)

**Angelo Vitório Cenci**

Universidade de Passo Fundo  
angelo@upf.br

**Palavras-chave:** imaginação narrativa; educabilidade; emoções.

### **1 Introdução**

O presente resumo tem como tema o papel da imaginação narrativa em Nussbaum na educabilidade das emoções para a formação humana. Tendo consideração que através da imaginação narrativa e da educabilidade das emoções é possível desenvolver o sentimento que confere se colocar no lugar do outro, em uma sociedade cada vez mais individualista, mercantil e consumista, é necessário demonstrar o papel das humanidades na formação humana e sua necessidade de ser cultivada também nas escolas. Nesta perspectiva, o problema investigado, foi formulado nos seguintes termos: Qual o papel da imaginação narrativa para a educabilidade das emoções na obra de Martha Nussbaum? Procurou-se defender que a imaginação narrativa ocupa lugar central na obra de Nussbaum para a educação dos sujeitos. O estudo foi realizado através de pesquisa teórico-bibliográfica e análise descritiva e conceitual, ou seja, foi utilizada a metodologia hermenêutica como procedimento do trabalho bibliográfico. Inicialmente, tematizou-se a imaginação narrativa cultivada através do jogo, da literatura e das artes; para depois demonstrar elementos para a educabilidade das emoções.

### **2 Desenvolvimento**

Martha Nussbaum (2010) considera que uma das capacidades dos sujeitos é a imaginação narrativa e essa consiste na capacidade do sujeito pensar como seria estar no lugar de outro podendo entender de uma maneira reflexiva, a partir de um relato, os sentimentos, os desejos, as expectativas e as diferenças que a outra pessoa possui. A imaginação narrativa equivale a pensar como é estar na situação de outra pessoa, avaliando de maneira reflexiva a sua história, havendo assim a capacidade de entender os seus sentimentos, desejos e

esperanças diante de uma determinada situação.

Para Nussbaum (2005), a imaginação como narrativa tem o poder de fazer com que os sujeitos possam ver a vida dos outros, as diferenças, com um interesse maior que um turista casual. A imaginação narrativa, de acordo com Nussbaum (2005) pode ser cultivada através dos jogos, da literatura e das artes, os quais, na sequência, passarão a ser descritos.

Os jogos, além de uma personalidade saudável, permitem que os sujeitos venham a conviver com outros, respeitando as diferenças e particularidades, vivenciando as vitórias ou as frustrações pelo perder. Acima de tudo, os jogos permitem desenvolver a imaginação narrativa, a humanidade nos sujeitos.

No que confere a literatura, segundo Nussbaum (2005), esta é uma representação das possibilidades humanas. Para Nussbaum (1997), a literatura pode permitir para aquele que lê fazer questionamentos sobre si mesmo. Este fato faz com que as obras literárias se diferenciem das demais obras existentes, pois pela literatura os sujeitos são instigados a se colocarem no lugar do outro, de como seria viver as experiências dos demais. A literatura consegue despertar emoções significativas nos sujeitos e, de maneira simultânea, pode desconcertá-los, intrigá-los. Ela também permite suscitar uma reflexão crítica, pois transmite um descrédito pela sensibilidade convencional, fazendo com que haja um conflito entre os pensamentos e as projeções do sujeito.

Já as artes, Nussbaum (1997) entende que elas podem trazer um fortalecimento às emoções dos sujeitos. Para a autora, as artes possuem uma função semelhante à das obras de literatura, pois ambas permitem ao sujeito uma leitura crítica do mundo, trazendo a possibilidade que esses sujeitos desenvolvam reflexão e percepção de um modo mais aguçado, diferente de simplesmente observar e aceitar os fatos como são dados ou impostos na sociedade, onde não se pode exercer o sentido de dignidade, humanidade ou cidadania.

Aqueles que estudam artes e literatura, para Nussbaum (2010), aprendem através da imaginação a se colocarem no lugar do outro, capacidade esta que é fundamental para uma democracia próspera, cultivando também os “olhos interiores”. Para cultivar os “olhos interiores” dos alunos, se faz necessário uma formação que contemple cuidadosamente as artes e as humanidades, as quais deverão ser desenvolvidas de acordo com a idade ou com o nível de desenvolvimento da criança. Tais questões, ao serem desenvolvidas, deverão colocar a criança em contato com diversas questões de raça, gênero, origem étnica e experiência intercultural, a qual não deve estar dissociada de uma cidadania democrática, pois as artes permitem ampliar o olhar observando quais são as vitórias ou quais são os sofrimentos de uma cultura diferente da sua.

A atividade imaginativa de cultivar a vida interior não é o único, mas um dos principais elementos que permite cultivar uma relação saudável com os demais. Servindo também como uma precaução para atitudes defensivas que pertencem, muitas vezes, a um estágio egocêntrico de domínio do sujeito. Em outras palavras, o sujeito deve aprender a respeitar os aspectos ocultos do mundo interior do outro sujeito, vivendo a importância e a definição de um sujeito que em sua totalidade é humano. As artes permitem que o sujeito cultive o seu mundo interior, assim como a sensibilidade pelos outros já que, de acordo com Nussbaum (2010), será muito difícil apreciar nos outros aquilo que não for desenvolvido no próprio interior do sujeito.

A imaginação narrativa cultivada através, dos jogos, da literatura e das artes permite especialmente a relação com outras culturas, o respeito pelas diferenças, a liberdade de expressão e ampliar o olhar a partir de outros olhares. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e sua formação enquanto humanos, assim como para os vínculos de compaixão e identificação que o permitem sentir as mais diferentes

emoções e por isso mesmo a necessidade de educá-las.

No que confere a educabilidade das emoções, Nussbaum (2008) compreende que as emoções podem ser educadas principalmente por sua racionalidade, de modo que depende das variações culturais existentes, das diferenças de crenças e das necessidades coletivas.

Para Nussbaum (2008) as variações sociais acontecem pelas condições físicas, pelas crenças metafísicas, religiosas, bem como pelas práticas que inclui a linguagem até as normas sociais. Segundo a autora existem características que determinam a natureza dos corpos, assim como a cultura determina hábitos para os sujeitos que nela pertencem.

Segundo Drobniewsky (2012), Nussbaum descreve que o cultivo das emoções deve ser desenvolvido a partir das relações dos sujeitos com os outros, especialmente pela importância que o outro sujeito traz ao repertório emocional próprio. Afinal, uma avaliação maior do sujeito depende das relações que ele estabelece com os demais.

A perspectiva cognitiva - avaliadora, para Nussbaum (2008), demonstra onde as sociedades e os sujeitos possuem a liberdade para melhorarem. O sujeito ao reconhecer o elemento avaliador das emoções, permite que estas emoções sejam avaliadas e até mesmo alteradas quando em sua crítica não forem adequadas.

A teoria cognitiva avaliadora das emoções implica em realizar ajustes cognitivos valorizando o objetivo da emoção que possui uma relação com o desenvolvimento próprio do sujeito. Nussbaum, nessa perspectiva, entende que a razão através da concepção da teoria avaliadora cognitiva poderia governar as emoções, permitindo, assim ao sujeito, assumir uma posição diante de aspectos morais naquilo que estabelece o bem viver.

Outro aspecto fundamental para a educação das emoções, consiste no desenvolvimento da linguagem, especialmente porque através dela é possível modificar as mais diferentes emoções, bem como, dar um nome para as emoções que o sujeito passará a ter. Pela linguagem, também é possível ordenar as emoções, tornando-as conscientes, de modo a explicitar as crenças que as fundamentam.

As narrativas, nessa perspectiva, como já mencionadas anteriormente, são importantes para o cultivo da emoção, especialmente porque oportunizam um conteúdo que tem a capacidade de confrontar os horizontes de expectativas, diante de um processo de reflexão do sujeito.

As narrativas são consideradas ferramentas que colocam em cena diferentes jeitos de pessoas, de vidas e de famílias, com as quais o sujeito pode se identificar e criar seus princípios de ação que poderão ser convertidos em razão. As obras permitem que o sujeito contextualize o conhecimento geral que já possui e assim venha exercitar a formulação dos seus juízos morais, assim como a humanidade.

Neste contexto, para Drobniewski (2012), a condição cognitiva das emoções, assim como o papel da linguagem para a expressão dos sujeitos e das narrativas, pode possibilitar uma remodelagem das origens das emoções, pois possuem a autorreflexão como uma ferramenta fundamental.

A educabilidade das emoções tem como objetivo que o sujeito possa examinar suas emoções e posteriormente poderá permitir uma saudável convivência em um regime democrático. Podendo contribuir para a formação da sociedade colocando por fim injustiças intoleráveis havendo, conseqüentemente, um processo de autorreflexão mediado pela imaginação narrativa que poderá transformar as emoções de forma positiva.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Quando o sujeito deixa de realizar um exame de si, sobre suas ações, emoções, virtudes, limitações, entre outras questões, que envolvem a complexidade humana e seu cotidiano, pode além da própria vida, colocar em risco o futuro da humanidade. Nussbaum vislumbra uma sociedade com capacidades examinadas, solidarias, críticas, reflexivas, com mentalidade aberta, responsáveis e humanas.

A formação científica pouco demonstra sua utilidade nos momentos em que se necessita das competências cidadãs para o exercício da democracia, isto significa que, a formação cientificista pouco traz respostas no que confere desenvolver nos sujeitos os sentimentos que trazem a interdependência ou a consciência sobre o destino comum que lhe pertence. A imaginação narrativa, através do jogo, da literatura e das artes, acompanhada pela autorreflexão, cumpre assim o papel de educar as emoções dos sujeitos e idealiza uma sociedade que aspira o bem comum, o exercício da democracia, da cidadania como um todo, da formação humana.

### Referências

DROBNIEWSKY, H. *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Tese de doutorado. Valência: 2012.

NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Trad. Juana Pailaya. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona: España. 2005.

\_\_\_\_\_. *Justicia Poetica: La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Andres Bello, 1997.

\_\_\_\_\_. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2010.

## **INCERTEZAS SOBRE O FUTURO DO FUNDEB**

**Ana Paula Pinheiro**

Universidade Federal da Fronteira Sul

anapaulapinheiro25@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Básica; Financiamento; Qualidade

### **1 Introdução**

Este trabalho tem a pretensão de suscitar reflexões acerca do futuro do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual possui seu prazo de validade até dezembro do próximo ano. Fato preocupante, frente as demais avalanches que abalam a Educação Pública em nosso país. Pretendeu-se com este trabalho realizar uma breve digressão histórica sobre o FUNDEB e refletir sobre a sua relevância para manutenção da Educação Básica e Pública.

Considera-se um tema urgente para ser debatido e compreendido pela sociedade, dada a sua importância como garantia da qualidade Educacional no país. Desta forma, suscita-se algumas indagações referentes a esta problemática. Qual será o futuro do FUNDEB? Como será garantida a Qualidade da Educação Básica caso esta via de financiamento não seja renovada, ou tornada permanente?

Pretende-se portanto com esta pesquisa de uma análise hermenêutica de cunho bibliográfico-descritivo-reflexivo fornecer subsídios às ponderações de professores (as), da comunidade escolar e acadêmica com relação a esta política pública que é fundamental para garantir a qualidade da Educação Básica e Pública em nosso país.

### **2 Desenvolvimento**

A Qualidade da Educação não parece ser pauta principal de alguns governantes, a quem considere a Educação apenas nos discursos de campanhas eleitorais, esquecendo-se que cabe ao Estado garantir a Educação Básica, e não de qualquer forma, mas garanti-la seguindo os princípios de qualidade da oferta e da permanência dos sujeitos no ambiente escolar dos 4 aos 17 anos de idade, o Fundo De Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação como meio de financiamento da Educação Básica Pública é garantia mínima indispensável para qualidade e manutenção da escola pública.

#### **2.1. Breve trajetória histórica do FUNDEB**

Anteriormente ao FUNDEB, possuía-se o FUNDEF, ambos com finalidades de fornecer recursos financeiros destinados à Educação Pública e a valorização dos profissionais da educação, o fator que diferenciou os fundos é o de que o FUNDEF atendia somente aos alunos(as) do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º, deixando de lado uma importante e relevante parcela da população escolar.

Após a promulgação da LDBEN<sup>1</sup> 9394/96, novas políticas públicas voltadas a educação foram implementadas. Dentre elas a distribuição de verbas diretamente para as escolas, a melhoria na qualidade dos livros didáticos, as formações continuadas de professores (as), algumas por meio do ensino a distância, também surgem as DCNs e os PCNs. Cabe aqui, uma ressalva estas ações foram via financiamento de organismos multilaterais e acordos internacionais, que abarcavam a educação do país. A divulgação propagandística dizia que tudo ia bem, mas os resultados da Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (Saeb) apontavam o contrário, bem como a falta de vagas nas escolas, o que acabou por gerar desconfiância com relação as ações do governo na época (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI 2012, p. 186-187)

Com a ascensão de um governante democrático ao poder em 2003, passamos a ter a educação como prioridade, voltada para uma formação cidadã e educação como direito de todos, eis que surgem novas mudanças como as três diretrizes da proposta de qualificação da educação pública no Brasil, 1ª a democratização do acesso e garantia de permanência, 2ª a qualidade social da educação e 3ª a instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão, sendo que um dos itens da terceira diretriz reporta-se a instituição do FUNDEB, também o Custo Aluno-Qualidade Inicial, mais conhecido como CAQi. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI 2012, p. 190-191)

O FUNDEB tem sua origem datada do ano de 2006, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Substituindo o FUNDEF que permaneceu de 1998 até 2006 em vigência. A EC nº 53/2006 passa a ser Lei Nacional nº 11.494 em 20 de junho de 2007, desde então vem garantindo alguns aspectos importantes para qualificar a educação pública no país, pois viabiliza recursos financeiros para toda Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta forma, o mínimo a ser investido é de 25%, podendo ser ampliado. O complemento aos 20% dos impostos arrecadados deve ser realizado pela União, considerando o Custo Aluno-Qualidade Inicial CAQi.

### 1- Quadro organizacional dos impostos a serem destinados ao FUNDEB

IMPOSTOS QUE CONSTITUI 20% DO FUNDEB 5% A 10% É COMPLEMENTADO PELA UNIÃO	SIGLA
1- Imposto sobre transmissão <i>causa mortis</i> e doação de quaisquer bens ou direitos	ITCMD
2- Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e da comunicação	ICMS
3- Imposto sobre as propriedades de veículos automotores	IPVA
4- Parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos municípios	ITR
5- Parcela do produto de arrecadação do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo da Participação dos Estados e do Distrito Federal (EFE)	EFE
6- Parcela do produto de arrecadação do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM)	IPI
7- Receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos, bem como juros e multas eventualmente incidentes	Não foi encontrada sigla

**Fonte:** elaborado para pesquisa a partir de dados extraídos de (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI 2012)

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O número de alunos(as) matriculados constitui-se um dos critérios para o repasse das verbas do Fundo, entrando o cálculo por educando como garantia de qualidade. O que ainda é pouco, mas é o que ainda mantém as escolas no país.

O FUNDEB, tem como base o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) para realizar a distribuição de seus recursos os quais abarcam desde o salário dos(as) professores(as), sendo que em seu art. 22 a lei destina que 60% dos recursos anuais totais do Fundo serão para pagamento de remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

O FUNDEB, possui data de nascimento e também de “óbito”? A resposta é sim, caso não seja aprovada a tempo a PEC para sua continuidade, ou permanência. Seu prazo conforme Art. 48 da Lei nº 11.494 de 2007, encerra-se em 31 de dezembro de 2020. De acordo com pesquisas realizadas encontra-se em tramitação no Senado Federal duas Propostas de Emendas Constitucionais que visam garantir não apenas a continuidade e a sua perpetuidade, mas também o aumento do valor de repasse, especialmente no que tange a União.

Para compreender como o FUNDEB possuiu seu funcionamento garantido ao longo de sua vigência precisa-se entender e relembrar a EC de nº 59/2009, a qual altera o Art. 208 da Constituição elencando a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e que também garantia o fim da incidência da Desvinculação de Recursos da União, a conhecida DRU que de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 216-217) “A DRU é um fundo de investimentos criado pelo governo para dar maior flexibilidade à alocação dos recursos públicos; ou seja, permite-se que o governo possa retirar legalmente do orçamento anual até 20% de recursos para gastar como queira.” Ou seja, de toda parcela de recursos arrecadados e repassados a União para que faça a redistribuição poderia ser retirada o montante de 20%, antes da redistribuição. Com a EC 59/2009, sobre os recursos destinados à educação a DRU<sup>2</sup> não poderia ser aplicada.

Ao analisar a trajetória histórica do FUNDEB podemos vislumbrar que se pretendia não apenas ampliar a oferta para toda Educação Básica, mas possibilitar mais recursos financeiros para que a qualidade também fosse garantida. As duas PECs que estão em tramitação no Senado são a PEC 33/2019 e a PEC 65/2019.

**2- Quadro comparativo das PECs relativas ao FUNDEB**

PEC 33/2019 – Novo Fundeb	PEC 65/2019
Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
Complementação da União 12% (doze por cento), no primeiro ano; 15% (quinze por cento), no segundo ano; 30% (trinta por cento), a partir do terceiro ano.	Complementação da União Inicia em 20% (vinte por cento), no primeiro ano; aumentando 2% a cada ano até atingir 40% no décimo ano de vigência

**Fonte:** Elaborado para o trabalho

2 A DRU existe desde 1994, véspera do Plano Real no Brasil, quando governo da época criou o Fundo Social de Emergência. Com o fim da DRU para educação na época da EC 59/2009, ocorre o inverso, tendo a União a responsabilidade de gerir os recursos, sendo metade deles pertencente ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) que garante outros programas como o PDDE, PNAE, PNBE, PNLN, PNATE, PBP. Foi prorrogada sua vigência pela PEC 87/2015, estendendo novamente o instrumento até 2023.

Ambas as PECs, desejam a permanência do FUNDEB, também desejam que o valor a ser complementado pela União seja maior, sendo a diferença total de aumento entre as PECs de 10%, a primeira chega ao teto de 30% e a segunda ao de 40%. Seria muito importante para valorização da Educação Básica que ambas pudessem encontrar o censo comum, para que unidas as forças a Educação Básica saísse ganhando. O que ocorre é que ambas encontram-se paradas aguardando a decisão da mesa desde o mês de junho deste ano. Fator preocupante quando sabe-se do protelacionismo que as medidas afirmativas que garantem direitos a Educação e aumentam custos ao governo reverberam. Pode-se visualizar como um fator positivo o de que muitos senadores estão envolvidos na aprovação da permanência do fundo, o que poderia agilizar o processo de tramitação seria a união das duas PECs e o meio termo entre os valores do teto que o FUNDEB pode atingir.

### 3 PONDERAÇÕES FINAIS

O FUNDEB, ainda possui um futuro incerto, mas percebe-se que há ensejo para que se torne permanente, o que traz esperança para a Educação Básica. Pois, não vislumbra-se em tempos atuais outra maneira de garantir o mínimo de qualidade na Educação, a não ser pela garantia do seu financiamento. Caso a aprovação do novo Fundo não ocorra em tempo hábil a arrasadura na Educação Básica será de uma proporção enorme e certamente estaremos enfrentando o efetivo desmonte da escola pública.

### 4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **PEC 15-A/2019**. Disponível <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1761776&filename=CRVITAEDOC+0/2019+CCP+%3D%3E+PEC+15/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1761776&filename=CRVITAEDOC+0/2019+CCP+%3D%3E+PEC+15/2015)> Acesso: set/2019

BRASIL. Senado Federal. **PEC 33/2019**. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135978>> Acesso: set/2019

BRASIL. Senado Federal. **PEC 65/2019**. Disponível <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7948992&ts=1567535464967&disposition=inline>> Acesso: set/2019

BRASIL. Lei Nacional nº 11.494 de 20 de junho de 2007. **Lei do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)> Acesso: set/2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI Mirza Seabra. **Educação Escolar Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ALÉM DAS LIMITAÇÕES**

**Camila Erpen Zardo**

PPGEdu - UPF

Capes

camilaezardo@hotmail.com

**Palavras-chave:** inclusão escolar; deficiências; psicanálise; filosofia; educação.

### **1 Introdução**

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma análise teórico-crítica a respeito da educação inclusiva enquanto prática possível através de um olhar que considere a existência do sujeito e de sua subjetividade para além dos limites impostos pela deficiência e/ou pela patologia, a partir das seguintes questões: Como e a partir de quais pressupostos ocorrem os processos de exclusão e de inclusão desde uma perspectiva sócio-histórica? O que é, como se dá e a quem se destina a educação inclusiva? Será ela uma alternativa possível e a mais recomendada em todos os casos? Quais as diferenças entre integração e inclusão? Quais as reais possibilidades dentro das limitações e dificuldades existentes? Pensando que existe um sujeito para além da deficiência e/ou da patologia, como a teoria e os conceitos psicanalíticos podem contribuir com a educação inclusiva? Desde a psicanálise, o que se pode dizer que é inclusão?

Para responder a essas questões, propõe-se a realização de uma pesquisa de revisão bibliográfica, tanto na Psicanálise quanto na Educação e na Filosofia, através de um diálogo que possa aprofundar e enriquecer o tema da inclusão. Para tanto, é proposto o estudo de autores clássicos como Sigmund Freud, nos textos *Projeto para uma psicologia científica* (1996) e *O Estranho* (1996), além de Michel Foucault na obra *História da Loucura: na Idade Clássica* (2013), entre outros.

### **2 Desenvolvimento**

Nas últimas décadas, foi possível identificar um esforço, tanto em âmbito nacional quanto internacional, para a implementação de mudanças significativas no que diz respeito ao sistema educacional, visando a uma transformação no espaço escolar para que não houvesse mais a exclusão de nenhum estudante. No Brasil, esse avanço foi implementado através da Lei Brasileira de Inclusão, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Certamente, a existência dessa norma é primordial para que possa ocorrer a inclusão de uma criança ou adulto na escola. No entanto, ela, por si só, não garante essa efetivação. Nesse sentido, reconhecer os avanços

conquistados não significa afirmar que as dificuldades históricas ligadas à exclusão de certos grupos populacionais foram vencidas.

Crianças com deficiências e/ou patologias graves do desenvolvimento fazem parte de um dos grupos com a característica histórica de exclusão social e escolar. Em muitos casos, o próprio lar era o único espaço de convivência, socialização e existência dessa população, e o acesso à escolarização, quando existia, se restringia aos centros especializados, como as associações de pais e amigos dos excepcionais (Apaes). Infelizmente, em muitos casos, essa lógica excludente insiste em perpetuar-se. Muitas justificativas já foram utilizadas na tentativa de manter essa segregação, sendo ainda bastante comum a alegação de uma suposta incapacidade desses alunos de acompanharem a aprendizagem dos demais e de alcançarem determinado padrão de eficiência, além da declaração de despreparo das próprias escolas e dos profissionais envolvidos para acolherem e trabalharem nesse sentido.

Para tratar do tema da inclusão, podemos nos remeter ao início da vida, quando todo e qualquer ser humano encontra-se em condições de extrema ineficiência e vulnerabilidade, sendo completamente incapaz de sobreviver e de se constituir enquanto sujeito se não receber o auxílio e os cuidados de um adulto experiente. Em outras palavras, se um indivíduo adulto pode considerar-se um sujeito capaz, isso é fato somente porque, em um tempo longínquo e primitivo, quando ainda era um pequeno bebê, alguém o cuidou e o supôs sujeito, antes mesmo que ele, realmente, o fosse.

Freud, em *Projeto para uma psicologia científica* (1996), esboça um modelo de aparelho psíquico originário, referindo-se a um padrão de funcionamento mental incipiente presente nos primeiríssimos tempos de vida. Discorre sobre um aparelho ineficiente, que funciona no sentido do alívio das tensões e urgências sentidas por meras descargas corporais, como pelo choro e pela agitação motora, por exemplo. Ou seja, aparelho que funciona sem nenhum tipo de processamento psíquico, mas que reserva a possibilidade de constituição de um funcionamento mais complexo, com maior eficiência e capacidade elaborativa.

Nesse período da vida, somente o ingresso do adulto experiente pode oferecer, através da ação específica, as vias para a experiência de satisfação e de atendimento das necessidades. É justamente a relação intersubjetiva e prazerosa que atravessa esses cuidados que impulsionará o avanço psíquico da criança.

Ela [a ação específica] se efetua por *ajuda alheia*, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da *comunicação*, e o desamparo inicial dos seres humanos é a *fonte primordial* de todos os *motivos morais* (FREUD, p. 370, grifos do autor).

Nesse sentido, nos primórdios, todo e qualquer ser humano é um ser deficiente, que depende inteira e completamente de um outro, inclusive, para que possa sobreviver e se humanizar. Isso significa que o bebê pode, por exemplo, ao sentir fome, chorar e gritar por horas de maneira totalmente ineficaz, pois a descarga motora não é capaz de proporcionar alívio, nem de cessar o estímulo endógeno da fome. Ou seja, a tensão interna persistirá se não houver um outro que se sensibilize com o bebê e atenda as suas necessidades. Esse gesto é um ato de inclusão. Então, quem pôde ser incluído e constituir-se como sujeito tem o compromisso ético e moral de fazer o mesmo por outros seres humanos, supor e acreditar que dali poderá emergir um sujeito, mesmo nos casos que, a princípio, pareçam desoladores.

Isso quer dizer que, mesmo que um bebê nasça com alguma deficiência e/ou patologia grave, seu de-

envolvimento psíquico também funcionará a partir dos mesmos princípios, porém com algumas dificuldades adicionais. Além disso, independentemente de haver ou não alguma patologia que se impõe, não há como pré-determinar qual será a capacidade psíquica de alguém. A única certeza é de que na infância há que se investir incansavelmente.

Entretanto, para que realmente se estabeleça uma relação intersubjetiva entre um adulto e uma criança atravessada pela imposição de uma deficiência ou patologia grave – e para que realmente se trabalhe em prol do seu desenvolvimento e da sua constituição enquanto sujeito – é preciso, antes de tudo, que se rompa com as resistências internas ao diferente. Em outras palavras, o adulto necessita estar aberto à criança em toda a sua complexidade, sem preconceitos e/ou julgamentos de valor. Somente assim poderá estar com ela e enxergá-la em sua totalidade, tanto nos seus aspectos menos desenvolvidos quanto em suas, muitas vezes sutis, eficiências.

Em *O Estranho* (1996), Freud problematiza que as resistências internas ao diferente, geralmente manifestas através da sensação de estranheza, desconforto, repulsa e aflição a algo aparentemente externo a si, “conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, p. 238).

Dessa maneira, o diferente ou estranho do outro evoca no sujeito o estranho em si mesmo, ou seja, mobiliza nele próprio as suas características mais arcaicas e primitivas recalçadas, que tanto rejeita e sente como ocultas e perigosas a si mesmo.

A criança desordenada coloca o adulto frente ao estranho, ao inadequado, ao diferente, que é uma parte do próprio eu de difícil contato, de fácil repúdio. Podemos assim compreender a tendência a tratar o outro/estranho com rechaço pela dificuldade de reconhecer algo de estranho em nós mesmos. Trata-se do modo singular com que cada sujeito/professor, em contato com o estranho do aluno, na estreita dependência da singularidade de seu potencial psíquico e subjetivo, vai modulando as possibilidades de (des)encontro. Nessa perspectiva, a amplitude dos modos de relação com o outro pode variar desde a atenção cuidadosa e o acolhimento (reconhecimento do outro), à evitação ou indiferença (negação do outro), até o extremo do rechaço e da xenofobia (destruição do outro) (SANTOS et al., 2018, p. 490, grifos dos autores).

Foucault, em *História da Loucura* (2013), também aborda a temática do preconceito e da exclusão do diferente. Em uma trajetória histórica, resgata a segregação praticada frente à lepra e, posteriormente, às doenças venéreas e a sua sucessora, a loucura. Assim, na prática da exclusão, não se segrega somente a loucura, mas também o existir do excluído enquanto sujeito.

### 3 Considerações parciais

Ao pensar na atual realidade escolar, existem, pelo menos, duas ameaças frente à possível inclusão de uma criança com deficiência ou patologia: uma residiria na não integração dessa criança na escola regular, pela via de uma avaliação fundamentada pela suposta incapacidade da criança acompanhar o aprendizado dos demais – em outras palavras, de não ter lugar, não pertencer àquele espaço comum – e, assim, ser encaminhada a uma escola “especializada”. A segunda ameaça, de maneira mais velada, seria a integração dessa criança na escola regular, porém não a sua inclusão – na qual haveria uma visão estigmatizada dela, que seria enxergada, e talvez até chamada, como a estranha, a incapaz, a deficiente, a autista, etc.

As dificuldades erigidas frente à educação inclusiva são uma realidade e a questão demanda respostas ou, pelo menos, alternativas. Há que se pensar em quando, como e por que se concretizou ou não um processo inclusivo e, assim, contribuir para a consolidação de processos possíveis. Da mesma maneira, é preciso oferecer sustentação aos professores para a efetivação de uma prática docente sensível, capaz de acolher e oferecer reconhecimento ao sujeito enquanto alguém com subjetividade, particularidades e potencialidades, apesar das dolorosas limitações.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica, 1895. In: \_\_\_\_\_. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. I, p. 333-490.

FREUD. O estranho, 1919. In: \_\_\_\_\_. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVII, p. 333-490.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 2. Reimpr. da 9 ed. de 2010. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SANTOS, Dóris W. et al. “Quero ser professor...” – Reflexões sobre a restituição do lugar do professor no trabalho de inclusão escolar: relato de uma experiência. In: HOFFMANN, Christian; CAVALHEIRO, José C. (Orgs.). **Marcas da singularidade e da diferença: o que as crianças e os adolescentes nos revelam**. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

## **INFÂNCIA E FORMAÇÃO PARA UM ETHOS DEMOCRÁTICO A PARTIR DE MARTHA NUSSBAUM**

**Andréia Luciane Ribeiro**

Universidade de Passo Fundo  
andreialuciane3346@gmail.com

**Palavras-chave:** Infância; Democracia; Educação.

### **1 Introdução**

Ao pensar em uma sociedade democrática, antes é preciso pensar em uma educação para a democracia já na primeira infância. Esta permite esperar uma sociedade melhor, constituída assim por uma nova geração que chega ao mundo. Da sociedade espera-se que seja capaz de compreender a educação como agente fundante para uma sociedade justa, fraterna e democraticamente constituída.

Atualmente percebe-se a predominância de um tipo de sociedade onde as pessoas tendem a se preocuparem inteiramente com seus próprios interesses, sem qualquer sentimento de compaixão para com o outro. Faz-se necessário, pois, compreender o que acontece desde a infância, ou seja, identificar em que momentos da vida este valor perde o sentido a fim de situar esta problemática e poder de fato discutir, buscar recursos para uma possível intervenção. Trata-se de pensar uma educação eficaz para a cidadania, capaz de formar futuros cidadão democráticos.

Em toda e qualquer sociedade existem pessoas capazes de conviver com outras em termos de respeito mútuo e reciprocidade; todavia, existem também aquelas que, ao contrário, buscam o conforto da dominação. O que de fato precisa-se saber é como gerar mais sujeitos do primeiro grupo e menos do outro. Segundo Nussbaum, “Imaginar, falsamente, que nossa própria sociedade é inteiramente pura, só serve para alimentar a agressão contra os estrangeiros e a cegueira com relação à agressão contra os nacionais”. (2015, p. 29). Nesse sentido, é preciso partir de algum lugar, analisar os fatos e buscar propostas educacionais que deem conta de perceber onde está a deficiência na construção do desenvolvimento humano e entender as questões que nos cercam para promover assim uma manifestação educativa potente.

O fato é que as escolas são apenas uma das influências sobre o pensamento e o amor em formação na criança, pois grande parte da tarefa vem da família em orientar adequadamente o narcisismo infantil e desenvolver nas crianças a capacidade de preocupação com os outros. Sobretudo, a escola não deverá medir esforços para desempenhar seu papel em relação à construção de “bons cidadãos”, oferecendo um currículo e uma pedagogia eficaz que oportunize a formação (humana) integral dos envolvidos, de maneira recíproca e

cooperativa. Por essa razão, a presente abordagem explora o tema da infância e a formação para um ethos democrático a partir da perspectiva de Martha Nussbaum, especialmente a partir de sua obra *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades* (2015).

## 2 Desenvolvimento

O ponto de partida é o nascimento do bebê humano, totalmente indefeso, que irá pertencer a um mundo em que ele não controla e tampouco conhece. Quando todas suas vontades e desejos são supridas sente-se feliz e onipotente. Logo, uma consciência angustiante de impotência toma conta de seu ser, ao perceber que as coisas boas não lhe acontecem mais no momento em que as deseja, e que nada poderá ser feito por ele para que isso venha a ser resolvido.

À medida em que essa criança vai crescendo, aumenta as suas expectativas em ser atendido sempre que solicita, e juntamente com esse sentimento (embora tenha clareza do que realmente acontece) vem à tona a ansiedade e a vergonha em saber que ele não é, de fato, onipotente, mas totalmente impotente. Segundo a autora:

Para o bebê no estágio inicial de vida, as outras pessoas não são inteiramente reais, são apenas instrumentos que trazem, ou não, as coisas de que ele precisa. O bebê realmente gostaria de transformar os pais em escravos, a fim de controlar as forças que suprem suas necessidades. (NUSSBAUM, 2015, p.31)

Logo a vergonha e a incapacidade de obter por hora seus desejos, se alia a outro sentimento ainda mais relevante: o nojo diante de seus próprios resíduos corporais. Este sentimento deverá ser conduzido de forma positiva e correta para se obter o aprendizado adequado. Conforme Nussbaum,

Como a maioria dos sentimentos o nojo tem uma base evolutiva inata, mas ele também implica o aprendizado, e este só aparece na época do treinamento do uso do banheiro, quando as capacidades cognitivas da criança estão bem amadurecidas. Portanto, a sociedade dispõe de bastante espaço para influenciar o rumo que ela vai tomar (2015, p. 32).

Todavia, o nojo inicia seu processo prejudicial a partir do momento que se junta ao narcisismo infantil, onde as crianças começam a identificar outras crianças como sujas e deprimentes. Essa prática seria decorrente da observação das atitudes e posturas da sociedade adulta. Nesta, as crianças percebem que determinados grupos lançam o “nojo projetivo” a outros grupos que julgam ser inferiores – afrodescendentes, judeus, pessoas pobres, homossexuais, etc... Nesse sentido, observa-se a influência de determinadas atitudes que rodeiam a sociedade adulta e que de certa maneira demonstra o incentivo para que as crianças queiram de fato tornar os seus pares seres socialmente mais impotentes. Sendo assim, o desejo da criança narcisista em tornar os pais em escravos se realiza pela criação de uma hierarquia social. Para Nussbaum, “essa dinâmica representa uma ameaça permanente à igualdade democrática” (2015, p. 33).

Por outro viés, temos o “choque interior”, onde as crianças demonstram uma grande capacidade de compaixão e piedade pelo outro, a medida em que durante uma experiência negativa compreendem sua agressão como algo ruim, sentindo culpa e preocupação pelo bem-estar do outro. Apesar de empatia não ser sinônimo de moralidade, pode-se fornecer elementos fundamentais de moralidade, ou seja, à medida que a criança entende e julga necessário controlar seus instintos agressores, ela passa a reconhecer o outro como

ser de direitos e de igualdade à vida. Para tanto, pensar em compaixão não seria o bastante, pois sabe-se que demonstrar afeto por quem se conhece é tarefa fácil, porém manifestar compaixão por estranhos é que se torna algo mais difícil. A autora afirma ser “provável que a tendência de dividir o mundo entre os conhecidos e os desconhecidos seja algo profundamente enraizado em nossa herança evolutiva”. (NUSSBAUM, 2015, p. 38).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Para se pensar em formação de indivíduos democráticos, no momento, a educação seria o ponto mais relevante a ser revisitado. De fato, trata-se de levar adiante uma formação positiva e eficaz, capaz de desenvolver um sujeito ativo, questionador e protagonista, que não sinta vergonha de suas fraquezas, mas que elas sirvam para que perceba como oportunidade de cooperação entre os envolvidos. Coloca-se a necessidade de uma formação para o ethos democrático que inicie no ambiente familiar e mantenha continuidade na escola, orientada para que as crianças não sintam somente compaixão pelos demais, mas que verdadeiramente venham a perceber a igualdade, a empatia e a reciprocidade entre seus pares. Neste sentido, a escola não deverá medir esforços para desenvolver ações educativas com o objetivo de entrelaçar os acontecimentos cotidianos com fatos e experiências escolares, tornando assim alunos capazes de perceber o mundo pela ótica do outro, promovendo o senso ético e responsável em cada indivíduo.

### Referências

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

## **INSERÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A PERSPECTIVA BIDIMENCIONAL DE JUSTIÇA SOCIAL**

**Simone Zanatta Guerra**

Universidade de Passo Fundo

[121094@upf.br](mailto:121094@upf.br)

**Palavras-chave:** Crianças migrantes. Educação. Justiça Social. Redistribuição. Reconhecimento.

### **1 Introdução**

O presente trabalho busca realizar uma problematização inicial sobre o processo de inserção de crianças migrantes na educação básica brasileira, a partir das contribuições de Nancy Fraser sobre justiça social. Para tanto, o problema de pesquisa se traduz na seguinte questão: “O processo de inserção de crianças migrantes na educação básica brasileira atende aos critérios de justiça social na lógica da redistribuição e do reconhecimento?”.

Objetivando conhecer e questionar este processo de inserção, realizou-se pesquisa bibliográfica de cunho exploratório acerca dos aspectos constituintes de justiça social, em Nancy Fraser, e dos aspectos relacionados à migração e ao acesso e permanência das crianças migrantes na educação básica brasileira.

### **2 Justiça social, crianças migrantes e a educação básica brasileira**

Para dar início a esta discussão sobre justiça social, crianças migrantes e educação básica, faz-se importante trazer a percepção da filósofa Nancy Fraser sobre o conceito de justiça social. Sendo assim, salienta-se que Fraser propõe uma concepção bidimensional de justiça social, que engloba tanto as demandas por redistribuição quanto as por reconhecimento.

O que é preciso é uma concepção ampla e abrangente, capaz de abranger pelo menos dois conjuntos de preocupações. Por um lado, ela deve abarcar as preocupações tradicionais das teorias de justiça distributiva, especialmente a pobreza, a exploração, a desigualdade e os diferenciais de classe. Ao mesmo tempo, deve igualmente abarcar as preocupações recentemente salientadas pelas filosofias do reconhecimento, especialmente o desrespeito, o imperialismo cultural e a hierarquia de estatuto (FRASER, 2002, p. 11).

Estas duas dimensões – redistribuição e reconhecimento – seriam, assim, necessárias à paridade de participação dos sujeitos, vista como aspecto fundamental para a materialização da justiça social.

O que é preciso é um único princípio normativo que inclua as reivindicações justificadas quer de redistribuição, quer de reconhecimento, sem reduzir umas às outras. Com este propósito, proponho o princípio de *paridade de participação* [...]. São necessárias pelo menos duas condições para que a paridade participativa seja possível. Primeiro, deve haver uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e “voz” dos participantes. [...] Em contraponto, a segunda condição para a paridade participativa requer que os padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social (FRASER, 2002, p. 13, grifos da autora).

A partir desses pressupostos iniciais trazidos por Fraser, de que justiça social demanda condições de redistribuição e de reconhecimento, a fim de garantir a paridade de participação, pode-se avançar para a questão das crianças migrantes e sua inserção na educação básica brasileira.

Atualmente, são muitas as notícias de que migrantes estão chegando ao Brasil, seja como imigrantes, seja na condição especial de refugiado. As migrações têm diversas causas, à exemplo de questões econômicas, sociais e ambientais, em um contexto de globalização.

Muitas vezes, estes migrantes chegam ao país em condições degradantes, com dificuldade de acesso à documentação, em inserções precárias no mercado de trabalho, sem compreensão da língua falada no Brasil, dentre diversos outros fatores que dificultam as trocas interculturais entre brasileiros e estrangeiros residentes no país. Diante deste quadro, é inegável a existência de situações de vulnerabilidade social entre os que buscam a migração como possibilidade outra de vida. Ainda, sabe-se que muitas vezes as famílias migram acompanhadas de crianças em idade escolar.

Sobre tal questão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país” (ASSEMBLEIA..., 1948, Art. 13º). Já a Constituição Federal de 1988 refere que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º). A mesma carta constitucional declara que a educação se constitui em um direito social (BRASIL, 1988, Art. 6º).

Ademais, há outras legislações nacionais e internacionais sobre migração. No âmbito do Brasil, destaca-se a Lei Federal nº 13.445/2017, que institui a Lei de Migração. Tal legislação apresentou avanços na regulamentação da matéria e declarou, em relação à educação pública, que a mesma é direito do migrante, “vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017, Art. 4º, inciso X).

Todavia, apesar dos avanços legais, sabe-se que a institucionalização do direito em legislações não garante a sua plena realização nas realidades concretas de existência dos sujeitos, na medida em que esta materialização demanda a construção de políticas públicas que efetivem tais direitos legalmente assegurados (MACHADO; GANZELI, 2018).

Em relação à tal aspecto, Martuscelli (2014), ao tratar com maior especificidade a questão das crianças refugiadas, refere que tais sujeitos encontram desafios no processo de integração social, citando alguns deles como a não compreensão do idioma nacional, a discriminação, a falta de documentação, a burocracia e a carência de redes de apoio.

Ao considerar a proteção brasileira para crianças refugiadas baseada na Lei do Refúgio (9.474) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, é possível afirmar que as crianças refugiadas têm todos os seus direitos reconhecidos e protegidos no sistema jurídico brasileiro, incluindo seu direito à participação. Na prática, no entanto, seu direito à participação não é respeitado, o que impacta diretamente na atenção às suas outras necessidades específicas durante o processo de integração local (MARTUSCELLI, 2014, p. 283).

Tal situação não é diferente no contexto escolar. Magalhães (2012) retoma as dificuldades referentes ao idioma, à discriminação, à burocracia e à falta de informação. Refere que

[...] especificamente com relação aos direitos educativos, os e as imigrantes têm esbarrado em violações ligadas à acessibilidade (toda a questão de documentação exigida como uma primeira barreira notável), bem como de aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e adaptabilidade (diferenças que estão sendo ignoradas, a começar pela linguística). (MAGALHÃES, 2012, p. 55)

Assim, percebe-se que em oposição aos avanços normativos, no cotidiano ainda existem barreiras linguísticas, culturais, sociais e econômicas, dentre outras, no processo de inserção dos sujeitos migrantes na realidade brasileira. Tais barreiras dificultam o processo de integração sociocultural dos migrantes e prejudicam, desta forma, a paridade de participação destes com os demais sujeitos.

### 3 Considerações parciais

A partir dos aspectos brevemente apresentados neste trabalho, bem como na literatura estudada, percebe-se que as crianças migrantes já tem garantido seu acesso às escolas de educação básica brasileiras. Todavia, esta dimensão do acesso se refere a lógica de redistribuição, no binômio redistribuição e reconhecimento trazido por Nancy Fraser.

Assim, sendo ambas (redistribuição e reconhecimento) necessárias à paridade de participação, percebe-se que, embora houve avanços no processo de inserção destes sujeitos nas instituições escolares, ainda existem desafios para a plena participação e, conseqüentemente, para o alcance da justiça social na perspectiva trazida por Fraser.

Desta forma, ressalta-se a importância do desenvolvimento de políticas intersetoriais de justiça social que, englobando as perspectivas de redistribuição e de reconhecimento, garantam a paridade de participação das crianças migrantes com os demais estudantes da educação básica brasileira, considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos que perpassam esta relação. Para tanto, salienta-se ainda a importância da adoção da perspectiva de *equidade* no processo de inserção escolar destas crianças.

### Referências

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 13.445**. Institui a Lei de Migração. 2017.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, Outubro, 2002.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. In: **Educar em Revista**, v. 34, nº 68, Mar./Abr., 2018.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. In: **Cadernos Cenpec**, v. 2, nº 2, Dezembro, 2012.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. In: **REMHU – Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.**, ano XXI, nº 42, Jan./Jun., 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

## **INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NA ESCOLA, FORMAÇÃO HUMANA E SUBJETIVAÇÃO**

**Fabíola Giacomini De Carli**

Universidade de Passo Fundo/

PROJETO – Associação Científica de Psicanálise

fabiolagiacomini@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** fazer laço; formação humana; psicanálise; subjetivação.

### **1 Introdução**

Este trabalho teve sua origem na reflexão sobre a experiência da autora enquanto psicanalista de uma rede de educação pública, cuja intervenção no interior das escolas é destinada à produção de efeitos de subjetivação, base da formação humana<sup>1</sup>. É fruto de projeto de doutoramento, recém iniciado, cujo problema de investigação parte da constatação de que nem toda intervenção, nem todo encontro inter-humano, especialmente na escola, alcança a produção de tais efeitos, por isso, entender as bases desse processo assume relevância.

Pelo menos duas premissas, indissociáveis entre si, estão na base dos efeitos de subjetivação: 1) toda a intervenção subjetivante implica a intersubjetividade; 2) toda a intervenção subjetivante implica um encontro humano, que se constitui a partir de um laço emocional. Nossa hipótese é de que essas premissas ofertam um caminho possível de compreensão do sentido formativo que guarda a experiência intersubjetiva de “fazer laço” e suas implicações nos efeitos de subjetivação.

Guardados os efeitos do discurso capitalista como promotor do desenlace, o fato é que o “fazer laço” – laço humano/humanizante – segue sendo impossível de fabricar em série (SOLER, 2016). Tal laço é da ordem da artesanaria. Segundo a psicanálise, ele se sustenta no vínculo libidinal, e só pode se dar na abertura ao encontro com o semelhante humano, que exige “estar com”, requer presença, implica olhar e ouvir o outro, é feito sob a base do desejo genuíno. Pensar esse caminho como uma via possível para se criar, no interior da escola – professor, equipe, aluno, pais – possibilidades de encontro, ainda que existam limitações importantes e precariedade nas formas de vinculação, é a direção da intervenção psicanalítica subjetivante no contexto escolar que nos propomos a investigar.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é propor uma problematização dessa questão, numa perspectiva teórico-metodológica hermenêutica, amparada no referencial psicanalítico freudiano e pós-freudiano, de modo a propor uma abertura para pensar a intervenção psicanalítica subjetivante e sua vinculação com a experiência

1 Tomamos o conceito de formação humana tal como é discutida em DALBOSCO, Claudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique, FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

formativa, a partir da noção psicanalítica “fazer laço”.

## 2 Desenvolvimento

“*Oi, pode me dar uma luz?*”. Assim começa o pedido de uma professora, membro de equipe pedagógica, à sua interlocutora, a psicanalista, que atua no interior da escola. Trata-se de um aluno da educação infantil, de cinco anos. “*Não sabemos mais o que fazer. Ele morde, bate nos colegas, não faz a atividade. Se vê o melhor amigo brincar com outro, agride. Conversando com ele em separado, questionando-o sobre por que faz assim e orientando ele a que deve parar com as agressões, pois machuca, ele responde com alguma risada. Mas não sei se chega a ser um sorriso, não sei se é deboche. Já falamos com a mãe que ele precisa ter limite, mas nada que fizemos até agora está resultando como esperamos*”. Como essa, muitas demandas da escola chegam ao profissional da área da psi como legítimos pedidos de ajuda. Nem todos os pedidos que chegam têm, contudo, esse mesmo caráter de abertura e de implicação no problema por parte de quem o enuncia.

A demanda que busca compreensão, solução ou alívio, pode também carregar, de forma implícita, faces menos comprometidas com os processos humanos, como o “*resolve por mim*”, fruto do “*não quero me envolver*”, que emerge com frequência no recorrente: “*já fizemos de tudo e não adianta*”. Muitas são as possibilidades de resposta do profissional psi a cada uma dessas demandas, que podem resultar subjetivantes ou não, patologizantes ou não, adaptativas ou não, disciplinantes ou não, excludentes ou não.

Compreendemos que as figuras clínico-escolares do endereçamento da demanda ao campo psi, como as exemplificadas acima, mostram distintas posições subjetivas do adulto/professor frente à emergência do indomável, do inadaptável, do desconcertante, do estranho, a dar conta no espaço escolar, atravessadas pelo sinal do desamparo, condição humana por excelência (FREUD (1895), 1996]. Desde a psicanálise, a abertura possível é o recurso da escuta, o pilar central da criação de um lugar para estes conteúdos e essas subjetividades, quando a transferência está instaurada, ou seja, quando faz laço. A escuta se impõe como a ferramenta principal da qual dispomos para dar voz e lugar ao sujeito, lá onde ele está, e a transferência como condição inarredável da posição relacional que predispõe a abertura da escuta, na medida em que atribui ao outro um lugar de suposto saber. A psicanálise extramuros, capaz de sair de dentro do consultório e produzir efeitos de subjetivação, tem na categoria de intervenção subjetivante um sustento técnico com vistas a produzir intervenções restitutivas da subjetividade.

Para definir intervenção subjetivante, recorremos a Janin (2013), quando afirma que um dos significados da palavra intervir é envolver-se em um assunto e tomar posição de forma ativa frente ao sofrimento, pela escuta não-ingênua; o termo subjetivante se refere ao ato cuja potência alcança produzir um reposicionamento subjetivo de caráter humanizante aos envolvidos na intervenção. Nesse sentido, segundo Santos Filho, De Carli e Caimi (2017, p. 392), intervenção subjetivante “alude à ideia de uma tomada de posição com ativo envolvimento, na intenção clara de produzir efeitos de ampliação da subjetividade dos envolvidos, que contemple a complexidade do humano e a ética com o semelhante. Primeiramente, uma marca que rompa a indiferença, sem a qual não há construção nem registro possível da alteridade”. Na perspectiva da intervenção subjetivante no espaço escolar:

Enfrentar os desafios que envolvem uma intervenção como essa com criatividade, implica, entre desconstrução e reconstrução, investir a posição subjetiva do professor, sustentando-o nas ações que precisará desenvolver a partir da compreensão que passa a fazer (...) O esforço é pela construção de

categorias que possam conduzir à abertura e dar lugar à radicalidade do outro em sua existência singular, diferente, estrangeira, sem que seja tão ameaçante e desordenante que necessite ser anulada, excluída ou patologizada (DE CARLI, 2018, p. 118).

O que está na base do laço que implica esses sujeitos e viabiliza o efeito subjetivante de uma intervenção que, em última análise, está nas bases dos processos de formação humana? Freud sustentou, desde os princípios de sua teorização, que o que faz laço é a libido ou Eros. O laço está ligado às modalidades de encontro, o que pressupõe que todo laço é social. “Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido mais ampliado, mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social” (FREUD (1921), 1996, p. 81). A psicanálise não concebe a existência do Eu sem o outro, ou seja, compreende a constituição do indivíduo a partir do social<sup>2</sup>, pela intersubjetividade.

O laço é o que permite o sujeito “viver com”, permite “pertencer à”, ter um lugar social. Laço está na linguagem, no sentido, no simbólico. Está na fala, no discurso, no diálogo. O que Freud levou mais tempo para reconhecer foram as forças psíquicas disruptivas, desligadoras do laço, produtoras do desenlace ou do seu risco. Soler (2016), apoiado em Lacan, afirma que aquilo que não faz laço, num nível individual, está vinculado ao gozo do sintoma; socialmente, o desenlace é efeito histórico do discurso capitalista, que fragmenta os laços sociais e produz o individualismo. Segundo a autora, os elementos que convocam ao desenlace se caracterizam pela solidão e precariedade do laço humano, produto do império do narcisismo, fruto do discurso capitalista. Como pensar os lugares da constituição da infância, o professor e a escola nesse contexto? Em linhas gerais, tomamos o desenvolvimento e constituição subjetiva na infância sustentada no laço com o semelhante, numa perspectiva de “vir a ser” a partir dessa relação. O professor, compreendido em seu papel indelével de produtor de efeitos de subjetivação, quando preservada a especificidade da tarefa adulta que lhe cabe. A escola, como o espaço potencial de subjetivação/dessubjetivação.

*“Vou para a sala de aula acompanhar de perto, entender o que se passa efetivamente. Penso que apoiar a professora é o melhor caminho”*, diz a coordenadora pedagógica em relação às dificuldades que relatava, após a abertura de escuta e intervenção. Sua opção foi trabalhar pela revitalização do vínculo com o aluno e entre o aluno e a professora. Na base de sua escolha está a lógica de ir para além de uma leitura apressada e simplista da dificuldade do menino, limitada a compreendê-lo como uma criança birrenta, com falta de limites e que, portanto, necessitaria uma conduta mais rígida e autoritária do adulto/professor. “A experiência genuinamente compartilhada pode ser chave de acesso ao íntimo, ao que profundamente subjetivo e singular de cada um. Acessamos saber quem é alguém quando o concebemos como semelhante e podemos entrar em uma relação, em uma experiência com ele” (SANTOS, et.al, 2018, p. 493).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A postura psicanalítica dentro da escola implica a construção de intervenções com vistas a desenvolver processos de subjetivação. A situação relatada exemplifica que a potencia de uma intervenção pode produzir uma mobilização de abertura psíquica no professor em direção a estruturar pontes simbólicas até o aluno, de

2 Observamos aqui a filiação de Freud a tradição que não concebe a constituição subjetiva pelo auto-engendramento, ou seja, que se opõe à perspectiva cartesiana na qual prevalece o “eu penso, logo sou/existo”, de que a constituição subjetiva se dá no domínio da racionalidade.

modo a favorecer encontros e a circulação libidinal. Conceitos como laço emocional, intersubjetividade, abertura, diálogo, escuta e reflexão estão na base desses movimentos. Desde a psicanálise, há também a aposta na quebra de um discurso linear, no aspecto inconsciente que guarda. Nisso parece residir a dimensão formativa fundamental da intervenção psicanalítica subjetivante.

## Referências

DE CARLI, Fabíola Giacomini. **A medicalização e a patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2018.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Psicologia de grupo e análise do Ego (1921). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JANIN, Beatriz. Intervenciones subjetivantes frente al sufrimiento psíquico. In: JANIN, Beatriz, [et.al]. **La patologización de la infancia II: Problemas e intervenciones en la clínica**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.

SANTOS, Dóris, et.al. “Quero ser professor...” - Reflexões sobre o lugar do professor no trabalho de inclusão escolar: relato de uma experiência. In: HOFFMANN, Christian, CAVALHEIRO, José Carlos. **Marcas da singularidade e da diferença: o que os adolescentes e as crianças nos revelam**. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

SANTOS FILHO, Francisco Carlos. DE CARLI, Fabíola Giacomini. CAIMI, Flavia Eloisa. A problemática da produção da subjetividade em aula: reflexões acerca da docência universitária na área das Ciências Humanas. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 24, n. 2, Passo Fundo, p. 387-398, maio/ago. 2017.

SOLER, Collete. **O que faz laço**. São Paulo: Escuta, 2016.

## **JOGO DA MEMÓRIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

**Adriani Cilene da Silva**

Universidade de Passo Fundo

Adrianidasilva15@gmail.com

**Palavras-chave:** Jogos; Ensino; Matemática.

### **1 Introdução**

A aplicação do jogo no ambiente educacional é considerada uma poderosa ferramenta de promoção desde que sua intencionalidade esteja definida claramente. Conforme enfatizado por Faria (1995), os jogos são essenciais na vida da criança sendo a atividade lúdica o berço das suas atividades intelectuais, indispensável por isso, à prática educativa. O presente estudo objetiva apresentar algumas considerações e resultados acerca elaboração e da utilização de jogo matemático de “memória” aplicado em alunos de série inicial.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa e avaliação de um jogo que pudesse proporcionar que todos participassem da atividade desenvolvida. Para tanto optou-se pelo jogo da memória com a finalidade de abordar a correspondência de um número com a sua quantidade definiu-se. O jogo foi implementado em turma do 2ºano A, constituída por 22 alunos (dez meninos e 12 meninas) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Raimundo Damin, em Água Santa/RS.

Já no ambiente de sala de aula foi explicado aos alunos o funcionamento do jogo de que participariam. Em seguida, por meio da aplicação de questionário buscou-se fazer uma sondagem se os alunos tinham noção de quantificar os objetos e saber qual era a relação de um número com a sua quantidade.

Essa relação de quantificar objetos vem a trazer à tona uma série de benefícios para o sujeito entre elas pode-se mencionar que quantificar estabelece autonomia deste quanto a tomada de decisões. Já no campo moral o sujeito se torna mais crítico no julgamento do que é certo e o que é errado, assim sucessivamente outras habilidades são desenvolvidas. Dentre elas o pensamento lógico matemático que é muito importante na resoluções de problemas, ao qual a sociedade busca cada vez mais por indivíduos que estejam preparados para solucionar novos problema que lhe são impostos.

Logo após, a turma foi dividida em grupos de três integrantes, onde cada grupo ganhou seu jogo da memória. Assim foi solicitado que as cartas fossem viradas todas para baixo e embaralhadas. Logo eles elegeram quem começaria a jogar, nesse viés percebe-se o poder do jogo na construção de lideranças e de regras, ao qual foi compreendida nesse momento da atividade lúdica. Outro ponto importante a salientar é que o jogo pode ser um meio democrático na criação de regras e na participação do sujeito no desenvolver da atividade.

De modo que é necessário que a grande maioria tenha consentimento da decisão tomada no momento do jogo.

Dessa forma o jogo vem a constituir em uma estratégia didática muito promissora e significativa na área da matemática e demais áreas, pois por meio dele é possível ter uma maior interação e contextualização de problemas de forma lúdica e divertida. Ademais, torna-se notório que o ato de competir estava presente naquele momento. Desse modo o jogo veio também a trabalhar com o ganhar e o perder que está presente em todo o desenrolar da nossa vida. Por fim, os alunos demonstraram que compreenderam bem a proposta da aula. Se apresentaram bastante participativos e receptivos na aplicação do jogo.

## 2 Desenvolvimento

São muitas as dificuldades encontradas no âmbito escolar sobre o ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula. Nesse viés professores tendem a procurar metodologias diferenciadas para o ensino e aprendizagem da matemática. Dessa maneira a utilização de jogos como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, vem a permitir que haja uma maior integração de diferentes áreas dos saberes, nas quais vem oferecer algumas vantagens como cooperação, participação, ludicidade, prazer e motivação (Souza et. al 2010).

Assim os jogos são fundamentais na vida da criança sendo assim uma atividade lúdica sendo o princípio das atividades intelectuais importantes para as atividades educativa. Nesse sentido para Huizinga, o jogo faz parte da cultura e gera a própria cultura, aos quais identifica uma atividade como sendo jogo, da seguinte forma:

“Atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (HUIZINGA, 1990, p.16)

Nesse sentido o jogo pode ser um recurso didático que pode vir facilitar o entendimento da matemática, ao qual facilita a assimilação, tornando aula assim mais didática e atrativa. Dessa maneira também percebe-se que o jogo pode ser um meio que vem a contribuir para o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemático, mas também poderá auxiliar no desenvolvimento cognitivo e intelectual de cada indivíduo.

Outro ponto interessante a se levantar é que o jogo pode ser um recurso educacional, pois o mesmo vem a desenvolver o desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitivas, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para que o indivíduo faça a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade.

Segundo Calisto et al. (2010), os jogos educativos são um grande aliado na disseminação de informações. Ao qual o mesmo estimula a atenção dos alunos para o que está sendo realizado em sala de aula, motivando ao mesmo instante para atividades em que há a cooperação e a competição.

Outros autores como Cabral (2006) nos traz que:

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que aos poucos será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. A matemática, dessa forma, deve buscar no jogo a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema vividas em seu dia-a-dia.

Assim entende-se que o jogo é um recurso educacional que vai além do ambiente em sala de aula de modo que o mesmo vem a transmitir vários outros saberes do indivíduo em sociedade.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A aplicação do jogo da memória matemática no 2º ano do ensino fundamental apresentou-se de grande potencialidade no campo da matemática. Nessa linha pode-se destacar que o jogo da memória matemática não só constitui como um jogo de quantificar e compreender a correspondência entre um número e a sua quantidade. Mas sim, vislumbra-se que proporcionou estímulos à atenção, com o ganhar e perder, com a competição, além de questões democráticas e morais.

### Referências

CALISTO, A.; BARBOSA D.; SILVA C. Uma Análise Comparativa entre Jogos Educativos Visando a Criação de um Jogo para Educação Ambiental. In: XXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, João Pessoa, PB, 2010.

CABRAL; Marcos Aurélio, A utilização de jogos no ensino de matemática, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FARIA, Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. Ed. Ática, 3º edição, 1995.

SOUZA, M. M.; RESENDE R. F.; PRADO L. S.; FONSECA, E. F.; CARVALHO, F. A.; RODRIGUES, A. D. SPARSE: Um Ambiente de Ensino e Aprendizado de Engenharia de Software Baseado em Jogos e Simulação. In: XXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, João Pessoa, PB, 2010.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990. 236p.

RIZZO, G. O Método Natural de Alfabetização. In: Alfabetização Natural. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alvez, 1988. p. 33-129.

## **LA SOCIOLOGÍA CUALITATIVA Y LA RECONSTRUCCIÓN ESCOLAR POR PARTE DEL PROFESOR COMO ACTOR E INVESTIGADOR**

**Edgar Flores Gómez**

Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)

edgarfg85@hotmail.com

**Palabras clave:** sociología cualitativa y reflexiva; reconstrucción escolar; profesor-investigador.

### **1- Introducción**

Tratando de conocernos cada vez más como actores sociales en un contexto sociohistórico y cultural determinado, que buscan interpretar de forma holística su realidad para posteriormente reconstruirla, hemos decidido acercarnos a los planteamientos teóricos y metodológicos presentes en la postura de la sociología cualitativa de Jerry Jacob y Howard Schwartz (2006), para complementarla con la propuesta epistemológica de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (2005), como dos alternativas que nos permitan indagar en nuestras diferentes actividades sociales (particularmente como profesores), buscando encontrar esos elementos adversos en los que llegamos a incurrir o estamos inmersos y que afectan nuestro rol como parte de la sociedad en su conjunto. Es así que se pone en juego la necesidad de generar propuestas científicas con base en la metodología y epistemología antes mencionadas para pretender corregir o contribuir a la corrección de los inconvenientes sociales que identificamos desde una postura de participación activa de los diversos actores sociales involucrados, pese a que nos enfocamos en la figura del profesor como el actor central del proceso, ya que puede darse la posibilidad de ser investigador y actor social presente en la problemática o en las problemáticas en cuestión. De acuerdo con lo mencionado hasta este punto, el análisis, la crítica y la reflexión, son condiciones a adoptar desde una postura social y los elementos teóricos y epistemológicos a emplear se muestran como referentes dentro del ámbito académico contemporáneo, además de que también permiten conocernos como actores en sociedad, teniendo presente la opción de la posibilidad de estudiar la individualidad y la suma de las voluntades que generan transformaciones positivas en una misma realidad compartida.

### **2- Desarrollo**

Como parte de la vida en sociedad y en concreto, desde la perspectiva de la sociología cualitativa, en complemento con la sociología reflexiva, es recurrente encontrarse ante distintas situaciones en las que los

diversos actores sociales pueden percibir como problemáticas, lo cual los conduce bajo ciertos contextos a actuar de manera consciente para tratar de encontrar las soluciones a las adversidades que padecen. En tal sentido, es conveniente abordar la alternativa metodológica de la sociología cualitativa, ya que se concibe como una herramienta viable para poder estudiar los aspectos sociales de forma fragmentada, dentro de un contexto más amplio, con múltiples interacciones, en el que se generan transformaciones en las realidades complejas contemporáneas (MORIN, 2004). Es así que revisaremos de forma general en qué consiste la sociología cualitativa y la sociología reflexiva, para poder implementar sus elementos constitutivos ante situaciones concretas, en donde podemos anticipar que el investigador fundamental en el proceso de indagación en ocasiones, incluso puede ser quien padece a su vez el malestar de corte social, considerando la condición inicial de buscar incidir de manera favorable ante los hechos que se presentan en sociedad y que tienden a transformar a ésta.

El campo de aplicación de la metodología de la sociología cualitativa y de la epistemología de la sociología reflexiva es amplio, se aplica a distintas situaciones; sin embargo, nos vamos a enfocar en señalar las que se utiliza con mayor frecuencia y que son relativas a nuestros propios intereses académicos y formación, además de nuestros quehaceres sociales, dentro de los que se ubican: movimientos sociales, participación ciudadana, situaciones educativas, por mencionar sólo algunas de sus aplicaciones. En el trabajo en cuestión no revisaremos los distintos ámbitos de ejecución; desde la experiencia docente, nos dedicaremos a abordar los temas educativos, destacando la indagación justificada y necesaria por parte del profesor de acuerdo a su práctica educativa con el contexto social en el que está inmerso.

### **3- Consideraciones parciales**

Es así como proponemos apenas un aproximación a los elementos constitutivos de la sociología cualitativa y de la sociología reflexiva, para pretender conocer algunos aspectos específicos de la sociedad; de tal manera, consideramos como necesario poner de manifiesto los rasgos presentes en esta forma de investigación opuesta a la parte positivista (JACOB y SCHWARTZ, 2006), y que se acerca más hacia los planteamientos fenomenológicos, mismos que en buena parte del tiempo están de lado, ya que de forma recurrente las investigaciones científicas se gestan bajo el modelo tradicional de búsqueda antes mencionado. Ante tal situación, la percepción contrasta con el enfoque clásico de la ciencia, señalando la posibilidad existente en indagar en los ámbitos sociales, por ejemplo, en los educativos desde un paradigma de investigación no positivista, de tipo científico convencional, lineal y generalmente de corte cuantitativo; para poder asumir en contraparte, una postura más flexible y holística, apoyada en los planteamientos de la interacción simbólica, los cuales son básicos para la propia sociología cualitativa, desde la concepción de la sociología reflexiva.

Tratando de tener más argumentos que nos den claridad en cuanto al tema de nuestro interés, es conveniente mencionar que no consideramos que deba de existir una ruptura entre paradigmas cualitativo y cuantitativo, sino todo lo contrario, reconocemos que ambos son complementarios entre sí, que en consecuencia existe un continuo necesario. Siendo así, sería conveniente implementar una metodología mixta de acuerdo a los paradigmas mencionados. Cabe decir que si bien hay diferencias importantes entre los paradigmas (cualitativo y cuantitativo), nos enfocaremos en el uso y las características del modelo cualitativo, dado que considera como figura central al sujeto, a diferencia del cuantitativo donde se concibe una realidad dada, estática. Partiendo de lo anterior, podemos agregar que la sociología cualitativa y la sociología reflexiva, son aplicables ante un panorama social que en términos generales se presenta como complejo, siendo así también vigente en

el contexto educativo, resultando así apropiada esta forma de interpretación para quien busque reconstruir su realidad e incluso, su actuación individual, conociéndose por ejemplo como docente, inmerso en una dinámica social específica de su tiempo y contexto.

### Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Una invitación a la sociología reflexiva. Argentina: Siglo XXI Editores, 2005.

JACOBS, Jerry. & SCHWARTZ, Howard. Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad. Ciudad de México: Editorial Trillas, S. A. de C. V., 2006.

MORIN, Edgar. La epistemología de la complejidad. En: *Gazeta de Antropología*. 2004, 20, artículo 02. ISSN 0214-7564, 2004. Disponible en: [http://digibug.ugr.es/html/10481/7253/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://digibug.ugr.es/html/10481/7253/G20_02Edgar_Morin.html) Consultado el 24-09-2018

## **MULHERES CAMPONESAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: DESAFIOS DA PESQUISA ACADÊMICA**

**Irdes Lucia Guadagnin**

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

[irdesg@gmail.com](mailto:irdesg@gmail.com)

**Mareli Eliane Graupe**

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

[mareligraupe@hotmail.com](mailto:mareligraupe@hotmail.com)

**Sem Financiamento**

Eixo temático 3: Políticas Educacionais

**Palavras-chave:** Mulheres camponesas; produção de conhecimentos; patriarcado; academia;

### **1 Introdução**

Este texto possui como objetivo refletir sobre os desafios das mulheres camponesas na produção do conhecimento científico. As mulheres foram protagonistas na descoberta das sementes e são as guardiãs dessa prática milenar que garante alimentos para a subsistência, enquanto o capitalismo os produz como mercadoria. Na atualidade o agronegócio sinaliza uma crise na produção de alimentos.

As mulheres camponesas estabelecem outra relação entre si e com o planeta: preservam as sementes crioulas, cultivam as plantas medicinais, usam as terapias alternativas, praticam o cuidado com a terra, a água, as matas, a espiritualidade, dentre outros. Apontam outro modo de pensar, decidir, ser e viver. Uma pergunta que nos instiga é: Na academia, somos capazes de assumir estes saberes e fazeres como conhecimento científico?

É uma pesquisa com abordagem qualitativa e este texto foi escrito considerando algumas referências teóricas sobre patriarcado, feminismo, mulheres camponesas e conhecimentos científicos.

### **2 Desenvolvimento**

Primeiramente, é importante compreender, o que significa a expressão mulheres camponesas. No ano de 2004 foi criado em Santa Catarina o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) abrangendo as mulheres do campo, sejam agricultoras, pescadoras ou extrativistas. Esse movimento possui mais de três décadas de

história, mas anteriormente era denominado de Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA). As mulheres camponesas lutam pelos seus direitos fundamentais, como direito ao trabalho, à educação, à saúde, aos direitos políticos, sociais, culturais e econômicos. A conquista dos direitos e o reconhecimento da profissão têm sido uma luta permanente na vida da maioria das mulheres camponesas. (MMC-Brasil, 2004, p. 3).

Neste contexto segundo Silva:

A identidade camponesa é o reconhecimento do que o identifica, do que lhe é próprio. Ela é caracterizada pelo modo de viver, pelo modo de se relacionar com outros grupos sociais e com a natureza, através do uso que se faz dela, expressos pelos hábitos alimentares e comidas típicas, pela cultura, pela música, pelas danças, pela mística e religiosidade, pelo jeito de produzir e de cuidar da terra. Para o camponês e a camponesa, a terra é o lugar de reproduzir e cuidar da vida. (SILVA, 2011, p. 453).

No Brasil a partir da década de 1960, com as ligas camponesas, a educação passa a ter caráter histórico. Já nos anos de 1970, pelo trabalho da Igreja nas CEBs, se constituiu uma porta de entrada para os movimentos sociais urbanos e do campo. Ganham um novo impulso nos anos de 1980. E a partir dos anos 1990 com o fim do regime militar, entram em cenas novas organizações, ampliando o leque de proposições, ações e conquistas.

O feminismo e suas históricas lutas é fundamental neste contexto de estudo sobre as mulheres camponesas. Adichie (2015) nos desafia a ressignificar o conceito de feminismo, partindo do princípio fundante de que feminismo, não é “coisa” de mulher, mas de todas as pessoas que anseiam por uma sociedade justa e equitativa em seus direitos.

Por que usar a palavra “feminista”? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido? Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. (ADICHIE, 2015, p. 43)

O conceito de patriarcado de Saffioti nos ajuda a compreender o contexto de dominação, no qual muitas mulheres camponesas vivem. Ela é enfática ao afirmar que o patriarcado é o propulsor e mantedor de milenares relações hierárquicas de domínio do homem sobre a mulher. Segundo a autora o “patriarcado pode ser definido como um contrato estabelecido para manter uma relação assimétrica, centrada no domínio e poder do pai”. Uma relação desigual e, portanto, injusta. Perpassa o mundo das relações privadas e públicas. “Do mesmo modo, como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas também o Estado”. (SAFFIOTI, 2015, p. 57)0

Desconstruir a narrativa da tradição cultural, onde a desigualdade é dada como uma normativa natural, faz, ou deveria fazer parte da pesquisa científica inovadora, se esta quiser priorizar os humanos e seus direitos na pauta de suas pesquisas. “Nas relações entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência”. (SAFFIOTI, 2015, p.75). E se é construída também pode ser desconstruída, e reconstruída, resignificada a partir da perspectiva feminista, começando pelo espaço do cotidiano, demarcando igualmente o espaço acadêmico.

Mas, e a pesquisa? E seu papel na formação de sujeitos? E as mulheres camponesas? Se quisermos que as pesquisas contribuam para a construção e a emancipação de sujeitos, há que se ter como ponto de partida as mudanças sociais, culturais e econômicas impostas pelo sistema globalizante, onde um grande número de pessoas, hoje, estão colocadas no rol, do “refugio humano”, como afirma Bauman: “é que na área do planeta

comumente compreendida pela ideia de ‘sociedade’ não há um comprometimento reservado ao ‘refugio humano’”. (BAUMAN, 2005, p. 21)

Contudo, o mesmo autor nos provoca a problematizar os processos educativos, e conseqüentemente, a pesquisa acadêmica, para que contemple em seu bojo de pesquisas as pessoas atualmente consideradas como “refugos” pela sociedade. “A educação superior se tornou a condição mínima de esperança até mesmo de uma duvidosa chance de vida digna e segura”. (BAUMAN, 2002, p. 23).

Neste sentido, é importante elucidar a relevância da pesquisa acadêmica no contexto de inclusão, rompendo com o paradigma predominante que privilegia determinadas categorias, e diga-se, as mais abastadas economicamente, ou as que culturalmente formam definidas como superiores. Ressignificar a pesquisa acadêmica é condição ética necessária para a inclusão dos saberes das mulheres camponesas.

Ainda que, para uma minoria abastada, branca, machista, homofóbica, de raízes eurocêntricas, os movimentos e organizações sociais, não passam de “criadores de desordem social”, e por isso merecem receber a categorização de criminosos. Na perspectiva de desconstruir este senso comum sobre os movimentos sociais, citamos Mocelin: “os movimentos sociais representam o conjunto de ações coletivas de caráter contestatório, [...] o que significa em última análise, a transformação das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade vigente”. (2015, p. 37).

Mas, afinal quem são as mulheres excluídas do mundo acadêmico? Elas têm rosto, cor, nome e lugar social: são as mulheres camponesas, as mulheres indígenas, quilombolas, negras. Neste contexto é importante problematizar sobre quais são os processos/programas de formação na academia, quais são as/os pesquisadoras/es que inserem em suas pesquisas acadêmicas as temáticas sobre os movimentos sociais, sobre as mulheres periféricas e excluídas de direitos, as mulheres camponesas? Mesmo que os movimentos sociais tenham sido, provocadores de mudanças no tecido social, é pertinente rememorar que as mulheres foram impossibilitadas por muito tempo em participar dos mesmos, e por consequência ausentes nas pesquisas. Só com seu empoderamento é possível mudar esta realidade acadêmica.

### 3 Considerações parciais

Enfim, acreditamos que a universidade cumprirá com seu papel de produzir conhecimentos, despertar pensamento crítico, formar cidadãos e cidadã comprometidos com a justiça social, se ela incluir nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão as temáticas consideradas periféricas, incluir e valorizar as pessoas que são vistas pela sociedade como “refugos humanos”, ou seja, trabalhar com um paradigma epistemológico de inclusão dos seres humanos e, trazer para o centro de suas pesquisas a temática das mulheres camponesas.

Mas, como será valorizado pela academia o conhecimento das mulheres camponesas, se poucas possuem condições de frequentar a academia? O modelo capitalista e patriarcal pela divisão sexual do trabalho, delegou o espaço público aos homens e às mulheres o espaço privado. Neste modelo, as camponesas são as cuidadoras da casa, da produção, do quintal e dos filhos e, é difícil, para as mulheres camponesas conciliar o trabalho no campo com a vida acadêmica. É importante o aumento de políticas afirmativas nas academias para que as mulheres camponesas possam aprimorar seus conhecimentos e participar da produção de conhecimentos acadêmicos.

## Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Trad. Cristina Baum. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: 2005.

MOCELIN, D. G. **Organização Social e Movimentos Sociais**. 1. Ed. Porto Alegre: CirKula, 2015.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC-Brasil). Nenhuma trabalhadora rural sem documentos (5ª ed.). **Cartilha**. Passo Fundo/RS: Imprensa Gráfica Battistel, 2004.

SAFFIOTI, H. **Gênero Patriarcado e Violência**. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Marciano Toledo da. Violação de direitos e resistência aos transgênicos no Brasil: uma proposta camponesa. In: ZANONI, Magda; FERMENT, Gilles (org.). **Transgênicos para quem? Agricultura, Ciência e Sociedade**. Brasília: MDA, 2011.

## **NARRATIVAS DOS MANUAIS ESCOLARES MOÇAMBICANOS E OS PARADIGMAS DA HISTORIOGRAFIA: UM DIÁLOGO AOS ESTUDOS AFRICANOS**

**Isléia Rossler Streit**

Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL

[isleiastreit@yahoo.com.br](mailto:isleiastreit@yahoo.com.br)

**Palavras-chave:** manuais escolares, história, Moçambique

Esta comunicação traz a apresentação do projeto que investiga as narrativas (textuais e imagéticas) da história que se faz presente nos manuais escolares ofertados aos estudantes da educação básica de Moçambique. Nesse sentido, as abordagens paradigmáticas, como por exemplo a de Robert Slenes<sup>1</sup> denominada de *decentering*, que circundam as ciências sociais e humanas nos últimos anos, servirão de base para a análise das narrativas.

A presente investigação quer responder à seguinte questão: qual/que tipo de História e de História da África é estudada/veiculada nos manuais escolares ofertados aos estudantes da educação básica de Moçambique? Ramificam-se dois questionamentos paralelos e complementares a essa pergunta central: a) qual é o peso/significado das orientações políticas, por meio de políticas públicas educacionais, diretrizes e decretos, corpo editorial, que se revelam ou não nas narrativas da constituição do saber histórico que é ofertado à população estudantil jovem? b) é possível identificar alguma matriz historiográfica que conduz a escrita/edição/composição dos manuais escolares Moçambicanos? Qual matriz teórica?<sup>2</sup>

O percurso para responder às questões anteriores, será estabelecido por meio da identificação ou não de algumas variáveis: a) culto ao herói (Bessa Ribeiro, 2005); b) linguagem do pessimismo; c) omissão/supervalorização do fato; d) concepção de modernidade (Mkandawire, 2002); e) a identidade moçambicana (Souto, Africanos, & Mondlane, 2012); f) o feminino; g) a colonialidade (Mama, 2010); h) a tradição (Moosa, 2018). Na continuidade essas variáveis serão categorizadas de acordo com a abordagem historiográfica a que pertencem.

A abordagem das narrativas históricas será tomada dentro de uma perspectiva ampliada, ou seja, objetiva-se buscar todos os elementos envolvidos na constituição das narrativas: a legislação educacional em seu

---

1 Robert Slenes, em 2010, publica um artigo intitulado “A importância da África para as ciências humanas”, em uma revista de História Social-Unicamp, no Brasil, teorizando a mudança de paradigma nas ciências humanas e a emergência, neste cenário, dos estudos africanos. Numa perspectiva cronológica apresenta, desde 1960, o comportamento da temática de estudos africanos nas pesquisas e publicações do Brasil tendo à luz a inspiração das mudanças paradigmáticas. (Slenes, 2010)

2 Associamos ao questionamento algumas ideias que são discutidas quanto à novas possibilidades de abordagem objetos de estudos históricos, ou seja, quanto dessa matriz é personalizada no sentido de vincular-se a um contexto específico, o africano; ou o quanto essa matriz apresenta-se híbrida ou ainda, apenas tende a reproduzir as matrizes tradicionais francesas e norte-americanas da historiografia? (José, A., Meneses, P. M. G., & Meneses, M. P. 1991); (Cezar, 2004).

itinerário constitutivo; os elementos do contexto sociopolítico que tenham influência na legislação de ensino (Curr, Bas, & Pedag, n.d.) para, assim, examinar se os elementos da discussão paradigmática do saber histórico como ciência e como disciplina acadêmica quanto à escrita de suas narrativas se fazem presentes (Bloch, 2001); (Patacho, 2019); (Hountondji, 2008).

Em pesquisas já realizadas<sup>3</sup>, constata-se que o material didático, de um modo geral, fornecido pelo Estado ou não, exerce o papel de metodologias e de planejamentos didático nas aulas de História, inclusive, muitas vezes, se comportando como o currículo escolar em si. Conforme afirma Alain Choppin “durante muito tempo negligenciada, a pesquisa histórica sobre o livro e a edição escolares conhece há uns vinte anos, avanços consideráveis em um número cada vez mais significativo de países. O fato da Associação Internacional de Historiadores da Educação (ISCHE) consagrar um de seus congressos ao tema “O livro e a Educação” constitui, assim, um testemunho inequívoco (Choppin & Bastos, 2002, p. 6).

Esta investigação segue na definição metodológica de um estudo de caso, amparado na definição daquilo que se entende por abordagens qualitativas do contexto educacional que ressurgem a partir dos anos 1980 com um sentido mais abrangente, ou seja, “que foca num fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2016).

Sendo assim, à base de consulta dos manuais escolares, soma-se a consulta às bases de dados oficiais das políticas públicas no tocante a legislação educacional de Moçambique, cito especialmente as fontes oficiais disponíveis na documentação do Ministério da Educação e do Desenvolvimento, tais como Estatuto Orgânico e Relatório de Aproveitamento Escolar de 2010, Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o período da 2010 a 2014, Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006, 2010 e 2011).

Entendemos que a opção metodológica definida como um estudo de caso tramitará em: a) consulta quantitativa dos dados, especialmente na identificação e análise das variáveis já elencadas; b) consulta qualitativa que identifica o contexto, especificado no parágrafo anterior; c) pesquisa empírica por meio do trabalho de campo a ser realizada em espaços educacionais formais (escolas), operacionalizado por meio de entrevistas à professores, gestores educacionais, estudantes e editores. Neste sentido, segundo Peres e Santos, a definição de estudo de caso qualitativo, compreende três pressupostos básicos: “a) o conhecimento está em constante processo de construção; b) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e c) a realidade pode ser compreendida sobre diversas óticas” (Peres e Santos, 2005 Apud. André, 2016).

Na organização da investigação, o tema do projeto está circundado por duas abordagens centrais:

(i) abordagem teórica das questões paradigmáticas de constituição do saber em ciências humanas, sociais, com aprofundamento na ciência e disciplina de História. Tais questões perpassam pelo mapeamento das discussões sobre a temática da descolonização do saber (Boaventura de Souza Santos, 2018), da descolonização das mentes e dos saberes produzidos nas margens, especialmente na disciplina de História e na História enquanto ciência de Jack Goody (Goody, 2006) da colonialidade do poder de Anibal Quijano (Quijano, 2007), da ética no estudo da África no cenário atual global de Amina Mama e da construção de narrativas históricas de Michel de Certeau e de análise do discurso de Marília Amorin (Amorin, 1998) ao tratar do proposta de discurso de Bakhtin, bem como da utilidade em si do conhecimento histórico para jovens estudantes, na perspectiva de

3 Citaremos apenas alguns autores que tem se dedicado ao tema nos últimos anos (Choppin & Bastos, 2002); (Muller, 2018); (Araújo & Maeso, 2010); (Buffrem, Schmidt, & Braga Garcia, 2006); (Cardoso-Silva & Oliveira, 2013); (Casali, 2016).

Jörn Rüsen (Sena & Reis, 2017). À abordagem teórica da constituição do saber histórico soma-se a imersão da área da História na própria crise da racionalidade, identificada em teses que apresentam às diferentes visões sobre a história, tais como Marc Bloch (Bloch, 2001) e Michel de Certeau (Certeau, 2011), Jean-Mar Ela (Ela, 2013), Achille Mbembe (2014), Marta Araújo e Silvia Rodrigues Maeso (Araújo & Maeso, 2010). Ou seja, faz-se necessário o mapeamento da abordagem do conhecimento histórico que se discute nos últimos anos, nas suas mais variadas perspectivas oriundas dos diversos centros de pesquisa.

(ii) abordagem e tratamento dos dados que são as narrativas, textuais e de imagem dos manuais escolares de Moçambique. Acompanhando a leitura destes dados será necessário ao percurso da investigação, seguir a trajetória da constituição/consolidação da legislação educacional e das políticas públicas para o ensino de História em Moçambique, pertinentes aos seus contextos sociopolíticos. Isso inclui o mapeamento das concepções ideológicas e políticas nas ações afirmativas para inclusão de conteúdos e abordagens ora necessários. As referências empíricas estão acerca da Lei 4/83 de março de 1983; Lei 6/92 de maio de 1992; documentos do I, II e III Congresso da FRELIMO (1962, 1968 E 1977, respectivamente). Ainda se faz necessário entrevistas com Brazão Mazula, Miguel Buendia, Augusto Jone, Jorge Ferrão, Conceita Sortane, na justificativa do envolvimento dos citados intelectuais e outros na construção do Estado e da concepção de educação para Moçambique, mesmo que de um modo geral. Esta abordagem prevê também o mapeamento das discussões educacionais acadêmicas (no âmbito da epistemologia) à luz das leis educacionais (no âmbito da política/poder), para tanto podemos utilizar Mazula (1995, 2005) Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), Gómez (1999, 2001), Ngoenha (1992, 2000), Sacristán (2000).

A investigação pretende contribuir para o fortalecimento da área de Estudos Africanos enquanto um caminho de revisão epistemológica da história e sua constituição de verdade, que pode, por exemplo, ser vista a partir das margens e dos diferentes sujeitos (Maldonado-Torres, 2008); (Grosfoguel, 2008). Da mesma forma, contribuir para que o conhecimento sobre África que seja/é exportado, para o Brasil por exemplo, tenha uma narrativa que fortaleça a arquitetura de saberes mais favoráveis à formação de pensamentos e entendimentos do continente, não genéricos ou gerais, periféricos e que estão a desencadear nos jovens estudantes a reprodução de visões racializada (Gomes, 2006).

Por fim, a investigação quer contribuir para a criação de uma metodologia de análise das narrativas históricas que funcione como um filtro e operacionalize a aproximação dos saberes históricos produzidos nos núcleos de pesquisa e em meios acadêmicos aos saberes históricos dos materiais didáticos.

## Referências Bibliográficas

Amorin, M. (1998). O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. *Arq. bras. psicol.* (Rio J. 1979), 50(4), 79-88.

André, M. (2016). O Que É Um Estudo De Caso Qualitativo Em Educação? *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753>

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2010). Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239–270.

- Bessa Ribeiro, F. (2005). A invenção dos heróis: nação, história e discursos de identidade em Moçambique. *Etnográfica*, IX(2), 257–275.
- Bloch, M. (2001) *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Boaventura de Souza Santos & Maria Paula Menezes. (2018). *Epistemologias do Sul (2ª)* Lisboa: Alameda-CES.
- Casali, A. M. D. (2016). Analogias Curriculares: o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e o Ensino da História e Cultura Africana e Moçambicana em Moçambique. *Revista Teias*, 17(Ed. Esp.), 209–224. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24826>
- Castiano, J. P. (2005). O Currículo Local como Espaço de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Bárue, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio - Moçambique. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 0. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=76610103>
- Certeau, M. de. (2011). *A escrita da história (3ª)*. São Paulo: Editora Forense.
- Conceição, M. T. (2017). Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). *Educação & Realidade*, 42(1), 35–58. <https://doi.org/10.1590/2175-623661110>
- Choppin, A., & Bastos, T. (2002). O historiador e o livro escolar. *História Da Educação*, 11, 5–24. Retrieved from <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>
- Curr, E., Bas, G., & Pedag, U. (n.d.). O CURRÍCULO LOCAL NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS : ESTRATÉGIAS EPISTEMOLÓGICAS E METODO-, 79–97.
- Ela, J.-M. (2013). *Restituir a História às sociedades africanas* (Mulemba &).
- Gomes, N.L (2006). Cultura Negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75-85. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200006>
- Hountondji, P. J. (2008). Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 149–160. <https://doi.org/10.4000/rccs.699>
- Macagno, L. (2014). Estudos africanos no Brasil : uma questão de afinidades eletivas ? 1, 124–137.
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80(2), 5–10.
- Sena, A., & Reis, C. (2017). RÜSEN E A TEORIA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA, 1–8.
- Slenes, R. W. (2010). A importância da África das Ciências Humanas. *História Social*, 2(12), 19–32

## ***O CAPITAL, EDUCAÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE.***

**João Alberto Wohlfart**

PUCRS

Joao.wohlfart@fabemarau.pro.br

**Palavras-chave:** capital; Marx; neoliberalismo.

### **1 Introdução**

O trabalho tem como objetivo a realização de uma rápida incursão em *o Capital*, de Karl Marx, e apontar alguns paradoxos do neoliberalismo atual já amplamente formulados pelo filósofo há cento e cinquenta anos atrás. Pretendemos formular sinteticamente a crítica de Marx ao sistema capitalista, a crítica ao neoliberalismo atual e a sua incidência no cenário educacional atual. No contexto da celebração dos cento e cinquenta anos de publicação do primeiro volume de *o Capital* em 2017 e dos duzentos anos de nascimento de Karl Marx, a sua obra é mais atual que nunca. Num cenário em que a educação é assaltada pela lógica competitiva do sistema econômico neoliberal, nada melhor que revisitar o velho Marx para discutir essa questão. Assim, na exposição que propomos, procuramos responder aos seguintes questionamentos: no cenário atual de sucessivos ataques à educação, que concepção e modelo de sujeito encontramos em *o Capital*? No cenário atual de obscurantismo educacional provocado pelo neoliberalismo fascista de extrema direita, que caminho de pesquisa nos propõe *o Capital*, de Karl Marx?

O objetivo do presente trabalho é explicitar a estrutura lógica de *o Capital*, ao apontarmos o núcleo da crítica do filósofo ao sistema capitalista. A metodologia do trabalho será de caráter bibliográfico. O trabalho parte do texto de Karl Marx e tenta fazer a ligação com a realidade que vivemos hoje, especialmente os ataques à educação. Não se trata, evidentemente, de uma exegese do texto de Marx, mas parte de princípios metodológicos gerais de *o Capital* para fazer a ligação com questões que vivemos atualmente. Diante da estrutura objetiva do sistema capitalista e da dimensão subjetiva do espírito burguês criticados por Marx, tentamos resgatar a noção marxista de sujeito e de educação. Também terá um caráter hermenêutico, pois, inspirado na temática do evento, representa uma síntese da compreensão do autor dessas linhas, do pensamento marxista.

### **2 Desenvolvimento**

*O Capital*, de Karl Marx, é uma obra *sui generis* na história da filosofia e na tradição da literatura universal. O seu objeto principal é reconstruir a lógica interna do sistema econômico capitalista, a sua estrutura

sistemática, para averiguar os impactos sobre a sociedade humana e os mecanismos de imbecilização social. O fio condutor que perpassa toda a obra e entrelaça os três livros é o paradoxo entre o processo de construção do capital como sujeito absoluto e a crescente desumanização da sociedade no processo de coisificação das relações sociais. *O Capital*, na definição dada por Marx, é um sistema social invertido na forma de mercadoria absoluta na qual os objetos circulam na condição de valor-de-troca e a sucessiva desumanização do trabalhador. Ao longo da obra, há um progressivo esvaziamento da subjetividade social unilateralmente transferida para o sistema do capital que se transforma em subjetividade absoluta. O capital, a exemplo de um vampiro, se autoconstitui numa força incontrolável ao sugar a liberdade do ser humano e desarticular o sistema da natureza. No sistema capitalista neoliberal invertem-se as funções em cujo círculo a gigantesca máquina capitalista figura como “subjetividade” e “intersubjetividade” absolutas, com a contrapartida da coisificação do trabalhador e do sistema social.

Do ponto de vista de sua estruturação lógica, Marx começa com as determinações mais simples e imediatas do capital, pela superfície social do mundo caótico e desordenado das mercadorias que encobrem o chão da história. Os elementos estruturantes desse momento inicial são a mercadoria nas configurações de valor-de-uso e valor-de-troca, a formação da mercadoria e a lógica do dinheiro que se transforma em capital. Para Marx “O conteúdo objetivo daquela circulação – a valorização do valor – é a sua finalidade subjetiva, e é somente enquanto a apropriação crescente da riqueza abstrata é o único motivo de suas operações que ele funciona como capitalista ou capital personificado” (MARX, 2013, p. 229). No desenvolvimento de uma epistemologia dialética, Marx adentra filosoficamente na interioridade desse mundo e reconstrói o universo invisível da produção do capital efetivada através da exploração do trabalho humano. Na medida em que avança a mecanização do trabalho com a introdução da maquinaria pesada, o ser humano é relegado a uma massa sobrando e embrutecida. Da profundidade e interioridade da produção, Marx retorna à superfície da sociedade através da dialética da circulação das mercadorias. Nessa unidade, o sistema da unidade do capital é estruturado pela diferença das formas de capital industrial, capital dinheiro e capital comercial, estabelecidos na circularidade e intercircularidade onde todas essas modalidades passam pelas outras e são reciprocamente mediatizadas. O capital caracteriza a força dessa circularidade ao constituir uma totalidade dinâmica que tudo incorpora e tudo devora, especialmente manifestado na coisificação das relações sociais. Como totalidade do sistema capitalista, Marx formula a dialética da concorrência universal estabelecida entre a grande empresa capitalista global e as corporações particulares, cujo equilíbrio se dá na regulação dos preços. Como, na análise de Marx, o sistema produtivo não se sustenta no círculo da geração do lucro médio desejado, o sistema capitalista encontra a solução na especulação financeira do dinheiro que gera dinheiro e não retorna à produção. A lógica do dinheiro provoca a radical desumanização do ser humano e a dissolução da própria realidade.

Marx já expõe aspectos estruturantes do neoliberalismo atual. O principal deles é o sistema de mercantilização universal do sistema de troca onde tudo é intercambiado por dinheiro. Para Harvey, “o valor social de todas as atividades, de todo esse trabalho, consolida o que o dinheiro representa. Valor é uma relação social estabelecida entre as atividades de trabalho de milhões de pessoas em todo o mundo” (HARVEY, 2016, p. 36). Isso resulta na incondicionalidade do valor-de-troca e o dinheiro passa figurar como a referência absoluta do valor. No neoliberalismo atual, o que não entra no círculo de compra e venda não tem nenhum valor e simplesmente não existe. A expressão imediata dessa racionalidade é a lógica empresarial unicamente focada na produção de resultados e no lucro. A totalidade do mundo é um sistema de empresas em vários níveis de

constituição, desde um pequeno empreendimento particular até as grandes corporações multinacionais, todas elas entrelaçadas pelo sistema universal de troca e pela concorrência. Para Marx, “A divisão manufatureira do trabalho supõe a autoridade incondicional do capitalista sobre homens que constituem meras engrenagens do mecanismo total que a ele pertence; a divisão social do trabalho confronta produtores autônomos de mercadorias” (MARX, 2013, p. 430). A lógica empresarial resulta numa privatização universalizada na qual os Estados entram como empresas privatizadas, resultando no monopólio capitalista absoluto. O poder do capital privado dissolve as relações sociais mediatizadas exclusivamente pelo mecanismo da troca econômica, destrói os ecossistemas e a biodiversidade, transforma as religiões em empresas de dinheiro que expropriam os seus fiéis e imbeciliza as populações pelo poder da mídia. Nesse sistema, até escolas e universidades se transformam em empresas no interior das quais ações pedagógicas são substituídas por funções empresariais. É um sistema econômico constituído por uma massa de mercadorias, por uma avançada tecnologia, por um sistema produtivo dinâmico e por enormes somas de dinheiro nas mãos de poucos capitalistas.

Não pode ser esquecido o sujeito neoliberal. Numa primeira aproximação, exalta-se a figura do administrador de empresas como um sujeito que atribui a si mesmo os próprios méritos com a exclusão dos que não são dessa condição. Esse sujeito é um empreendedor e inovador, permanentemente atento às tendências do mercado, modificando as suas ações de acordo com manifestações do mercado de negócios. Como exímio administrador de dinheiro, é adorador da lógica de mercado como único sistema econômico possível, e atribui os seus lucros à sua capacidade de gerenciamento e à excelência do mercado. O sujeito neoliberal odeia o Estado, as políticas sociais e os trabalhadores. Para Marx, o sujeito neoliberal denuncia “todo e qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção como um ataque aos invioláveis direitos de propriedade, liberdade e à genialidade autodeterminante do capitalista individual” (MARX, 2013, p. 430). Atribui as crises à incapacidade do Estado em gerenciar a economia e aos recursos produzidos pelos empresários destinados aos “pobres vagabundos”. Para ele, a massa dos pobres são os causadores das crises. O grande mérito do sujeito neoliberal é o sucesso nos negócios.

Diante desse quadro, quem é o sujeito e o sentido da pesquisa em Karl Marx? Numa primeira aproximação, trata-se de um sujeito omnilateral estruturado por várias dimensões, como o corpo, a mente, a inteligência e o espírito, todas elas relacionadas a uma dimensão do mundo objetivo. O sujeito marxista é uma totalidade complexa autor-referencial aberta à complexidade do mundo como uma totalidade em interação. Trata-se de uma dupla complexidade e multidimensionalidade em interação na qual a subjetividade se efetiva na realidade histórica e a totalidade do real é interiorizada pelo conhecimento subjetivo e intersubjetivo. O sujeito marxista, nas trilhas hegelianas da *Ciência da Lógica*, não é individual, mas coletivo e intersubjetivo, pois os sujeitos individuais se interpenetram substancialmente em sólidas relações e formam uma comunidade de investigação. Para Marx, o corpo é diretamente relacionado à objetividade do mundo dos objetos; a mente é fundamento da memória histórica; a inteligência se realiza na compreensão filosófica do mundo; e o espírito faz do homem um ser histórico em permanente transformação.

A monumental obra *o Capital* é uma viva manifestação do sujeito Karl Marx, na condição de pesquisador. Desconstruiu com uma visão racional penetrante a ideologia sustentadora dos interesses da classe burguesa capitalista de seu tempo. Esse grande sujeito pesquisador situa-se num contexto histórico universal determinado e investiga a totalidade do mundo com uma profundidade filosófica e com um olhar interdisciplinar multidimensional. *O Capital* é resultado de uma investigação da totalidade histórica do tempo de Marx,

dos primeiros passos da sociedade capitalista marcada pelo grande sistema de produção industrial, com um olhar interdisciplinar que reúne filosofia, economia, história, sociologia, ciências da natureza, geografia e matemática, dentre outras. *O Capital* é uma das obras mais interdisciplinares de toda a modernidade e contemporaneidade, pelos múltiplos enfoques que a caracterizam metodicamente. A grande obra marxiana não é expressão de um momento estático, mas é resultado de uma interpretação dinâmica da realidade, ao estender as suas luzes para o mundo capitalista da atualidade, quando ela se torna mais atual que no tempo de sua publicação. É expressão racional de uma totalidade histórica em movimento, de modo que a obra permanece atual em nossos tempos.

Como resultado de uma vasta pesquisa, Marx teve em consideração vários horizontes e fontes de racionalidade. O primeiro deles é a *Ciência da Lógica* hegeliana, o grande referencial lógico de *o Capital*. É possível estabelecer um paralelo entre as duas obras, ao correlacionar o livro intitulado *A produção do Capital* com a *Doutrina do Ser*; *A Circulação do Capital* com a *Doutrina da Essência*; e o livro intitulado *O processo global de produção capitalista* com a *Doutrina do Conceito*. Trata-se de uma exposição dialética rigorosa que inscreve a obra no contexto da tradição dialética constituída por Nicolau de Cusa, Espinosa, Fichte e Hegel. Outro referencial são as ciências e conhecimentos disponíveis no tempo de Marx, especialmente no campo das ciências econômicas, sociais e políticas, a partir das quais o pensador compõe uma síntese entre filosofia e economia. Para ser mais preciso, o filósofo conjuga a dialética hegeliana como base filosófica universal, a economia política inglesa e o socialismo utópico em sua teoria. Outro horizonte, conforme exposto acima, é a totalidade histórica do século XIX, com o desenvolvimento de uma leitura da realidade na perspectiva dos impactos do sistema econômico emergente na desumanização da sociedade. Neste sentido, um bom pesquisador, a exemplo de Karl Marx, deve reunir várias exigências epistemológicas e históricas, tais como a necessidade de desconstruir as ideologias sustentadoras do sistema econômico capitalista e da elite burguesa. Outra exigência é o conhecimento de uma grande obra filosófica e uma tradição filosófica, como a grande *Ciência da Lógica* hegeliana e a tradição dialética. Outra exigência é a capacidade de construção de uma epistemologia da interdisciplinaridade para interpretar o mundo como uma totalidade dinâmica e a sociedade humana na perspectiva da interculturalidade.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Fizemos uma primeira aproximação para interpretar *o Capital* como um referencial e uma metodologia de pesquisa para fins de enfrentamento do obscurantismo educacional da atualidade. É evidente que nessas poucas linhas não é possível traduzir o texto da obra numa teoria educacional. Talvez, a Pedagogia de Paulo Freire seja uma forma de tradução da filosofia marxiana numa Teoria Educacional. Marx nos fornece as pistas de enfrentamento do obscurantismo educacional ao evidenciarmos as características do sujeito neoliberal radicalmente confrontada pelo sujeito marxista omnilateral.

O obscurantismo educacional que vivenciamos na atualidade tem quase tudo a ver com os mecanismos de exploração do sistema econômico capitalista, uma espécie de pandemônio descrito por Marx na trajetória da obra em questão. Os governantes atuais, e com eles os representantes do grande capital nacional e internacional, perseguem a educação para rebaixar o povo a uma massa de idiotas e transformá-lo em força informe do capital. Para fazer um enfrentamento teórico da imbecilização e formar sujeitos de pesquisa, uma

leitura e releitura de *o Capital* é um caminho quase indispensável. Em outras palavras, se a razão básica do emburrecimento social e obscurantismo educacional é a lógica empresarial do lucro capitalista, *o Capital* é necessário para enfrentá-la e constituir sujeitos autônomos.

## Referências

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. Trad. de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

## **O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL COMO SUPORTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

**Pedro Henrique Giaretta**

Universidade de Passo Fundo

0301340@upf.br

**Luiz Marcelo Darroz**

Universidade de Passo Fundo

ldarroz@upf.br

**Palavras-chave:** Ensino de Física; TAS; Teoria da Aprendizagem Experiencial.

### **1 Introdução**

A Física é a ciência que se destina ao estudo da natureza e de seus fenômenos. Busca a compreensão científica dos comportamentos naturais e gerais do mundo que cercam as pessoas, por meio da investigação, da lógica, da reflexão crítica dos fenômenos naturais e tem a matemática como linguagem natural.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), o ensino de ciências deve responder às necessidades da vida contemporânea e proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. Nesse sentido, Moraes (2008) considera que a contextualização indicada nas legislações vigentes pode proporcionar ao estudante da educação básica aprendizagens capazes de auxiliá-lo na compreensão do contexto vivenciado.

No entanto, o que tem se percebido é um ensino focado na transmissão de conteúdos de forma expositiva e centrado na fala do professor. Tais métodos são compreendidos como ultrapassados na direção do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias no contexto atual. Para Moreira (2017, p. 2), atualmente “o ensino da Física estimula a aprendizagem mecânica de conteúdos desatualizados”.

Para suprir os problemas citados, na atualidade, diversas metodologias são apontadas como possíveis soluções para o atual método criticado. Entretanto, o fato é que muitos professores não se sentem preparados para utilizar novas metodologias, na maioria das vezes por insegurança em função de sua formação. Essa constatação evidencia que não faltam novas metodologias de ensino, mas sim, uma melhor preparação para que os professores possam desenvolver essas metodologias (BEZERRA et al., 2009).

Entre essas diferentes estratégias metodológicas encontra-se a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), a qual considera que a bagagem que o estudante leva para a sala de aula serve como base para a construção do novo conhecimento, não podendo, por isso, ser ignorada, mas conhecida a fim de que uma aprendi-

zagem significativa possa ocorrer. Ausubel (1973), autor dessa teoria, explica que a Aprendizagem Significativa é o processo pelo qual o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

Outra metodologia, denominada Ciclo de Aprendizagem Experiencial (CAE), que é fundamentado na Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolvida por David Kolb (1984), parte do princípio de que todo indivíduo pode aprender a partir do que já sabe - a experiência serve de base para o novo conhecimento e esse pode servir como experiência para o posterior. A aprendizagem, então, consiste em um ciclo, no qual se deve estimular, motivar o estabelecimento de sentido pelo aprendiz, de modo fundamentado na reflexão da vivência.

Nesse sentido, este trabalho busca relacionar os pressupostos da TAS, de Ausubel, e as etapas do Ciclo de Aprendizagem Experiencial, de Kolb, fornecendo assim uma proposta que contribua para que ocorra uma aprendizagem significativa.

## 2 Desenvolvimento

Pode-se resumir as duas teorias, Teoria da Aprendizagem Experiencial e TAS, respectivamente, nos seguintes princípios: para ocorrer de fato uma aprendizagem, esta deve estar relacionada às experiências vivenciadas pelo indivíduo e partir dos conhecimentos que ele já possui na sua estrutura cognitiva. As teorias pressupõem que não é possível ocorrer uma aprendizagem concreta sem que algumas condições mínimas sejam respeitadas e que a aprendizagem consiste em um processo. Portanto, as etapas do Ciclo de Aprendizagem Experiencial serão descritas e aproximadas de alguns pressupostos da TAS.

Na etapa da Experiência Concreta (EC), a aprendizagem origina-se da experimentação, isto é, o conhecimento é adquirido pelas sensações que a vivência fornece para o estudante. A interação, por si só, sem necessariamente promover uma reflexão sobre, provê elementos que são compreendidos sem demandar uma ação do indivíduo. Também de acordo com a teoria, essa experiência tanto pode já ter sido vivenciada como pode ser viabilizada pelo professor. Tais conceitos corroboram a concepção da TAS quanto à necessidade de identificar os chamados “conceitos subsunçores”, definidos como um conjunto de elementos presentes na estrutura cognitiva que podem ser utilizados como base para a construção de um novo conhecimento. Desse modo, tais conceitos remetem à vivência de cada pessoa.

Todavia, quando os conceitos presentes na estrutura cognitiva não são suficientes para ancorar o novo conhecimento, é preciso ampliá-los com o auxílio de um organizador prévio que funcionará como ponte para que o novo conhecimento se ligue aos já existentes. É nesse momento em que o estudante entende a necessidade de aprender determinado conceito, pois relacioná-lo com sua realidade pode lhe servir de motivação, que consiste em uma das condições necessárias para que os objetivos da aprendizagem sejam atingidos.

Durante a Observação Reflexiva (OR), o objetivo é a observação, que compreende a reflexão sobre os acontecimentos da etapa anterior, ou seja, a reflexão sobre as experiências vivenciadas começa a produzir significados. O mesmo pode ocorrer na TAS, uma vez que essa teoria considera que o processo de ensino parte do que já foi vivenciado para construir o conhecimento, tendo como base os conceitos subsunçores. Nesse ponto, como o conteúdo passa a ser ensinado levando em conta a vivência, cabe ao professor organizar o material de acordo com o que foi evidenciado na etapa anterior. Conforme Ausubel, esse material precisa ser potencialmente significativo, ou seja, sua importância precisa estar clara para que a aprendizagem ocorra.

No Ciclo da Aprendizagem Experiencial, esse momento permite que o conteúdo seja desenvolvido, de forma gradativa, a partir dos elementos destacados anteriormente. É nessa etapa que um tema se desdobra em conceitos, fornecendo conhecimentos que possam ser utilizados na resolução de problemas reais e favorecendo a promoção da diferenciação progressiva, em que os conceitos mais amplos e gerais desdobram-se em conceitos específicos e nas suas aplicações.

A Conceituação Abstrata (CA) é a etapa em que o conhecimento ocorre por meio do pensamento, com o uso de ferramentas como a lógica e a formulação de ideias. Para o Ciclo da Aprendizagem Experiencial, ela corresponde à diferenciação e à aplicabilidade, ou seja, o aprendizado da etapa anterior deve se desdobrar na utilização desses conhecimentos, para que problemas reais possam ser resolvidos diante de situações semelhantes às vivenciadas quando foram aprendidos. Portanto, é evidente a conexão da CA com o conceito de reconciliação integrativa, que, na TAS, consiste na relação entre ideias que demonstram similaridades e diferenças entre conceitos, reorganizando os que se encontram presentes na estrutura cognitiva. A reconciliação integrativa é um estágio posterior à diferenciação progressiva, assim como se utiliza a lógica após a reflexão sobre acontecimentos.

Na Experimentação Ativa (EA), o conhecimento adquirido torna-se significativo ao ser colocado em prática, uma vez que, nesse estágio, a aprendizagem consiste em “fazer algo”, isto é, deve-se desenvolver o que foi aprendido em novas situações, diferentes das já experimentadas ao longo do processo. De acordo com a TAS, verificar se a aprendizagem que ocorreu foi realmente significativa ou não é uma tarefa difícil e que demanda tempo, no entanto é possível evidenciar indícios da sua efetivação. Nesse caso, a evidência manifesta-se no momento em que a aprendizagem se torna ampla e generalizada a ponto de ser empregada em situações novas. Para isso, o professor pode auxiliar os estudantes a estabelecerem a relação por conta própria, sem fornecer as respostas dos problemas que possam surgir.

Para o Ciclo de Aprendizagem Experiencial, a aplicação desses conhecimentos permite que uma nova experiência seja vivida e sirva como referência para que o ciclo se repita novamente. Dessa forma, o ciclo é completado quando já fornecem subsídios para que se renove e um novo conhecimento possa ser estabelecido a partir do atual. Assim, corrobora a aprendizagem significativa, na medida em que toda aprendizagem adquirida torna-se um novo subsunçor na estrutura cognitiva do indivíduo, indicando que o novo conhecimento pode ancorar um futuro conceito a ser aprendido.

### 3 Considerações parciais

A Física dentro do contexto da educação básica ainda permanece sendo ensinada de forma tradicional, contudo, atualmente, diversas teorias de aprendizagem auxiliam no processo que visa romper com essa forma exclusiva de ensino. Ao aprofundar os estudos na Teoria da Aprendizagem Significativa e no Ciclo de Aprendizagem Experiencial, percebe-se que há relações entre as concepções de aprendizagem estabelecidas por cada autor. Com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem que gere significado para os educandos, as teorias podem se complementar de forma com que o Ciclo de Aprendizagem Experiencial possa servir como referencial metodológico para o desenvolvimento de produtos educacionais, podendo gerar uma aprendizagem significativa que, conforme Ausubel, poderá ser expandida para novos contextos. Cabe pontuar que o atual estudo atingiu o objetivo de realizar uma aproximação entre as duas teorias, entretanto, para uma melhor

compreensão, sugere-se uma leitura mais aprofundada sobre a TAS e o Ciclo de Aprendizagem Experiencial.

## Referências

- AUSUBEL, David Paul. *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- BEZERRA, Diana Pereira; GOMES, Erbs Cintra de Souza; MELO, Elda Silva do Nascimento; SOUZA Ticiane Cavalcante de. A evolução do ensino da Física – perspectiva docente. *Scientia Plena*, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 1-8, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.
- KOLB, David Allen. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- MOARES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Marco Antônio. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. *Revista do Professor de Física*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2017.

## **O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA**

**Fernanda Batistela**

**Adriano Canabarro Teixeira**

Universidade de Passo Fundo

batistela.fernanda@gmail.com

**Palavras-chave:** metacognição; pensamento computacional; robótica.

### **1 Introdução**

Esta temática de estudo nasce de uma limitação encontrada na dissertação de mestrado em educação de Batistela (2015), cujo referencial teórico fundamental foi Juan Ignacio Pozo, mais especificamente sua obra “Aprendizes e Mestres, a Nova Cultura da Aprendizagem”. Assim, dá-se continuidade no doutorado em educação, na linha Processos Educativos e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF e encontra-se na fase da elaboração da metodologia para a pesquisa de campo piloto.

Frente às categorias de análise da dissertação, destacou-se a motivação especialmente no que se refere consciência e ao controle dos próprios processos. Assim, a tese vai analisar como se constituem os componentes de ação, planejamento, regulação e avaliação, num processo de metacognição procedimental, em alunos do ensino fundamental na utilização da robótica.

### **2 Desenvolvimento**

Esta investigação qualitativa é composta por procedimentos bibliográficos e estrutura-se em formato de artigos. Portanto, cada objetivo específico dá origem a um artigo. Atualmente, encontra-se na elaboração da metodologia da pesquisa. A pesquisa se estrutura de acordo com os seguintes objetivos: I) Analisar as contribuições do mapeamento de teses para que a pesquisa de doutorado continue sua caminhada seguramente. II) Identificar os principais componentes de ação e suas implicações, num contexto de controle sobre os próprios processos de aprendizagem, fundamentado por Juan Ignacio Pozo, para encaminhar um aprendiz a planejar melhor suas atividades ou seu estudo, por meio do conhecimento metacognitivo procedimental. III) Relacionar o conhecimento acerca da robótica num universo educativo de pensamento computacional e do processo metacognitivo procedimental. IV) Explorar, metodologicamente, a aplicação de estratégias de aprendizagem por meio dos componentes de ação, num processo metacognitivo procedimental e pensamento computacional.

Tratando-se de fundamentação, utilizou-se especialmente Marília Costa Morosini, Graciela Messina,

Norma Sandra de Almeida Ferreira, Sergio Vasconcelos Luna para a busca pelo estado do conhecimento; Juan Ignacio Pozo Municio para tratar sobre a Metacognição Procedimental; Jeannette Wing, Mitchel Resnick, Seymour Papert para tratar do Pensamento Computacional, da Programação e da Robótica e; Juan Ignacio Pozo Municio, Maria Cecília de Souza Minayo e Zaia Brandão para embasar a metodologia da pesquisa.

Em Municio (2014), estar informado e conectado a um excesso de informações não assegura estar mais dotado de conhecimento. Assim, interpretar as informações e transformá-las em conhecimento pode ser um problema a ser resolvido! Nesse sentido, se faz necessário ‘saber como’ utilizar os próprios conhecimentos de forma mais adequada para cada situação, portanto, trata-se de um conhecimento de caráter procedimental. Para tanto, existem os componentes de ação, planejamento, regulagem e avaliação, que por intermédio da gestão metacognitiva, favorecem o uso de estratégias e permitem o gerenciamento do próprio conhecimento, organizando, interpretando e avaliando as possibilidades de aplicá-lo à novas situações.

Papert (1980), a partir da teoria da computação, das reflexões sobre como as crianças pensam e aprendem e como os computadores poderiam pensar, propõe que nesse processo de pensar com a máquina e pensar sobre o próprio pensar, se utilize de computadores. Para tanto, apresenta as expressões ‘knowing-that’ e ‘knowing-how’ como duas maneiras de saber, que significam ‘saber que’ versus ‘saber como’. Papert (1985) destaca o pensamento de procedimentos como uma ferramenta intelectual poderosa para ‘pensar como um computador’, o que se aproxima de uma gestão metacognitiva procedimental.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Ter controle sobre os próprios processos de aprendizagem é ter domínio sobre as estratégias de aprendizagem. Estas são identificadas pelo uso dos componentes planejamento, regulagem e avaliação. Acredita-se que atividades que desenvolvam o pensamento computacional, podem melhorar a gestão metacognitiva procedimental.

### Referências

BATISTELA, Fernanda. **Programação de computadores e processos auxiliares da aprendizagem: o caso de alunos da escola de hackers**. 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, 2015. Disponível em: [https://secure.upf.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1159](https://secure.upf.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1159). Acesso em: 13 mai. 2017.

MUNICIO, Juan Ignacio Pozo. **Psicología del Aprendizaje Humano**. Adquisición de conocimiento y cambio personal. Madrid: Morata, 2014. [Online]

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**. Children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980. P. 135-155.

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

## **O DIREITO E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Denise Bueno da Silva**

Universidade do Planalto Catarinense  
denibsilva@uniplaclages.edu.br

**Mareli Eliane Graupe**

Universidade do Planalto Catarinense  
prof.mareli@uniplaclages.edu.br

**Palavras-chave:** criança; participação; educação infantil.

### **1 Introdução**

Este texto possui como objetivo investigar e compreender a importância da participação da criança como protagonista no cotidiano da educação infantil. O trabalho está associado ao eixo 02, Processos educativos e linguagem que estabelece uma relação com o compromisso da garantia do direito a criança que precisa ser afirmado com a sua participação nos espaços da educação infantil.

A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental que foi realizada a partir de estudos dos documentos normativos que fundamentam a temática, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (2017). Também, foram consultados alguns referenciais teóricos de autores que escrevem sobre criança protagonista no cotidiano da educação infantil, tais como Carvalho e Fochi (2017), que têm evidenciado as potencialidades das crianças pequenas em ambientes de educação infantil, defendendo o direito de serem escutadas, de participarem como protagonistas ativas de seu próprio crescimento, capazes de se envolverem ativamente nos seus processos de aprendizagem.

### **2 Desenvolvimento**

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e se constituiu a partir da Constituição Federal (1988) como dever do Estado e direito de todas as crianças desde o seu nascimento. Foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9394/96. Neste sentido o compromisso da garantia do direito à criança precisa ser afirmado, assegurado e concretizado nas instituições de educação infantil.

Na perspectiva que a educação infantil é a base sólida para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e

social do ser humano surge a necessidade de uma educação de qualidade, que seja realizada de maneira clara e objetiva com intencionalidade no fazer pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI — Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4). Caracteriza-se por ser ofertada em tempo integral ou parcial, tendo parte de sua oferta, a creche, para crianças de 0 a 3 anos, com matrícula optativa, e parte na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos, com a obrigatoriedade de matrícula a partir da Emenda Constitucional nº. 59/2009.

Visto que a nova concepção sobre como as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos, antes mesmo de falar, buscam se comunicar e se expressar de diferentes formas, em diferentes linguagens, a partir de suas ações: trocando olhares, ouvindo histórias, brincando, chorando e manipulando objetos. Neste sentido faz-se necessário um resgate da cultura infantil para que no cotidiano das instituições tenham espaços onde as crianças possam ser elas mesmas, pensar numa educação voltada para a criança que respeite o direito de viver sua infância plenamente.

Sob o ponto de vista “o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dá conta do universo complexo dos mundos da infância” (Brasil,2009. p.48). Logo, com base nas orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em seu Artigo 9º, é preciso que as instituições de educação infantil desenvolvam práticas pedagógicas de acordo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento, socialização e experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos.

Para os autores Carvalho e Fochi (2017) é possível perceber interrupções e reformulações nas diversas formas de viver a infância, promovendo a construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com suas especificidades, com espaços de participação, uso da linguagem, interações sociais e aprendizagens que as mesmas constroem através de experiências. [...] ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos[...]. (CARVALHO E FOCHI, 2017. p.29)

Dessa forma é preciso refletir no sentido de modificar práticas repetitivas, ainda conteudistas e coletivas. Entretanto requer pensar em um modo do fazer pedagógico considerando a participação da criança, as diferentes culturas, as relações e interações nos processos educacionais, articulado com aprendizagens desafiadoras planejadas na dinâmica dos tempos, espaços e materiais, que não ignore os direitos da criança.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular, seis direitos de aprendizagem asseguram na Educação Infantil as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (BNCC, 2017. p.37)

Portanto, as conquistas asseguram a criança como figura social de direitos, participar nos processos relacionados a sua aprendizagem, seu crescimento, suas experiências têm que estar presente na intencionalidade dos planejamentos pedagógicos onde a organização dos contextos para o desenvolvimento da criança, contemplem as mais diferentes linguagens. A Base Nacional Comum Curricular reforça a visão da criança como protagonista das ações educativas das instituições de Educação Infantil, participar tanto no planejam-

to como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos.

“Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BNCC, p.38)

Essa concepção de criança como ser que participa, observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, assimila, constrói conhecimentos, se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação nas interações com o mundo, impõe a necessidade de inculcar a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas da Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

### 3 Considerações parciais

Assim sendo se o desenvolvimento da criança é a finalidade da educação, é de suma importância que os professores proporcionem no ambiente pedagógico a participação da criança no cotidiano infantil, com intencionalidade e sabedoria para desenvolver uma pedagogia que acredita na criança com direitos. Conforme a BNCC: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BNCC, 2007. p.39)

Diante do exposto acredita-se em uma prática significativa que respeite a participação da criança nos cotidianos das instituições de educação infantil, compreendendo que para a criança se tornar protagonista do seu desenvolvimento e conhecimento é preciso estar em um ambiente social, interagindo com outras crianças e adultos, com espaço que possibilite a participação, consolidando experiências vividas que lhe propicie conhecer a si, ao outro e o mundo, nesse sentido a responsabilidade de conduzir uma ação pedagógica envolve um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no cotidiano da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ministério da Educação. Brasília, DF 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **Pedagogia do cotidiano na educação infantil**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. <Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498/pdf>>.

## O ENFOQUE FILOSÓFICO À FORMAÇÃO DOCENTE EM HUMANIDADES

Ana Lucia Kapczynski

Universidade de Passo Fundo

E-mail: anakapczynski@gmail.com

**Palavras-chave:** Formação docente; Filosofia; Humanidades.

### 1 Introdução

O presente estudo retoma a pesquisa que compôs a dissertação de mestrado e discutiu a Filosofia no Ensino Médio, com dois enfoques: a) a orientação interdisciplinar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998; b) a obrigatoriedade do ensino disciplinar com a Lei 11.684/08, incluindo algumas incursões sobre a Base Nacional Comum Curricular, em fase de elaboração na época. Tendo em vista o interesse em participar do processo de seleção ao curso doutorado na UPF no próximo ano, esse ensaio apresenta a proposta inicial do projeto de tese em construção que pretende dar continuidade ao estudo. Em virtude da alteração na política educacional, o tema concentra-se na formação docente, em diálogo com o indicativo interdisciplinar atribuído à Filosofia no contexto das humanidades. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de cunho analítico e hermenêutico, e apresenta dois núcleos. O primeiro resgata o conceito de interdisciplinaridade que orientou a inserção da Filosofia nos currículos do Ensino Médio e foi tratado na dissertação de mestrado. O segundo núcleo adiciona a essa discussão os conceitos de formação de “cidadãos do mundo” e “pedagogia socrática”, em Nussbaum (2015) e *skholé*, escola como tempo livre, em Masschelein e Simons (2018).

Considerando que a III Meduc da Universidade de Passo Fundo se constitui como espaço de apresentação das pesquisas de mestrado e doutorado, de diálogo e acolhida de sugestões para a continuidade dos trabalhos em curso, com esse estudo objetivamos buscar contribuições à delimitação do tema do projeto de tese para seleção de doutorado. O problema dessa pesquisa concentra-se na seguinte pergunta: como o viés interdisciplinar da Filosofia, em conjunto com os demais campos cognitivos das humanidades, pode contribuir na formação de docentes que se engajem na educação para além das diretrizes que instrumentalizam a escola? Esse ensaio se constitui como primeira tentativa de dar contornos à construção do projeto de tese e por isso as conclusões são parciais, direcionadas por hipóteses que discutem algumas contradições do projeto de instrumentalização da escola.

### 2 Desenvolvimento

O nosso posicionamento é de defesa da escola como lugar de cultura do conhecimento e da formação humana, em oposição e crítica à instrumentalização da educação que visa formar “máquinas lucrativas” ao sistema neoliberal. Por compactuar com a postura de Nussbaum (2015, p. 27), de que “educação é para gente”, defendemos a tese de que a formação docente antecede as ações educativas desenvolvidas nas escolas, não somente como conteúdos a serem aprendidos e depois ensinados enquanto currículos, mas como valores de construção do eu docente. Os conhecimentos das humanidades ampliam a compreensão do mundo e são coadjuvantes em metodologias argumentativas e de aborgagens críticas e contextualizadas, motivando atitudes de solidariedade e empatia, necessárias à democracia.

## 2.1 Filosofia e interdisciplinaridade: tópicos da dissertação do mestrado em educação

O período de conclusão da dissertação de mestrado, no final do ano de 2016, cursado na Universidade de Passo Fundo/RS, sob a orientação do Dr. Altair Alberto Fávero, foi marcado por uma situação peculiar porque a pesquisa sobre currículo de filosofia no Ensino Médio, que constituiu o tema de nossa pesquisa, enfraqueceu-se pela Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016). Esta medida provisória iniciou o processo de reforma do Ensino Médio e de retirada da Filosofia como disciplina obrigatória do currículo escolar, sendo decretada pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa norma reforçou o caráter instrumental da Educação Básica e priorizou as ciências exatas e as línguas portuguesa e inglesa nos currículos escolares. A conotação utilitarista da legislação vigente colocou as humanidades em segundo plano, desconsiderando o seu potencial teórico e metodológico que também são importantes na educação técnica e profissional.

A organização curricular da Filosofia no Ensino Médio no período pós-LDB 9.394/96 constituiu o tema central da dissertação do mestrado em educação. O estudo foi motivado pelas inquietações provenientes do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Filosofia (UPF/2012) e das intervenções do PIBID, em 2013. Tendo em vista que eram embrionárias as experiências filosóficas no Ensino Médio, em virtude das discontinuidades nos períodos anteriores, a dissertação resgatou os referenciais designados à organização curricular desde a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, com o objetivo de analisar os avanços da mobilização em defesa da Filosofia que resultou em conquistas na LDB e na Lei 11.684/08 e os desafios que se apresentavam à estruturação do ensino de Filosofia com qualidade. O enfoque interpretativo, de cunho hermenêutico da literatura produzida sobre a temática, associada à análise documental, fundamentaram as reflexões e constituíram a investigação realizada. Como resultado da pesquisa constatou-se que o retorno da Filosofia significou avanços, tais como a contribuição dos conhecimentos específicos à formação intelectual e cidadã dos/as estudantes, a revitalização dos cursos de licenciatura e a criação de espaços de trabalho para os egressos em Filosofia. Contudo, por não haver materialidade da presença da Filosofia como disciplina escolar, uma cultura filosófica consolidada na Educação Básica, isso fez com que as políticas para o ensino de Filosofia se tornassem genéricas, parciais e insuficientes para afirmar um programa nacional. Com o propósito de visualizar uma ideia de currículo para a Filosofia no Ensino Médio, a dissertação fez breves incursões sobre a Base Nacional Comum Curricular que se encontrava em processo de elaboração.

A interdisciplinaridade foi afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 que colocaram a Filosofia no centro dessa orientação, com base nos eixos da ética, da política e da estética. Ainda que o texto bem fundamentado do documento tenha representado grande avanço na inserção da Filosofia na Educação

Básica, a lei não assegurou que tais indicativos fossem aplicados nas escolas em consequência da não consolidação da cultura filosófica na Educação Básica, a começar pelo fato de que essa deficiência encontra-se na formação docente e nem todos os educandários contam com docentes licenciados/as em Filosofia. Isso fez com que os arranjos interdisciplinares se tornassem arbitrários e sem consistência. Concluiu-se, à época, que a ênfase no fazer filosófico e o enfraquecimento do estudo dos textos clássicos, pelo receio de doutrinação, por vezes, instituiu barreira de acesso à Filosofia erudita no Ensino Médio e ao planejamento de atividades inter e disciplinares, com base nos conhecimentos filosóficos.

## 2.2 O enfoque filosófico à formação docente em humanidades: projeção de continuidade

Considerando a mudança na política educacional, a continuidade do estudo da dissertação de mestrado, na proposta de projeto de tese de doutorado, se propõe a analisar o indicativo da contribuição da Filosofia na organização das atividades interdisciplinares, ampliando para outros campos das humanidades e concentrando-se na formação docente, a base do trabalho realizado em sala de aula. A proposta do projeto de tese focaliza a defesa da formação filosófica em todas as licenciaturas como forma de subsidiar o professorado na nova orientação para o ensino de Filosofia, prevista na Lei 13.415/17, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e orienta a inserção dos conhecimentos filosóficos nos conteúdos das disciplinas e nas atividades interdisciplinares.

Observa-se que a interdisciplinaridade atribuída à Filosofia, que pretendemos abordar no âmbito da formação docente, possui aproximações com os conceitos de *skholé* ou escola como tempo livre, apresentados por Masschelein e Simons (2018) e a ideia de formação de cidadãos e cidadãs do mundo e pedagogia socrática, designada por Nussbaum (2015). A nosso ver, esses conceitos associam-se à Filosofia e às humanidades porque concebem a educação escolar como um campo de possibilidades, abertura para o novo e renovação do mundo.

O conceito de *skholé*, trazido por Masschelein e Simons (2018), remonta à experiência grega de escola como tempo livre e convida a pensar sobre o que a escola tem de público e de comum que a torna uma potência para renovar e recriar o mundo. A proposta dos autores difere das pedagogias não diretivas, centradas no lúdico e nos interesses da criança. Trata-se de uma escola comprometida com a formação das novas gerações, que vê a educação como trabalho sério, mas que se torna democrática na medida em que liberta das expectativas da família e da sociedade e abre um mundo de possibilidades pela relação com o conhecimento.

Martha Nussbaum (2015) defende currículos fundamentados nas humanidades como condição de uma educação para a democracia, em contraponto ao viés lucrativo que preconiza o que supostamente é útil e válido para direcionar as políticas educacionais. Em um momento em se questiona qual é o significado da escola, as noções de formar cidadãos e cidadãs do mundo e a pedagogia socrática se apresentam como princípios consistentes e vinculados à interdisciplinaridade. Nas palavras da filósofa, os problemas que precisamos resolver, de ordem política, econômica, ambiental, religiosa, de gênero, raça e tantos outros têm alcance global. A cidadania responsável exige a capacidade de analisar essas questões de modo contextualizado e vivenciar valores como a solidariedade e a empatia. Nussbaum acrescenta que o pensamento socrático é importante à democracia porque desenvolve a argumentação, inspira a pesquisa e o raciocínio ativo e se apresenta como reação ao ensino passivo.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

O presente estudo compreende a primeira ideia de sistematização da proposta do projeto de tese que está sendo elaborada. Nessa perspectiva, as considerações são parciais e sustentadas ainda por hipóteses. O propósito de instrumentalizar a escola evidencia muitas contradições. A primeira se refere ao fato de que a educação deve ser pensada para pessoas, o que sustenta a tese de ser fortalecida pelas humanidades, conhecimento amplo de mundo e baseada nos princípios da ética, da política e da estética, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A segunda contradição diz respeito ao ensino baseado em competências, à formação técnica para o mundo do trabalho incerto, mutante e com alto índice de desemprego, sem ponderar a necessidade de habilidades como o criatividade e o ajustamento permanentes, de formação ampla, abrangente e contextualizada. A terceira contradição consiste na ênfase ao empreendedorismo, reivindicada para quem quiser se manter produtivo/a e que acirra a competição, a meritocracia e as desigualdades sociais, sentido oposto à ideia de democracia e renovação do mundo. Por fim, um quarto ponto, sem a intenção de esgotar o assunto, sucede que as técnicas aprendidas na atualidade tendem a se tornar inócuas em pouco tempo. Observa-se que mesmo diante do ideal de instrumentalização da escola, as habilidades sociais, o espírito investigativo e a capacidade de analisar contextos são essenciais à formação escolar e esses conhecimentos são específicos das humanidades.

### Referências

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192) Acesso em 08/10/19.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 13.415/17**. Conversão da MP 746/16. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em 08/10/19.

KAPCZYNSKI, Ana Lucia. **A Filosofia no ensino médio nos documentos pós LBD 9.394/96**: avanços e desafios na organização curricular. Orientação Prof. Dr. Altair Alberto Fávero. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

## **O GERENCIALISMO EMPRESARIAL COMO ARGUMENTO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EFICÁCIA OU PROSELITISMO?**

**Evandro Consaltér**

**Altair Alberto Fávero**

Universidade de Passo Fundo - UPF

Agência financiadora: Capes

E-mail: [evandroconsalter@gmail.com](mailto:evandroconsalter@gmail.com)

**Palavras-chave:** Escola. Liberalismo. Descentralização. Privatização

### **1 Introdução**

A retórica de que sob uma perspectiva do gerencialismo empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública tem ganhado muita força nas últimas décadas. Tello (2013) considera que a década de 1990 representa o marco inicial dessa tendência mundial, emanada do documento de Jomtien (Tailândia), quando se cristaliza uma série de transformações, através das quais têm origem profundas mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais nos países e região. Essas transformações provocaram impactos, transformaram e redesenharam a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais, estreitamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais e da associação da escola pública a uma estrutura empresarial, passível à intervenção e gerenciamento direto da iniciativa privada.

Este movimento é chamado por Tello (2013) de neoliberalismo pedagógico e configura-se num processo que, além de favorecer a perpetuação do setor privado sobre o público, pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola como um bem público e da própria democracia educacional sob o ponto de vista da escola enquanto entidade constituída por um colegiado representativo. Diante das variadas formas de o neoliberalismo pedagógico atuar sobre a escola pública, Akkari (2011) e Laval (2004) apontam que um facilitador deste processo é a descentralização dos sistemas educacionais. A descentralização, no entanto, não é suficiente para adesão à lógica do mercado, já que depende do que se quer com ela e das regras estabelecidas para as instituições de ensino quanto à captação de alunos, seleção de professores, definição de programas e diplomação. Conforme Laval (2004), as possibilidades de se pensar a descentralização são múltiplas, “desde as mais democráticas até as mais comerciais” (LAVAL, 2004, p. 157). Todavia, o discurso se efetivou mais pela via da estruturação de um mercado educacional, do que pela democracia. A concorrência, eficácia, redução de custos,

parceira escola-empresa, flexibilização, agilidade e capacidade de adaptação, dominaram as narrativas e as ações.

Dessa forma, desenvolvemos neste estudo uma abordagem acerca dos impactos que essa relação entre o público e o privado na educação básica podem acarretar sobre a perspectiva de uma escola enquanto bem público, de acesso aberto e democrático a todos. Além disso, apontaremos que alguns efeitos dessas parcerias contrariam a retórica de que sob uma perspectiva empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica da educação pública. O estudo caracteriza-se como qualitativo, valendo-se de dados bibliográficos e ancorado no método dedutivo-analítico. Tem amparo teórico, sobretudo, em Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Abrams (2016) Akkari (2011) e Tello (2013). Ao final, tentaremos mostrar como esse discurso em favor do gerencialismo empresarial gira mais em torno de justificar a presença do setor privado na educação pública, do que propriamente ser a alternativa para uma educação de melhor qualidade.0

## 2 Desenvolvimento

O discurso liberal presente no campo da educação carrega em si um princípio contraditório. Ao mesmo tempo em que defende a escola como laica, universal, sendo esse o caminho para o progresso individual, social e econômico, também carrega aspectos doutrinários do capitalismo, como a livre concorrência, o lucro e mecanismos de seleção e exclusão. Parece-nos intencional que os primeiros princípios, geralmente, são utilizados como argumentos para criar espaços onde o mercado possa atuar e legitimar a sua vocação, representada por essas segundas características. É justamente desta vertente contraditória que nasce uma das inquietações mais presentes no contexto da escola pública contemporânea. Para Akkari (2011), a educação pública se encontra na interseção de dois direitos legítimos, mas não necessariamente conciliáveis. O primeiro diz respeito ao direito de toda sociedade democrática de prover às futuras gerações conhecimentos e valores comuns. O segundo reporta-se ao direito das famílias decidirem sob quais influências seus filhos serão expostos. Como consequência dessa incompatibilidade, abre-se espaço para uma nova realidade, a qual permite a inserção dos ideários do neoliberalismo pedagógico, entre eles a descentralização dos sistemas educacionais como aporte para o gerencialismo empresarial.

Akkari (2011, p.41) considera cinco fatores como principais argumentos que explicariam o entusiasmo pela descentralização da educação: i) a perda de credibilidade do planejamento das políticas públicas; ii) a crise fiscal, que se manifesta na queda e na instabilidade dos recursos do Estado central, exigindo a constante busca de redução de custos e de parcerias; iii) maior atenção à obrigação de resultados e à prestação de contas (*accountability*); iv) o desenvolvimento das políticas neoliberais e a redução do papel do Estado, que deve se concentrar, em grande medida, sobre suas funções reguladoras, tais como a segurança e a justiça; v) a emergência de governos mais democráticos nos países em desenvolvimento, considerando as necessidades das populações locais, e a ascensão da sociedade civil.

Concordamos com Laval (2004) que é em nome da concorrência, do papel do consumidor, a livre escolha da escola, da eficácia, da redução dos custos, da colaboração escola-empresa, que a descentralização é, na maior parte do tempo, exaltada. Essa constatação de Laval (2004) também é expressa por Abrams (2016) quando destaca a experiência americana e por Bunar (2012) ao abordar em seus estudos o sistema educacional da Suécia, outro país que apostou muito em um modelo descentralizado e em parcerias público-privadas.

Todavia, embora os aparentes resultados positivos nas avaliações e *rankings* nacionais e das enfáticas defesas desses sistemas como modelos modernos e mais eficazes, há elementos negativos a serem considerados, ratificados tanto por Laval (2016) quanto por Abrams (2016) e Bunar (2012). De acordo os autores, o estresse ligado à escolha da escola pela família, o tempo excessivo dedicado ao marketing e a inflação de notas, como forma de melhorar a posição de uma escola no mercado resultaram em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em sua construção sócio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017).

Os estudos de Laval (2004), Abrams (2016) e de Bunar (2012) nos permitem a constatação de que a descentralização e, por sua consequência, a gestão da escola tal qual a de uma empresa, não garantem qualidade de educação. Além disso, a livre escolha “oferecida” aos pais, ao invés de legitimar um sistema democrático, é um instrumento potencializador de uma segregação de classe e de raça. Nesse mesmo sentido, Akkari (2011) constata que a descentralização tem aberto espaço para o setor privado reforçar sua presença na educação básica e, a partir de uma indefinição de limites entre o público e o privado, se constitui como principal mecanismo de manutenção das desigualdades educacionais ao invés de uma alternativa à qualificação da educação pública. Quando os elementos fundamentais da prática educativa estão sob o poder do setor privado, tais como a gestão das escolas, os recursos pedagógicos e as avaliações institucionais, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque. Nas mãos do setor privado, do gerencialismo empresarial, esses elementos deixam de ser concebidos a partir da lógica do ensino público para dar lugar a um caráter eminentemente mercantil.

No entanto, uma educação sob a égide da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas. A diversidade, a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de mecanismos de seleção e exclusão, de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. A política operacional da iniciativa privada no campo da educação elimina discussões com a comunidade escolar e minimiza a autonomia do espaço público diante do privado. Em síntese, torna menos do povo o que por direito deveria ser do povo: uma educação igual e de qualidade para todos.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Defender a escola e denunciar a narrativa proselitista do gerencialismo empresarial como saída mágica da crise da educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, os impasses e os limites que a escola pública padece cotidianamente. Trata-se de uma resistência a invasão empresarial que está tomando conta da escola pública provocando sua destruição interna e externa. As reflexões que arrolamos no presente estudo, tiveram como escopo, de certa forma, denunciar a instrumentalização da escola que perde seu potencial formativo e sua própria identidade republicana quando simplesmente assume o gerencialismo empresarial como solução mágica para a crise da educação. Convergimos com Masschelein e Simons (2017), Laval (2004) e tantos outros autores e pensadores contemporâneos que fazem uma defesa da escola como “uma questão pública”.

Quando se instaura uma retórica da descentralização e do gerencialismo empresarial que condena

de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, está em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente das classes menos favorecidas. Um gerencialismo empresarial na escola, em suas distintas e diversificadas “roupagens”, pode até ser eficiente para formar “competentes e eficazes funcionários”, obedientes e conformados colaboradores, fiéis e ávidos consumidores. Porém, dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva.

## Referências

ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

BUNAR, Nihad. **Parents and teachers on local school markets: Evidence from Sweden**. Working Paper 208, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

## **O PAPEL DA SABEDORIA PRÁTICA ARTICULADO À FORMAÇÃO HUMANA**

**Mariana de Oliveira Guisso**

Universidade de Passo Fundo-PPGEdu

Capes

E-mail: mariana.guisso2@gmail.com

**Palavras-chave:** Aristóteles; Educação; Phronesis.

### **1 Introdução**

O presente trabalho busca compreender a relação formativa da *phronesis* aristotélica como uma racionalidade prática que pode colaborar com o meio educacional. A problemática é traduzida na seguinte questão: Como a *phronesis* aristotélica pode ser vinculada à educação como um princípio formativo que colabore com uma perspectiva de formação humana integral?

Seguindo esta linha de pensamento, discorrer sobre como se pode pensar a *phronesis* aristotélica como um princípio formativo que pode contribuir potencialmente com uma perspectiva alargada de formação. Em um primeiro momento retoma-se alguns pontos que são fundamentais para a compreensão da *phronesis*, para tanto se desdobram as principais características da *eudaimonia* e da virtude moral.

Em um segundo momento é apresentado o conceito de *phronesis* partindo do livro VI da *Ética a Nicômacos*, e seus desmembramentos na teoria aristotélica. Em um terceiro momento tratar-se-á da relação entre a racionalidade prudencial e o campo educacional.

Este trabalho baseia-se na metodologia da pesquisa bibliográfica na qual se apresenta o contexto do conceito de *phronesis*, extraído da obra aristotélica, e o mesmo passa a ser interpretado dentro de uma perspectiva hermenêutica em vista da conjuntura educacional contemporânea.

A partir das considerações apresentadas constata-se que a *phronesis* deve ser pensada no contexto educativo por um viés que une, ao mesmo tempo, o que se chama de teoria e prática em educação, articulando a prudência ao agir pedagógico.

### **2. A phronesis, o phronimos e a educação**

A *phronesis* aristotélica deve ser entendida como uma articulação racional frente a casos particulares. Essa articulação racional não é compreendida como mero saber de experiência. Sendo a sabedoria prática um conceito caro a nossa articulação com o meio educacional sua conceituação deve ser pautada com relação ao

contexto educativo. No presente contexto quando falamos de educação percebe-se uma espécie de adoração aos extremos, sejam os que tendem ao mero ensino técnico, sejam os que querem dispensar o papel do professor, ou uma das inúmeras tendências que podemos vislumbrar. Quando falamos em sabedoria prática, ou *phronesis*, estamos nos referindo justamente a uma espécie de racionalidade que quebra este paradigma. Em uma sociedade imediatista, que possui uma noção moderna do termo prudência como nos coloca Spinelli, na obra *A prudência na ética nicomaquéia de Aristóteles* (2007), tanto a prudência quanto a imprudência são condições censuráveis por em termos modernos se caracterizarem pelos extremos, justificando o porquê devemos compreender de maneira particular a prudência em Aristóteles.

Quando exploramos a sabedoria prática em Aristóteles percebe-se que a mesma é condição de excelência. Essa condição de excelência pressupõe um processo educativo pelo qual o sujeito possa a vir a tornar-se *phronimos*. Não existe sabedoria prática sem educação e tampouco um processo formativo educacional que tenha por fim a formação de um homem completo que não vislumbre chegar a esta condição de excelência:

Para ter o domínio de si próprio no desenrolar da vida cotidiana é de suma importância que seja bem educado, e, sobretudo, que o mais cedo possível se habitue a praticar boas ações: “devemos considerar aviltantes todas as tarefas, artes e disciplinas que não preparam o corpo, alma, e a mente do homem livre, para o exercício da virtude”. Por isso, toda educação está direcionada “ao fato de se dever ensinar as coisas úteis absolutamente indispensáveis”. É necessário que o indivíduo tenha uma percepção educada para saber discernir e praticar a excelência em todas as situações. [...] por fim, o papel da educação consiste em formar um ser humano “cujo interesse individual consista na realização da salvação pública”. Trata-se de educar para a excelência visando o bom cidadão na polis. (POL, VIII, 2, 1337b).

A partir deste diálogo com a tradição, colocamo-nos diante do conceito de sabedoria prática e, nesse sentido, um dos pontos mais relevantes é de ‘que a sabedoria prática pressupõe “tempo” para seu cultivo. Já no livro II da *Ética Nicômacos*, segundo Spinelli, Aristóteles apresenta indícios de que as virtudes intelectuais – aqui particularmente a *phronesis* – necessitam de tais características, ou seja, de sua articulação com o tempo e com a experiência. “Aristóteles assinala, que as virtudes intelectuais têm como origem tanto o nascimento quanto o ensino, requerendo experiência e tempo para se ensino”. (SPINELLI, 2007, p. 43). O tempo em seu sentido formativo não está necessariamente ligado à velhice, mas sim, com o lapso temporal necessário para que a compreensão aconteça.

Fazendo ligação entre a ação e o tempo de formação, podemos compreender porque a experiência é algo tão valioso para o *phronimos*. Para tanto, devemos salientar que o tempo em Aristóteles é um fenômeno físico, mas, que também possui elementos misteriosos. O tempo pressupõe mudança, movimento; a vida do *phronimos* por ser uma busca por viver proaireticamente e consiste em um estado de mudança e inacabamento sempre buscando a próxima escolha.

A sabedoria prática, enquanto *phronesis*, distingue-se segundo Berti (1998) tanto da filosofia teórica quanto das ciências, pois, é caracterizada por uma articulação com a realidade, com aquilo que pode ser mudado e, assim sendo, se articula com a ação humana. A condição de sabedoria prática diz respeito às coisas praticáveis, por isso: “a ação, em suma, caracteriza a filosofia prática, seja como objetivo seja como objeto, no sentido de que a única região da realidade na qual é possível, segundo Aristóteles, transformar o estado de coisas é a esfera constituída pelas ações humanas.” (BERTI, 1998, p. 117).

Dizendo respeito às ações humanas a *phronesis* ou sabedoria prática é tudo menos um ato automático,

calculador ou neutro, devido ao fato de se tratar das relações do homem com a realidade ao seu redor. As relações do homem dizem respeito ao seu modo de agir sobre e, neste contexto, este agir se dá frente aos outros, frente a si mesmo e primordialmente sobre o contexto o qual o cerca. A filosofia prática relaciona-se com o contexto da ação política, pois este agir *sobre* é um agir *frente a* “polis”, frente a este contexto que é próprio do homem. Como bem nos coloca Aristóteles, o homem é “*Zoón Politikon*” e se constitui como cidadão dentro desta característica.

A sabedoria prática depende da experiência, se não houver a experimentação e, neste sentido, o conhecimento desta experiência, o pensamento sobre uma ação permanece vazio de sentido. O exemplo que Aristóteles traz no capítulo II da *Metafísica*, de que cada um julga as coisas as quais conhece e que destas coisas este deve ser bom juiz, pode transportar este conceito necessário à sabedoria prática para a condição de percepção da formação humana. Um homem que receba a instrução de uma coisa em específico é aquele que sabe bem julgar este lado em específico, o homem que recebe instrução sobre todas as coisas é um bom juiz no geral.

O *Phronimos* é o homem prudente, aquele dotado da capacidade deliberativa acerca das situações particulares e que visam um fim moralmente bom. Este homem é fruto de um processo de formação, ou seja, não pode ser sábio prontamente, pois existe a necessidade da experiência para que se alcance esta sabedoria prática:

A experiência não é a repetição indefinida do particular, mas já se introduz no elemento da permanência: é esse saber antes vivido do que aprendido, profundo porque não deduzido, e que reconhecemos naqueles dos quais dizemos que “Têm experiência”. (AUBENQUE, 2008, p.99).

Esta experiência ao mesmo tempo é algo que não se define como mero conhecimento sensível, e sim deve ser entendida como experiência de vida, de experimentação, que atravessa a existência humana e que realmente passa a fazer sentido e a isso não infere necessariamente a idade ou o caráter, mas a condição de mediação das próprias paixões frente às ações. Nas palavras de Berti, “De nada serviria, com efeito, conhecer o bem se em seguida não existisse a força para praticá-lo” (BERTI, 1998 p. 124). O homem que conhece o “como agir”, mas não possui a força para tanto, não é capaz de agir perante a sabedoria prática, pois esta demanda a ação do sujeito.

Quando pensamos a educação devemos pensar em dar condições a este sujeito que nos é apresentado. O homem cuja educação lhe deu possibilidades de compreender a ação além da regra é aquele dotado de uma apreensão maior das experiências que lhe perpassaram, enquanto aquele que assim não foi educado dificilmente irá compreender seus propósitos.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

No decorrer da pesquisa pode-se concluir que a sabedoria prática enquanto *phronesis* é um conceito caro ao meio educativo devido a sua perspectiva formativa. Assim sendo, a formação do *phronimos* somente se faz possível frente a contextos que levem em consideração as características essenciais a formação humana através do hábito e da prática desta racionalidade que faz com que o ser humano possa decidir frente às contingências da vida humana.

## Referências

- ANGIONI, Lucas. Phronesis e virtude do caráter em Aristóteles: comentários a ética a Nicômaco. *Dissertatio* [34] 303 – 345 verão de 2011.
- ARAIZA, Jesús Manuel. La prudência em Aristóteles: uma Héxis Praktike. *Tópicos*, Revista de Filosofia 46 (2014), 151-174.
- ARAÚJO, Eleno Marques; SILVA, Wellington J.D.B. Educação e Filosofia: a contribuição de Aristóteles. *Revista Interação Interdisciplinar*, v. 01, nº. 01, p.133-148, Jan - Jul., 2017.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Forente; Salamandra; Edusp, 1981.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Mário da Gama kury, 3ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea, Ética Eudemia*. Madri: Editorial Gredos, 1985.
- ARISTÓTELES. *Política*. Madri: Editorial Gredos, 1988.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Mário da Gama kury .Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- AUBENQUE, P. *Aristóteles era comunitarista? Dissertatio*, pp. 19-20, 2004.
- AUBENQUE, Pierre. *A Prudência em Aristóteles*. 2ed. São Paulo: Paulus
- AUBENQUE, Pierre. *El problema del ser en Aristoteles*. Paris: Taurus Ediciones, 1974.
- AUBENQUE, Pierre. *La prudência en Aristóteles*. Barcelona: Crítica/Filosofia, 1999.
- BECK, F. A. G. *Greek education*. London: Methuen, 1964.
- BURNYEAT, M. *Aristotle on Learnig to Be Good*. In Royrt p. 69-92, 1980.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP,
- CARDOSO, Edgard Cabral. *O prudente e o experiente na ética de Aristóteles*. Dissertação ( Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CARVALHO, Helder B.A. A Phrónesis Aristotélica: breve comparação das leituras de Alasdair MacIntyre e Paul Ricoeur. *Hypnos*, São Paulo, número 27, 2º semestre 2011, p. 260-283.
- CARVALHO, Helder. B.A. A Contemporaneidade de Aristóteles na filosofia moral de Alasdair Macintyre. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 28, n. 90, 2001.
- CENCI, Angelo Vitorio. *Aristóteles e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CENCI, A. V. Renascer das próprias cinzas: a formação atual e a problemática do sujeito. *Espaço pedagógico*, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 470-486, set./dez. 2017.
- CURREN, R. R. *Aristotle on the necessity f public education*. New York: Rowman & Littlefiel Publishers, 2000.

- DURÁN, C. *Educación, retórica y poética: tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: EUNSA, 1992.
- ESTEVEZ, Julio C.R.; GONÇALVES, Carolina F.; SANTOS, Lenilson A. *Ética, Política e Educação em Aristóteles*. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012.
- FILHO, Lauro M.N. Heidegger e Aristóteles: Entre Theoria e Praxis. *Kínesis*, Vol. V, nº 09 (Edição Especial), Julho 2013, p. 70-86.
- GADAMER, H.-G. A atualidade hermenêutica de Aristóteles. In: *Verdad y método* (v.I). p.378-396.
- GARCIA, Alessandro B.; NOSELLA, Paolo. *Educação em Aristóteles: vida, estrutura política, e concepção educacional*. Cadernos de Pós-Graduação – Educação, São Paulo, v.8, p.27-32, 2009.
- GONÇALVES, Isabel C.R.H. Racionalidade prática em Alasdair MacIntyre e Paul Ricoeur. *Seara Filosófica*, n.9, verão, 2014, p.263-277.
- HERMANN, Nadja. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 365-376, maio/ago. 2007.
- HÖFFE, Otfried. *Aristóteles*. Trad. Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HOUSSAYE. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOURDAKIS, A. *Aristóteles e a educação*. São Paulo: Loyola, 2001.
- JAEGER, W. *Aristóteles: Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. Mexico:FC, 1992.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 5 ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LOCKE, J. Some thoughts concerning education. In some thoughts concerning education and of the conduct of the understanding. Indianapolis: Hackett Publishing Co. 1996.
- LOPES, Marisa. A reapropriação macIntyriana da noção de philia aristotélica: o animal apolítico? *Dois pontos*, Curitiba, São Carlos, vol. 7, n. 2, p.29-45, outubro, 2010.
- LORD, C. *Education and culture in the political thought of Aristotle*. Ithaca-Londes, 1982.
- M. L. PORTOCARRERO F. SILVA. Filosofia, Práxis e Hermenêutica: a perspectiva de H.-G. Gadamer. *Revista Filosófica de Coimbra*. nº 11 (1997) p. 63-84.
- MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Tradução de Jussara Simões. Revisão técnica de Helder Buenos Aires de Carvalho. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
- MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de Quem? Qual racionalidade?* Tradução de Marcelo Pimenta Marques. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MARCOS, A. *Aprender haciendo: paideia y phronesis em Aristóteles*. Educação, Porto Alegre, v.34, n.1 p.13-24, jan./abr. 2011.
- MOEBUS, Marcelo Nilo Narciso. Aristóteles: a phronesis como núcleo conceitual de uma ética de fundamen-

tação a posteriori. *Unimontes Científica* V.2, n. 2 - Setembro de 2001.

NAVAL, C. *Educación, retórica y poética*. Tratado de la educación em Aristóteles. Navarra: EUNSA, 1992.

PAVIANI, J. *A função pedagógica da ética em Aristóteles*. Educação, Porto Alegre, v.35, n.1, p. 110-115, jan./abr.2012.

PEREDA, Carlos. Sobre El concepto de Phrónesis. *Thémata*. Revista de Filosofia, n. 28, v.1, 2002, p.175-186.

PERINE, Marcelo. *Quatro Lições Sobre a Ética de Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyla, 2006.

PORTOCARRERO, Luísa. A Hermenêutica como Sabedoria Prática: entre Gadamer e Ricoeur. *Investigaciones fenomenológicas* 6. InvFen06, 2005, p. 267-282.

REDONDO, Manuel Jimenéz. Gadamer sobre el concepto Aristotélico de phronesis. *Éndoxa : Series Filosóficas*, n.º 20, 2005, pp- 295-325. UNED. Madrid

SCHIO, Sônia Maria. Aristóteles e ação humana. *Conjectura*, v.14, n.1, jan/maio 2009.

SPINELLI, Pricilla, T. *A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles*. São Leopoldo: Editora Unisinos.

SPINELLI, Priscilla Tesch. *A prudência na Ética Nicomaquéia de Aristóteles*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

## **O PAPEL MEDIADO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Ana Carolina Cabral Leite**

Universidade de Passo Fundo

97203@upf.br

Bolsista PROSUC/CAPES

**Altair Alberto Fávero**

Universidade de Passo Fundo

altairfaver@gmail.com

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Professor. Escola.

### **1 Introdução**

O trabalho que ora socializo integra os estudos iniciados durante o Curso de Especialização em Supervisão Educacional, pela Universidade de Passo Fundo. E apresenta continuidade no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU – Mestrado em Educação, linha de Políticas Educacionais.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo caracterizar e analisar o papel do coordenador pedagógico no processo de definição e condução das diretrizes da formação continuada na escola. Para o desenvolvimento desse estudo, foi utilizada pesquisa qualitativa – bibliográfica.

Qual a função do coordenador pedagógico no processo de planejamento, estruturação e condução de uma formação continuada na escola?

### **2 Desenvolvimento**

A educação no Brasil passou e ainda passa por um longo e árduo processo emancipatório, foi somente com a Constituição Federal de 1988, que a educação passou a ser percebida como um direito de todos provido pelo Estado e também pela família.

Nesse contexto de novas estruturas organizacionais do sistema de educação, na década de 1980, com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal (1988), o país passou por um processo de redemocratização, a escola vive novamente alterações em seu sistema organizacional e de ensino. E o supervisor educacional, antes visto como agente responsável por fiscalizar os processos escolares, passa a dar apoio, suporte e acompanhamento pedagógico ao professor. O supervisor continua possuindo um conhecimento técnico perante os demais integrantes da escola, porém, não mais com uma postura tecnicista. Nessa

nova perspectiva de sua função, também recebe outra nomenclatura, e passa a ser chamado de Coordenador Pedagógico.

Planejar, elaborar, refletir, buscar resultados, são atribuições pertinentes ao trabalho do Coordenador Pedagógico. É através do planejamento das ações, que o Coordenador Pedagógico guiará as práticas educacionais para uma educação de real qualidade. Segundo Libâneo, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2001, p. 221).

O Coordenador Pedagógico deve atuar dentro do espaço escolar para entrelaçar o educar e suas atividades, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, e auxiliando os professores na melhoria de suas práticas pedagógicas e metodológicas.

A formação continuada desponta como um possível caminho para os desafios que encontramos cotidianamente nas escolas. Ao pensarmos sobre ela, diversos questionamentos emergem, tais como: Quais os tipos de formação podemos encontrar? Como diferenciá-los? Como são ofertados e qual o papel do coordenador nesse sentido? Ao instituir um processo contínuo de formação podemos perceber melhoras na qualidade da educação? Como fazer com que os professores tenham nos momentos de formação o comprometimento necessário para repensar suas práticas?

A necessidade da formação continuada é inegável e essa pode ser compreendida como um processo necessário e fundamental no qual o professor possa aprender e buscar novas possibilidades. Assim, conforme ressaltam Fávero e Tonieto (2010, p.57):

Uma vez justificada a necessidade da formação continuada, surgem, de imediato, perguntas a respeito de como ela deve ser conduzida. É comum que professores e dirigentes educacionais partilhem a concepção de que formação continuada é participar de cursos, seminários, eventos, palestras e coisas do gênero. O processo envolve tais atividades, mas não apenas elas. Um trabalho sério e comprometido de formação continuada, é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o ser próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula.

Por isso, é importante que a formação aconteça de forma coesa e coerente com conteúdos significativos para a escola e os professores. Também é fundamental que seja em caráter processual e não palestras ou eventos isolados.

Pensar a formação continuada é compreender que os sujeitos estão em constante formação e resignificação. Não existe um prazo para que ela aconteça, pois a formação deverá ser permanente na vida dos educadores que buscam e acreditam na evolução de seus estudos e conseqüentemente de suas ações pedagógicas. Ainda de acordo com, Fávero e Tonieto (2010), o que justifica a formação continuada é a necessidade que o mercado de trabalho e sociedade impõe ao professor para que esse tenha compreensão de questões teóricas e práticas que permeiam o cotidiano escolar.

O coordenador pedagógico, nessa perspectiva, deve articular e viabilizar o processo de formação contínua na escola, fortalecendo o grupo de professores e estabelecendo espaço para a construção e resignificação dos saberes. Por essa perspectiva, se faz necessário que o coordenador pedagógico, responsável por mediar diversas questões na escola, esteja capacitado para atuar articulando e mediando teoria e prática, motivando, orientando, questionando, problematizando, desafiando seu grupo de professores, os instigando para as complexidades e os desafios que envolvem a prática docente e o fazer pedagógico.

Porém, será que este coordenador está preparado para desempenhar tais atribuições e articular as necessidades do cotidiano dos professores? Como o coordenador poderá preparar e orientar o grupo de professores se por vezes sua própria formação continuada está comprometida? Em muitos casos, os coordenadores não são oriundos do curso de Pedagogia, que prepara inicialmente para tal função, e nem ao menos possuem a especialização adequada para desempenhar tal atividade. De acordo com Clementi (2001, p.63):

Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que um investimento por partes das escolas. No caso da rede pública, o coordenador assume seu cargo mediante concurso, sendo que, na rede estadual, ele não precisa necessariamente ser pedagogo. Na rede particular, normalmente esse cargo é assumido devido à competência do profissional, avaliada de acordo com critérios de cada escola, e não necessariamente relacionado à existência do diploma específico. Isso revela que a formação inicial do coordenador (talvez por sua precariedade) não influi na escolha do profissional feita pelas escolas.

Assim, a formação continuada na escola precisa ser estabelecida por meio das ações do coordenador, que precisa assumir a postura de um incentivador e orientador das práticas pedagógicas. O coordenador, deste modo, deve ao mesmo tempo em que orienta a formação dos professores, ser o exemplo dessa prática, mantendo-se em constante estudo e pesquisa.

É através desse processo de formação, que se tem possibilidade de garantir espaços para que os pares e também o grupo, possam estudar, compartilhar, trocar ideias, dialogar e principalmente refletir amparados no encontro coeso entre teoria e prática. O coordenador pedagógico deve ser capaz de estabelecer um diálogo construtivo e participativo. Assim, sobre o diálogo, Benincá (2010, p.110) afirma:

Diálogo, na presente abordagem, significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto.

Faz-se necessário que o trabalho do coordenador seja desenvolvido visando facilitar a integração entre os sujeitos e dando possibilidades de qualificação do trabalho dos educadores. Nessa perspectiva, de pensar uma escola mobilizada pelo processo de formação continuada, os professores são agentes transformadores e impactantes dos processos formativos, mutuamente responsáveis, juntamente com a coordenação pedagógica, por buscar e estabelecer um ensino/aprendizado significativo e de qualidade para os alunos.

Para isso, todos os profissionais precisam conscientizar-se de que apenas sua formação inicial não será suficiente e principalmente os educadores necessitam compreender que fórmulas mágicas não existem. O que existe é planejamento, ação e reflexão.

### **3 Considerações conclusivas/parciais**

No decorrer dos estudos realizados foi possível perceber que o coordenador pedagógico é um agente de grandes responsabilidades e potencialidades dentro do espaço escolar. É ele o responsável por mediar às mais variadas e complexas demandas educativas que fazem parte do cotidiano escolar.

O coordenador pedagógico, assim como os professores, também necessita estar em constante atualização e formação para realizar os enfrentamentos necessários para a condução dos processos pedagógicos, bem como dar conta de todo processo educativo que a escola necessita. Diante do espaço escolar, o coordenador é um dos principais responsáveis por promover um ambiente que seja capaz de formar e transformar velhas práticas.

A formação continuada, é fundamental para promover as mudanças de que a escola necessita, mas, para isso é preciso unir teoria e prática. Sem valorizar uma em detrimento da outra. Pois, conforme observamos a formação continuada significativa para professores e coordenadores, é aquela ancorada nos princípios de refletir sobre a prática aliada na perspectiva teórica.

## Referências

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

## **O PNAIC E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Gilcéia Damasceno de Oliveira**

Universidade de Passo Fundo  
gildamasceno20@hotmail.com

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Avaliação da aprendizagem; Aluno; Avaliação formativa.

### **1 Introdução**

Avaliar a aprendizagem é tarefa das mais complexas a ser desenvolvida em sala de aula, pois trata-se de tomar decisões que repercutem nas trajetórias escolares de nossos alunos. Neste sentido, compreendemos que para proporcionar melhorias no processo avaliativo, deve-se contemplar a participação do aluno durante todo o processo em que seja objeto de avaliação a sua aprendizagem. Assim, considerando que o Pacto Nacional pela Avaliação na Idade Certa (PNAIC) buscou contemplar um programa de formação dirigido aos professores alfabetizadores brasileiros, e ainda, pretendeu divulgar uma proposta de avaliação para o ciclo de alfabetização, entendemos ser oportuno desenvolver um estudo acerca da(s) proposta(s) de avaliação do PNAIC para o ciclo de alfabetização e o lugar do aluno nessa(s) proposta(s). Portanto, o propósito que dá suporte a esta exposição, está em construir respostas para a seguinte problemática: *Qual(is) é(são) a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem veiculada(s) pelo PNAIC em seus Cadernos de Formação e que lugar assume o aluno nessa(s) proposta(s)?*

Deste modo, o objetivo principal que norteia esta investigação é o de reconhecer a(s) proposta(s) de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização veiculada(s) pelo material de apoio do PNAIC, analisando que lugar assume o aluno nessa(s) proposta(s). Com vista ao alcance do que propomos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Em relação à pesquisa documental, foram selecionados 19 textos para compor nosso *corpus* documental localizados nos Cadernos de Formação disponibilizados pelo PNAIC entre 2012 e 2015, para analisá-los recorreremos ao método de investigação de análise de conteúdo (AMADO, 2013). Entendemos que ao optarmos pela análise de conteúdo foi possível alcançarmos uma compreensão em maior profundidade sobre o conteúdo do *corpus*, ou seja a proposta do PNAIC para a avaliação no ciclo de alfabetização.

### **2 Desenvolvimento**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais que objetiva assegurar a todas as crianças a alfabetização na idade considerada a “certa”, ou seja, aos 8 anos de idade, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental (BRA-

SIL, 2012a). Nesse sentido, para atingir seus objetivos, o PNAIC se organiza em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliação sistemática; 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

O eixo formação continuada de professores alfabetizadores pretendeu apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, no planejamento das aulas e na utilização de materiais e de referências pedagógicas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012b).

Para tanto, foram organizados encontros de formação conduzidos pelos orientadores de estudo, que utilizavam-se dos Cadernos de Formação, distribuídos aos professores alfabetizadores para servir de material de apoio ao processo formativo. Entre 2013 e 2015, as temáticas abordadas nos cadernos contemplaram distintos conteúdos conceituais ligados a prática pedagógica. Nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram utilizados nos cursos de formação os cadernos de 2015. Na perspectiva dos organizadores dos Cadernos de Formação, esses materiais deveriam servir como suporte para a formação continuada dos professores, contribuindo para a reflexão sobre a prática pedagógica visando a sua qualificação, uma vez que esse é o principal objetivo da formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c; 2012d).

Entendemos ser oportuno discutir como a temática da avaliação foi abordada no decorrer do processo formativo. Verificamos que um dos objetivos da formação era possibilitar aos professores “compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem” (BRASIL, 2012c, p. 31). Entretanto, a temática da avaliação foi uma das últimas a ser abordada durante os encontros de formação que ocorreram em 2013. No ano seguinte, essa temática teve pouco destaque, sendo retomada em 2015, em um dos textos que compunham os cadernos do PNAIC.

Salientamos que a partir da análise dos Cadernos de Formação do PNAIC foi possível identificar que por várias vezes comenta-se que a concepção formativa de avaliação alicerça a sua proposta. Além disso, está se encontra alinhada ao princípio da inclusão que busca garantir a flexibilização do tempo para que todos os estudantes possam aprender. Cabe mencionar que a avaliação formativa nos textos dos Cadernos do PNAIC, assume como função principal verificar o que o aluno aprendeu ou não do conteúdo escolar, para que o professor possa melhor planejar suas intervenções.

Verificamos nos Cadernos do PNAIC, que os instrumentos de avaliação e de registro nos remetem à ideia de controle, tanto da ação pedagógica do professor frente as prerrogativas propostas pelo processo formativo, quanto da atuação do aluno diante dos conteúdos transmitidos pelo professor. Também foi possível observar que nos cadernos se discute a importância de se promover um processo avaliativo mais objetivo, com vistas a permitir a discussão dos resultados das avaliações entre os pares em momentos de encontro para o planejamento ou a formação, garantindo o enriquecimento dos aprendizados dos professores.

No que se refere ao lugar ocupado pelo aluno na proposta de avaliação da aprendizagem, identifica-se sua participação em dois distintos momentos: ao avaliar o trabalho pedagógico do professor; e ao avaliar a sua própria aprendizagem. Entendemos que poderia ter sido melhor explorado essa temática, dada a sua relevância para a qualificação do processo de aprendizagem dos estudantes. Chama a nossa atenção o fato de que apesar de o PNAIC se mostrar favorável a adoção de uma concepção formativa de avaliação, não promova discussões mais qualificadas envolvendo a participação do aluno no processo avaliativo, considerando que essa é uma premissa básica desta modalidade de avaliação, uma vez que na avaliação formativa o aluno tem um papel relevante a

exercer (FERNANDEZ, 2006).

Verifica-se que esse tipo de avaliação contribui para que o aluno possa refletir continuamente e desenvolva sua capacidade de registrar suas impressões sobre seu processo de aprendizagem, de modo a promover modificações que julgar necessário para alcançar seu sucesso escolar (VILLAS BOAS, 2006).

### 3 Considerações conclusivas

Nos Cadernos de Formação do PNAIC identificamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas para fundamentar a sua proposta de avaliação para o ciclo de alfabetização. Além disso, observamos que se pretendeu trazer a discussão temáticas ligadas a avaliação, que por vezes são pouco conhecidas pelos professores, como por exemplo, o lugar do aluno no processo avaliativo. Entretanto, estamos certos que não houve o necessário cuidado com essas e outras questões abordadas pelos cadernos. Dessa forma, podemos concluir que por se tratar de materiais de apoio a formação de um amplo número de professores alfabetizadores, havia a necessidade da presença de um eixo norteador que justificasse sobre que pressupostos se fundaria a proposta de avaliação do PNAIC.

Nesse sentido, julgamos que a proposta do PNAIC para a avaliação no ciclo de alfabetização remete a ideia de controle das ações do professor e dos estudantes, para o que são muito eficazes os instrumentos sugeridos nos cadernos para avaliar e registrar a aprendizagem. Entretanto, entra-se em conflito com o que é anunciado como a concepção que fundamenta sua proposta, pois, apesar de declarar-se vinculado a uma concepção formativa, não há como identificar um lugar a ser ocupado pelo aluno no processo avaliativo, o que poderia garantir a qualificação de sua aprendizagem.

### Referências

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 129, p. 22, 05 jul. Seção 1. 2012a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 243, p. 15, 18 dez. Seção 1. 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012d.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, Minho, v.19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283/2966>>. Acesso em: 11 out. 2019.

## **O PROBLEMA DA INSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E A ESFERA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DEWEY**

**Ivan Luís Schwengber**

Universidade de Passo Fundo

Prosuc - Upf

ivan.s@unochapeco.edu.br

**Palavras-chave:** Democracia; Educação; Público.

### **1 Introdução**

O presente texto é um esboço do problema de pesquisa de tese, que visa investigar o estatuto da educação pública em sociedades democráticas, a partir de John Dewey. Um problema muito discutido em termos educacionais, e dado quase como pressuposto para quem discute os problemas educacionais no âmbito social. Porém dois fatos tem mexido com a necessidade de retornar ao tema: Por um lado, as práticas sociais recentes e os discursos que põe em risco a democracia nos estados e sociedades. E por outro lado, a crescente ocupação da educação com a instrução de viés tecnológico, enquanto preparação para o mercado de trabalho, ou dito de forma mais sofisticada, um pacote pronto de competências e habilidades.

Qual a função da educação para a nossa sociedade? Que tipo de sociedade pretendemos temos ou pretendemos ter? Quais os tipos de relação possíveis e necessárias na entre educação e sociedade? E para não tatear no escuro, num sem número de perguntas desconcertantes a pergunta central é: qual o tipo de educação da pública da educação para a sociedade democrática? Assim, o problema de pesquisa trata de três conceito nucleares nomeadamente, educação, democracia e esfera pública.

Para solução da questão buscarei tratar a questão a partir da filosofia da educação pragmatista de John Dewey. Tanto, educação, democracia e esfera pública foi objeto de estudo na obra do autor. Os primeiros dois conceitos são da obra Democracia e Educação a obra de 1916, e conceito de público na obra A Opinião Pública e seus Problemas de 1946. A pergunta nuclear é por que um autor do século passado poderia dar conta do encadeamento e solução dos problemas contemporâneos? Para ajudar na elaboração da justificativa do problema com esta três categorias, apoio no filósofo Axel Honneth.

### **2 Desenvolvimento**

Para colocação da importância da reconstituição do problema Axel Honneth em seu texto a Educação e

a Esfera Pública Democrática. A ligação intrínseca entre o “sistema público de educação” e “estados constitucionais democráticos” versam sobre sistemas escolar, os métodos e ensino do currículo (HONNETH, 2013). A origem do debate da educação pública encontra-se postulado já em Kant, para o qual: “Uma educação pública completa é aquela que une ambas: instrução e formação moral” (KANT, 2017, p. 22). A educação pública permite com que a criança possa ser levada do “estado de imaturidade para o da liberdade” (HONNETH, 2013, p. 545), ou para que o sujeito possa ter “capacidade de se servir de sua liberdade” (KANT, 2017, p. 23-24). Para haver bons cidadão que participam da república deve haver uma boa educação segundo Kant:

[..] o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioridade política. Por isso, uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem complementarmente uma da outra, porque a boa educação produz concretamente, por meio de uma instrução geral e pública, as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal republicana pode existir e prosperar de tal maneira que a cidadania ainda participe da emancipação política também dos integrantes das classes baixas. (HONNETH, 2013, p. 546).

Alguns elementos podem ser inferidos da relação educação e república: Por parte da educação dos imaturos 1) está voltada para a emancipação e autonomia, 2) autonomia esta é decisiva para o ingresso no estado democrático; e 3) por parte dos educadores devem ser cidadãos livres; por consequência (4) por instituições emancipadas. A república prospera quando os cidadãos possuem instrução geral e pública, atenta à formação cultural e moral.

Segundo Honneth houve uma ruptura entre o vínculo. As teorias democráticas deixaram de pautar seriamente a educação pública, “privou-se de dar uma contribuição própria acerca da função normativa da pré-escola, da escola e da formação de adultos. (HONNETH, 2013, p. 548). As duas razões centrais segundo Honneth porque a filosofia política abandonou a educação na constituição da democracia: a primeira, oriunda do direito de que a democracia se consolida a partir da tradição anterior a ela. Neste sentido a permanece conservadora, tanto de atitudes morais e costumes, que acabam encontrando em morais prescritivas ou religiosas seu fundamento. A segunda, a suposta neutralidade do Estado, que não pode manifestar nenhuma posição acerca dos valores democráticos: “a propensão a interpretar o imperativo da neutralidade do estado de modo tão restritivo que até mesmo os princípios da formação da vontade democrática não podem mais se expressar de modo algum no ensino escolar público.” (idem, 2013, p. 551). O resultado desta suposta imparcialidade da educação democrática acaba por negar o próprio sentido da educação: “[...] o imperativo da neutralidade do estado é estendido até o ponto em que a própria ideia da educação democrática perde sua naturalidade normativa.” (ibidem, 2013, p. 552). E apesar de ser possível uma democracia ser inclusiva, pensa-se na educação democrática restrita a uma parcela da população “produzir crescimento econômico não significa produzir democracia” (NUSSBAUM, 2015, p. 15). Precisa-se, nas palavras de Honneth citadas acima estender a classes mais baixas.

A hipótese que vamos levantar é que democracia e educação estão intimamente interconectados e necessitam-se mutuamente para se legitimar, e que esta imbricação somente é possível a partir da reconfiguração e compressão do público, a chamada “erosão da vida pública” (SENNETT, 2018, p. 19). Para desdobrar as variáveis que entram para solucionar o problema - que também responde a pergunta de por que recorrer ao prag-

matismo educacional de Dewey - o conceito de democracia enquanto “forma de vida associada<sup>1</sup>” (DEWEY, 1979, p. 92). Este conceito de democracia brota dentro da arquitetura educacional deweyana da educação como “reconstrução e reorganização da experiência” (idem. p.83). O conceito de instrução - que é nuclear na compreensão da democracia de Dewey - de “encontrar material que engaje uma pessoa em atividades específicas que tenha um objetivo ou propósito no momento que lhe interessarem, lidando com as coisas [...] como condições para atingir os fins. (DEWEY, 1916, p. 155, tradução nossa). Para Honneth somente Dewey enfatiza que “junto com os respectivos desafios da solução de problemas públicos, os conteúdos materiais do ensino também precisam mudar.” (HONNETH, 2013, p. 559).

O problema da esfera pública segundo Honneth é um problema que perpassa grande parte dos autores que já pensava a noção republicana de educação, inclusive para que a “[...] escola pública volte a gerar em cada nova geração as formas de comportamento que são vitalmente necessárias para a formação da vontade democrática, ela deve apostar muito mais fortemente na habituação a uma cultura associativa” (HONNETH, 2013, p. 556). É papel da escola a formação da vontade democrática, esta deve ser instruída por hábitos práticos de cooperação democrática na esfera pública. É necessário pensar o papel da instituição educação pública, e por consequência escola pública na formação. Segundo Dewey em seu escrito de 1946 as instituições públicas sempre são produzidas por um determinado espaço público, que desaparece deixando as instituições sociais moribundas. Em nosso caso específico é compreender este “novo público”, em constante renovação nas instituições escolares permite a instrução de vontades democráticas, ou de forma mais restrita, a cooperação na esfera pública.

Nesta perspectiva somos forçados a pensar para além do interior da instituição escolar, e conectar com a noção de Estado, e a própria dificuldade da humanidade: “É um problema prático dos seres humanos que vivem em uma associação mútua, um problema da humanidade em geral” (DEWEY, 2004, p. 73). A escola é uma “instituição especial” (DEWEY, 2004, p. 70) e que segundo Oelkers não é uma simplificação entre o pequeno e o grande (OELKERS, 2000). A instrução escolar dos jovens a partir da esfera pública que está em constante transformação, sem descuidar do interior da escola, as disciplinas, na atuação conjunta e cooperativa e suas “tarefas historicamente cambiantes da formação da vontade democrática” (HONNETH, 2013, p. 559).

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A pergunta colateral que necessito responder é por que ainda a filosofia da educação de Dewey é fonte fértil para o tratamento da questão da educação pública democrática em tempos de mudanças tecnológicas e fins econômicos da educação. Sob estas duas questões em que simplificamos quase ingenuamente a complexidade da sociedade, para podermos dar conta minimamente da resposta, que em educação/instrução significa ir bem em testes de padrão quantitativos. A análise de Honneth é de que mesmo avaliado nesta lógica, escolas que desenvolvem educação democrática mais alto desempenho educacional:

Ocorre que o sistema escolar que, em todas as comparações de desempenho em nível internacional, alcança os melhores resultados é, ao mesmo tempo, aquele em que os ideais democráticos desses dois pensadores ainda foram melhor realizados: nas escolas finlandesas, os alunos de origens formacionais diferentes permanecem juntos tanto tempo quanto possível numa única comunidade escolar, os processos de testes e exames são reduzidos ao mínimo necessário, atribui-se à responsabilidade comunicacional e à confiança mútua mais importância do que à imputabilidade

1 “a mode of associated living” (DEWEY, 1944, p. 87).

individual e, por fim, a soberania sobre a moldagem do ensino pertence unicamente a um quadro de professores com formação profissional que coopera estreitamente com os representantes dos alunos. (HONNETH, 2013, p. 558)

A educação pública, especialmente a instrução escolar, possui aspecto nuclear para a formação de sociedade democráticas e também para o desenvolvimento das vontades democráticas dos mais novos. Mas pensar a partir da nova configuração do espaço público a partir da revolução digital, da nova configuração entre o espaço público e privado, criando novos conceitos diversidade, inclusão e formação. Para tanto haverá uma grande transformação no interior das escolas, nos currículos, nas disciplinas e no seu tradicional papel social.

## Referências

- DEWEY, J. *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1944.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 21, 1979.
- DEWEY, J. *La opinión pública e sus problemas*. Tradução de Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, 2004.
- HONNETH, A. *Educação e esfera pública democrática*. Civitas, Porto Alegre, v. 13, p. 544-562, set-dez 2013. Trad. Luis Marcos Sande.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2017.
- NUSSBAUM, M. *Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- OELKERS, J. *Demokratie und Bildung: Über zukunft eines Problems*. Zeitschrift für Pädagogik, Frankfurt, 46, mai/jul 2000. 333-347. Disponível em: <[https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=6899&la=de&nr=8&prev=7911%2C3849%2C13369%2C5121%2C4428&next=3741%2C7914%2C7132%2C13342%2C9088&anker=start&&suchwert1=oelkers+dewey&ur\\_wert\\_volltextsuche=oelkers+dewe&suchfeld1=o.freitext&la=de&bool1=and&Line](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6899&la=de&nr=8&prev=7911%2C3849%2C13369%2C5121%2C4428&next=3741%2C7914%2C7132%2C13342%2C9088&anker=start&&suchwert1=oelkers+dewey&ur_wert_volltextsuche=oelkers+dewe&suchfeld1=o.freitext&la=de&bool1=and&Line)>. Acesso em: maio 2018.
- SENNETT, R. *O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade*. Tradução de Lygua Araujo Watanabe. 3. ed. Rio de Janeiro: Record Ltda, 2018.

## **O PROVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UM CONTEXTO DE ‘HONRA AO MÉRITO’**

**Edugas Lourenço Costa**

**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

**Universidade de Passo Fundo**

E-mail- edugascosta@gmail.com

**Palavras-chave: Política educacional; Estado avaliador; Meritocracia.**

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho visa discutir o provimento no âmbito das políticas de fomento educação básica, partindo do pressuposto de que o financiamento da educação situa-se como núcleo estruturante de tais políticas, por sua vez imbricado pela racionalidade neoliberal, mormente pela reconfiguração do papel do Estado. Com base em pesquisa documental e bibliográfica foi elaborado um mapeamento da legislação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, envolvendo, documento de justificativa do projeto de lei, a Lei, as Portarias e Resoluções. As considerações acerca de tal objeto empírico apontam para um processo de operacionalização assentado no desempenho e meritocracia.

Veiga-Neto (1999, p.5) considera que “o liberalismo foi - e o neoliberalismo continua sendo uma prática, uma maneira de fazer política”, e ao equacionar o pensamento de Foucault, aponta que o liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo, submetendo-se a racionalização regrada pela economia.

E nesse sentido, o neoliberalismo não significa necessariamente a diminuição do papel do Estado, mas a “reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises” que interessam tanto ao avanço do capitalismo, quanto ao gerenciamento do Estado.

Nessa direção, Pinzani (2016, p. 381) aponta que o neoliberalismo “usa uma linguagem e argumentos morais que são sedutores para muitas pessoas”, reverberando na boa aceitação, nas arenas políticas, embalado por discursos legitimados pela necessidade de ‘diminuição da máquina pública’ e pela justificação frenética de eficiência.

Vale lembrar que a operacionalização das políticas não deixa de sofrer as influências do contexto no qual “o debate sobre os serviços públicos, como educação ou saúde recorre cada vez menos à gramática dos direitos e prefere a gramática da eficiência e dos custos ou da liberdade individual” (PINZANI, 2016, p. 381),

concepções que impregnam as arenas de decisões, corroborando para o que Ball (2014, p. 32), define como “privatização das políticas”, nessa complexa relação entre Estado e Mercado.

Os estudos de Ball (2014, p. 37) acerca das tendências globais na definição e operacionalização das políticas educacionais apontam para um claro processo de **desestatização**, justificado tanto pela possibilidade de escolha ou busca por escolas melhores do que as oferecidas pelo sistema público, quanto pela proposição de reformas dos sistemas de ensino redimensionando o papel do Estado a partir de uma ótica gerencialista em uma perspectiva de “governo para governança”. De prestador dos serviços educacionais, o Estado passa a ser o contratante.

A avaliação e mais precisamente os seus resultados passam a ocupar um lugar central nesse processo, uma vez que, a partir de tais diagnósticos, políticas e programas são colocados em curso. Não obstante, ao contextualizar as influências do “Estado-avaliador” no âmbito do ensino em Portugal, Afonso (2001, p. 26), destaca a supervalorização de “indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis”, em detrimento das “especificidades dos contextos e dos processos educativos”. Tal contexto, ou concepção, ao mesmo tempo em que distancia o Estado de suas atribuições de “provedor e fornecedor dos bens e serviços” educacionais, promove a responsabilização dos atores.

Ao analisar as convergências das concepções neoliberais e neoconservadores no contexto educacional norte americano e da Inglaterra, Afonso (2001, p. 27), evidencia aspectos do Estado-avaliador, contextos em que a “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados”, configura-se como um dos principais eixos norteadores das políticas educacionais. Ou seja, a partir dos resultados, são produzidos diagnósticos, consubstanciam tomadas de decisões e em última instância, políticas.

Seja por meio das possibilidades de escolha de vagas em escolas consideradas com o melhor desempenho, seja pelo pagamento de bônus para professores que atingirem as metas; bolsas aos alunos com os melhores resultados [...], a reconfiguração ora discutida, ecoa fortemente aspectos da responsabilização dos sujeitos coroada pela meritocracia, na qual a competitividade é corroborada pelo Estado.

As considerações de Bonamino e Souza (2012, p. 375) apontam “três gerações de avaliação da educação em larga escala” no Brasil com diferentes consequências. Segundo a autora, a primeira geração tem como escopo “acompanhar a evolução da qualidade da educação”, situação em que os resultados ainda que divulgados, não necessariamente retornam para as escolas. Já a segunda geração, contempla a divulgação pública dos resultados evidenciando os mecanismos de responsabilização “como pressuposto de melhoria da qualidade”, uma vez que a sociedade, os pais e a própria escola, tomam conhecimento dos resultados, o que supostamente ensinaria, escolhas e tomadas de decisão. No âmbito dos entendimentos apontados acerca da terceira geração de avaliação verifica-se a ênfase nas “políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados” (*ibidem*).

Por esse viés, observa-se que a responsabilização é majorada, no sentido de fazer do(s) sujeito(s), o responsável pelos seus resultados, mormente seus (in)sucessos e progressões escolares. O bônus, ou a bonificação, incorre em encobrir as responsabilidades daquele que de fato deveria fomentar a equidade e universalidade, ou seja, o Estado.

As diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instituídos pela Portaria nº 366 de 2019, art. 2º, definem que dentre os objetivos do SAEB estão os de: produzir indicadores educacionais; avaliar a qualidade e equidade e eficiência da educação; subsidiar a elaboração, monitoramento e

aprimoramento de políticas públicas educacionais, (BRASIL, 2019).

Ao definir as regras de divulgação dos resultados o Estado delimita tacitamente a abrangência da responsabilização. Ou seja, para além dos diagnósticos que permitem a reflexão e direcionamentos *in loco*, a divulgação não deixa de constituir e/ou fortalecer elementos que permitem a comparação e alusão a qualidade (ou ausência de), os quais reforçam o viés da *accountability* que atenua a corresponsabilidade do Estado, uma vez que a legislação corrobora para que prestação de contas ou mais precisamente, o ‘desenho’ tácito da responsabilização recaia sobre os sujeitos.

De autoria do poder executivo a Medida Provisória (MP) 746/2016 instituiu alterações no Ensino Médio, principalmente no que se refere aos aspectos curriculares, com perspectivas de progressiva ampliação da carga horária para 1400, resultando em um ensino médio em tempo integral.

O art. 13º da 13.415/17, institui a política de fomento via FNDE, todavia não especifica o volume de recursos que de vazão ao custo de um sistema integral. Mantém praticamente inalterada a Lei 11.494/2007 que versa sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, reiterando no inciso XVIII a formação técnica e profissional no âmbito das modalidades de redistribuição dos recursos do Fundeb.

Não obstante, tendo em vista dar vazão às proposições, a referida Lei prevê aporte adicional de recursos via Ministério da Educação (BRASIL, Lei 13.415 de 2017, art. 13 - § Único), sendo então instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado com o objetivo adicionar recursos federais para as Secretarias Estaduais de Educação, no âmbito do desenvolvimento do EMTI, com base nas definições e critérios da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.

A Lei 13.415 (art. 14) versa ainda sobre a obrigatoriedade das transferências de “recursos da União aos Estados e ao DF, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos”.

No que se refere a operacionalização dos recursos do EMTI, a Portaria nº 1.145/2016 (já substituída pela Portaria 727/2017) apresentava dentre os critérios para o “monitoramento e permanência no programa”, (Capítulo VII, art. 18), a avaliação de desempenho, baseada na ampliação da participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aumento na pontuação (resultados) do referido exame.

No entanto, a edição de uma nova Portaria, a de nº **727, DE 13 de junho de 2017** definiu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de EMTI - em conformidade com a Lei nº 13.415 de 2017.

No que se refere ao monitoramento e permanência no programa o Art. 23 aponta que a avaliação do processo irá considerar critérios no âmbito dos estados, do Distrito Federal e das escolas mormente relacionados ao cumprimento dos aspectos legais e estruturais, já o Art. 24 versa sobre a **avaliação de resultado** que “será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência” (BRASIL, PORTARIA 727 de 2017).

A edição da **Resolução MEC nº 16, de 7 de dezembro de 2017**, corrobora com as definições da referida Portaria estabelecendo reafirmando que os repasses dos recursos estão “condicionados às avaliações de processo e resultado” (BRASIL, 2017).

Depreende-se a partir do mapeamento no âmbito da legislação que versa sobre o fomento ao EMTI, que tais parâmetros corroboram com a institucionalização de mecanismos de responsabilização, prêmios e sanções a exemplo do que ocorre em alguns entes subnacionais, contextos nos quais a premiação por desem-

penho educacional é ainda mais ostensiva.

A Lei 13.486 de 2008 – PE – Instituiu no âmbito do estado de Pernambuco o programa de Bônus de Desempenho Educacional – BDE, que por sua vez corresponde a uma premiação aos professores por resultados obtidos “em função do seu desempenho no processo educacional”.

A Lei nº16.317 de 2017 do Estado do Ceará – CE , versa sobre o Programa Avance - Bolsa Universitário, configura-se em um apoio financeiro delimitado a um número de alunos que egressos do ensino médio na rede pública estadual.

Dentre os **critérios** para acesso aos recursos oriundos da bolsa de apoio, destacam-se a exigência de que o aluno: seja oriundo do EM da rede pública do estado do Ceará; esteja matriculado em curso de graduação em IES credenciada no MEC; seja membro de família beneficiária com o Programa Bolsa Família; e que o aluno tenha obtido média geral igual ou superior a 560 (quinhentos e sessenta) pontos no ENEM.

Dentre os motivos para o cancelamento do referido benefício, destaca-se: o encerramento da vigência (seis meses); o trancamento ou abandono do curso; por solicitação do beneficiário; matrícula fora do prazo, e a reprovação em qualquer disciplina cursada ao longo da vigência da bolsa.

Não obstante, as considerações de Freitas (2012, p. 379), apontam para a “combinação de responsabilização, meritocracia e privatização”, como categorias centrais para definição de tais políticas e seus desdobramentos, envolvem o que Maroy e Voisin (2013, p. 883), definem como “políticas de regulação por resultados”.

A ‘honra ao mérito’ nesse sentido, emerge desse contexto de operacionalização de políticas que corroboram com a institucionalização da meritocracia enquanto prêmio pelo esforço individual, cuja a máxima aponta que o resultado, as oportunidades, são decorrentes do esforço e capacidade de cada um, todavia, como bem nos lembra Freitas (2012, p. 383), “nada é dito sobre a igualdade de condições do ponto de partida”, consideração que aliás, merece atenção, uma vez que o arcabouço normativo aponta para o fomento de políticas públicas pautadas pela garantia do acesso, qualidade e equidade.

## Referências

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, no 75,Agost/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03> >.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BONAMINO, Alícia. SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e pesquisa. SP 2012.

BRASIL. Lei 13.415/17 Altera Leis 9.394/1996 (LDB) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:< <https://goo.gl/IfXWDy> > acesso em fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_ Medida Provisória nº 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.

\_\_\_\_\_ Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios

para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de Accountability na Educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87328534012.pdf>>.

PINZANI, Alessandro. Uma vida boa é uma vida responsável - o neoliberalismo como doutrina ética. In. *Experiência formativa e reflexão*. RAJOBAC Raimundo. BOMBASSARO, Luiz Carlos. GOERGEN Pedro (organizadores). Caxias do Sul. Educ.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. 1999. Disponível em: <[www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm)>.

## **O USO DO TEATRO DE FANTOCHE COMO PROPOSTA PARA ABORDAGEM DO TEMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL**

**Viviane Zanuzzo**

**Aline Locatelli**

Universidade de Passo Fundo-UPF

128321@upf.br

**Palavras-chave:** educação infantil; alimentação saudável; fantoche.

### **1 Introdução**

A primeira etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil tem o papel fundamental no início do processo educacional de um sujeito, pois as crianças passam a frequentar um novo espaço de socialização, por meio da entrada na creche ou na pré-escola. Tais ambientes propiciam não só um espaço para recreação, mas também um lugar onde elas possam desenvolver de suas habilidades e competências, pois conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), a criança como sujeito do processo de educação ao interagir e se relacionar com adultos e crianças de diferentes idades, grupos e contextos sociais acaba por criar novas amizades e também a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades. Tudo isso é possibilitado desde que a às instituições de Educação Infantil promovam os princípios éticos apontados pela DCNEB que são: “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (DCNEB, 2013, p. 87).

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 apud BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2019, p. 37).

Tendo em vista que as crianças aprendem desde muito cedo, e que essa aprendizagem vai sendo construída à medida que novas situações lhe são apresentadas, e devem ser trabalhadas pelas mesmas afim de construir o conhecimento e se apropriar do conhecimento sistematizado. Pensado na finalidade da Educação Infantil, este trabalho tem como objetivo apresentar a proposta do teatro de fantoches como estratégia de

aprendizagem em torno da temática, alimentação saudável, dando ênfase para a importância de alimentos enriquecidos com ferro, bem como as consequências causadas à saúde pela má alimentação para as crianças pequenas da pré-escola.

Tal proposta, aborda todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados as crianças enquanto frequentadoras do Ensino Infantil, conforme apresentado pela BNCC (2019, p. 38) que são, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, mas nesse trabalho o enfoque será nos direitos brincar e explorar.

## 2 Desenvolvimento

Na etapa na Educação Infantil as crianças vivenciam de novas experiências em relação a elas mesmas e com os demais colegas, e um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil na etapa da pré-escola enfatizados pela BNCC vem ao encontro da proposta apresentada nesse trabalho “adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, **alimentação**, conforto e aparência” (BNCC, 2019, p. 47 grifo nosso). Assim o teatro de fantoche serve como um instrumento de aprendizagem significativo, não servindo como atividade principal, mas que auxilia no processo de aprendizagem das crianças, visto que elas precisam manter o foco no que estará sendo apresentado, e para que isso realmente ocorra é necessário que o roteiro (história) do teatro seja o mais próximo da realidade possível das crianças, para que elas possam sentir-se motivadas a manter sua atenção, servindo como elemento reconhecido pelas crianças no contexto da aprendizagem (INSTITUTO ALFA E BETO).

O teatro de fantoche proposto também faz uma relação com o conhecimento científico, quando se fala em Ciência o tema alimentação saudável, pode ser destacado, e hoje como ele está disponível

[...] autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Logo que no direito de aprendizagem e desenvolvimento *explorar* as crianças por meio de

[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, *emoções*, transformações, relacionamentos, *histórias*, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a *ciência* e a tecnologia (BNCC, 2019, p. 38 grifo nosso).

São fundamentais bem como o direito de *brincar*

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (*crianças e adultos*), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, *sua imaginação*, sua criatividade, suas *experiências emocionais*, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2019, p. 38 grifo nosso).

Nessa perspectiva o teatro de fantoche na educação infantil apresentado a partir da temática alimentação saudável e envolvendo o ensino de Ciências da Natureza, pelos mestrandos do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Passo Fundo tem como intuito apresentar para as crianças uma história reescrita intitulada “O que tem para comer hoje mamãe?” ([link de acesso](#)). Tal roteiro da

peça foi elaborado baseado no texto Conto Infantil sobre alimentação (VICENTE, 2014). O objetivo central desse trabalho é levar até as crianças uma história no qual esteja relacionada ao dia a dia delas e que retrata a realidade atual em relação a alimentação e principalmente os alimentos ditos como enriquecidos expondo, para elas de forma dinâmica e com um vocabulário científico a nível de entendimento para a faixa etária, conforme destaca Verá,

As práticas que envolvem propostas relacionadas à área de Ciências devem partir do conhecimento cotidiano. Vivenciando esse cotidiano a criança se sente motivada a aprender o conteúdo científico, porque faz parte de sua cultura, do desenvolvimento tecnológico e no modo de pensar de todos (VERÁ, 2017, p. 24).

Portanto, os bonecos que serão os personagens (Alex, Zoe e a mãe) conforme apresentados no roteiro, poderão previamente ser confeccionados pelas crianças com o auxílio dos professores, e dessa forma estarão explorando da sua criatividade dentre outros princípios estéticos (DCNEB, 2013, p. 88), assim que produzidos os bonecos serão usados pelos mestrandos para encenar a peça teatral de fantoche, partindo do princípio de que a Educação Infantil não deve ser apenas um espaço para recreação, mas atividades lúdicas como a apresentada nesse trabalho servem como recurso fundamental para a aquisição do conhecimento pelas crianças, pois

[...] a criança desde muito pequena é curiosa, pois já é nato dela, e isso possibilita ao professor planejar e desenvolver momentos diferenciados, oportunizando novas experiências às crianças, instigando-as. Para isso, é necessário que os professores conheçam e se apropriem dos temas pensados para o trabalho com e para as crianças (VERÁ, 2017, p. 25).

Nesse sentido o uso de fantoches como elementos da atividade proposta servirá como auxiliares da atividade, mas não como a atividade principal, portanto

[...] apesar de seu papel motivador, capaz de mobilizar a atenção e a energia das crianças, **os bonecos não ajudam a aprender em si**, e é importante que o adulto, seja ele um familiar ou educador, tenha isso em mente sempre que for proporcionar uma tarefa usando esse tipo de recurso (INSTITUTO ALFA E BETO grifos do autor).

Dessa forma a proposta aqui apresentada tem como finalidade deixar a mensagem para as crianças da importância de uma alimentação diversificada para à saúde e que elas venham a colocar em prática tal atitude e também levar essa mensagem para seus familiares.

### 3 Considerações

A proposta apresentada na forma de peça teatral de fantoche tem como critérios estabelecidos a escolha de um tema relevante e que está inserido no cotidiano das crianças, que é a alimentação saudável, com enfoque nos alimentos enriquecidos, bem como a abordagem desta por meio de uma história fictícia, mas que relata a atual situação da alimentação das crianças de hoje. Sendo que ao final da atividade possa se perceber um entendimento da atividade desenvolvida a partir da criação de cartões informativos pelas crianças com base nos conhecimentos adquiridos a partir da peça teatral com fantoches.

## Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. *A BNCC do ensino infantil*. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 18/10/19.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

INSTITUTO ALFA E BETO. *Por que usar bonecos como recurso pedagógico?* Disponível em: [www.alfabeto.org.br/blog/por-que-usar-bonecos-como-recurso-pedagogico/](http://www.alfabeto.org.br/blog/por-que-usar-bonecos-como-recurso-pedagogico/). Acesso em: 19/10/19.

VÉRA, Ariélla F. Ciências da natureza na educação infantil: *um estudo sobre a prática docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VICENTE, CESAR. *Conto infantil sobre alimentação*. Disponível em: [meupratinhosaudavel.com.br/conto-infantil-sobre-alimentacao/](http://meupratinhosaudavel.com.br/conto-infantil-sobre-alimentacao/). Acesso em: 15/10/19.

## OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

**Anderson Ferreira de Camargo**

Universidade de Passo Fundo  
andersonferreiradecamargo@gmail.com

**Palavras-chave:** Obstáculos; Epistemologia; Bachelard; Espírito científico.

### 1.Introdução

Os obstáculos epistemológicos podem ser usados no planejamento de aulas como ferramenta para a construção de um novo conhecimento:, sendo que a observação de fenômenos que se repetem geram perguntas. As perguntas por que acontecem, como acontece, quando vai acontecer de novo algum evento, entre outras perguntas geram o espírito científico que vai fazer várias indagações criando o obstáculo para que mais tarde possa ser aceito como resposta científica.

O seguinte artigo tem o objetivo de fazer um estudo bibliográfico sobre obstáculos epistemológicos apresentando alguns dos conceitos de Bachelard no processo de educação das ciências.

Em algum momento os profissionais da educação não entendem esses obstáculos mas percebem que tem algo que não está bom, conforme o esperado depois de uma aula sobre determinado assunto, e o professor observa que os alunos não conseguiram atingir os objetivos da aula.

Com esse intuito procuramos o que significa epistemologia e encontramos a seguinte definição:

Reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto; teoria do conhecimento. [Filosofia] Subárea da filosofia que se dedica ao estudo do conhecimento humano, buscando defini-lo, determinando suas fontes (percepção, memória, razão, introspecção etc.) e implicações. Ciência das práticas relacionadas com conhecimento: epistemologia política. Análise das premissas teóricas e práticas relacionadas com o conhecimento científico, de acordo com seu avanço histórico no desdobramento de uma sociedade (Dicio, 2019).

A epistemologia vem do grego e significa conhecimento científico (*episteme*) e estudo (*logos*). Isto é, este termo se refere ao estudo do conhecimento científico, que em sua totalidade abrange toda a ciência.

E a palavra obstáculo segundo o Dicio é aquilo que dificulta ou impede a realização de um movimento; o que pode atrapalhar a progressão de algo ou de alguém. No entanto o obstáculo epistemológico são dificuldades para a construção do conhecimento científico. E que estes são responsáveis pela estagnação do pensamento. Nas palavras de Bachelard:

E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (1996, p.13).

## 2.Desenvolvimento

Existem outros tipos de obstáculos. Os tipos de obstáculos epistemológicos são: obstáculo da primeira, obstáculo verbal, obstáculo substancialista, obstáculo animista, obstáculo realista, obstáculo unitário e pragmático.

Obstáculo da primeira experiência pode se dizer que é a experiência composta das informações percebidas e está no espírito científico que adquirida nos primeiros anos da vida intelectual e em seguida envolvida no desenvolvimento da ciência e não são sujeitas a críticas, leva a pessoa a ficar imersa naquilo que foi dito e tomando o conhecimento como verdadeiro e rejeitando as novidades que vão contra.

O obstáculo verbal está associado a hábitos orais de se expressar usados no dia a dia, no qual é um dos obstáculos mais difíceis de se lidar, mas é o que tem maior poder de explicação. No livro Bachelard utiliza a esponja para explicar esse obstáculo:

Nos fenômenos designados pela palavra *esponja*, o espírito não está sendo iludido por uma potência substancial. A função da *esponja* é de uma evidência clara e distinta, a tal ponto que não se sente a necessidade de explicá-la. Ao explicar fenômenos por meio da palavra esponja, não se terá a impressão de cair num substancialismo obscuro; também não se terá a impressão de fazer *teorias*, já que se trata de uma função toda experimental. A esponja, corresponde portanto um *denkmittel* do empirismo ingênuo (Bachelard 1996, p. 91).

Por exemplo utilizar um exercício do livro que já havia trazido algum esclarecimento ao assimilar o fenômeno da dissolução do ar na água ao da dissolução de um sal.

Acho, diz Réaumur (p. 382), que o Sr. Mariotte levou sua suposição mais longe do que era preciso; parece-me que, em vez de supor que a água pode dissolver o ar — dissolução, aliás, muito difícil de conceber—, basta supor que ela pode penetrar o ar, molhá-lo, e já se terá tudo o que é necessário para explicar os fenômenos que aqui precisam ser explicados (Bachelard 1996, p. 92).

Obstáculo substancialista está associado a ligação de substâncias e suas qualidades. A onde distingue uma realidade oculta do substancialismo na qual é algo fechado, coberto pelo material e que deve abrir para expor seu conteúdo. E há substancialismo de íntima qualidade que é fechado não superficialmente. Segundo Bachelard:

A substancialização de uma qualidade imediata percebida numa intuição direta pode entrar os futuros progressos do pensamento científico tanto quanto a afirmação de uma qualidade oculta ou íntima, pois tal substancialização permite uma explicação breve e peremptória. Falta-lhe o percurso teórico que obriga o espírito científico a criticar a sensação (Bachelard 1996, p. 127).

Obstáculo animista considera os seres humanos prestam mais atenção e maior valorização do conceito da qual podem levar para a vida. O espírito do pesquisador prioriza a vida, este valor sempre acompanhou o

homem durante seu desenvolvimento intelectual.

Também utiliza de outras áreas do conhecimento para explicar a vida de acordo com Bachelard no conceito abaixo:

Os fenômenos biológicos só nos interessarão, portanto, nos campos em que sua ciência falha, em que essa ciência, com maior ou menor garantia, vem responder a perguntas que não lhe são feitas. Em suma, aos entraves quase normais que a objetividade encontra nas ciências puramente materiais, vem juntar-se uma intuição ofuscante que considera a vida como um *dado* claro e geral. Sobre essa intuição fundamenta-se, em seguida, uma ciência geral, confiante na unidade de seu objeto; essa ciência chama — apoio lamentável — a biologia nascente em socorro de uma química e de uma física que já obtiveram resultados positivos. Constitui-se, então, um verdadeiro fetichismo da vida, com cara de ciência, que persiste em épocas e em domínios nos quais, espantosamente, não causou escândalo (Bachelard 1996, p. 185-186).

Obstáculo realista mostra a mente que esta deslumbrada com a presença do real, e ainda considera o que não deve ser estudado ou ensinado. Toma impressões pessoais sobre o pesquisador. O argumento realista tem mais peso contra o que não é. Assim Bachelard descreve:

De fato, a convicção primeira do realismo não é discutida, como nem chega a ser ensinada. De forma que o realismo pode, com razão, ser considerado a única filosofia inata, o que não nos parece vantagem. Para aquilatá-lo, é preciso ultrapassar o plano intelectual e compreender que a substância de um objeto é aceita como um bem pessoal. Apossa-se dela espiritualmente como se toma posse de uma vantagem evidente. Siga a argumentação de um realista; *imediatamente* ele está em vantagem sobre o adversário porque tem, acha ele, o real do seu lado, porque *possui a riqueza* do real, ao passo que seu adversário, filho pródigo do espírito, persegue sonhos vãos (Bachelard 1996, p. 163).

Obstáculo unitário e pragmático é a conformação do pensamento segundo uma filosofia unificadora. Com esse obstáculo, uma suave letargia imobiliza a experiência: todas as perguntas se apaziguam numa vasta *Weltanschauung* onde todas as dificuldades se resolvem diante de uma visão geral de mundo, por simples referência a um princípio geral da natureza.

Estudamos a função generalizante e seu perigo a respeito de experiências ou de intuições tão definidas quanto possível, tais como a coagulação, a fermentação e a função mecânica da esponja. Mas há ainda a sedução de generalidades bem mais amplas. Será, então, não mais o caso de pensamento empírico, mas de pensamento filosófico. Aí, uma suave letargia imobiliza a experiência; todas as perguntas se apaziguam numa vasta *Weltanschauung*; todas as dificuldades se resolvem diante de uma visão geral de mundo, por simples referência a um princípio geral da Natureza (Bachelard 1996, p. 103).

### 3.Considerações parciais

O estudo desses obstáculos é para ajudar no ensino, ao se elaborar uma estratégia de ensino na qual o conhecimento seja construído com ajuda do espírito científico, dando uma assertividade que no seu planejamento de uma aula sobre qualquer assunto se torne um saber para seu aluno, observando o que ela já sabe sobre determinado assunto para acrescentar ou desconstruir a ideia existente e se tornar um conhecimento novo.

Ajudar o profissional de ensino a não usar exemplos que possam se enquadrar em algum obstáculos ao

fundamentar o conhecimento. A percepção do processo de ensino se torna mais efetivo conforme a estratégia que o professor pode utilizar para que o saber possa ser apropriado pelos seus alunos.

## Referencias

Bachelard, Gaston, A formação do espírito científico : contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard; tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro : contraponto, 1996.

Epistemologia. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=epstemologia>> Acesso em: 30 de julho de 2019.

Obstáculo Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/obstaculo/>> Acesso em: 30 de julho de 2019.

POPPER, K.: *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1974.

## **OS CAMINHOS DA LEITURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA MOBILIZADAS POR ESTUDANTES NA INTERAÇÃO COM NARRATIVAS TRANSMÍDIA**

**Vagner Ebert**

Universidade de Passo Fundo (UPF)  
117442@upf.br

**Flávia Eloisa Caimi**

Universidade de Passo Fundo (UPF)  
caimi@upf.br

**Palavras-chave:** Leitura; Estratégias de leitura; Narrativa transmídia.

### **1 Introdução**

A leitura é um processo de interação que ocorre entre o texto e o leitor (SOLÉ, 1998). Tal processo não se realiza somente em relação ao texto verbal escrito, mas também se dá em meio aos textos midiáticos da cultura digital. Ainda, não ocorre apenas nos espaços institucionais dedicados ao ensino e a aprendizagem, mas também na interação do indivíduo com a sociedade e com o mundo, pois, como já afirmava Paulo Freire (2000), a leitura da palavra escrita é precedida por uma leitura de mundo, pensamento este que se relaciona com a ideia de que a leitura possui uma função social, também chamada de letramento.

Nesse processo interativo em que se dá a leitura, o leitor mobiliza a decodificação do texto e a consequente produção de sentidos, os conhecimentos prévios que possui, as suas expectativas e inferências em relação ao que lê e, ainda, os objetivos que guiam e orientam sua leitura. Para tanto, o leitor faz uso de diferentes estratégias de leitura, sejam elas conscientes ou inconscientes, para que o processo de leitura seja satisfatório e se concretize.

Considerando como tema da tese de Doutorado em Educação as estratégias de leitura, a investigação proposta pretende analisar as estratégias de leitura empregadas no uso pedagógico da narrativa transmídia, uma vez que os avanços tecnológicos da contemporaneidade têm apresentado novas configurações dos textos, em especial aquelas oriundas da cultura da convergência midiática e dos sincretismos culturais que surgem das possibilidades que o computador e o hipertexto iniciaram.

Diante do exposto, o problema de pesquisa da tese configura-se como sendo o seguinte: **Quais estratégias de leitura são mobilizadas por estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em situação didática orientada pela narrativa transmídia, mediante o uso de um aplicativo para dispositivos móveis?**

Nesse contexto, o estudo tem como objetivo geral investigar as estratégias de leitura mobilizadas por

estudantes em situação didática, mediante a interação com a narrativa transmídia desenvolvida por meio de um aplicativo. Espera-se compreender a relação entre os diferentes gêneros textuais encontrados na narrativa transmídia, bem como a própria narrativa transmídia com seus significados oriundos dos processos de interação que nela ocorrem e as estratégias de leitura mobilizadas para a sua compreensão.

De um modo mais específico, o intuito da pesquisa é:

- a) compreender o que se define por e como são realizadas as estratégias de leitura no âmbito das práticas pedagógicas com alunos do Ensino Fundamental;
- b) criar um conjunto de instrumentos, dentre os quais um aplicativo para dispositivos móveis (*App*), que possibilitem o desenvolvimento de atividades pedagógicas baseadas nos conceitos da narrativa transmídia;
- c) construir um panorama da relação entre o desenvolvimento da leitura e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação através dos recursos tecnológicos mobilizados no desenvolvimento da narrativa transmídia; e
- d) refletir sobre o papel da escola e das práticas de ensino e aprendizagem quanto ao desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem a formação de leitores proficientes.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a tese classifica-se, quanto a sua abordagem, como qualitativa, uma vez que é um estudo que busca aprofundar e ilustrar o tema investigado. Em relação a sua natureza, é uma pesquisa aplicada, pois visa oportunizar a construção de conhecimentos para aplicação prática, relacionados à resolução dos problemas. Quanto aos objetivos, esta pesquisa constitui-se enquanto uma pesquisa exploratória, dado o fato de que esse tipo de estudo tem por objetivo tornar o problema mais explícito e, na medida do possível, construir hipóteses capazes de direcionar atividades que envolvam os elementos centrais da investigação.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos da tese, ela classifica-se, quanto aos procedimentos empregados em seu desenvolvimento, como uma pesquisa bibliográfica, ao buscar em diferentes fontes os conceitos necessários a melhor compreensão e construção do estudo, e como uma pesquisa-intervenção, pois visa o planejamento e a implementação de interferências que possibilitarão avanços, melhorias e mudanças nos processos de aprendizagem dos indivíduos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que contribui academicamente com o campo em que se insere.

## 2 Desenvolvimento

Considerando o intuito de se estudar as estratégias de leitura, são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa os seguintes conceitos: leitura, estratégias de leitura, multimodalidade, multiletramentos e narrativa transmídia.

Para compreender o conceito de leitura é preciso ir além do que se entende comumente por alfabetização, esta enquanto decodificação de signos de uma determinada língua para atribuição de sentidos. O ato de ler é, assim, com base no que define Isabel Solé (1998), a interação que ocorre entre o leitor e o texto e que se dá mediante o estabelecimento de objetivos que definirão o tipo de interpretação que se terá da leitura realizada. Não obstante, a leitura pode ser também compreendida como uma prática social que relaciona diferentes textos e leituras, de modo que o leitor emprega os valores, crenças e atitudes do grupo social a que pertence na construção dos sentidos do texto (KLEIMAN, 2016).

Para que haja a construção dos sentidos, o leitor emprega, também, diferentes estratégias no processo

de leitura, sejam elas conscientes ou inconscientes. Por estratégias de leitura compreende-se os procedimentos, regras, técnicas ou habilidades que se apresentam como os caminhos mais adequados para o desenvolvimento da leitura. Nesse sentido, as estratégias atuam tanto na compreensão e memorização de um texto, quanto auxiliando o leitor a identificar e sanar erros e dificuldades na leitura (SOLE, 1998). Assim, o ato de reler uma página, ou buscar pelo significado de uma palavra desconhecida em outro texto, são exemplos de estratégias de leitura.

Contudo, a contemporaneidade e as possibilidades oriundas do surgimento do hipertexto fizeram com que se pensasse a leitura com base em dois importantes conceitos: a multimodalidade e o multiletramento. Um texto pode ser materializado a partir de diferentes modalidades da linguagem, sejam estas verbais, como a escrita e a oralidade, ou não-verbais, como ocorre com textos visuais. Estas múltiplas formas de linguagem podem atuar de modo integrado, fazendo com que um mesmo texto possua, por exemplo, linguagem escrita, oral e imagética e, dessa prática de construção de textos com diferentes linguagens, ou modos de representação, é que nasce o conceito de multimodalidade (DIONÍSIO, 2011).

Em consonância com a ideia de uma integração dos diversos modos de representação da linguagem que constituem a multimodalidade, o conceito de multiletramentos indica a necessidade de variadas formas de ler os textos da contemporaneidade. Nesse sentido, o leitor que interage com textos multimodais precisa ser letrado - isto é, alguém que tenha se apropriado da escrita e que reconheça a função social de um texto - em cada tipologia textual que ali se encontra. Ser multiletrado, portanto, é estabelecer sentido e construir conhecimento a partir de textos em que a leitura do signo verbal escrito já não é mais o suficiente, é preciso compreender o conjunto de signos de diversas modalidades da linguagem que nele se intercalam (ROJO, 2007).

A narrativa transmídia é um exemplo de texto em que convergem diferentes modalidades textuais, dado o fato de que nela estão presentes textos verbais, orais e imagéticos como a própria narrativa, histórias em quadrinhos, vídeos, games, guias, dentre outros. Desse modo, uma narrativa transmídia se constitui de dois modos: primeiro, cada gênero textual, apresentado em seu respectivo suporte midiático, precisa ser um texto completo - com início, meio e fim - e, como afirma Jenkins (2009), não pode ser mais do mesmo, isto é, ser apenas a adaptação de uma narrativa já apresentada em um suporte diferente; em segundo, é da inter-relação entre os diferentes textos que surge a narrativa transmídia, pois, ao associar as informações encontradas na leitura de diferentes textos, o leitor ampliará seu conhecimento da narrativa.

Ainda em relação à narrativa transmídia, é importante destacar que o que se compreende como uma narrativa transmídia são os textos criados e veiculados a partir de diferentes gêneros textuais e em suportes midiáticos distintos, os quais, por meio do papel do leitor, constituem uma narrativa maior e/ou diferente do que aquela encontrada em apenas um suporte.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa contará com o desenvolvimento de oito aulas-oficina com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que serão convidados a interagir com a narrativa transmídia através de um aplicativo desenvolvido para esse estudo.

Uma vez que a tese está em sua fase inicial, correspondendo ao desenvolvimento do estado do conhecimento, referencial teórico e construção dos recursos a serem empregados na aplicação da pesquisa junto aos educandos, não há resultados a serem expressados. Contudo, espera-se compreender melhor como ocorrem as estratégias de leitura em ambientes educativos e o papel das novas tecnologias digitais da informação e

comunicação na formação de leitores proficientes.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Considerando a intenção de estudar as estratégias de leitura e o fato de a pesquisa estar em um estágio inicial, não é possível apresentar considerações conclusivas, nem parciais. Contudo, pode-se expor a hipótese que pode vir a ser comprovada ou refutada com o desenvolvimento do estudo, sendo esta a de que os educandos empregam práticas de releitura, de associação, o próprio diálogo com seus pares e as ferramentas disponíveis no meio digital, dentre outras, para construir sentidos na leitura da narrativa transmídia.

### Referências

- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWORSKI, Acir M. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Suzana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16.ed. Campinas: Pontes, 2016.
- ROJO, Roxane. **Letramentos digitais**: a leitura como réplica ativa. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, 46(1), p. 63-78, Jan./Jun. 2007.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

**Luis Duarte Vieira**

Universidade de Passo Fundo

[180216@upf.br](mailto:180216@upf.br)

**Luiz Marcelo Darroz**

Universidade de Passo Fundo

[ldarroz@upf.br](mailto:ldarroz@upf.br)

**Palavras-chave:** Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica; Ensino de Matemática; Moreira.

### 1 Introdução

Constantemente, questiona-se como melhorar a prática pedagógica dos profissionais da educação visando proporcionar aos estudantes aprendizagens reais, significativas e críticas que os levem a formação de cidadãos preparados para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e os encaminhem para estudos posteriores. Em tal cenário, a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC), proposta por Moreira (2005), apresenta-se como alternativa capaz de gerar estruturas metodológicas que possibilitarão a formação de cidadãos capazes de interferir criticamente na sociedade em que se inserem. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre os princípios da TASC, através de uma pesquisa bibliográfica, na tentativa de oferecer subsídios para o exercício da docência.

### 2 Desenvolvimento

Segundo Moreira (2005) garantir apenas uma aprendizagem significativa não é suficiente para alcançar os objetivos educacionais pretendidos no contexto atual, mas é preciso que “a aprendizagem seja subversiva e crítica” (p. 04), permita às pessoas refletirem sobre o que aprendem. Para que isso se efetive na sala de aula, alguns princípios são necessários na prática pedagógica, a saber:

1. Aprender/ensinar perguntas ao invés de respostas. (*Princípio da interação social e do questionamento*).
2. Aprender a partir de distintos materiais educativos. (*Princípio da não centralidade do livro texto*).
3. Aprender que somos preceptores e representadores do mundo. (*Princípio do aprendiz como preceptor/representador*).
4. Aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade. (*Princípio do conhecimento como linguagem*).
5. Aprender que o significado está nas pessoas, não nas palavras. (*Princípio da consciências semântica*).
6. Aprender que o homem aprende corrigindo seus erros. (*Princípio da aprendizagem pelo erro*).
7. Aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência. (*Princípio*

*da desaprendizagem*). 8. Aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar. (*Princípio da incerteza do conhecimento*). 9. Aprender a partir de distintas estratégias de ensino. (*Princípio da não utilização do quadro-de-giz*). (MOREIRA, 2005, p. 40-41).

O princípio da interação social e do questionamento, segundo Moreira (2010) parte da certeza de que o conhecimento é produzido na interação entre pessoas. Em relação à sala de aula, o conhecimento nasce da interação entre aluno e professor ou entre dois alunos, desde que um deles conheça mais profundamente determinado saber. Essa interação, porém, não deve pautar-se em afirmações ou respostas, mas em questionamentos bem formulados, inovadores, pois só esses são passíveis de gerarem novos conhecimentos. Nessa mesma direção, Carril, Natário e Zoccal reforçam “a importância do professor ensinar aos alunos a perguntarem” (2017, p. 73) como meio para gerar uma aprendizagem que seja, de fato, crítica e significativa.

Organizar o processo pedagógico pela transmissão de respostas pode até gerar o domínio mecânico de determinado conteúdo, mas jamais formará pessoas críticas. No fundo, ressalta-se, assim, que a formação oferecida deve produzir pessoas curiosas, capazes de indagar sobre o que e como lhe é apresentado esse conhecimento.

Por sua vez, o princípio da não centralidade do livro texto, segundo Moreira (2005), mesmo reconhecendo a importância e a grande utilização desse recurso pedagógico, concebe que todo o processo não pode estar centrado em um único material e dialoga, profundamente, com o princípio da não utilização do quadro-de-giz. Tais princípios recomendam que o professor diversifique a prática utilizando diversos materiais pedagógicos e instrucionais previamente selecionados. Significa, igualmente, valorizar e estimular a participação do aluno, uma vez que diferentes recursos pedagógicos e metodológicos tornam o aluno sujeito do processo. O que não ocorre, necessariamente, na aula meramente com quadro-de-giz. Os dois princípios anteriores possuem relação direta com o princípio do abandono da narrativa. De acordo com o autor, “implica a busca de outras maneiras de ensinar, nas quais, metaforicamente, o professor fale menos, narre menos e o aluno fale mais, participe criticamente de sua aprendizagem” (Moreira, 2010, p. 20).

O princípio do aluno como preceptor/representador, segundo Moreira (2005), reconhece que o aluno não é um receptor de informações, mas produz percepções/representações do que lhe é oferecido. Evidentemente, na prática docente, o professor também é um preceptor e transmite o conhecimento a partir de suas percepções e representações. Esse princípio também altera a dinâmica da sala de aula porque afasta o professor do papel de mero transmissor e os alunos, de meros receptores.

Já sobre o princípio do conhecimento como linguagem, Moreira (2010), afirma que para compreender um conhecimento é preciso conhecer a linguagem na qual ele é expresso, pois a linguagem é, também, uma maneira de perceber e analisar o mundo.

O princípio da consciência semântica, segundo o mesmo autor, concebe que as pessoas darão significado às coisas, ou seja, as palavras em si não possuem significado. As palavras não são as coisas em si, mas são significados delas. Para que isso ocorra, é necessário que os significados possam ser alterados ao longo do percurso histórico e do contexto no qual se inserem.

O princípio da aprendizagem pelo erro inverte a lógica comum nas salas de aula, já que reconhece que o aprendizado acontece sobretudo pela correção, superação e reflexão sobre o erro e não tanto pelo acerto. Mas, de modo geral, a prática docente está pautada no acerto e por isso esse princípio altera a dinâmica da sala de aula.

O princípio da desaprendizagem reconhece que, por vezes, para aprender o novo é preciso desaprender algo que possa impedi-lo de ocorrer. De acordo com o autor já citado, o “desaprender está sendo usado aqui com o significado de não usar o conhecimento prévio (subsunçor) que impede que o sujeito capte os significados compartilhados a respeito do novo conhecimento” (p. 33). Ou seja, esse princípio relaciona-se diretamente com os conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo ao professor identificá-los e analisar se há algo a ser desaprendido. Esse princípio tem relação direta com o princípio do conhecimento prévio que Moreira acrescenta na reflexão sobre a TASC em outro trabalho publicado em 2010. O autor salienta que “para ser crítico de algum conhecimento, de algum conceito, de algum enunciado, primeiramente o sujeito tem que aprendê-lo significativamente e, para isso, seu conhecimento prévio é, isoladamente, a variável mais importante” (2010, p. 8).

De acordo com Moreira (2005), o princípio da incerteza do conhecimento, relaciona-se com o fato de que o conhecimento é fruto da construção pessoal e, dependendo do caminho para a construção do mesmo, estará certo ou errado. Isso altera a dinâmica da sala de aula, uma vez que exigirá clareza do percurso a ser seguido para a construção do conhecimento.

O teórico apresenta, ainda, outros dois princípios importantes para garantir uma aprendizagem significativa crítica: o princípio do conhecimento prévio e o princípio de deixar o aluno falar. Trata-se de identificar aquilo que o aluno já conhece e de dar voz ao aluno durante o processo. (Moreira, 2010)

### 3 Considerações

O estudo bibliográfico realizado sobre os princípios TASC possibilitou identificar os elementos que podem auxiliar um processo de ensino na direção de promover aprendizagens significativas e críticas. A identificação e a compreensão desses princípios permitem vislumbrar um ensino pautado na aplicabilidade dos conteúdos estudados nos bancos escolares em contextos do cotidiano dos estudantes.

Salienta-se, ainda, que o estudo apresentado permite afirmar que propostas de ensino, planejadas de acordo com a TASC, podem proporcionar aprendizagens que vão além da ligação dos conhecimentos prévios aos conteúdos propostos na etapa de ensino, visto que podem levar os estudantes à compreensão crítica dos acontecimentos da sociedade moderna.

### Referências

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. São Leopoldo/RS: Impressos Portão Ltda., 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa crítica**. (2010). In: MOREIRA, Marco Antônio. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em 07 de outubro de 2019.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel. NATÁRIO, Elisete Gomes. ZOCCAL, Sirlei Ivo. **Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica**. In: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. (CAP – UERJ). V 6 N. 13, p. 68 à 78, Dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/30818/22843>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

## **PHRÓNESIS, DIÁLOGO E SAÚDE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PERSPECTIVA HERMENÊUTICA**

**Renata Maraschin**

**Cláudio Almir Dalbosco**

Universidade de Passo Fundo

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

[rechinp@upf.edu.br](mailto:rechinp@upf.edu.br)

**Palavras-chave:** phrónesis; diálogo; saúde.

### **1 Introdução**

O trabalho tem como objetivo investigar que contribuições podem oferecer os conceitos de phrónesis e diálogo, oriundos da hermenêutica filosófica proposta por Hans Georg Gadamer, quando tomados como pano de fundo para reflexão sobre a pedagogia das competências, pressuposto pedagógico contemporâneo da formação profissional em saúde. Para tanto, foram reconstruídos os pressupostos conceituais da pedagogia das competências e das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, de modo a revelar, nessa reconstrução, a ideia nuclear que as sustenta: a relação sujeito-objeto. Busca-se problematizar essa ideia nuclear, revelando seus limites para se compreender a formação profissional em saúde de maneira ampliada. Na sequência, foi investigado de que modo os conceitos de phrónesis e de diálogo podem ampliar a pedagogia das competências, colocando o pressuposto da relação sujeito-objeto frente ao pressuposto da interação entre sujeitos, oriundas dos conceitos de phrónesis e de diálogo, com vistas à formação profissional ampliada em saúde. Tratou-se de estudo de natureza bibliográfica, orientando-se pela postura hermenêutica no trabalho com os textos filosóficos de Hans-Georg Gadamer, sobretudo a obra “O caráter oculto da saúde”, e demais fontes utilizadas.

### **2 Desenvolvimento**

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Universitários da Área da Saúde (DCNs) estão pautadas pelo modelo pedagógico que tem como núcleo as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) inerentes ao graduando (ALMEIDA, 2003). De acordo com Ramos (2009a) o foco está localizado na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas, sendo que tais competências são definidas de acordo com as situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar, estabelecendo-se relação de correspondência entre escola e emprego.

No que diz respeito ao uso da noção de competências nas DCNs dos cursos da área da saúde, Lima (2005, p.376) afirma que “não há nenhuma explicitação da concepção [...] utilizada, existindo, ainda, certa confusão no emprego dos termos competência e habilidades”. Sacristán (2008, p.24) auxilia a esclarecer esse panorama contraditório quando afirma que “aparece a contradição entre querer ganhar complexidade nos planejamentos para responder à complexidade geral, sem abandonar os pressupostos positivistas de que ‘só vale o que pode ser medido’”. Para medir é preciso tornar o que se quer medir objeto, afim de que, pela medida, se possa dominá-lo. Partindo desse pressuposto positivista de medida e controle, no currículo por competências, abandona-se “a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar” (RAMOS, 2009b, p.1, grifo nosso).

A aprendizagem do aluno constitui o núcleo desta pedagogia, a qual exige uma proposta metodológica que forme um profissional ativo e apto a aprender a aprender. Para tanto, os currículos orientados por competências na formação profissional em saúde devem ter as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como proposta metodológica (BERBEL, 2011). Este modelo pedagógico proposto para a formação profissional da saúde implica o risco de que professor e aluno sejam instrumentalizados, estabelecendo relação pautada pelo pressuposto sujeito-objeto, em que sujeito é aquele que já têm definidas as suas necessidades, não estando, portanto, aberto à transformação. Deriva-se dessa concepção um processo educativo compreendido não entre sujeitos, mas entre sujeito e objeto. A atuação profissional resumida ao âmbito do fazer, fundamentado pela relação sujeito-objeto, torna-se insuficiente para uma atuação profissional adequada na área da saúde. Sobre tudo, quando se almeja perspectiva ampliada para a atuação desses profissionais na direção de ações de promoção da saúde e de prevenção de doenças, para além da dimensão curativa e de tratamento de doenças. Este procedimento ampliado exige uma postura compreensiva e dialógica.

Pensar na formação profissional em perspectiva hermenêutica implica adotar como pressuposto não mais a relação entre sujeito e objeto, mas a relação entre sujeitos, compreendendo o processo educativo na perspectiva ética antes da perspectiva epistemológica. Com base na proposição gadameriana do fundamento ético da hermenêutica é resgatada a legitimação ética intrínseca ao saber humano. Gadamer revela que o saber, em sua origem, não está desvinculado da ética. Antes, tem nela seu impulso originário, o qual se constitui na prática do diálogo e da qual tem origem a *phrónesis* ou saber prático ou saber ético. A relação entre professor e aluno, sob o prisma destas noções, caracteriza-se não pela centralidade de um dos sujeitos em relação ao outro, mas pela relação entre ambos. Centrada no diálogo como âmbito em que os sujeitos se envolvem, significa que nenhum define os rumos do encontro de antemão, mas se entregam ao mesmo (FLICKINGER, 2014, p. 83).

O diálogo em sentido hermenêutico, tem vinculação orgânica com o saber prático ou ético (*phrónesis*). Gadamer retoma essa noção de saber prático da ética aristotélica, inserindo-o no âmbito da relação entre o saber geral e o particular, quer dizer, da aplicação de algo geral a uma situação concreta e particular. O saber ético não possui um fim particular, mas afeta o viver em seu conjunto. Requer sempre uma deliberação interior, consigo mesmo, o “buscar-conselho consigo-mesmo” (GADAMER, 2014, p.422). O saber ético como saber de si mesmo contém a aplicação completa, acionado na imediatez da situação dada, contendo em si os meios e os fins. Nesse sentido, *phrónesis* “não é um simples ser-capaz-de-fazer formal [...], mas integrado a esse ser-capaz-de-fazer, a determinação desse ser-capaz-de-fazer, a aplicação que ele adquire”. (GADAMER, 2006, pp.54-55).0

Pensar a saúde a partir da *phrónesis*, assim, implica afirmar que as pretensões e exigências de validade discursiva da saúde são da esfera da razão prática, e não da razão instrumental (AYRES, 2007). Disso decorre que “não se trata de encontrar os meios adequados aos fins almejados, mas de decidir, a partir de possibilidades concretamente postas, quais fins almejar e quais meios escolher” (AYRES, 2007, p.50). Compreendendo-se a *phrónesis* como elemento essencial da educação, é possível pensar em uma formação hermenêutica dos profissionais da saúde.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A racionalidade procedimental do fazer inerente à noção de competência e de metodologia ativa, que pauta a formação de profissionais da saúde, implica o estabelecimento de relação manufatureira (instrumental) com objetos e pessoas, podendo levar ao autoritarismo e ao dogmatismo tanto do lado do professor quanto do aluno. Formar profissionais da saúde a partir desse pressuposto pode conduzir à atuação profissional resumida ao âmbito do fazer. Este se torna insuficiente, sobretudo, quando se almeja perspectiva ampliada para a atuação no sentido de ações de promoção da saúde, que envolvam o estabelecimento de vínculos e corresponsabilização com os usuários/pacientes/comunidade, para além da dimensão curativa e de tratamento de doenças.

Uma formação hermenêutica ampliada para profissionais da saúde estrutura-se sobre a relação entre professor e aluno como núcleo do processo educativo e da ética como elemento orgânico da relação educacional entre sujeitos. Ambos adotam como pressuposto não mais a relação entre sujeito e objeto, mas a relação entre sujeitos, quer dizer, compreendendo o processo educativo na perspectiva ética antes da perspectiva epistemológica. Pensar um modelo pedagógico na formação profissional em saúde a partir do diálogo hermenêutico possibilita concluir que a interação entre professor e aluno, enquanto sujeitos entregues ao diálogo, leva ao desenvolvimento da capacidade de escuta, de realizar perguntas, de reconhecer o outro como sujeito. O aprendizado de tal postura, porque vivida pelo aluno durante a formação, capacita-o a desenvolvê-la em relação aos pacientes e à comunidade.

### Referências

- ALMEIDA, M. (Org.). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área da saúde**. Londrina: Rede Unida, 2003
- AYRES, J.R.C.M. Uma Concepção Hermenêutica de Saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 43-62, jan./abril. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a04.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2017.
- BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 24 maio 2017
- FLICKINGER, H.G. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- GADAMER, H.G. **O caráter oculto da saúde**. Tradução de Antônio Luz Costa. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GADAMER, H.G. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

LIMA, V.V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 369-379, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a12.pdf>>. Acesso em: 24 maio. 2017

RAMOS, M.N. Pedagogia das Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009a. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 24 maio 2017.

RAMOS, M.N. Currículo por Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009b. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>>. Acesso em: 29 maio 2017

SACRISTÁN, J.G. Introdução. In: SACRISTÁN, J.G. et al (Orgs). **Educar por competências. O que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, pp.7-11.

## **POLÍTICA DE COTAS: LIMITES E PERSPECTIVAS**

**Édson Régis de Jesus**

Universidade de Passo Fundo - UPF  
Bolsista institucional PPGEDU/UPF e IFRS  
edsregis@gmail.com

**Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin**

Orientador

**Palavras-chave:** Cotas; redistribuição; reconhecimento; representação.

### **1 Introdução**

“Eu podia ter ido para o presídio, mas entrei na universidade” (Emerson Santos)

Em 2019 a “lei de cotas” completa sete anos de aplicação na educação pública federal brasileira (BRASIL, 2012). A legislação estabeleceu que as instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar 50% de suas vagas a egressos do sistema público, o que se edificou como uma das maiores políticas educacionais de ações afirmativas dos últimos anos.

A Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban em 2001 é um importante marco para a discussão e aplicação das primeiras ‘ações afirmativas’, capitaneadas, em grande parte, pelo Movimento Negro. Mesmo após quase duas décadas, o debate ainda é contestável e gera elevado grau de ‘obscurantismo educacional’. Assim, o nosso problema de pesquisa visa avaliar em que medida há falta de reconhecimento cultural, de *status*, da comunidade acadêmica aos cotistas de uma Instituição Federal de Educação (IFE) do norte do Rio Grande do Sul.

Aglutinamos nossa argumentação em três pontos que, comumente, expressam tais ofuscamentos e controvérsias. São eles: o desconhecimento da operacionalização do sistema de cotas, o qual produz obscurantismos sobre o seu funcionamento; as cotas como questão de justiça social na educação, contrapondo-se à meritocracia, que vê o esforço pessoal como única medida viável para analisar o ingresso e o sucesso acadêmico, apartado do capital cultural; e, por fim, se há o reconhecimento dos incluídos pelo sistema, elegendo-os como pares ou se permanecem excluídos e não reconhecidos mesmo dentro desta política pública de inclusão.

O presente trabalho está dividido em dois momentos: desenvolve-se a partir de uma discussão teórico-bibliográfica, com enfoque analítico-hermenêutico e, posteriormente, através de estudo de caso, com o objetivo de avaliar as cotas empiricamente na IFE selecionada. Decorrente de pesquisa de dissertação, em andamento, será apresentado aqui a primeira parte do estudo.

## 2 Desenvolvimento

Para desenvolver o tema, insta sublinhar, por sua relevância, alguns dados. De acordo com o Atlas da Violência 2019, em 2017 o Brasil alcançou a marca histórica de 31,6 mortes violentas para cada 100 mil habitantes (65.602 pessoas assassinadas). A taxa de homicídios foi de 43,1 para o público negro, ao passo que a taxa aos não negros (incluindo brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0 (BRASIL, 2019). Isto significa que, naquele ano, proporcionalmente, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio, cerca de 2,7 pessoas negras perderam a vida. 75,5% dos homicídios foram praticados contra homens da população negra, fazendo-se crer que negros e não negros vivem em países diferentes.

Em que pese o passado escravocrata e racista brasileiro, ao analisar seus reflexos na contemporaneidade, é possível perceber que a população nacional negra (formada por pretos e pardos) chega a 53,6% dos brasileiros, mas compõe 62% dos encarcerados. Já os brancos formam 45% da população e detêm 37% dos encarceramentos. Dados dos indicadores para a educação da PNAD Contínua 2018 apontam que 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre negros. A taxa de escolarização das pessoas com 18 a 24 anos de idade é de 32,7%. Por cor ou raça os brancos detêm 38,8%, enquanto pretos e pardos alcançam o índice de 28,9% (BRASIL, 2019a).

Neste contexto de desigualdades e racismos é que se inserem as medidas cotistas nas IFEs. A característica racial que as cotas obtiveram se deu pelas discussões antirracistas enfrentadas pelo Movimento Negro e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. As primeiras iniciativas focalizadas ocorreram em 2002 com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense e, no ano seguinte, com a Universidade de Brasília, pioneira a nível federal. Nos anos posteriores, entendendo que nem toda desigualdade (redistribuição) possui âncora no quesito racial (reconhecimento) muitas outras IFEs adotaram perspectivas distintas das cotas, gerando uma polissemia na sua aplicação. Exemplos desta heterogeneidade podem ser expressos nas cotas para: egressos de escolas públicas; pretos; pardos; indígenas; deficientes físicos; quilombolas; pessoas de baixa renda; mulheres negras, entre outros. Variou-se entre cotas, bônus, acréscimo de vagas, processos seletivos separados para grupos específicos e combinações entre estas modalidades.

Com a promulgação da Lei Federal Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas” ou “Lei de Cotas Sociais”, a estrutura das cotas passou a ser definida num total de cinco degraus, composta por regras de escalonamento interno, prevendo a passagem, na ausência do seu público, de uma modalidade para outra. De um total de vagas (1), 50% devem ser oferecidas para estudantes egressos do sistema público de ensino (2); destas, divide-se igualmente, pelo critério de renda (3); a autodeclarados (4) e com necessidades específicas (5). O percentual das vagas para autodeclarados é estabelecido conforme último indicador demográfico do IBGE para o estado federativo<sup>1</sup>.

Muito embora a lei tenha padronizado os processos mínimos de aplicação das cotas, não logrou fim na discussão sobre sua moralidade e as formas de acesso ao ensino federal. O debate sobre se este ou outro modelo seria mais justo permaneceu, o que nos conduz às discussões sobre as teorias de justiça, correlacionando-as com a educação. Alguns autores defendem as cotas pelo viés distributivo. Outros o fazem pelo caminho do reconhecimento de identidades discriminadas.

1 Para visualizar a estrutura das cotas indica-se o site do Ministério da Educação, em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>.

Para tanto, encontramos na sociologia educacional do francês Pierre Bourdieu e nos estudos críticos da filósofa americana Nancy Fraser a fundamentação que permite melhor compreendermos a questão.

Para Bourdieu (2012, p. 53)

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida [...].

O diagnóstico de Bourdieu aponta para compreensão de que a reprodução dos sistemas de ensino se constitui como uma “cota” às classes privilegiadas. E mais, permite-nos o entendimento de que as diferenças de oportunidades no contexto educacional como influência da reprodução das desigualdades sociais parecem estar invertidas, quando se percebe que são as desigualdades sociais que se reproduzem, sistematicamente, no seio das escolas e das IFEs, dissimuladas pela meritocracia.

Diante do diagnóstico bourdiesiano, o pensamento de Fraser (2007, 2013) se torna oportuno ao assumir que a justiça, no contexto da educação, deve ser vista como um momento de “paridade de participação”, isto é, quando todos são considerados como *pares* na interação social. Do contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural incrustados nas IFEs impedem a efetiva participação dos estudantes ingressos pelas cotas, considerando-os como pessoas que não merecem o mesmo respeito e estima da comunidade estudantil. Para tanto, Fraser estabelece a necessária relação de justiça entre os bens econômicos (redistribuição), status social (reconhecimento) e político (representação), uma vez que em sua ausência se formam as injustiças que se entrelaçam e se sustentam simultaneamente.

Na primeira, as pessoas podem ser impedidas de participar efetivamente por estruturas econômicas que lhes rejeitam os meios necessários para interagir com outros como iguais; nesse caso, sofrem de *injustiça distributiva* ou *má-distribuição*. Na segunda, as pessoas podem ser impedidas de interagir em termos de paridade por meio de hierarquias institucionalizadas de valor cultural que lhes nega a posição necessária; nesse caso, eles sofrem de desigualdade em termos de *status* ou *mal-reconhecimento*. Na terceira, pessoas podem ser impedidas de praticar uma participação plena por regras estabelecidas, negando-lhes a igualdade em deliberações públicas e na tomada de decisões democráticas; nesse caso, eles sofrem de *injustiça política* ou *má-representação* (FRASER, 2013, p. 752, grifos da autora).

Redistribuir (material), reconhecer (cultural) e representar (político) são paradoxos concebidos dentro do conceito de justiça, com naturezas específicas e interdependentes, que formam a participação paritária (*parity of participation*), vista não como realização pessoal, mas como uma condição de *status* de grupo. Fraser estabelece um par de exigências para que a transformação seja adequada, afirmando que

reivindicantes devem mostrar, primeiro, que a institucionalização das normas culturais da maioria nega-lhes a paridade participativa e, segundo, que as práticas cujo reconhecimento eles buscam não nega a eles mesmos a paridade participativa, a alguns membros do grupo bem como a não-membros (2007, p. 129).

A busca pelo reconhecimento de status significa dizer “quando tais padrões constituem os atores como *parceiros*, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social” (FRASER, 2013, p. 750).

### 3 Considerações parciais

A discussão ainda está em desenvolvimento, mas permite afirmar, como resultado parcial, que as cotas não serão capazes de democratizar e tornar a educação mais justa em virtude de que as desigualdades educacionais estão intimamente relacionadas e reproduzem as desigualdades sociais, conforme compreendido por Bourdieu. Para que irrompam como ‘remédio’ de justiça, as cotas devem considerar os cotistas como sujeitos que precisam ter ações de redistribuição, reconhecimento e representação, alavancando-as à condição de ‘pares’, parceiros plenos na educação, tornando as cotas potentes para eliminar a reprodução excludente e, conseqüentemente, a si próprias.

### Referências

**Atlas da violência 2019.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Brasília: 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 03 de abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2018.** 2019a. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2019.

FRASER, Nancy. Justiça Anormal. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 739-768, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/68001>. Acesso em: 11 ago. 2019.

## **POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À CRESCENTE MERCANTILIZAÇÃO**

**Carina Copatti**

Bolsista PNPd Capes - UFFS Campus Chapecó

E-mail: c.copatti@hotmail.com

**Adriana Maria Andreis**

UFFS-Campus Chapecó

Orientadora

E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br

**Palavras-chave:** Política Nacional do livro didático; Democratização do acesso; Mercantilização dos livros didáticos.

### **1 Introdução**

No contexto das políticas educacionais voltadas aos materiais didáticos houveram importantes avanços principalmente a partir da década de 1980. Esse processo decorre tanto da qualificação das coleções didáticas quanto da ampliação da distribuição destes materiais, garantindo maior acesso ao conhecimento por meio dos livros didáticos. Nesse sentido, foram ampliados espaços para que o capital privado atuasse na elaboração de propostas, na produção e editoração de coleções didáticas, inserindo no mercado livros didáticos que, ao serem aprovados por meio da avaliação pedagógica dentro da estrutura do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, são adquiridos pelo Estado e destinados às escolas públicas cadastradas.

É preciso, então, atenção tanto às funções desempenhadas pelo livro didático, consideradas por Choppin (2004), como função referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental, quanto com relação às políticas e direcionamentos que delineiam distintas situações referentes à produção e distribuição dos livros didáticos. Trata-se, portanto de ter clara a centralidade da educação, cujo epicentro é a dimensão do humano, respeitando perspectivas cidadãs.

Diante disso, o objetivo é refletir sobre a política nacional do livro didático a partir da democratização do acesso a estes materiais e com relação à sua mercantilização. Procuramos responder a seguinte questão: de que maneira a democratização do acesso ao conhecimento através do livro didático contribui à ampliação do viés mercadológico sobre estes recursos?

A pesquisa bibliográfica e documental foi utilizada como suporte à reflexão a partir de autores que

contribuem para abordar as temáticas em debate.

## 2 Desenvolvimento

A ampliação da produção e distribuição de livros didáticos tem garantido, desde as últimas décadas do século XX, maior democratização do conhecimento produzido e considerado necessário de ser trabalhado nas escolas públicas, sendo disponibilizado aos estudantes de distintas camadas sociais nos espaços escolares. A política nacional do livro didático foi sendo aperfeiçoada também com o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, compondo um processo importante do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Isso possibilitou mudanças nas propostas didático-pedagógicas, atentando para a legislação vigente, principalmente no que tange à construção da cidadania e a construção de uma sociedade mais igualitária, alinhada à Constituição Federal de 1988. No entanto, desde o final do século XX vem se delineando um movimento que enfatiza a produção de material didático assumido como objeto de consumo. Assim, cada vez mais ganham centralidade grandes empresas editoriais de capital privado na produção destes recursos para as escolas públicas.

É importante considerar que a editoração de livros didáticos no Brasil sempre foi realizada por empresas privadas, contribuindo para a alfabetização e ampliação da cultura letrada no país. A intenção era utilizar o livro didático, segundo Gonçalves (2017), como meio de divulgação e homogeneização de algumas ideias, interpretações, modos de falar e escrever. Configurou-se também, conforme Callai (2016), como um meio de acesso ao conhecimento historicamente construído, visto que muitas vezes este é o único livro que as crianças, estudantes da escola pública e suas famílias, possuem em suas casas e que permite acessar o conhecimento.

A questão que colocamos se refere à importância da democratização do acesso a um conhecimento que vem sendo construído pela sociedade e que, a partir dos livros didáticos, tornou-se acessível a um maior número de pessoas. Foi por meio da escola que essa democratização foi possível. Porém, em um contexto cuja formação de professores era incipiente, o papel dos recursos didáticos ganhou visibilidade e importância. Conforme Callai (2016), o livro didático oportuniza essa democratização, definida como abertura de acessibilidade e atendimento à justiça social.

Gonçalves (2017), esclarece que os livros didáticos serviram também para a propagação de um modo de pensar e de conhecer, haja vista que à medida que foram produzidos estes materiais na educação escolar eram analisados e, muitas vezes, quando não adequados às normas da época, eram censurados em suas propostas. Para Callai (2016), os livros didáticos são um poderoso instrumento nas mãos do Estado para veicular seus princípios e interesses em desenvolver uma consciência nacional.

O controle sobre os livros didáticos teve, de acordo com Gonçalves (2017), dois motivos principais, o primeiro é a censura que em diversos momentos da história os grupos dominantes exerceram sobre os livros. O segundo é de caráter pedagógico, sendo adequados para o uso nas atividades escolares. O critério para aprovação seria o alinhamento a uma forma “pedagogicamente correta” de trabalho educativo e a aderência da proposta do livro às determinações dos currículos escolares.

Com o investimento público no processo de aquisição dos livros didáticos para distribuição às escolas, além de sua avaliação, o Estado passou a garantir maior acesso a estes recursos e a democratização do conhecimento considerado necessário de ser “transmitido” às futuras gerações. Assim, atualmente tem sido

investidos cada vez mais recursos públicos para avaliar, adquirir e distribuir para as escolas coleções didáticas de todas as áreas do conhecimento. Isso não se configura como um problema, visto que a intenção é que sejam oferecidos materiais de qualidade para todos os estudantes, no entanto, a questão que se coloca é o modo como isso se efetiva na atualidade, em um contexto marcado pela ampliação do capital privado fornecendo materiais para a educação pública e, ainda, pela dimensão que ganham as grandes corporações que dominam o mercado editorial de livros didáticos. A questão que merece atenção é o cuidado com a estrutura dos conteúdos, que deve ser pautada em perspectivas humanas e cidadãs. Cidadania entendida como respeito às multiplicidades coexistentes.

Conforme Callai (2016), de um modo geral, os livros aprovados respondem as regras do Edital com avanços em questões de dimensão política para considerar a justiça social, a singularidade dos sujeitos/grupos. No entanto, apesar de tornar-se mais democrático, continua sendo produzido por grupos privados em um processo cada vez mais restrito, uma vez que a inserção de empresas privadas no segmento didático se faz a partir da participação no edital do PNLD.

As editoras seguem o edital e precisam cumprir prazos e suprir demandas que envolvem a qualificação da obra. Esse processo, com prazos curtos, requer a disponibilidade de um grande número de profissionais na criação e editoração, o que têm monopolizado a produção dos livros didáticos entre grandes empresas editoriais. Isso ocorre não apenas por possuírem condições de suprir a demanda a nível nacional, mas visto que, tendo um prazo curto para alterações após a aprovação condicionada das obras, acaba por manter no mercado apenas as editoras que têm condições de cumprir os prazos estabelecidos, resultando em um número reduzido de coleções e, portanto, em um reduzido número de opções de livros avaliados a partir do PNLD. Estes, quando aprovados, compõe o Guia do Livro Didático para auxiliar a escolha nas escolas.

A democratização do acesso, porém, restringindo o conhecimento a poucas opções didáticas, requer debates sobre o conhecimento que é disponibilizado, sob que perspectiva, e que valores podem ser construídos a partir das propostas didáticas que seguem disponíveis às escolas públicas, visto que é preciso atentar para a força que esse material exerce sobre os professores que o utilizam, por continuarem sendo, conforme Schäffer (2001), o recurso mais presente em aula, ou a voz principal no ensino.

Uma das preocupações, à qual nos aproximamos se refere ao movimento de construção de um material que, mesmo democratizando o acesso ao conhecimento, mantém-se restrito a um pequeno conjunto de coleções didáticas, dentre as quais, várias delas resultam de um mesmo grupo editorial, reverberando na expansão do capital privado sobre a produção de materiais cujo financiamento advém da esfera pública.

Sendo assim, em um contexto marcado pela expansão dos grandes grupos editoriais sobre a produção de livros didáticos, os investimentos públicos realizados pelo Estado por meio da aquisição e distribuição destes materiais visando garantir o seu uso por professores e estudantes precisa, portanto, ser objeto de debate e de investigações, seja sobre seu conteúdo e no que concerne aos aspectos democráticos e de constituição da cidadania. Isso, porque ampliar o acesso e abrir à concorrência, apesar de compor princípios democráticos relacionados aos processos de escolha, exige controle no processo de avaliação, para evitar que se percam os pressupostos que respeitam a cidadania.

### 3 Considerações finais

O livro didático ganha espaço no contexto escolar e avança, em muitas realidades, para além do seu papel de complemento. Como um recurso importante ao ensino, precisa de um olhar mais atento, visto que democratiza o acesso ao conhecimento, mas também o faz sob um determinado viés e um recorte desse conhecimento.

As editoras participantes do edital do PNLD são empresas que visam construir propostas didático-pedagógicas que atendam, de modo geral, a todos os contextos educacionais do país. Diante do processo de avaliação que exige qualidade e que, portanto, gera reprovações, e tendo um grupo bastante restrito de empresas editoriais participantes e estas, muitas vezes, donas de várias marcas, o que se observa é a existência de um número pequeno de coleções e, portanto, de propostas de materiais, o que acaba mantendo poucas propostas disponíveis e um valor de mercado que beneficia determinadas empresas. Esses tênues aspectos que apontamos remetem ao desafio de cuidar para que a política do livro didático no Brasil, para além da democratização do acesso, atente-se ao risco da mercantilização, que pouco considera a centralidade no humano e nos princípios cidadãos.

## Referências

CALLAI, Helena C. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **OKARA: Geografia em debate**, v.10, n. 2, p. 273-290, 2016.

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

GONÇALVES, Paulo C. C. **Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, 2017.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. [et. al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3. Ed. Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre, 2001.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DESAFIOS À INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS**

**Ivana Aparecida Weissbach Moreira**

UPF

[ivanawmoreira@hotmail.com](mailto:ivanawmoreira@hotmail.com)

**Palavras-chave:** Adolescentes autores de atos infracionais; Educação; Políticas Educacionais; SINASE.

### **1 Introdução**

As discussões sobre a inclusão social e as políticas educacionais voltadas para o adolescente autor de ato infracional ganham espaço na agenda pública, mas também são alvos de constantes críticas, especialmente de setores midiáticos conservadores, que descolam esse debate das condições de vida de parte expressiva da sociedade brasileira e atribuem exclusivamente ao adolescente a responsabilidade pelas suas ações. Dados da desigualdade revelam que as disparidades entre o grupo restrito dos mais ricos e os milhões de mais pobres no Brasil persistem e aprofundam-se. Embora a desigualdade seja um fenômeno mundial, evidencia, pois, a existência de abismos profundos, acentuados por retrocessos em relação aos direitos e às políticas sociais no Brasil.

Esta pesquisa problematiza sobre os avanços e limites das políticas educacionais na inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais, no contexto sociocultural, político e econômico brasileiro. Ainda, como as políticas da socioeducação articulam-se, ou deveriam articular-se, com as políticas educacionais, visando a emancipação dos adolescentes autores de atos infracionais. De natureza qualitativa e ancorada no método dialético, de modo especial na categoria *contradição*, a pesquisa apoia-se na produção bibliográfica sobre o tema, nas legislações e documentos, em dados estatísticos que tratam de adolescentes autores de atos infracionais. As discussões teóricas e os dados estatísticos, a partir do Levantamento de Atendimento Socioeducativo-SINASE (2012 a 2015) utiliza a técnica de análise de conteúdo estabelecendo relação com a produção teórica e no desvendar crítico das diferentes fontes, a partir das etapas de *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e a interpretação*.

O aprofundamento da discussão sobre as condições sócio-históricas que gestam as distâncias e as possibilidades de redução das desigualdades socioeconômicas no Brasil é uma necessidade urgente na garantia de vida digna e inclusão social de grupos vulneráveis. O objetivo de analisar as políticas socioeducativas de inclusão social de adolescentes autores de atos infracionais na sociedade brasileira, marcada por profundas con-

tradições e desigualdades socioeconômicas, foi desafiador. O Levantamento Anual do Atendimento Socioeducativo (SINASE)<sup>1</sup> dos anos de 2012 a 2015, o Censo SUAS e o Censo Escolar da Educação Básica, mostram a dimensão socioeducativa e as políticas educacionais no processo de inclusão social destes adolescentes.

Assim, merecem destaque as novas pedagogias com práticas emancipadoras e socioeducativas aos adolescentes, como a justiça restaurativa e a pedagogia social. Ao evidenciar que as práticas pedagógicas e socioeducativas podem promover mudança de realidade e do projeto de vida de muitos adolescentes, busca-se problematizar a tese quanto ao caráter meramente disciplinador e punitivo das políticas socioeducativas. Além disso, permite romper com o estigma da criminalização da pobreza, das práticas de violação de direitos e do descrédito às medidas socioeducativas. Antes, perceber a relação dialética dos limites e possibilidades na inclusão social de jovens e adolescentes autores de atos infracionais como princípio de cidadania e emancipação humana no âmbito das políticas educacionais.

## 2 Desenvolvimento

A discussão da temática possui relevância, pois, a desigualdade e a exclusão mostram-se agravadas para grupos em situação de vulnerabilidade social desde a formação da sociedade brasileira. Ainda, permite pensar os limites da própria educação no enfrentamento e solução de problemas estruturais como a desigualdade e as múltiplas formas de exclusão social de adolescentes autores de atos infracionais.

Destaca-se que há aspectos relevantes e propositivos conquistados nas últimas décadas que permitiram romper com uma visão *menorista* e punitiva durante a vigência dos Códigos de Menores de 1927 e 1979. No entanto, as novas perspectivas pedagógicas presentes na Lei do SINASE<sup>2</sup>, em diálogo com as políticas educacionais, precisam converter-se em práticas inclusivas. Essas proposições, longe de reduzir a responsabilidade dos adolescentes pela prática dos atos infracionais, permitem rever as políticas socioeducativas do passado que geraram poucos resultados de inclusão e cidadania. Além disso, desafia as pesquisas em educação a ampliarem seus focos para as temáticas voltadas para outros sujeitos e outras pedagogias, como os adolescentes autores de atos infracionais, e os processos educativos em espaços formais e não formais.

As políticas socioeducativas articuladas com as políticas educacionais, e pensadas como espaços para a construção de uma consciência libertadora, para a emancipação e a cidadania, como bem enfatizado por Paulo Freire (2015, p. 18-19), propiciam aos educandos condições de reflexividade e de conquista da própria condição de sujeito de sua história. Dessa forma, é concebível ser protagonista de novos percursos possíveis, de mudanças e ressignificações dos projetos de vida de muitos adolescentes e jovens. Por outro lado, essas discussões têm de incidir sobre práticas educativas escolares que não conseguem dar sentido a muitos sujeitos que perambulam em escolas públicas durante anos e permanecem invisíveis e ignorados, conforme assevera Arroyo (2003, 2014).

A perspectiva teórica centrada na categoria contradição permitiu um diálogo com a prática e os dados empíricos sobre a inclusão, a desigualdade social e as políticas educacionais. De igual forma, desvelar as tensões e os movimentos contraditórios que permeiam o contexto de vida e do cotidiano de adolescentes autores

1 Estes relatórios se constituem em instrumento, desde o ano de 2009, para subsidiar a qualificação do atendimento no sistema socioeducativo. O Levantamento Anual do SINASE para esta pesquisa, correspondem aos anos de 2012 a 2015.

2 BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm). Acesso em: 12 mai. 2018.

de atos infracionais. A análise dos dados no Levantamento Anual Socioeducativo (SINASE) de 2012 a 2015 tornou possível reinterpretar os levantamentos socioeducativos e a compreensão de seus significados para além da leitura, numa visão crítica, estabelecida na relação da produção teórica da pesquisa.

A garantia de direitos e de vida digna, como princípios de cidadania para adolescentes autores de atos infracionais, torna-se um desafio constante. Diante do estigma da criminalização da pobreza e da reprodução da violência, este desafio é potencializado na medida em que não se limita aos espaços socioeducativos, mas está presente nas relações sociais e nas instituições sociais, dentre as quais, a escola. As políticas públicas voltadas para o atendimento destes adolescentes ainda mantêm o caráter seletivo e compensatório. Carecem de uma maior interlocução e articulação com o conjunto das políticas sociais, em especial com as políticas socioeducativas.

Os princípios normativos da socioeducação avançaram na perspectiva emancipadora, mas o entendimento e implementação da Lei do SINASE, não é consensual. Persistem práticas socioeducativas meramente punitivas que perpetuam uma concepção escravocrata, racista e excludente. Muitas práticas socioeducativas atendem aos princípios do ECA<sup>3</sup> e do SINASE, mas outras reproduzem práticas punitivas. Trabalhar com os adolescentes apenas o ato infracional praticado, tipificado como crime, ao invés de ressignificar a existência numa perspectiva cidadã e emancipadora, ratifica a violência e a exclusão social. Conceber a socioeducação numa perspectiva emancipadora passa pelo entendimento dos processos de socialização dos adolescentes e no reconhecimento das habilidades e potencialidades que eles trazem consigo, reconhecendo que a prática do ato infracional não é anterior ou posterior à sua condição de sujeito em processo de desenvolvimento biopsicossocial. Esta questão precisa discutida pelos agentes sociais e implica superar estereótipos e estigmas em relação aos adolescentes.

Além destas questões, as condições objetivas e materiais, as relações sociais e o apoio familiar, além dos serviços públicos que compõem a rede de proteção social, dificilmente são reconhecidos como fatores relevantes. A precariedade das condições de vida e do capital “cultural e econômico”, revela as desigualdades sociais a que estão expostos os adolescentes objetos da pesquisa. O acesso aos diferentes “capitais”, na acepção de Pierre Bourdieu (2015), se dá de forma precarizada entre adolescentes que constituem a *ralé*, na perspectiva de Jessé Souza (2006; 2009). As desigualdades socioeconômicas se reproduzem na sociedade e adentram as instituições educativas, dentre as quais a escola, e reforçam a meritocracia individualista, reafirmando os privilégios de classes.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Sendo assim, tem sentido falar em inconclusão num estudo sobre adolescentes autores de atos infracionais na medida em que a emancipação e a cidadania desses sujeitos ainda estão longe de tornarem-se direitos universais. Compreender a socioeducação como um fenômeno complexo que envolve múltiplas determinações, sejam socioeconômicas, políticas ou culturais, permite colocar em pauta os desafios de um diálogo que implica em várias dimensões, dentre as quais, as políticas educacionais e seus princípios.

Mesmo admitindo os limites da educação na redenção dos problemas estruturais, é preciso reconhecer que ela tem um papel importante na formação para a democracia, na emancipação dos sujeitos e na construção

3 BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 06 out. 2018.

da cidadania. Daí seu potencial para ressignificar o projeto de vida de adolescentes autores de atos infracionais, não apenas num plano individual de atendimento socioeducativo, mas como processo instituído, conflituoso e desigual, a ser conquistado e assegurado. Portanto, as inúmeras questões que foram sendo problematizadas no decorrer da pesquisa reafirmam a importância de reconhecer as profundas desigualdades socioeconômicas que, por sua vez, relegam à margem milhões de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza. Muitos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em diferentes espaços provêm desses contextos de precarização da vida. Não são apenas as condições de sobrevivência que são negadas, mas, também, experiências afetivas e de socialização positivas. É nesse contexto que se reafirma a tese de que as medidas socioeducativas somente obterão êxito se conseguirem dialogar intensa e profundamente com as políticas educacionais. A educação contribui na efetivação de experiências positivas que ressignifiquem a vida de muitos adolescentes, a partir de práticas pedagógicas e articulação com a rede de atendimento. Nenhuma alternativa pode ser isolada ou simplista.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. 16.ed. Petrópolis: Editora, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- SOUZA, Jessé. (org.). A gramática social da desigualdade brasileira. *In*: **Invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) INFÂNCIA(S) E A POSTURA INVESTIGATIVA DO(A) EDUCADOR(A) DAS INFÂNCIA(S)**

**Patrícia Ferreira Moreira**

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

[patriciafmoreira@uniplaclages.edu.br](mailto:patriciafmoreira@uniplaclages.edu.br)

**Mareli Eliane Graupe**

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

[mareligraupe@hotmail.com](mailto:mareligraupe@hotmail.com)

Eixo temático 3: Políticas Educacionais  
Sem Financiamento

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Infância(s); Postura Investigativa; Educador(a) da(s) Infância(s).

### **1 Introdução**

Pesquisas na área da(s) Infância(s)<sup>1</sup> vem crescendo gradativamente ao longo da trajetória da Educação Infantil que passou a ser instituída a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que reconhece a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, portanto, que merece ser discutida e analisada no campo científico e na prática do cotidiano, enquanto uma Política Pública Educacional voltada para a(s) Infância(s). Da mesma forma, com os avanços e desafios cotidianos da educação infantil surge a necessidade de repensar sobre a postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s), frente a complexidade que envolve as infâncias e diante da produção de conhecimentos sistematizados nesta área.

Neste contexto, emergem muitas discussões sobre o cotidiano das instituições de Educação Infantil, bem como sobre os desafios que envolvem os tempos, espaços, recursos materiais e pedagógicos da Educação Infantil, além da postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s) a partir das suas vivências, escuta, olhar, percepções, desafios, avaliação dos percursos das crianças, perspectivas e processos formativos, construídos ao longo de sua trajetória profissional e de suas práticas no cotidiano da Educação Infantil, a partir da ação e reflexão que envolve desde a sua intencionalidade até a sua práxis pedagógica enquanto profissional docente.

Diante desta perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal analisar as Políticas Educacionais para a(s) Infância(s) e refletir sobre o papel da pesquisa na prática pedagógica dos educadores das infâncias,

1 O termo Infância(s) refere-se às crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educativos.

por meio do reconhecimento e importância da sua postura investigativa na produção de conhecimento e na qualificação das práticas pedagógicas nos contextos das infâncias.

A metodologia utilizada consistiu numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental, tendo como base teórica a pedagogia pós-crítica. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise dos documentos normativos que fundamentam a pesquisa, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Do mesmo modo, a pesquisa se sustenta nos conceitos de diferentes autores que escrevem sobre infâncias, saberes e fazeres de crianças e educadores(as), processos investigativos, formação de professores e pesquisa na contemporaneidade tais como Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Rocha (1999), Oliveira (2008), Nóvoa (2017) e Figueiredo (2017).

## 2 Desenvolvimento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, se constitui em uma Política Pública Educacional que visa a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, atreladas às novas concepções de criança e currículo apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Da mesma forma, a BNCC (2017) sinaliza a importância da intencionalidade educativa do professor, tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e brincadeiras, cabendo-lhe ao mesmo, o planejamento de propostas educativas que considerem as vivências das crianças, suas culturas, seu protagonismo, além dos tempos, dos espaços, dos recursos materiais, da organização dos grupos etários, dos registros que revelam os avanços e percursos das crianças.

Para que a intencionalidade do educador das infâncias seja significativa e venha ao encontro das necessidades das crianças, faz-se necessário a oferta de um conjunto de experiências que possam garantir-lhes os direitos de aprendizagem como brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a partir do mapeamento dos objetivos elencados nos campos de experiências, o que demanda dos(as) educadores(as) da(s) infância(s), conhecer sobre as especificidades das crianças, suas movimentações e interações no ambiente institucional, através de constantes e gradativos processos investigativos e registros destas descobertas.

Na compreensão de Rocha (1999, p. 101) toda a pesquisa educacional afronta uma grande complexidade de relações que envolvem os processos e instituições educativas a partir de seus processos investigativos, neste ponto de vista, “a educação como prática social representa um grande desafio à pesquisa na busca pela apreensão de suas dimensões políticas, culturais, econômicas, sociais e cognitivo-afetivas.”

Neste contexto, as práticas do cotidiano vivenciadas nas instituições de educação infantil revelam na sua complexidade, as diversas concepções de criança, de educação e de sociedade que temos e almejamos construir, além de possibilitar o encontro de pessoas, adultos e crianças com experiências de vida e culturas diversificadas que encontram-se num contínuo processo de construção, aprendizagem coletiva e de humanização. A educação como prática social neste ponto de vista, considera os tempos, espaços, experiências, interações entre sujeitos, impressões da vida em sociedade construídas a partir das relações sociais, históricas e culturais que ocorrem neste espaço educativo.

Sob o ponto de vista de Oliveira (2008) investigar em Educação na contemporaneidade, demanda perceber e compreender a complexidade que envolve as relações humanas e os processos educativos, sendo necessário repensar o cotidiano das instituições educativas, a partir de um trabalho inter e transdisciplinar, o

que requer certo rigor epistemológico a fim de não truncarmos teorias e padrões que constituem a pesquisa mediante nossas crenças empíricas e particulares.

Na concepção de Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 299) “pensar a formação, no espaço da pesquisa em ciências humanas, requer um exercício de olhar para si e para o outro”. Neste sentido, as autoras reforçam a importância do(a) educador(a) da(s) infância(s) estar atento às situações, experiências e narrativas que envolvem as crianças a quem se busca investigar, a fim de melhor compreendê-la a partir de seus contextos e processos de desenvolvimento, porém esta pesquisa não perpassa apenas o sujeito criança, direcionando-se também à pesquisa envolvendo os próprios pesquisadores(as)/ educadores(as), a fim de torná-los(as) cada vez mais conscientes de si mesmos(as) e da sua atuação enquanto educador(a) das infâncias.

No entendimento de Nóvoa (2017) a formação de professores deve possibilitar uma renovação do trabalho educativo, tanto a nível individual quanto coletivo, o que implica na realização de estudos e análise das realidades institucionais e do trabalho docente que engloba a maneira como a profissão docente atua na sua rotina uma dinâmica de pesquisa, realizada de maneira colaborativa com os colegas de profissão.

Figueiredo (2017) descreve sobre a importância das “marcas dos saberes e fazeres de crianças e professoras da educação infantil” por meio dos registros e da documentação pedagógica na educação infantil, como instrumento do trabalho pedagógico, realizado a partir dos registros diários do(a) educador(a), articulados com o planejamento e a avaliação do trabalho concretizado, com o objetivo de dar visibilidade às experiências realizadas com as crianças, além de possibilitar diversas reflexões e produções escritas realizadas pelo professor que se posiciona como autor, educador e narrador destes processos de aprendizagem e descobertas das crianças e dos professores nos contextos da educação infantil.

Nesta perspectiva, os registros na educação infantil se caracterizam, portanto, como uma importante ferramenta de reflexão e qualificação do educador das infâncias, pois exige presença constante da memória e da autoria. Além disso, o(a) educador(a) da(s) infância(s) pode dar visibilidade e qualificar as suas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças, revivendo as vivências, retomando as memórias, exercendo sua autoria, reconhecendo a sua trajetória pessoal e profissional.

### 3 Considerações

Por fim, os resultados evidenciam que a postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s) é determinante para a qualificação de suas práticas pedagógicas, para a compreensão e implementação das políticas educacionais para a infância, para o desenvolvimento integral das crianças com as quais atua, pois através desta postura é possível repensar sobre as diversas concepções de infância, refletir criticamente sobre a implementação das políticas educacionais para a infância, sobre o desenvolvimento infantil, o cotidiano educativo, os tempos, os espaços, as rotinas, as diversas formas do(a) educador(a) da(s) infância(s) ser e estar no mundo, contemplando práticas inovadoras que deem conta da complexidade que envolve a Educação Infantil.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ministério da Educação. Brasília, DF 2017.

FIGUEIREDO, Isabella Coelho. **Marcas dos Saberes e Fazeres de Crianças e Professoras**. p. 157- 185. In: Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica. Org. Luciana Esmeralda Ostetto. Papyrus Editora. 2017.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina (orgs). 1ª ed. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa V.47 N. 166 p. 1106-1133 out/dez. 2017.

OLIVEIRA, Clara Costa. **Educação: Pesquisa, Complexidade e Contemporaneidade**. Revista Reflexão e Ação v. 16, n. 2 (2008). Disponível em 23/09/2019 <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/624>.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. UFSC – Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações. Florianópolis. 1999.

## **PÓS – GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: MODALIDADE *IN COMPANY* COMO CAMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Caroline Simon**

Universidade de Passo Fundo/RS  
carolsimon@hotmail.com

**Eliara Zavieruka Levinski**

Universidade de Passo Fundo/RS  
eliara@upf.br

**Palavras-chave:** Pós-Graduação; Lato Sensu; In Company; Formação Continuada.

### **1 Introdução**

O trabalho que ora socializamos emergiu de interrogações dos integrantes do projeto de extensão “Gestão da educação: o feito, o necessário e o possível” ancorado no Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE da Faculdade de Educação (FAED)/Universidade de Passo Fundo (UPF) acerca da formação continuada dos profissionais da educação, em especial, sobre a representação da pós-graduação *lato sensu* nos processos formativos e nas políticas educacionais das instituições e sistemas de ensino. A inquietação mobilizou a realização do trabalho final de curso da Pós-graduação - lato sensu Especialização em Supervisão Educacional da UPF, que foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e de um estudo bibliográfico.

Entendemos a formação continuada de professores, por meio da *lato sensu*, como um processo emancipatório que tematiza e aprofunda a reflexão sobre a prática profissional, possibilitando avanços na docência, assim como nos índices de qualidade da educação.

No presente trabalho objetivamos revisitar aspectos históricos e epistemológicos da pós-graduação *lato sensu* na educação superior e socializar a experiência da modalidade *in company* da Faculdade de Educação com o curso Políticas e Gestão da educação, como prática de formação continuada assumida por Prefeituras Municipais.

### **2 Desenvolvimento**

A trajetória da *lato sensu* foi estruturada, em um contexto sinuoso. Diversas ambiguidades e transfigu-

rações fizeram com que fosse reformulada a resolução vigente. Faremos uma abordagem sobre pós-graduação *lato sensu* associada aos processos de formação continuada. Construir uma linha temporal da trajetória da *lato sensu* trata-se de algo complexo, visto as transições regulamentárias na legislação competente. O objetivo primordial da *lato sensu* está em proporcionar aos, nesse caso, professores, formação continuada.

Compreender o extenso processo constitutivo da pós-graduação, no Brasil, exige um estudo circunstanciado da história no âmbito educacional. A pós-graduação teve suas premissas definidas através da Reforma Rocha Vaz, entre as décadas de 20 e 30, a qual instituiu-se o curso Especial de Higiene e Saúde Pública. Profissionais graduados em Medicina poderiam cursar, em continuidade, após sua formação inicial, essa especialidade obtendo o título de higienista, com o diploma os profissionais teriam preferência para assumir cargo específico em concursos públicos.

Assim como o próprio termo refere, pós-graduação condiciona a ideia de que se trata de um aperfeiçoamento/especialização, o qual deve ocorrer após a conclusão do curso de graduação. Isto se dá pelo fato de que a pós-graduação *lato sensu* possui o intuito de aprofundar os conteúdos já adquiridos anteriormente, visando progresso em sua formação profissional, de forma crescente e gradual.

Deste modo, assim como SAVIANI (2000) afirma, a *lato sensu* compreende como eixo principal o ensino<sup>1</sup>, “a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado.” (SAVIANI, 2000, p.2). Em continuidade, a pesquisa<sup>2</sup>, assim como o autor declara, entra em um viés voltado a mediação, em circunstância de ser imprescindível para alcançar a finalidade pretendida.

Não há como objetivar um estudo sem a intencionalidade de entendê-lo, buscando diversas perspectivas, desse modo, somente por meio da pesquisa o ensino será compreendido de maneira eficaz.

Benincá afirma, “saber é um processo permanente de construção” (2002, p. 100), ou seja, ao se perceber parte de um processo educativo, os professores devem entender o valor de sua ação, e reconhecer a transformação que podem operar no outro. Sendo assim, existe a necessidade de o próprio profissional transformar-se, moldar-se a realidade, buscando sempre melhores estratégias. Somente através de conhecimento, formação continuada que abranja as necessidades dos educadores é que o ensino e aprendizagem dos alunos serão alcançados.

O diálogo entre teoria e prática mobiliza os educadores e reforça o trabalho em um processo legítimo que deve acontecer no coletivo. Isso porque é imprescindível o educador buscar avanços em seus conhecimentos, além de compreender sua prática como profissional.

As Pós Graduações *lato sensu*, em especial na modalidade *In company* colabora para que os alunos que frequentam-na tenham um aprofundamento e alargamento de questões profissionais em um campo de especialidade, porém ao mesmo tempo é a decisão das instituições em fazerem o convênio por entenderem que essa formação qualifica a formação dos seus.

De acordo com aportes legais conforme Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), - o qual sinaliza a formação continuada e pós-graduação de professores, na meta 16 - a formação continuada é direito dos educadores. Nesse processo estão envolvidas as redes municipais, secretarias estaduais de educação e de recursos humanos. As instituições educacionais que entendem a formação continuada como um processo legítimo e significativo para os educadores ofertam cursos de especialização em consonância com

1 Ação ou efeito de ensinar; ensinamento. Forma sistemática de transmitir conhecimentos.

2 Ato ou efeito de pesquisar. Série de atividades dedicadas a novas descobertas, abrangendo todas as áreas de conhecimento.

Faculdades. Um exemplo acontece na Faculdade de Educação (FAED/UPF), em que diversas prefeituras e instituições fazem convênios proporcionando aos seus profissionais formação de qualidade, e a perspectiva de desenvolvimento desses educadores.

### A experiência *in company* da Faculdade de Educação

A gênese da expressão “*in company*” possui relação com uma companhia institucional, isso refere-se ao fato de decidir sobre uma “companhia”.

As formações (inicial e continuada) contribuem para modificar o fazer pedagógico da equipe de profissionais que vão promover qualidade na educação pública básica. Portanto, estabelecer formação e valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça.

Com essa concepção e a partir de cursos de extensão para professores e gestores de escolas públicas estadual e municipal, que iniciou a interlocução da extensão universitária com a pós-graduação *lato sensu*. Os primeiros diálogos com Secretarias Municipais de Educação e com a Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos do Rio Grande do Sul/Rede Escola de Governo foram estabelecidos considerando as necessidades cotidianas das escolas, sistemas e redes acerca das políticas, gestão da educação e da escola. As entidades mantenedoras sensibilizadas e comprometidas com processos pedagógicos que qualificam a educação básica, assumiram técnica e financeiramente propostas de formação continuada dos profissionais da educação.

O curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação, mobilizado e planejado a partir de práticas de extensão, habilita recursos humanos para atuarem como especialistas na área de políticas e gestão da educação, com 375h. Teve sua primeira edição no ano de 2012, Campus de Lagoa Vermelha, a segunda edição em 2014 Campus Passo Fundo, a terceira edição em 2016 e a quarta edição em 2018, Campus Soledade. Todas as edições foram efetivadas na modalidade *In Company*. A primeira, terceira e quarta edições foram realizadas por meio de convênios entre a Universidade de Passo Fundo e Prefeituras, que subsidiaram 50% da mensalidade para seus professores e a segunda edição com a Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos/FDRH/Rede Escola de Governo/RS, que assumiu o custo total do curso, isentando professores efetivos da rede estadual de ensino do pagamento da especialização.

A abordagem do curso está ancorada na perspectiva da educação como prática social constitutiva e constituinte e como processo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem e a escola como espaço privilegiado de produção e apropriação do saber. As políticas e a gestão da educação e, especialmente, da educação básica se explicam na relação com o contexto histórico, cultural e social, com as decisões político-pedagógicas e com as necessidades da sociedade e efetivamente implicam na qualidade educativa. Tanto as políticas quanto a gestão, quando mobilizadas e orientadas por processos democráticos, asseguram legitimidade e formação cidadã. A contextualização, a problematização, a investigação, a relação teoria/prática, o diálogo e o registro, entrelaçados, constituíram a identidade metodológica do curso.

Essa prática acadêmica reafirma a tese que a universidade ocupa seu lugar social na região, escutando, discutindo e organizando planos e ações a partir das demandas dos segmentos, neste caso, educacionais, também recria seus fazeres.

O campo da gestão da educação e das escolas apresenta múltiplas preocupações e, ao aprofundar a

temática por meio de estudos e pesquisas, é possível maior compreensão para lidar com o cotidiano nesta área do conhecimento.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Em razão dos fatores evidenciados, a Pós Graduação *lato sensu*, na modalidade *in company* demonstra-se importante para a legitimação de formação continuada dos profissionais. Acontece em um processo educacional autêntico que busca a especialização e/ou aperfeiçoamento de profissionais responsáveis e competentes, que aspiram dar prosseguimento a seus estudos, procurando por intermédio de compreensão específica, aprimorar seus conhecimentos introdutivos, alcançados através da formação inicial.

A concepção de pós-graduação presente nos diferentes documentos revela a intenção de produzir e socializar conhecimentos com vistas a transformação da realidade e da sua indispensável contribuição nos fazeres e saberes da universidade.

Universidade e instituições que se entrelaçam em práticas de pós-graduação *lato sensu*, são retroalimentadas, expandindo seus enfoques e redimensionando suas abordagens metodológicas visando aproximar-se cada vez mais do contexto escolar vivenciado pelos professores da educação básica.

### Referências

Azambuja, Ádria B. et al. Extensão universitária e pós-graduação: vivências na Upf.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, E. FLÁVIA (Org.). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. In: BENINCÁ, Elli. A formação continuada. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2002. p. 99 – 109.

SAVIANI, Demerval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: *Trajetória, Situação Atual e Perspectivas*. Revista Diálogo Educacional. V. 1. p - 1-95. Jan. jun. 2000.

## **PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA OFERECIDOS PELO IFRS - *CAMPUS* SERTÃO**

**Emanuele de Souza Teló**

**Josimar de Aparecido Vieira (Prof. Orientador)**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio grande do Sul (FAPERGS)

[telo.emanuele@gmail.com](mailto:telo.emanuele@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Cursos Superiores de Tecnologia; Evasão/desistência.

### **1 Introdução**

A evasão escolar é uma manifestação complexa comum às instituições de ensino da sociedade contemporânea. É um processo de abandono voluntário ou forçado do estudante de um curso, uma disciplina, uma instituição de ensino ou mesmo do sistema educacional. Como resultado pode ter influências positivas (encontro de uma nova adequação às suas competências) ou negativas (impossibilidade de seguir seus estudos) envolvendo circunstâncias internas ou externas, podendo ser transitória ou permanente. Ocorre no Brasil e em muitos outros países nos diferentes níveis de ensino podendo ser definida como sendo a interrupção do ciclo de estudos em quaisquer níveis de ensino. O fenômeno da evasão é um dos mais desafiadores problemas da educação na atualidade, tanto no que se refere ao contexto nacional, quanto internacional, considerando os diferentes níveis.

Na educação superior, entender a evasão implica conhecer e compreender os processos de mudanças pelos quais passam os estudantes durante seu período de formação universitária. É importante compreender que a educação superior pode produzir mudanças nos estudantes em diversos níveis como, no pessoal, cognitivo, profissional, afetivo e social.

Há evasões que acontecem quando o estudante abandona o curso por desistência ou reopção; quando o estudante requer a transferência para outra instituição e quando o estudante abandona definitivamente o ensino superior. São situações comuns nos cursos de graduação e que precisam ser avaliadas separadamente.

Diante dessas considerações, este trabalho de pesquisa foi organizado a partir da delimitação do seguinte tema: O processo de evasão (ou desistência) de estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos pelo IFRS - *Campus* Sertão. O problema de pesquisa se encontra constituído da seguinte forma: Quais são os fatores que estão contribuindo para a evasão (ou desistência) de estudantes que ingressam em

Cursos Superiores de Tecnologia (CST) que são oferecidos pelo IFRS – *Campus Sertão*? Qual a situação escolar/acadêmica dos ex-estudantes dos referidos cursos?

Já as questões de pesquisa que permearão este problema são as seguintes:

- a) Qual o cenário dos CST que são oferecidos pelo IFRS – *Campus Sertão* diante do mundo do trabalho?
- b) Que aspectos são destacados por ex-estudantes de CST oferecidos pelo IFRS – *Campus Sertão* que justificam seus desligamentos desses cursos?
- c) Como está a situação escolar/acadêmica dos ex-estudantes dos CST oferecidos pelo IFRS – *Campus Sertão*?

Considerando o objetivo desta pesquisa, este projeto será desenvolvido a partir de dois momentos, ou seja, a pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta todo trabalho, uma vez que serão realizados a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet e a pesquisa de campo envolvida por estudo de caso envolvendo os ex-estudantes dos CST que são oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*.

## 2 Desenvolvimento

A evasão pode ser medida em uma Instituição de Ensino Superior (IES), em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferecimento de cursos e em qualquer outro universo, desde que se tenha acesso a dados e informações pertinentes. Em princípio, pode-se estudar a evasão no âmbito de uma IES, ou em um sistema, ou seja, um conjunto de instituições.

Numa IES, a evasão pode ser medida pela simples organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. É possível até medir a evasão em uma turma pela comparação entre o número de ingressantes no ano de formação dessa turma e o número de concluintes do mesmo grupo de alunos.

Em se tratando da análise dos fatores que estão contribuindo para a evasão (ou desistência) de estudantes que ingressam em cursos superiores, Silva Filho et al (2007) destaca que as principais causas da evasão na educação superior são:

A falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão por ter evadido. No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para a conclusão do curso (SILVA FILHO et al, 2007, p. 643).

De acordo Silva Filho et al (2007) a evasão nas instituições públicas de ensino representa perda de investimentos da sociedade, pois não há o devido retorno social esperado. Para o setor privado, representa, ainda, uma grande perda de receita. Ou seja, tanto na esfera pública quanto na privada, o problema da evasão constitui “[...] uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (p. 642).

As entrevistas foram realizadas via formulários online, buscou-se alunos que justificaram sua evasão. Entre as principais causas que contribuíram para a retenção e evasão dos estudantes estão: um acolhimento

ruim por parte de colegas, professores e Instituição de Ensino Superior, associado com a falta de identidade relacionada ao curso, falta de estratégias, metodológicas alternativas, didática ineficaz por parte dos professores e alto índice de reprovações iniciais

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A partir dos dados obtidos com a aplicação inicial de questionários a estudantes evadidos dos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental, sabemos que até o presente momento, o principal fator que levou tais estudantes a evadir de seus cursos é a oportunidade de transferência para outros cursos.

Quando os estudantes ingressam nos cursos superiores de tecnologia do IFRS - *Campus* Sertão, os mesmos enfrentam algumas dificuldades, sendo assim parte dos ingressantes optam pela evasão de seus respectivos cursos. Dificuldades financeiras, falta de conhecimento básico para o engajamento no curso e falta de transporte para deslocamento até o *Campus* são fatores que estão dificultando a permanência desses estudantes nos referidos cursos.

Dentre os diversos motivos que estimularam a evasão, pode-se citar a sobrecarga do dia-a-dia, horário de aula não permitindo compatibilidade com as demais atividades fora da instituição e até mesmo a falta de incentivo vindo dos professores do curso.

### Referências

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, v. 132, p. 641-659. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Acesso em: 23 jan. 2019.

## **PROFESSORES PESQUISADORES: O MÉTODO PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO**

**Rosana Souza de Vargas**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Bolsa PROSUC/CAPES

E-mail: rosanasdvargas@gmail.com

**Palavras-chave:** Formação de professores; professor pesquisador; formação crítico-reflexivo; pesquisa-ação.

### **1 Introdução**

O legado positivista, deixado pelo paradigma newtoniano-cartesiano, influencia até hoje todos os âmbitos da sociedade, inclusive a educação e as diversas instituições educativas. Essa perspectiva coloca em face discussões ainda atuais e necessárias no âmbito educacional, principalmente, porque a educação *ainda* passa por inúmeros problemas que dizem respeito ao currículo, às leis e, principalmente, aos processos de ensino e aprendizagem, que são em sua grande maioria mecanizados, fragmentados, técnicos, que ocorrem a partir de uma ideia reducionista e acrítica.

No paradigma tradicional, o centro se dá em torno da transmissão de conhecimento feito pelo professor, único detentor do conhecimento, que propõe aulas expositivas; o aluno é considerado um ser passivo, não questionador; tendo essa abordagem um foco voltado ao ensino e não à aprendizagem (FREIRE, 1996). Nesse sentido, as discussões que se fazem ocorrem na busca de inverter os processos de ensino e aprendizagens atuais, por práticas sociointerativas, comunicativas, dialógicas. Assim, se busca por soluções que digam respeito à revisão de conceitos, teorias e metodologias que englobem novas perspectivas e ações na educação.

É nesse meio de discussões que o presente trabalho se coloca, ao buscar elaborar argumentos para a constituição de uma formação de professores outra, seja no âmbito inicial ou continuado. Com isso, o objetivo de realizar uma revisão bibliográfica (, mesmo que breve, visando ressaltar a importância do estudo sobre conceitos como formação crítico-reflexiva e professor pesquisador, a partir de autores como Shön (1995), Zeichner (1995), Freire (1996), apresentando, ainda a pesquisa-ação (de Carr e Kemimis (1998) como um caminho ou alternativa para percorrer esse caminho formativo “novo”.

## 2 Desenvolvimento

Muitos são os questionamentos aos quais a vida acadêmica remete, que se fazem envoltos principalmente sobre a prática docente, posicionando a formação de professores como mote de discussões em relação às práticas pedagógicas e aprimoramento profissional de professores. Nesse sentido, se faz como algo superior discutir acerca da reflexão e da reestruturação constante da prática pedagógica, que se paute e seja entendida, principalmente, como um processo amplo e indeterminado, no qual professores e educandos interajam dialogicamente. A “educação, assim compreendida, torna-se diálogo emancipatório que não se desenraiza do contexto dos interesses sociais, políticos e culturais dos sujeitos que dela participam” (KINN, 2014, p. 164).

A partir desse entendimento, de formação como uma via de mão dupla, está implícito o fazer dialógico, a construção de conceitos, a formação integral de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e questionadores, que por meio do seu saber e fazer, direcionam suas ações da maneira melhor possível para a sociedade/comunidade social em que se inserem (KINN, 2014). Destituindo, dessa forma, o saber reconhecido como razão instrumental, que visa manter um controle ideológico na cultura moderna. De acordo com Freire (1996), a instituição escolar é conhecida por repassar saberes instituídos e finitos, sem buscar a comunicação como aliada dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. A repercussão disso implica em um sistema educacional que não instiga alunos ao questionamento e que apresenta saberes e verdades concretos e inquestionáveis.

Nesse âmbito, a formação dos sujeitos esquece-se de seu verdadeiro objetivo, voltando-se a uma constituição técnica, instrumental, voltada à preparação de mão de obra para o trabalho, à coisificação do homem (VARGAS; BACH, 2017). Assim, de acordo com o estudo teórico feito por Horiwaka (2015), a partir da busca pela desconstrução de um ensino realizado nesses moldes, muitos debates significativos surgiram, a partir da década de 90, sobre a importância de se pensar uma nova formação de professores. Evidenciando uma formação de professores que estejam aptos a participarem ativamente dos processos decisórios de seu país exigindo um “novo trabalhador reflexivo e criativo”, devendo a instituição escolar ver o professor como o protagonista que se orienta “pelo objetivo de, a partir da compreensão do trabalho do professor como prática social em que estão implicados aspectos políticos, históricos e culturais”, colocando-o “como agente da transformação” (HORIWAKA, 2015, p. 20-21).

Dessa forma, dou destaque às discussões levantadas por Donald A. Schön (1995, p. 83), que desenvolveu uma teoria pautada na prática dos profissionais reflexivos, tratando-se de processos chamados de conhecimento na ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, a partir da qual o conhecimento seria construído na prática e, tanto o professor como a instituição escolar, teriam de adotar uma nova forma de conceber os processos de ensino e aprendizagem. A partir da sua epistemologia prática, entende-se que aquilo que é mais importante se fundamenta em uma concepção de um conhecimento oculto, valorizando os elementos que são imprevisíveis referentes a vida profissional “real”, da prática, podendo, desse modo, o professor realizar uma análise reflexiva do meio em que atua e a partir disso, construir um novo conhecimento (SCHÖN, 1995).

Zeichner (1995) faz algumas críticas aos estudos de Schön, no sentido de que o que ele desenvolvera enfatizara a reflexão dentro de um ato individual, no entanto, para o autor, a reflexão como uma das dimensões da prática pedagógica, deveria ocorrer a partir de um processo dialógico a ser feito também com outros

profissionais. Assim, Zeichner (1995), é um dos autores que, ao buscar discutir o *practicum* da formação de professores, busca ir além dos conceitos de racionalidade técnica e de ensino reflexivo, discutindo algumas outras ideias como o alargamento da escola até as comunidades e a criação de escolas de desenvolvimento profissional, buscando ressaltar a importância de professores como pesquisadores, de pesquisas colaborativas entre meio acadêmico e escolar, afirmando ser o estudo mais pautado nas questões práticas e sociais que envolvem a formação de professores uma das possíveis alternativas mais importantes.

A partir dessas ideias, como Zeichner (1995) sugere, é possível entender que é partir de uma formação nesses moldes que surge um profissional de educação com novas ideias e atitudes, um professor crítico-reflexivo e, por sua vez, o professor pesquisador. Constituindo um profissional que cumpra um papel transformador em sua formação, que reconheça as questões políticas que envolvem sua prática, também buscando transformá-las.

Com isso, na busca da constituição de uma nova realidade, a pesquisa-ação se insere em termos de conhecimento e educação numa perspectiva ético-emancipatória. De acordo com Carr e Kemmis (1988) a pesquisa-ação tem o propósito de transformar as práticas e as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional. Desse modo, para os autores (CARR; KEMMIS 1988, p. 191, tradução minha), “os objetivos da pesquisa-ação [as coisas que os investigadores ativos investigam e se propõem a melhorar]” são as “suas próprias práticas educativas e seu entendimento das ditas práticas, assim como das situações em que se praticam”.

Nesse sentido, a pesquisa-ação, enquanto se ocupa do “melhoramento das práticas, dos entendimentos e das situações de caráter educativo”, fundamenta-se “necessariamente em um enfoque da verdade e da ação como socialmente construídas e incorporadas na história” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 193, tradução minha). A problematizando de concepções, conceitos e práticas conjuntamente realizada entre professores da educação básica e professores da comunidade acadêmica, por meio da discussão crítico-reflexiva, “cria as condições sob as quais os protagonistas podem estabelecer um programa de reflexão crítica para a organização de sua própria ilustração e para a organização de sua própria ação colaborativa” com vistas à uma mudança educacional (CARR; KEMMIS, 1988, p. 198, tradução minha).

Com a intenção de contribuir com as discussões acerca da temática, é possível compreender que a formação de professores pode se constituir com ideias e preocupações voltadas às práticas dos profissionais. Profissionais que na sala de aula se constituam como professores pesquisadores de suas ações que, de maneira conjunta, reflitam e que busquem construir conhecimento, teorias e modos novos de entender a própria prática e de reconstruí-la a partir do contexto social e institucional em que se inserem.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Considerando a breve discussão posta, é possível compreender que uma formação que vise formar um professor crítico-reflexivo diz respeito à constituição de um profissional que tem como objetivo, com base em sua capacidade de análise e reflexão, potencializar os aspectos de sua própria ação, esses que irão contribuir para uma ação educativa mais comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao considerar que o papel da educação é o de formar sujeitos que sejam críticos, que consigam se

posicionar na sociedade frente à diferentes opiniões, que tenha visão de mundo e que, principalmente, tenha princípios enquanto ser humano, é necessário que sejam revidadas algumas concepções formativas educacionais. Aqui, foi apresentada a pesquisa-ação que possibilita tanto práticas de ensino como de pesquisa, como um meio e como uma busca para que se passe a considerar os saberes e fazeres de professores docentes e futuros docentes de maneira mais humana, ética, responsável, acolhedora e colaborativa por meio de um viés crítico-reflexivo, autônomo e dialógico, buscando reforçar e possibilitar a importância de uma formação de professores pesquisadores, tanto no âmbito inicial quanto continuado.

## Referências

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, vol. 7, n. 13, ago./dez. 2015.

KINN, V. G. Reflexões acerca das Perspectivas para a educação no século 21: Uma análise em Perspectiva ético-Filosófica. In.: RUEDELL, A. *et al.* **Filosofia e ética**. 1ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014. pp.157-169.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VARGAS, R. S.; BACH, M. M. **A relação entre ética e educação: Uma formação ético-emancipatória a partir da pesquisa**. In: X Seminário Internacional de Alfabetização, 2018, Ijuí. **Anais** Seminário Internacional de Alfabetização, 2018. v. 10. p. 1-12.

ZEICHNER, Kenneth M. **Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90**. In.: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom quixote, 1995. p. 115-138.

## **PROPOSTAS CURRICULARES NO MERCOSUL: UM OLHAR PARA O CONHECIMENTO ESCOLAR NO BRASIL E NO PARAGUAI**

**Chaiane Bukowski**

**Flávia Eloisa Caimi**

Universidade de Passo Fundo

Agência financiadora – CAPES

chaiane\_bukowski@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** ensino médio; conhecimento escolar; proposta curricular.

### **1 Introdução**

A presente proposta tem por finalidade delinear de forma sucinta a intenção de tese a ser desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo. Dessa forma, se propõe a produzir um estudo aprofundado e crítico em relação às propostas curriculares para o ensino médio nos respectivos países membros do Mercosul, a saber: Brasil e Paraguai<sup>1</sup>. Em relação ao recorte analítico, optou-se por investigar a “área de ciências humanas e sociais aplicadas” integrada por filosofia, geografia, história e sociologia no Brasil e intitulado no Paraguai como “ciencias sociales y sus tecnologias”, constituído pela área de história, geografia, antropologia social e filosofia. Por este viés, intenta-se observar quais os espaços e concepções de conhecimento escolar estão estabelecidos nas propostas curriculares da região sul-americana.

Dentre os países, optou-se inicialmente pelo Brasil e Paraguai, visto que a Argentina atualmente não consta uma Diretriz Curricular Nacional para a última etapa da educação básica, apenas diretrizes locais (em cada província). O Uruguai não contempla a disciplina de filosofia no documento “*La Reformulación*”, constituído em 2006. Em relação a Venezuela, optou-se por não analisar, pois este país permanece suspenso do Mercosul por tempo indeterminado, desde 2016. Apesar da associação dos países como Chile e Bolívia, que fazem parte desde 1990, optou-se por fazer um recorte justificando que estes foram associados mais tarde.

Como possível caminho metodológico, se propõe a desenvolver o estudo comparado no enfoque da educação. Apesar de compreender a complexidade da proposta e da realização dos estudos comparados, entende-se que “prestam contribuição importante não por indicarem o que se deva fazer, mas por esclarecerem as condições, grupos de condições ou fatores, apurados pela análise educacional, em seu âmbito próprio” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 51-52). Dessa forma, vale mencionar que os países possuem características,

1 No Brasil e no Paraguai é denominada essa fase da escolarização como Educação Básica, sendo no Brasil Ensino Médio e no Paraguai Educación Média.

contextos históricos e peculiaridades específicas ao constituírem um documento normativo, assim necessita-se um estudo mais aprofundado sobre cada país investigado.

Além do estudo acerca da realidade, objetiva-se desenvolver uma pesquisa bibliográfica e documental, com critérios bem estabelecidos para responder o problema de pesquisa. Assim, inicialmente selecionou-se o seguinte *corpus* investigativo: no Brasil, *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base* (2017); no Paraguai, *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Média* (2014). Compreende-se que estes registros de análise, como norteadores da prática ao definirem conhecimentos e compromissos das escolas públicas como projeto de nação, são extremamente relevantes a serem estudados.

## 2 Proposta curricular no Ensino Médio: elementos para o debate teórico

*Tudo o que na educação parece ser simples, estável e evidente para nossas mentes se torna complexo, movediço e complicado quando pedimos que sejam explicados os novos conceitos que surgem no discurso sobre os temas educativos (SACRISTÁN, 2013, p. 153)*

Inicialmente, vale mencionar que a presente proposta está em fase inicial de estudo, porém torna-se possível realizar algumas reflexões a partir das pesquisas e investigações realizadas até o presente momento. No que tange às questões relacionadas à educação para o ensino médio, percebe-se que esta tem ganhado espaço nos debates, especialmente no Brasil em virtude da lei 13.415 de 2017, que promulga a reforma do ensino médio. Assim, optou-se como epígrafe inicial as palavras de Sacristán (2013), pois mobiliza a refletir constantemente acerca da educação, visto que, atualmente a escolarização está marcada por constantes transformações, com novos discursos de qualidade (formação compensatória, meritocracia, educação emocional, relações de sentidos/de acordo com a economia, avaliações em larga escala, dentre outros aspectos).

O Mercosul foi constituído em 1991 por intermédio do Tratado de Assunção entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. O presente acordo teve como finalidade fortalecer a economia entre os países e assim, concebeu a educação como possível estratégia para propiciar a integração regional (CRISTOFOLI, 2009). As questões políticas estão fortemente atreladas à economia globalizada, provocando diversos impactos na área educacional. Dessa forma, as reformulações curriculares, bem como as políticas educacionais, têm ganhado espaço nos debates como principais alternativas para que as nações consigam enfrentar os problemas hodiernos e desenvolver-se plenamente. A partir dos estudos de Silva (2018, p. 165) em relação as reformas curriculares na América Latina, argumenta-se que, de maneira intensa, nas últimas décadas, ocorreram implementações de diretrizes, resoluções e direcionamentos “tanto ao nível nacional quanto internacional, visando politicamente produzir mudanças nos padrões de desempenho das instituições e ampliar seu potencial de contribuição para a vida social e econômica”.

Em relação ao contexto brasileiro, Caimi (2016, p. 87) argumenta que “em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum”. Adrião e Peroni (2018, p. 52) problematizam a questão da Base Nacional Comum Curricular afirmando que a concorrência acontece em virtude do conteúdo e este ser transformado em mercadoria. Assim, destaca-se a necessidade de pensar nas questões acerca do currículo e conhecimento referente ao ensino dos jovens, inves-

tigos suas nuances e funcionalidades dentro do contexto escolar, entendendo ser esta uma perspectiva de avançar em relação às intencionalidades e sentidos atribuídos à educação.

Vale mencionar, ainda, que “a maioria dos países latino-americanos recorreu ao Banco Mundial e ao BID para a obtenção de financiamento para projetos educacionais, sendo que em alguns casos, a educação secundária constituía-se em um alvo importante” (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 172). A partir da argumentação dos pesquisadores, pode-se afirmar que as reformulações curriculares ganharam espaço nos debates, assim como as orientações de organismos internacionais, definindo por meio do conhecimento escolar o modelo de escola e de sociedade que se almeja.

No Brasil, a menção à base já esteve presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e sua aprovação ocorreu de 2017 para ser implementada até 2020. O documento norteará todos os sistemas e redes de ensino na elaboração das propostas curriculares da Educação Básica, ao estabelecer habilidades, conhecimentos e competências que todos os jovens necessitam desenvolver no período escolar (BRASIL, 2017). Entretanto, vale pontuar que as instituições de ensino brasileiras possuem, de certa forma, autonomia para constituição das suas propostas, visto que o documento basilar estabelece que a BNCC, em relação às propostas curriculares, apresenta “papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, a base curricular comum pressupõe sentidos, significados e direções em relação ao processo formativo dos jovens que cursam o Ensino Médio. Partindo desse pressuposto, vale mencionar que nunca se teve muita clareza no que tange aos conhecimentos a serem ensinados, uma vez que, a escola se compromete com o nível superior ou formação para o mercado de trabalho, ou seja, essa etapa carece de uma identidade (KRAWCZYK, 2011). Por este viés, entende-se a relevância de compreender as mudanças ocorridas na organicidade do sistema escolar, desse modo, propõe-se a investigar aspectos históricos, sociais e culturais, que influenciaram as escolhas, visando compreender os processos nacionais de cada país e os direcionamentos referentes ao conhecimento que fazem parte das propostas que orientam a última etapa da Educação Básica. Nessa direção, pensar na escolar e na dinâmica do currículo de forma comprometida, visando novas estratégias para conduzir os processos de escolarização, requer muito estudo e pesquisa.

### 3 Considerações parciais

Compreendendo que este estudo se encontra em fase inicial, vale mencionar que ainda não possui resultados e muitas das reflexões aqui mencionadas estão mais relacionadas com o contexto brasileiro. Assim, analisar o processo formativo para os estudantes que cursam a última etapa da Educação Básica por meio dos dispositivos curriculares já existentes nos países membros plenos do Mercosul, investigando os aspectos que direcionam as propostas visando à ampliação das oportunidades de aprendizagem ao invés de somente reproduzir os interesses dos grupos dominantes, passou a ser o objetivo delineado para ser desenvolvido.

A partir dessas considerações, torna-se necessário investigar os documentos norteadores para elaboração das propostas curriculares para o Ensino Médio, refletindo sobre os caminhos que estão sendo traçados para a formação dos jovens. Assim, observa-se na contemporaneidade a necessidade de a pesquisa romper com esse “obscurantismo educacional” (MEDUC, 2019) que se encontra em um contexto global.

## Referências

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia A. da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? ISSN 2539-5973. **Revista do Lhiste**, v. 3, p. 86-92, 2016.
- CRISTOFOLI, Maria S. Estudos comparados na América Latina: um caminho para conhecimento das políticas e gestão da educação nos países do Mercosul. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Interamericano de Política e Administração, 24º e 3º., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória, 2009. 1 CD-ROM.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de pesquisa**, v. 4, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada**. Brasília: MEC/Inep, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. A escolarização juvenil como um investimento econômico: análise das políticas curriculares contemporâneas. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 163-184, jan./abr. 2018.
- TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de desenvolvimento. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

## **RELATO DA APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM FÍSICA**

**Marivane de Oliveira Biazus  
Cleci T. Werner da Rosa**

**Palavras-Chave:** Metacognição; ensino médio; estudo piloto

A escola, enquanto espaço de formação, deve privilegiar a preparação dos estudantes não apenas para dominar conteúdos acumulados historicamente, mas, sobretudo, deve ter a responsabilidade de ensinar os alunos a aprender como se aprende. A aquisição de estratégias que permitam aos estudantes aprender e continuar aprendendo torna-se, nessa lógica, uma importante função das instituições e podem se tornar o diferencial entre quem quer aprender para reproduzir conhecimentos e quem quer aprender para produzir novos conhecimentos. Sobre isso e, particularmente, direcionando para o ensino de Ciências, Pozo e Gómez-Crespo (2009, p. 39) chamam atenção que, muitas vezes, a forma de aprender “pode influenciar mais no futuro acadêmico e pessoal do aluno que os próprios conteúdos aprendidos”

Nessa conjuntura é de se esperar que a Física contemplada nos currículos escolares forneça aos estudantes condições para melhor compreender e explicar o mundo vivencial, mas ao mesmo tempo, se preocupe em oportunizar condições para que eles possam continuar aprendendo. No entanto, conforme aponta Moreira (2014), esta disciplina tem enfrentado muitas dificuldades em cumprir com seu papel formativo. Segundo ele, a Física que é apresentada na educação contemporânea é desatualizada em termos de conteúdos e tecnologias, centrada no docente, baseada na aprendizagem mecânica dos conteúdos, no treinamento para dar respostas corretas e sem significado para o aluno. Além disso, podemos mencionar que os alunos têm apresentado dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento e um sentimento de apatia pela disciplina o que, por consequência, o têm afastado da sala de aula e repercutido no aumento da evasão escolar (KRUMMENAUER; WANNMACHER, 2014).

Tal constatação leva a investigar a pertinência do uso de estratégias metacognitivas associado a resolução de problemas em Física, verificando a forma como os estudantes a concebem e concretizam em suas atividades de aprendizagem. O foco principal do presente trabalho e que representa um recorte de um estudo maior em desenvolvimento, refere-se a análise de um ensaio (estudo piloto) vinculando o uso de estratégias metacognitivas associada a resolução de problemas em Física.

O uso de estratégias metacognitivas tem sido apontado como favorecedor do aprender a aprender à medida que busca a tomada de consciência dos sujeitos sobre seus próprios processo de aprendizagem e os

mecanismos que o levam a aprender (ROSA, 2014). É um processo reflexivo de natureza metacognitiva que possibilita ser estratégico na concretude das ações, que neste caso, estão relacionadas a aprendizagem. No âmbito da associação com a resolução de problemas em Física temos estudos mostrando possibilidades e viabilidades (TAASOBSHIRAZI; FARLEY, 2013; HINOJOSA; SANMARTÍ, 2016; GHIGGI; ROSA, 2018), contudo, evidenciam a importância de um trabalho diferenciado dependendo da turma e da idade.

A resolução de problemas em Física a que esse estudo se refere está associada a modalidade “lápiz e papel”, que são os tradicionais problemas apresentados nos livros didáticos e nos exames seletivos como vestibular e o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. Esse tipo de problema envolve a realização de uma determinada sequência de passos que pode estar orientada a favorecer um conjunto de fatores que resultam em ganhos cognitivos, como destacado por Hinojosa e Sanmartí (2016).

Desta forma, selecionamos para a aplicação o estudo de Rosa e Ghiggi (2018) que a partir de uma investigação junto a literatura especializada propuseram quatro possibilidades para utilizar as estratégias metacognitivas na resolução de problemas em Física – tipo “Lápis e papel”. Destas quatro possibilidades selecionamos duas: “reelaboração do enunciado e esboço da situação-problema (alteração no enunciado do problema e desenho da situação física apresentada), “explicação da situação-problema a um colega” (diálogo entre pares).

O estudo na forma de ensaio aqui apresentado envolveu três turmas do segundo ano do ensino do médio, denominadas 201, 202 e 203, de uma escola pública do município de Passo Fundo, RS. Este ensaio ocorreu no decurso das aulas da professora que é uma das pesquisadoras, e permitiu uma análise quanto a sua viabilidade, aceitação dos alunos e a forma de inserção dessas estratégias. Essas turmas estavam integralizadas por 25, 24 e 24 alunos, respectivamente. Nelas foram ministrados conteúdos referentes a tópicos de “Hidrostática”, conforme o cronograma das atividades letivas, sendo utilizado pela professora, exemplos de resolução de problemas a partir de estratégias metacognitivas.

Na operacionalização do estudo ensaio, os estudantes foram organizados em duplas para a resolução dos problemas propostos, compartilhando seus conhecimentos. Todavia antes de resolverem, exemplificamos como fazer isso, por meio da resolução de três problemas na lousa. Após foi entregue aos estudantes uma lista com quatro problemas juntamente com a orientação de como proceder a resolução.

Os estudantes podiam utilizar o livro didático, o caderno, a calculadora ou mesmo realizar pesquisa na internet com a ajuda do celular. O tempo de duração dessa atividade foi de quatro períodos de 45 minutos, divididos em dois momentos, uma vez que cada turma tem dois períodos semanais de Física na escola *locus* deste ensaio.

Os problemas abordados nesta atividade foram selecionados de livros didáticos e de exames de vestibulares, de modo a conterem dados que pudessem ter aproximações com situações reais, permitindo a utilização das estratégias metacognitivas mencionadas anteriormente. Em alguns desses problemas houve a necessidade de uma adaptação, como a retirada de elementos que traziam uma contextualização, a modificação de alguns dados e unidades. Também cabe salientar que os problemas escolhidos estavam próximos dos que foram abordados nos exemplos trabalhados anterior a atividade.

A turma 202 foi a primeira a realizar a atividade. Nesta turma a maior dificuldade foi em termos da compreensão, por parte dos alunos, sobre o que deveria ser realizado, especialmente, em termos da utilização do primeiro modelo no qual há necessidade de fazer uma associação com uma situação real. Também nesta aplicação verificamos a necessidade de modificar uma das questões apresentadas. A segunda aplicação ocor-

reu na turma 201, a qual foi possível apresentar a proposta de forma mais clara, facilitando o processo, embora também houvessem dificuldades na associação com uma situação real. Frente a persistência dessa dificuldade, modificamos novamente as questões apresentando na nova aplicação – terceira turma (203), apenas os dados do problema, sem seu enunciado. Frente a essa nova situação, identificamos que os alunos tiveram maior aceitação e envolvimento, apresentando menos dificuldades que as turmas anteriores.

O Quadro 1 ilustra uma das questões apresentadas as duas primeiras turmas (201 e 202), e o Quadro 2 os dados relativos a mesma questão e que foram apresentados a terceira turma (203)

Quadro 1: Questão 1 apresentada na atividade para as turmas 201 e 202.

**1** – Um corpo tem a forma de um paralelepípedo retângulo. Suas dimensões são 5 cm x 0,1 m x 2 dm e seu peso é 80 N. Com essas informações, determine a pressão exercida por ele sobre um plano de apoio quando está apoiado sobre a: **a)** Maior área **b)** Menor área

Fonte: a autora, 2019.

Quadro 2: Questão 1 apresentada na atividade para as turmas 203.

**1** – Dados:

1 paralelepípedo de dimensões: 5 cm x 0,1 m x 2 dm

Massa desse paralelepípedo: 800 g

Aceleração gravitacional:  $g = 10 \text{ m/s}^2$

Objetivo: Determinar a pressão para a maior área e para a menor área.

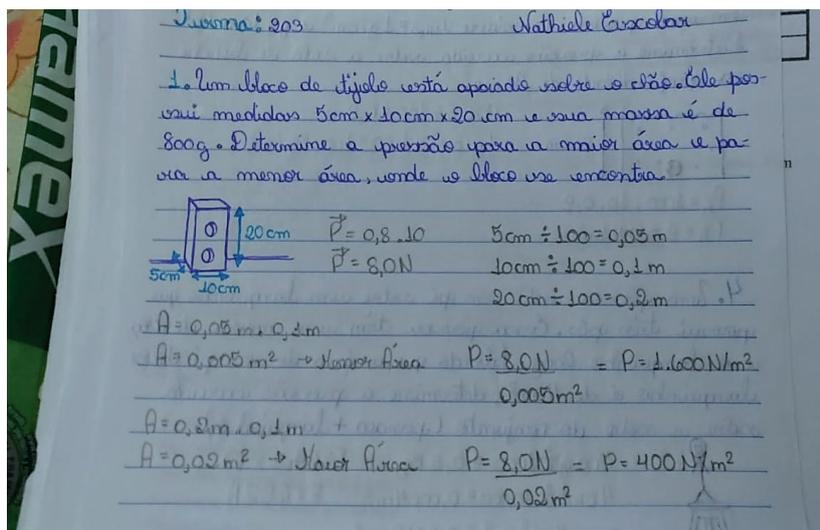
Fonte: a autora, 2019.

Para a discussão dos dados produzidos foi adotada uma abordagem qualitativa, recorrendo as observações e as impressões percebidas pela pesquisadora que foram anotadas em um diário de aula. Além disso, o material produzido pelos alunos foi recolhido. Na análise procedemos a classificação em dois grupos: o primeiro grupo, identificado por “GA”, estão as resoluções mais completas, em que a dupla conseguiu compreender e desenvolver o que foi solicitado; e, o segundo grupo, denominado por “GB”, estão as resoluções apresentadas pelas duplas que não obtiveram uma compreensão adequada ou que não conseguiram desenvolver o que foi proposto.

Numa análise mais geral desse material, identificamos que uma grande parte dos alunos apresentou dificuldades em visualizar o fenômeno abordado na questão (problema) em um contexto real. Nas observações realizadas e registradas no diário de bordo, é possível perceber essa dificuldade, pois houveram muitos questionamentos dos alunos, discussões nas duplas e entre outras duplas. No material também é possível identificar que houve duplas que não conseguiram resolver os quatro problemas por falta de tempo ou porque não estavam presentes no início ou no final da atividade. Ainda, no material é possível observar que alguns alunos apresentaram a falta de uma construção conceitual adequada pelos alunos, as dificuldades de abstração dos conceitos, da identificação das variáveis e das suas unidades, a falta de verificação dos passos realizados na resolução do problema e a avaliação dos resultados obtidos.

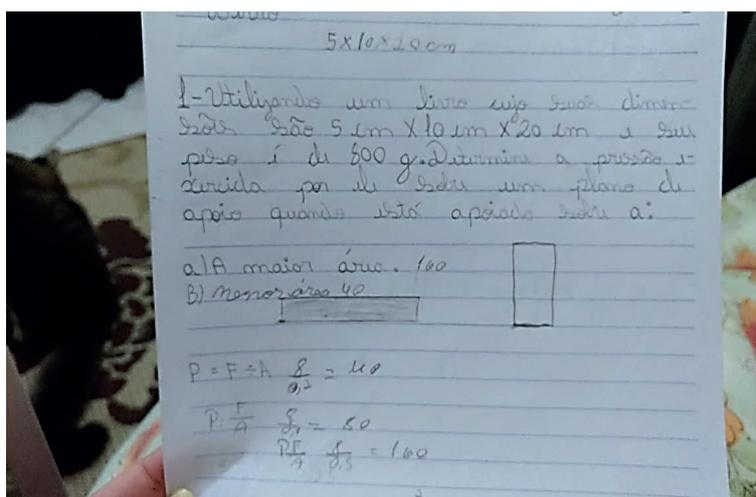
Para ilustrar esses resultados encontrados nos materiais, apresentamos a seguir imagens das resoluções propostas pelos alunos de duas duplas, GA1 e GA2, para o primeiro problema apresentado.

Figura 1 – Resolução da dupla GA1 para a questão 1.



Fonte: dados de pesquisa, 2019.

Figura 2 – Resolução da dupla GA2 para a questão 1.



Fonte: dados de pesquisa, 2019.

É possível observar que a dupla GA1 apresenta uma compreensão do fenômeno, conhecimento dos conceitos físicos envolvidos no problema e o cuidado em relação as unidades de medidas. A dupla GA2 também conseguiu apresentar uma compreensão do fenômeno e identificar as variáveis, no entanto não percebeu erros conceituais como a utilização do termo “peso” para representar massa, a falta das unidades e algumas conversões necessárias. Mas de modo geral, as duas duplas conseguiram apresentar um desenvolvimento correto da estratégia utilizada.

No realizado pelos alunos e frente a observação em sala de aula foi possível identificar que houve resistência de alguns frente ao comando de reelaborar o problema ou mesmo na situação de desenhá-lo. Tal resistência pode ser alocada a um grupo de alunos que apresentam familiaridade e certa facilidade em resolver problemas de Física. Para esses alunos certamente há em sua estrutura cognitiva um modelo de resolução de problemas que tem dado conta da demanda e que sua alteração nesse momento não lhes parece favorável. Esse

resultado vem ao encontro do apontado no estudo de Yerushalmi e Magen (2006), que mostram que os alunos não abandonam o método que já utilizam e que lhe permite resolver o problema. Os alunos com dificuldades não possuem um método e os resultados sinalizam a necessidade de ajuda nessa estruturação.

O apresentado possibilita analisar os dois modelos selecionados como estratégias metacognitivas de resolução de problemas em Física e refletir sobre a sua viabilidade e quais possibilidades de alterações nestas atividades para o estudo definitivo a ser desenvolvido. Nesse sentido e considerando que foi um ensaio restrito em termos de possibilidades didáticas, identificamos as seguintes limitações: necessidade de tempo maior que quatro períodos, pois há o tempo de adaptação para o novo modelo proposto; e, importância de variar os modelos de resolução de problemas orientados pela metacognição, como forma de buscar alternativas para contemplar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo nos alunos.

## Referências

GHIGGI, Caroline. *Estratégias metacognitivas na resolução de problemas em Física*. 2017. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade de Passo Fundo, 2017.

HINOJOSA, Julia.; SANMARTÍ, Neus. Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de Física. *Ciência & Educação*, 22(1), 7-22, 2016.

KRUMMENAUER, Wilson L.; WANNMACHER, Clóvis M. D. Possíveis Causas para o Desinteresse pela Física na Educação de Jovens e Adultos na Região do Vale do Rio dos Sinos. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 4, n.1, p. 28-44, 2014.

MONEREO, Carles; CASTELLÓ, Monteserrat; CLARIANA, Mercè; PALMA, Monteserrat; PÉREZ CABANI, Maria Lúisa. *Estratégias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editora GRAÓ, Barcelona, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. In: CICLO DE PALESTRAS DOS 50 ANOS DO INSTITUTO DE FÍSICA DA UFRJ, 2014, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.if.ufrj.br/~pef/aulas\\_seminarios/seminarios/2014\\_Moreira\\_DesafiosEnsinoFisica.pdf](http://www.if.ufrj.br/~pef/aulas_seminarios/seminarios/2014_Moreira_DesafiosEnsinoFisica.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2019.

POZO, Juan I.; GÓMEZ-CRESPO, Miguel A. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSA, Cleci T. Werner da. *Metacognição no ensino de Física: da concepção à aplicação*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2014.

ROSA, Cleci T. Werner da; GHIGGI, Caroline. Resolução de problemas em Física envolvendo estratégias metacognitivas: análise de propostas didáticas. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 23, n. 3, p. 31-59, 2018.

TAASOOBSHIRAZI, Gita; FARLEY, John. A multivariate model of physics problem solving. *Learning and Individual Differences*, v. 24, p. 53-62, 2013.

YERUSHALMI, Edit.; MAGEN, Esther. *Same old problem, new name? Alerting students to the nature of the problem-solving process*. *Physics Education*, 41(2), 161-167, 2006.

## **SABERES E TRAJETÓRIAS: A MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES DE MEIOS POPULARES**

**Jane Kelly de Freitas Santos**

Universidade de Passo Fundo

Bolsista Capes

janyckelly@gmail.com

**Palavras-chave:** mobilização; sucesso escolar; meios populares.

### **1 Introdução**

Os conceitos e a aplicabilidade dos termos: qualidade, equidade, paridade; entre outros com significantes próximos são fundamentais para a formação de uma geração na qual a democracia é consolidada e para a construção de sociedades mais justas. Compreender o que tem levado ao “fracasso” e quais são os passos para o “sucesso” escolar, pode ser um caminho para avanços significativos.

Em 1966 o Estudo Coleman, encomendado pelo governo dos Estados Unidos demonstrou um novo e primordial fator aos estudos sobre “eficácia escolar”, apontou que as diferenças de desempenho escolar eram melhores explicadas em relação à condição de vulnerabilidade social, ou seja, variáveis socioeconômicas, do que pelos fatores relacionados à estrutura da escola. Apontou ainda que crianças em condições e situações de vulnerabilidade apresentavam desempenho inferior em relação às outras.

O francês Pierre Bourdieu em seus estudos relacionou o desempenho escolar à origem social dos alunos e de maneira geral apontou que a escola, da forma como se organiza, era uma das principais instituições de reprodução e legitimação da desigualdade e de privilégios. A educação escolar para as classes mais favorecidas é nesta perspectiva, uma continuidade da educação ofertada em casa, o maior domínio da língua culta e os conhecimentos trazidos por estes alunos facilitariam a sua aprendizagem à medida que funciona de elo entre família e escola. Dessa forma, o “sucesso” dos alunos não pode ser explicado pelos seus dons, mas pelas condições ligadas à origem social, que torna o “sucesso” mais ou menos provável. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Logo, as classes mais favorecidas, tendencialmente possuem mais subsídios e elementos para alcançar o “sucesso” escolar, pois possuem uma bagagem cultural, econômica e social que leva a desempenhos superiores no âmbito das escolas.

A relação e trânsito destes termos com a hipótese aqui levantada, a qual faz parte de um projeto de tese, se dá e justifica ao levar em consideração importantes obras e pesquisas (Bernard Lahire, Bernard Charlot,

Jessé de Souza) alicerçadas em uma sociologia que possui sua centralidade nos sujeitos e em sua ação com o mundo, com o meio em que vivem e consigo mesmo, estes estudos destacam a possibilidade de ‘sucesso escolar’ em meios populares, observando as trajetórias, desempenhos e resultados satisfatórios de estudantes.

Por conseguinte, as reflexões e questionamentos levantados são: que outros fatores (além do *capital cultural / background* e da escola que frequentam) têm influenciado estudantes, os levando a suprir as lacunas existentes e consecutivamente apresentarem bom desempenho, a se sentirem mobilizados e a estabelecerem relações com o saber?

A questão de pesquisa, para este recorte, se delimita da seguinte forma: a mobilização dos estudantes oriundos de meios populares pode fazer parte de uma gama de fatores que levam a um bom desempenho, possibilitando assim que estabeleçam relações com o saber? Tendo por objetivo principal: contribuir na construção do conhecimento sobre fatores mobilizadores do desempenho e aprendizagem de estudantes da Educação Básica oriundos de meios populares. A metodologia para este recorte de pesquisa é de cunho qualitativo, sendo realizada por intermédio de revisão bibliográfica.

## 2 Algumas notas teóricas sobre a mobilização de estudantes de meios populares

Dentro de um conjunto amplo de estudiosos e pesquisadores que refletiram e problematizaram de forma crítica a teoria do capital cultural, dois deles podem ser destacados: Bernard Lahire (1997) e Bernard Charlot (2000). A forma consistente pela qual argumentaram que cada sujeito e cada família, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente seriam o ‘resultado’ de múltiplas e, em parte, contraditórias variáveis e influências sociais justificam a relevância de seus trabalhos.

Ambos corroboram na compreensão e na visão de indivíduos enquanto sujeitos. Estes são constituídos pelas relações que estabelecem com o meio, com os outros e consigo. Estão inseridos em um mundo com ‘disposições’, estruturas, formas de cultura e vivência já elaboradas (mesmo que em constante transformação pelas ações dos sujeitos). Ao entrarem neste mundo, estabelecem relações com ele e com os demais que nele estão, transformam, agem, intervêm, transformando também a si mesmos, mobilizando-se em busca de desejos e anseios.

Charlot (2000) defende que para se entender o percurso escolar faz-se necessário uma análise da realidade do estudante, concentrando-se nas suas histórias, condutas e discursos. Para o autor, a análise do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ escolar deve fundamentar-se em uma sociologia que considera o sujeito interagindo com outros sujeitos, preso na dinâmica do desejo, relacionando-se com a linguagem e atuando, construindo uma história e engajando-se no mundo. Nessa relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, toma forma o desejo de aprender. É esse desejo que propulsiona, por meio de um movimento de ‘mobilização’, o aluno em direção ao saber. As particularidades, singularidades, a posição social de cada indivíduo é construída nas relações estabelecidas com o meio, com os outros indivíduos e consigo mesmo. Assim, não se pode esquecer que as relações no campo do saber também são permeadas por aspectos individuais e próprios, frutos do contexto social de cada um. De acordo com a argumentação de Charlot (2005), o sujeito social e o sujeito do desejo não podem estar separados – são em sua singularidade inseparáveis –, e o saber se dá nas relações construídas por meio das ações desse sujeito, pelas relações que produz com o mundo, consigo mesmo e com

os outros.

E para que estes processos de ‘humanização’ e ‘saber’ aconteçam, Charlot sugere a definição de alguns conceitos fundantes. Um dos conceitos que dá norte e caracteriza esta pesquisa é o de mobilização. O autor aponta que este conceito implica a ideia de movimento. Pois “Mobilizar-se é pôr-se em movimento”. A preferência desse termo, ao invés de “motivação”, justifica-se porque mobilizar-se, em suas palavras, implica a ideia “de dentro”, enquanto que a motivação pode enfatizar o fato de que se é motivado por alguém ou por algo “de fora”. Mesmo que em uma última análise os termos possam convergir, o termo mobilização insiste sobre a dinâmica do movimento (CHARLOT, 2000, p. 54).

O termo “vem de dentro” diz respeito ao sentido de ser preliminar à ação. É engajar-se em atividades originadas por móveis. O móbil, na perspectiva de Charlot, são as razões para realizar as atividades. Elas visam a uma meta, no entanto não são por si só uma meta, pois a meta é o resultado dessa ação, o móbil é o desejo que esse resultado permite satisfazer.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

Esse sujeito não é definido pelo desejo, ele é aberto e levado por seu desejo e pelo desejo do outro, é aberto para um mundo social, no qual ele se reconhece, é consciente de sua história e de que a constrói, é um elemento ativo. Constitui-se através de processos psíquicos e também sociais.

Assim, mobilizar-se em direção a saberes é se colocar em movimento, investir em metas desejáveis que tenham sentido e valor, realizando trocas. Talvez, seja essa mobilização que impulsiona, que dá força, que dá valor e sentido às crianças e jovens, que mesmo em *situação de fracasso escolar* e vulnerabilidade superam suas difíceis condições e invertem o contexto, dando espaço ao que as teorias apontaram durante muito tempo por improvável.

### 3 Algumas possíveis considerações - Considerações conclusivas/parciais

Em consonância com os autores escolhidos para estudo, em específico Bernard Charlot (2000; 2005), pode-se compreender que os conceitos elencados e estudados enquanto categorias de análise são importantes para a compreensão de fatores que podem levar ao bom desempenho alunos de meios populares.

Este estudo, em andamento, é estruturado e embasado partindo da premissa/hipótese de que a ‘mobilização’ de estudantes oriundos de meios populares é fundamental para que tenham bom desempenho em avaliações, atividades extracurriculares, e consecutivamente alcancem o ‘sucesso escolar’. Os estudos acerca desta temática precisam avançar de modo que diversos fatores e possíveis condicionantes sejam estudados em aprofundamento, inclusive sendo realizados estudos de caso que possibilitem dar voz a estes sujeitos em idade escolar, ouvir suas trajetórias, seus discursos, as peculiaridades de seus cotidianos.

### Referências

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLEMAN, James S. *et al.*. Equality of educational opportunity. Washington, dc: U.S. **Government Printing Office**, 1966.

DAVIS-KEAN, Pamela E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. **Journal of family psychology**, v. 19, n. 2, p. 294, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A.. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

## **SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO E METALINGUÍSTICO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

**Tamires Caroline Arend**

Universidade de Passo Fundo

CAPES

tamiearend@hotmail.com

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem de língua inglesa; metacognição; metalinguagem.

### **1 Introdução**

O inglês é uma língua sem fronteira e, segundo a BNCC (2017), os objetivos principais para o estudo dessa língua é quebrar os paradigmas de ensino onde o foco está apenas no trabalho com a gramática e com o estudo de vocabulários de maneira desconexa e descontextualizada, o que não se torna eficiente quando falamos sobre o ensino de uma língua. Ensinar uma língua é ensinar uma concepção e uma visão de mundo, é refletir sobre os seus diversos usos, suas diversas manifestações e comparar com a língua materna ou outra língua (Brasil, p. 239).

O estudo desenvolvido na dissertação de mestrado volta-se para refletir e problematizar as fragilidades e as potencialidades do trabalho que é realizado com a língua inglesa na sala de aula da escola pública. A problemática que se estabeleceu nesse estudo é a seguinte: *É possível realizar um trabalho em sala de aula onde o aluno tenha autonomia e controle sobre o próprio processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, reflita sobre a relação existente no aprendizado de uma segunda língua?*

Para realizar tal pesquisa de caráter qualitativo, optou-se em realizar a pesquisa-ação e nortear a teoria nos conceitos de ensino e aprendizagem da segunda língua, metacognição e metalinguagem.

### **2 Desenvolvimento**

Recorte da investigação em andamento no trabalho de dissertação onde os aportes teóricos se baseiam nas teorias da metacognição e da metalinguagem. A saber, a metacognição surgiu no ano de 1970, sendo fruto da psicologia contemporânea e dos estudos cognitivistas, a origem dos estudos está em Flavell e com o passar do tempo, as pesquisas avançaram e tornara-se objeto de estudo de diversas áreas. Segundo Rosa (2014)

o termo metacognição, tem sido utilizado para designar um conjunto de operações, atividades e funções de natureza cognitiva, desenvolvida por uma pessoa mediante o pensamento de como deverá proceder para conhecer, produzir e avaliar informações. O aspecto central está na potencialidade de cada sujeito e em sua capacidade de conhecer a si próprio, controlar e regular suas ações. (ROSA 2014 p. 17)

Segundo a autora, a metacognição, quando utilizada no meio educacional atua como estratégia de aprendizagem e permite que os estudantes executem ações a partir da identificação de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, a metacognição permite que se tenha um controle sobre a capacidade de aprender e, conseqüentemente, identificar as melhores estratégias para tal, dessa maneira, torna-se uma grande facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

A metacognição enquanto autoconhecimento se dá através da tomada de consciência. No momento em que o aluno toma consciência do seu próprio pensamento, ele é capaz de entender como ele aprende, o que é preciso para aprender, quais são os sentimentos e as crenças que estão relacionadas a esse conteúdo/matéria e como ele pode agir para que atingir a aprendizagem.

Já os estudos da metalinguagem surgiram a partir dos estudos da psicolinguística, com data entre 1950 e 1960. A metalinguagem está em todos os lugares e é composta pela interação entre produtores e receptores de textos, tanto orais quanto escritos, por exemplo, quando questionamos o interlocutor sobre algo que ele nos conta ou nos explica, fazendo com que ele se utilize da metalinguagem para expressar suas ideias, argumentações e reconstruir a narrativa.

De acordo com os estudos de Gombert (1992) a definição que melhor se enquadra ao termo metalinguagem é a de que a metalinguagem é a melhor maneira de compreender e de produzir a linguagem, e para isso, necessita de uma atitude reflexiva de acordo com a manipulação do objeto “língua”.

Essa reflexão sobre a língua em espaços escolares se dá por meio do estudo e da prática da atividade metalinguística, que segundo a definição de Camps, o conceito da atividade metalinguística é o seguinte:

la actividad metaingüística hace referencia al conocimiento sobre la lengua y la manifestación de este conocimiento. Se ha destacado desde diferentes perspectivas y desde presupuestos científicos diversos – también com denominaciones diferentes- la capacidad de la lengua para referir-se a sí misma y, por otra parte, la capacidad de los hablantes para controlar la producción y recepción lingüístico – discursiva, y su capacidad de mostrar un conocimiento más o menos explícito sobre la llengua y su uso. (Camps y Milian, 2000; Camps y otros 2005, cap I *apud* Camps 2006 p.26)

Segundo a autora, a capacidade metalinguística é desenvolvida no momento em que os estudantes de uma língua se manifestam de diversas maneiras, com a utilização de diferentes objetos linguísticos e discursivos, em ocasiões e graus de controle e consciência diferentes. Essas manifestações podem ser lendo, escrevendo, falando, mudando a linguagem em uma conversação, resolvendo um exercício específico, discutindo algum assunto formal ou informalmente, etc. (Camps 2006 pg. 26). Em outras palavras, a função da atividade metalinguística é utilizar a língua para falar da própria língua, fazer a sua descrição, a análise e a reflexão sobre as suas formas e os seus usos.

O trabalho com a metacognição e a metalinguagem, nesse contexto, se dá de maneira reflexiva e explícita, onde é possível usar a própria língua para explicar, fazer relações, comparar, analisar e aprender a organizar o pensamento lógico dentro de um determinado objetivo na língua a ser aprendida.

Aqui está o primeiro obstáculo a ser enfrentado pelos professores que ensinam uma segunda língua

na escola, a ideia não é ensinar as regras gramaticais e as funções sintáticas de maneira implícita, somente para o aluno decorar e saber aplicar esses conhecimentos em uma avaliação, mas sim, desenvolver nos alunos a habilidade de se expressar explícita e reflexivamente sobre a recepção e a produção de textos e, principalmente, sobre o uso da linguagem. Tornar a língua um objeto de estudos, considerando os seus contextos e as suas variações, é muito mais do que tratá-la como uma receita de bolo ou uma fotografia. Dessa maneira, os professores também precisam aperfeiçoar os seus conhecimentos com relação ao conceito de linguagem e das atividades metalinguísticas para quebrar paradigmas de ensino e fortalecer as suas próprias competências e a autonomia para investigar e também aprender.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

O presente trabalho teve como objetivo apresentar uma breve revisão bibliográfica e uma reflexão sobre as teorias que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, a fim de aprofundar os conhecimentos acerca das teorias da metacognição e da metalinguagem para aperfeiçoar a prática docente e nortear o trabalho que será realizado através da pesquisa-ação no próximo semestre.

### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) > Acesso 18 de julho de 2019.

CAMPS, Anna. **Diálogo e investigación em las aulas. Investigaciones em didáctica de la lengua**. Editorial GRAÓ, Espanha, 2006.

**Desafios do inglês para escolas e professores da rede pública**. 2017. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc\\_card\\_desafios.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_card_desafios.pdf)> Acesso 20 de julho de 2019.

FILHO, José Carlos P. de Almeida. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3º edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversa com especialistas**. São Paulo. Parábola Editorial. 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP, 3º edição: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_ & FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa**. Campinas, SP, 3º edição: Pontes, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de Língua inglesa, reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da. **Metacognição no ensino da física: da concepção à aplicação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

## **A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA, PRESERVAÇÃO DOS RIOS, RECUPERAÇÃO DE NASCENTES**

**Eloisa Basso**

Universidade de Passo Fundo

[77655@upf.br](mailto:77655@upf.br)

**Aline Locatelli**

[alinelocatelli@upf.br](mailto:alinelocatelli@upf.br)

**Palavras-chave:** água; educação indígena; três momentos pedagógicos.

### **1 Introdução**

O Brasil é um país que possui 12% das reservas de água doce do mundo, sendo que, a maior parte destas reservas hídricas se concentra na Amazônia. Devido a essa aparente abundância, muitas vezes, o recurso é tratado com se jamais fosse acabar. Entretanto, a importância da preservação dos rios e nascentes é indiscutível.

A água é um tema amplo e pode ser tratado a partir de diferentes enfoques. A decisão de abordar esse tema se dá pelo fato de que a escola é o ambiente de construção do conhecimento o qual contribui para a análise de problemas reais, facilitando a relação de conceitos, procedimentos e atitudes nas diferentes disciplinas. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender a relação homem-natureza e o uso consciente dos recursos hídricos (BACCI e PATACA, 2008).

Para atingir esta finalidade no ensino de Ciências, buscou-se neste trabalho apresentar uma proposta didática voltada à Educação de indígenas a partir da recuperação de uma nascente degradada utilizando a técnica solo-cimento. Tal sequência estrutura-se na metodologia do Três Momentos Pedagógicos (3MP) (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002).

O trabalho será desenvolvido na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Mág, localizada Terra Indígena Ligeiro, distante 9 km do município de Charrua RS, com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

### **2 Desenvolvimento**

#### **2.1 Educação Indígena**

Na cultura indígena, observação e a experimentação, ao longo dos anos, possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação sobre a natureza e a vida social. Esses saberes tradicionais que foram construídos empiricamente por esse povo, implicam, em pensarmos numa escola capaz de trabalhar em busca da construção do conhecimento científico, a partir das concepções indígenas do mundo, bem como da sua forma de organização social, política, cultural, econômica e religiosa (RCNEI, 1998).

A legislação brasileira anterior à Constituição de 1988 acreditava na possibilidade de integrar os povos indígenas à cultura nacional, a fim de tornar possível a sua homogeneização, pela transmissão dos conhecimentos valorizados pela sociedade, porque se acreditava que este povo seria extinto no futuro. Esse fato levou a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos (RCNEI, 1998).

Desde então, a educação escolar indígena no Brasil vem obtendo avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Essas escolas necessitam de currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, os quais nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (RCNEI, 1998).

## **2.2 A Importância da água para os indígenas**

A água é um dos elementos fundamentais para a sobrevivência dos seres vivos. É também utilizada como símbolo de poder espiritual e força, e diversos são os rituais nos quais ela é utilizada. Dentre os povos que a usam como símbolo em suas crenças, tradições e costumes, estão os indígenas. Ainda, a utilizam no uso doméstico, na criação de animais e na agricultura (AZANHA, 2005).

A relação do índio com a natureza sempre foi relatada como harmoniosa e de respeito, no entanto, pela influência de outros povos, os indígenas vêm mudando sua forma de utilizar e preservar os recursos hídricos, principalmente em relação aos rios que percorrem suas comunidades e as nascentes que fornecem a água que é utilizada pelas famílias, escolas e demais entidades.

As práticas de respeito e uso consciente em relação à água, também vêm se perdendo entre os jovens das comunidades, os quais preferem, na maioria das vezes, utilizar seu tempo para aprender sobre a utilização das novas tecnologias, ao invés de aprender sobre sua própria cultura, incluindo estratégias de preservação dos seus recursos naturais (AZANHA, 2005).

## **2.3 A estruturação da proposta didática**

A sequência didática foi estruturada a partir da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos – 3MP (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002). Tal dinâmica destaca uma educação dialógica, mediada pelo professor e que valoriza a realidade em que os alunos estão inseridos.

- **Problematização Inicial:** Apresentação do trabalho a ser desenvolvido e aplicação de um questionário aos estudantes. Esta atividade tem por objetivo buscar informações acerca da percepção dos estudantes sobre a importância da água para o ser humano e os cuidados necessários a preservação desse recurso natural.

- 1-De onde vêm à água utilizada pela sua família?
- 2-Sua família paga pela água que utilizam em sua residência?
- 3-Você sabe por que devemos proteger os rios?
- 4-Se a resposta acima for sim, descrever como você acha que isso deve ser feito.
- 5-Você sabe como devemos proteger uma nascente?
- 6-Se a resposta acima for sim, descrever como você acha que isso deve ser feito.
- 7-Você sabe de onde vêm à água utilizada pela nossa escola? Escreva a origem dela.
- 8-Qual a importância da água em sua vida?
- 9-Escreva em quais das suas atividades diárias você utiliza água?

- Organização do Conhecimento: a) Será realizada uma pesquisa de campo contendo perguntas sobre a utilização dos recursos hídricos e os aspectos culturais relacionados ao Rio Ligeiro. Para realizar desta atividade os alunos serão divididos em grupos de até quatro pessoas. Esta atividade tem por objetivo identificar a percepção dos índios em relação à importância da água e os cuidados necessários à preservação dos rios e das nascentes.

- 1-Idade:
- 2-Sexo:
- 3-Escolaridade:
- 4-Há quanto tempo reside no local?
- 5-Em sua residência possui abastecimento de água? De onde ela vem?
- 6-Como essa água é tratada?
- 7-Onde você descarta o esgoto de sua casa (cozinha e banheiro).
- 8-Você utiliza o Rio Ligeiro? Para qual finalidade?
- 9-Quem você acredita que deva cuidar dos recursos hídricos (nascente e rio)?
- 10-Você se sente responsável pela limpeza e preservação da nascente e do rio? De que maneira você faz isso?
- 11-Você acha que os moradores da aldeia estão preocupados com a proteção do rio?
- 12-Para você a água tem algum valor espiritual e místico? Qual?
- 13-Como você acha que estarão as nascentes e os rios da comunidade nos próximos anos?
- 14-Você acha que as águas do Rio Ligeiro estão próprias ou impróprias para o consumo?

- b) Elaboração de um relatório da pesquisa de campo.
  - c) Socialização dos relatórios previamente elaborados pelos grupos. Nesse momento os alunos deverão apresentar as informações levantadas em relação à situação do rio e das nascentes da comunidade.
  - d) A professora irá trabalhar com os alunos o seguinte tema: Como recuperar uma nascente utilizando a técnica solo-cimento. O objetivo desta atividade é mostrar aos alunos que existe uma maneira barata e prática de recuperar este curso da água que é o principal meio de fornecimento de água da comunidade.
- Aplicação do Conhecimento: a) Os alunos, juntamente com um técnico da Emater irão fazer a recuperação de uma nascente utilizando a [técnica solo-cimento](#). Os alunos serão divididos em grupos de até quatro pessoas. No final, cada grupo fará o plantio de uma muda de árvore nativa ao redor da nascente a fim de proteger a biodiversidade e a qualidade da água. As mudas serão adquiridas pela escola.
  - b) Elaboração de um relatório da aula prática que deverá ser entregue para a professora, como forma de avaliação da atividade.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A proposta desenvolvida na forma de uma sequência didática fundamentada nos 3MP para trabalhar, a importância da água, preservação dos rios e a recuperação de nascentes com alunos indígenas, tem como objetivo proporcionar a sensibilização desses jovens, fazendo com que os mesmos adquiriam atitudes de respeito ao meio ambiente e aos recursos naturais, necessários à sobrevivência da comunidade.

Trabalhar nesta perspectiva de prática pedagógica, levando em consideração o meio onde o aluno está inserido, dialogando com os problemas do seu dia a dia, favorece a aprendizagem, pois o professor consegue fazer toda uma problematização que vai ao encontro da realidade do aluno. Desta forma, ele será capaz de aprender os conceitos de ciências e atuar como sujeito crítico e pensante. O trabalho em equipe é extremamente importante, pois permite ao aluno dialogar com seus colegas, em relação a troca de conhecimentos e o respeito a opinião do outro.

Sendo assim, acreditamos que presente proposta didática apresentada é importante, pois além de tratar de um tema polêmico “água” e que é um problema em diversas localidades, também pode ser adaptado a muitas outras instituições de ensino, contribuindo para um ensino de qualidade através de uma metodologia diferenciada, que não tem como ferramenta didática, apenas o giz, o quadro e o livro didático.

### Referências

- AZANHA, G. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. Revista de Estudos e Pesquisas, v.2, n.1, p.61-111, 2005.
- BACCI, D. de L. C.; PATAÇA, E. M. Educação para a água. Estudos Avançados, v.22 n.63, p.211-226, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10302/11957>  
Acesso em: 19.10.19.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/RvbWFpbnxwZWRhZ29naWE2cGVyaW9kbzlwMTF8Z3g6MWU0YTA1YWY1ZGY2MGIwOQ/edit>  
Acesso em: 07.10.19

## **SOCIEDADES COMPLEXAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE**

**Carla Cristine Tramontina**

Universidade de Passo Fundo – UPF

E-mail: cctramontina@hotmail.com

**Palavras-chave:** Gestão. Democracia. Sociedade.

### **1 Introdução**

Pensar a educação em tempos de globalização não é uma tarefa simples. A escola se desenvolve de forma contraditória, dialética e as transformações que ocorrem no mundo acabam interferindo na mesma. As políticas neoliberais impactam a educação e contribuem para que o Estado não interfira em aspectos sociais e, assim, a globalização muda o desenho político e econômico, exigindo novas preocupações no que tange a educação. O **foco de estudo** para este trabalho é a gestão democrática nas sociedades complexas.

Nesse contexto, as escolas estão inseridas e necessitam buscar alternativas para trabalhar e atuar a fim de contribuir para a transformação social. O processo de democratização resultou em aprovação do princípio da gestão democrática pela Constituição Federal de 1988. A partir disso, as escolas passaram a ter legitimidade e puderam exercer a democratização da gestão que, por sua vez, gera participação e envolvimento dos sujeitos, tornando uma maneira de enfrentamento da sociedade complexa.

O **trabalho objetiva** refletir sobre a gestão democrática no contexto das sociedades complexas, buscando resposta para o **problema** é possível construir um processo democrático diante da sociedade complexa? A **abordagem metodológica** é de cunho qualitativo bibliográfico com análise de literatura sobre o tema. O desafio da escola é constituir um espaço de gestão democrática participativa como forma de enfrentamento ao contexto que se apresenta.

#### **1.1 Gestão democrática na sociedade complexa**

As transformações da sociedade contemporânea são profundas e com características visíveis que provocam mudanças consideráveis. É tudo muito rápido e dinâmico. Um aspecto que interfere nesse processo são as tecnologias. Elas contribuem para que tudo chegue as pessoas de maneira rápida, possibilitando uma ação e/ou interação imediata. Entender a sociedade e sua dinâmica é um desafio, mas ao mesmo tempo, é uma forma de compreender como funciona a sociedade complexa em que nos inserimos. Como a complexidade nos atinge, nos tornando marionetes de um sistema perverso? A sociedade complexa se refere a sociedade contemporânea que para Edgar Morin (2000, p. 38-39), explica com sua Teoria da Complexidade e define o

complexo como o “que é tecido junto”, por isso não se pode separar o complexo. Ele não pode ser analisado de forma isolada e, sim, dentro de um contexto que une as partes ao todo e as partes entre si, ou seja, todos os aspectos da sociedade estão unidos (econômico, político, sociológico, psicológico, mitológico). O autor acredita que traços importantes do pensamento e do conhecimento são ressignificados e contribuem para a superação da cegueira, limitação e fragmentação do pensamento.

Nesse contexto, tem-se o ser humano como sujeito da história, inserido num contexto e, que por isso, mudou a forma de pensar, agir e de viver em sociedade. Essa sociedade complexa não pode ser desconsiderada, torna-se importante entendê-la e saber lidar com a mesma, pois as transformações acontecem de forma dinâmica e sistêmica e, muitas vezes, as pessoas não conseguem perceber seu envolvimento com a mesma. As instituições de ensino não estão isoladas, pelo contrário, elas são pressionadas e forçadas a se ajustarem aos modelos impostos pelas tendências sócio-políticas hegemônicas. Mas de que sociedade complexa falamos? É possível existir interferência da sociedade complexa dentro das instituições de ensino? Como ocorre esse processo? É preciso entender a sociedade complexa e as suas interferências no âmbito educacional.

De acordo com Flickinger (2016, p. 15 - 20) a educação contribui para a “construção da ordem social” e para isso acontecer ela necessita reagir a “complexidade social e buscar maneiras de lidar com ela” e, uma das formas disso acontecer é por meio das políticas educacionais que, para o autor, são “interpretadas como estratégias de reduzir o cenário complexo”. O autor ainda acrescenta que a modernização sociopolítica e tecnológica coloca desafios novos e exigem a “revisão das formas de sociabilidade e a reorganização de suas instituições”. Nesse sentido, a educação tem papel primordial de reação a esse sistema e o “espaço pedagógico não escapa da acelerada complexificação de suas tarefas e se vê obrigado a buscar maneiras efetivas de seu manejo”. Prevalece a lógica de um sistema de alta complexidade para ser manejada pela racionalidade, exigindo uma “reestruturação interna para assimilar novos fatores externos”.

Pensar a educação através da formação da cidadania, construída a partir de um processo democrático - participativo é muito desafiante. É preciso enfrentar a ideia de que a educação deve se preocupar apenas com conteúdo e, em especial, por aqueles que sejam básicos para que o sujeito possa se inserir no mercado de trabalho. É necessário mudar o paradigma no campo educacional para que, de fato, uma perspectiva democrática-participativa se efetive. Em Cenci e Marcon (2016, p. 125) tem-se a ideia de que o *locus* privilegiado da democracia é a escola, mesmo que ela “sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições – como os meios de comunicação de massa”. É a escola que tem a função exclusiva da educação, e ela necessita ser espaço de educação para a democracia, dando conta de três desafios: “a) conhecer profundamente as experiências históricas de democracia [...]; b) refletir sobre os pressupostos normativos de uma democracia, seus limites e potencialidades; c) participar efetivamente de experiências democráticas nos diferentes espaços escolares” (CENCI e MARCON, 2016, p. 125).

De acordo com os autores supracitados, é necessário considerar que a “democracia como forma de vida associada e compartilhada encontra-se, atualmente, enfraquecida”, pelos seguintes motivos: “crescente competição entre pessoas, grupos, classes sociais e entre nações; a sua apropriação por grupos privados; a corrida desenfreada pelo consumo; o crescente individualismo; a centralidade que o conceito de meritocracia individual vem ganhando” e ainda pela “complexificação das sociedades e as múltiplas opções, valores e comportamentos” (CENCI e MARCON, 2016, p. 125).

A ideologia liberal acompanha, reforça e legitima as diversas formas de desregulamentação, cuja ca-

racterística geral consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para os financiamentos privados, quer sejam de empresas ou de indivíduos” (LAVAL, 2003, p. 109). As escolas no Brasil, com maior ou menor escala, entram nesse contexto de mercantilização de seus produtos, pois existe uma tendência das empresas penetrarem nas escolas, tornando-as empresas produtoras de mercadorias. Uma realidade presente em nossas escolas quando as mesmas adquirem produtos sem análise minuciosa, sem reflexão, sem pensar o quanto aquele produto pode contribuir ou atrapalhar o processo de ensinar e de aprender das crianças e jovens. Laval (2003, p. 107), reforça o exposto acima, quando afirma que “tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial” e, por isso, tudo na escola está à mercê da mercantilização. Esse processo das sociedades complexas necessita ser refletido, pensado e estudado por professores para entender e fazer as análises necessárias para a prática da transformação social.

Dentro desse contexto, que se desenvolve a gestão da educação. A escola necessita ser pensada, refletida em todas as suas dimensões e espaços, desde a sala de aula, perpassando a gestão, a comunidade e o trabalho coletivo, pois ela tem o compromisso com o pedagógico. Nesse sentido, a escola necessita ser pensada a partir de uma concepção democrática em que todos os sujeitos possam realizar o exercício da democracia que é uma forma de convivência. A prática da gestão democrática é um princípio assegurado pelas leis vigentes em nosso país, possibilitando para que todos participem a fim de conduzir uma proposta de democratização da educação com qualidade. É preciso considerar que uma gestão democrática não se constitui de forma repentina, como um passe de mágica. Ela vai se concretizando lentamente ocupando seu espaço. Para ser uma escola democrática é necessário que gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade em geral se envolvam com sua constituição, realizando trabalho em equipe com empenho e determinação em que todos possam vivenciar esse momento. Em Lück (2013, p. 54) democracia e participação são termos inseparáveis, pois, “um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional”. A autora descreve que a democracia é irrealizável sem participação, mas “é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático”.

Ao procurar efetivar um processo de gestão necessita-se entender que democracia e participação são inseparáveis, porém nem sempre ocorre a reciprocidade entre os termos na escola. Isso ocorre porque “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático”, salienta Luck (2013, p. 54). Assim, se constitui a gestão democrática nas escolas, um processo em que a “democracia se expressa como condição fundamental para que a organização escolar se traduza em um coletivo atuante”. Esse coletivo atuante é carregado de uma maturidade social que vai dando identidade ao grupo, proporcionando o envolvimento de todos os sujeitos. É a construção coletiva de um processo de gestão que busca superar o autoritarismo, a desigualdade, as diferenças, as relações verticais, promovendo a consciência de conjunto e de pertença a essa instituição.

Para Luck (2013, p. 57) gestão democrática pode ser definida “como um processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação”. Complementando, Libaneo (2018, p. 102) tem-se a ideia de que a escola necessita agregar pessoas e é na escola que se realiza o exercício de “formas democráticas de gestão e de tomada de decisões”. As decisões são tomadas de forma coletiva, mas não desobrigando as pessoas da responsabilidade individual para com o grupo. E acrescenta,

## Considerações

O contexto neoliberal e capitalista impõe certas regras e conceitos, mas torna-se importante questionar e se posicionar diante do que se estabelece. Para isso se concretizar é preciso ‘remar contra a maré’, pensar possibilidades de construir uma escola que contribua para a formação dos sujeitos e para a transformação social. A gestão democrática é uma possibilidade de constituir um processo democrático, participativo e que provoque a transformação da prática pedagógica, bem como, do contexto em que a escola se insere.

A escola necessita sobreviver dentro da sociedade complexa e assumir uma postura democrática e participativa. É buscar a construção de um espaço coletivo em que a prioridade seja a pessoa. É importante que o todo da escola esteja em sintonia com a proposta de uma gestão democrática que contribua para formação de sujeitos críticos e ativos no contexto em que se inserem. O estabelecimento de relações horizontais na escola contribui para a efetivação da cidadania, ampliando espaços de discussões sobre o tema. Uma postura democrática nas escolas determina o tipo de cidadão que se deseja formar e que sociedade se quer construir. Esse é um trabalho que contribui para o processo de reflexão e garante a melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea. In: Mühl, Eldon Henrique; Dalbosco, Claudio Almir; Cenci, Angelo Vitorio. **Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

## **SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

**Volnei Fortuna**

Universidade de Passo Fundo  
fortunavolnei@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Subjetividade; Educação; Neoliberalismo.

### **1 Introdução**

Diante da dinamicidade, tanto no contexto educacional, quanto no contexto social, político, econômico e cultural atual, percebe-se a transição e complexidade de posicionamento do sujeito e sua constante construção e reconstrução. Nas últimas décadas, houve mudanças profundas e transformações aceleradas, que atingem praticamente todas as dimensões da humanidade (CENCI; MARCON, 2016). Neste cenário, a humanidade vive tensões entre perspectivas de individualidade e coletividade, singularidade e pluralidade, humanização e desumanização, emancipação e massificação, entre outros dualismos que comprometem a formação integral e genuína do ser humano.

A educação, a partir de um olhar filosófico, inspirada pela máxima socrática de que, “para o ser humano, a vida superficial não vale a pena ser vivida” (NUSSBAUM, 2015 p. 47), provoca-nos a pensar uma sociedade democrática, com base na argumentação. A vida sem exame torna-se superficial. Quando a postura argumentativa é dispensada, tem-se como tendência a aproximação de concepções mercadológicas e a quantificação de produtos padronizados. Sem a vida examinada proposta por Sócrates, os sujeitos são facilmente influenciados por outros. A promoção de sociedades democráticas, exige da educação preparação dos sujeitos para uma vida que tenha sentido. O ato de “argumentar à maneira socrática é, como Sócrates declarou, valiosa para a democracia” (NUSSBAUM, 2015, p. 48). O crescimento econômico sobreposto à dinâmica educativa, conduz a processos formativos lineares, tendenciosos e direcionados. A formação mercadológica nem sempre gera melhor qualidade de vida para os sujeitos e para a democracia.

Para tanto, nosso desafio é trazer o problema da subjetividade no neoliberalismo, construindo um diagnóstico para compreender algumas questões que serão a coluna dorsal de nosso trabalho: Como é possível a educação nascer como perspectiva de ensino e aprendizagem para emancipação e cair numa concepção meramente instrumentalista? Como pensar a democracia num contexto social que o neoliberalismo se apresenta como ética de mercado? Como se constitui a subjetividade do sujeito no processo neoliberal? Qual a estratégia utilizada pelo neoliberalismo para convencer os sujeitos a tornarem-se empresários de si mesmos? Por fim, qual o papel da educação no neoliberalismo?

Temos como objetivo retomar a questão da subjetividade como conceito para enfrentar o reducionismo da educação no neoliberalismo e, conseqüentemente, a fragmentação das sociedades democráticas. Diferente da pesquisa para formação subjetiva gnosiológica, o neoliberalismo busca justificar a pesquisa da eficácia, controlando os custos com a educação, fazendo mais com menos. No diálogo sobre modernização não podemos perder de vista que o mundo da modernidade tem raízes na burguesia e no capitalismo, por isso, não é neutro. O ato de modernizar imbrica-se a conversão de determinadas tradições, costumes, culturas e modos de ser, colocando a eficácia como instrumento de produtividade. Nesta conjuntura a escola passa a ser intimada à competitividade, adaptando-se ao desejo do cliente. Faz-se a desconstrução da concepção de estudante para ótica clientelista, estando imbricada ao procedimento de serviço ao cliente.

## 2 Desenvolvimento

Diante da preocupação atual da escola, com a formação para o mercado de trabalho, processos eficazes (mensuráveis que maximizem resultados numéricos) que supram as necessidades econômicas, entende-se que esta conjuntura atinge diretamente a desconstituição da subjetividade, tornando a educação como ferramenta útil do mercado, negando a proposição de formação humana do sujeito. A instrumentalização neoliberal não tem como base a premissa ética de formação integral do ser humano, pauta-se pelo cálculo das competências. O gerenciamento da escola como empresa educativa ou propriamente negócio, tem embasamento a prática formativa profissional, com intensão de satisfazer as necessidades do mercado. Por isso, os resultados quantitativos articulados entre escola e mercado de trabalho são o objetivo fim da economia.

Estas proposições visam refletir e problematizar a tensão e a pressão existentes num contexto de maximização do crescimento econômico e esquecimento da subjetividade humana. Para isso, a postura argumentativa é indispensável, quando dispensada tem-se como tendência a aproximação de concepções mercadológicas e a quantificação de produtos padronizados. Sem a vida examinada, os sujeitos são facilmente induzidos e influenciados por posturas que podem ser democráticas, mas também antidemocráticas. Temos presente que, “quando o foco não está no argumento, as pessoas mudam facilmente de opinião em razão da fama ou do prestígio cultural do orador ou pelo fato de que a cultura de iguais está de acordo” (NUSSBAUM, 2015 p. 50). A sociedade exige posicionamento crítico diante da necessidade de construção de políticas públicas, que contemplem a garantia dos direitos fundamentais de forma universal, indivisível e interdependente. Seguindo a mesma lógica, a investigação crítica ou a vida examinada proposta por Sócrates tem como intuito instigar os sujeitos a práxis pedagógica e social.

Pensando na perspectiva argumentativa e problematizadora, o texto busca elucidar a concepção de educação no contexto neoliberal, compreendendo o neoliberalismo como uma racionalidade que controla a conduta da empresa e, de modo intenso, a subjetividade dos sujeitos. Caracterizando-se por um conjunto de técnicas de dominação, exercício de poder e negação da liberdade. O neoliberalismo em vez de controle e manipulação disciplinar, apela para a prática do desempenho, autogoverno e auto empreendedorismo. Neste sentido, em *Neoliberalismo, subjetividade e educação*, busco construir um diagnóstico sobre a complexidade da racionalidade neoliberal dentro das dimensões da sociedade e o que significa para a subjetividade do sujeito deixar de ser humano para ser empresa de si mesmo. Compreender a sociedade atual, implica ultrapassar determinações propostas pelo sistema neoliberal, que atribui poder absoluto ao mercado e a tecnociência, que prima pelo desenvolvimento econômico a partir de uma nova racionalidade e desconsidera elementos essen-

ciais para compreensão da vida dos sujeitos e instituições contemporâneas. Este discurso reduz a dinâmica educativa a dimensão mercadológica, que perde de vista a liberdade, pluralidade, respeito e modos de vida sustentáveis. Considerando a complexidade existente na ótica da educação de mercado, entende-se que o neoliberalismo ainda não terminou e pode ser compreendido como estratégia de mercado (DARDOT; LAVAL, 2016). Em contraponto a concepção neoliberal, provoca-se os sujeitos à luta contra as forças de dominação, compreendendo a liberdade enquanto constante processo de conquista, que exige do ser humano atitude transformadora (FREIRE, 1987). Faz o sujeito instigar-se ao aprofundamento epistemológico, para solidificar de maneira argumentativa seus posicionamentos na sociedade, postando-se contra o que intensifica o ódio e violência. Este também é um desafio das ciências humanas, confrontar o neoliberalismo frente às mudanças que propõe e que atingem diretamente o coração da democracia, por conseguinte, a dignidade das pessoas. Com isso, constata-se a necessidade de superação das formas de opressão, possibilitando ao sujeito condição para reflexão e leitura crítica do mundo. A busca permanente pela liberdade exige do sujeito um ato responsável, reflexivo e crítico.

### 3 Considerações conclusivas/parciais

A instrumentalização das relações humanas, enfraquece o princípio de coletividade e reforça o isolamento. Compromete integralmente a subjetividade à luz do mercado, o sujeito torna-se vulnerável. Perde a sensibilidade e os princípios de solidariedade, generosidade, reciprocidade e empatia, transformando sua identidade em produto comestível ou equivalente a negociação ou preço. A subjetivação neoliberal, faz com que, “quanto mais o ser humano envereda por esse vício de objetos mercantis, mais tende a tornar-se ele próprio um objeto que vale apenas pelo que produz no campo econômico, um objeto que será posto de lado quando tiver perdido a “performance”, quando não tiver mais uso” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 371). As relações passam a ser compreendidas como faculdade de desempenho e objeto de satisfação particular. Nesta nova lógica normativa, de ilimitada acumulação mercantil e ilimitado desfrutar, o sujeito participa de um jogo que o permite vivenciar constantes ganhos, este aspecto é um diferencial do neoliberalismo sobre o velho capitalismo e novo capitalismo. No velho capitalismo todos perdiam alguma coisa, o capitalista corria o risco do investimento e o trabalhador a livres disposição do trabalho desenvolvido, no novo capitalismo ninguém perde, todos devem ganhar. No neoliberalismo os riscos de perda são inexistentes, considerando que o sujeito neoliberal ao mesmo tempo em que é o trabalhador também é o próprio empreendedor, com isso, não pode perder para poder desfrutar ao máximo de seu negócio. A vivência dual de sujeito e empreendedor, de desempenho e gozo é que se constitui o *neosubjetiva* (DARDOT; LAVAL, 2016).

Atuando de forma intensa, excessiva e rápida o sujeito se fragiliza facilmente e cai na dependência da normatividade subjetiva neoliberal, transformando-o em dispositivo de desempenho e gozo a partir do ser empresário de si mesmo. Em resumo, o neoliberalismo tem de novo o desenvolvimento de uma nova forma de governança que é a empresarial. Distribui a ideia de que a melhor forma de vida se apresenta no método empreendedor. Sujeito realizado é o sujeito que empreende, ativo, criativo, inovador e não tem medo da concorrência. Este sujeito é denominado de empresário de si mesmo, frio e calculista. Concentra seus esforços para suprir as demandas do mercado. O neosujeito coloniza sua subjetividade e gere sua empresa fazendo-a frutificar. O grande propósito neoliberal é destituição do direito público em benefício do direito privado e somente são possíveis direitos se os sujeitos estiverem dispostos a contrapartida.

## Referências

CENCI, Angelo V.; MARCON, Telmo. Sociedades Complexas e Desafios Educativos: Individualização, Socialização e Democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio (Org.). *Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

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

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

## **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRS - CAMPUS SERTÃO: FORMAÇÃO CURRICULAR X MUNDO DO TRABALHO**

**Sandra Simone Canabarro**

**Josimar de Aparecido Vieira (Orientador)**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão

Fomento interno

[sandra84canabarro@gmail.com](mailto:sandra84canabarro@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação profissional; projeto pedagógico de curso; mundo do trabalho.

### **1 Introdução**

O processo educativo está intimamente ligado à evolução do ser humano, bem como de sua sobrevivência, pois é por meio da educação que os conhecimentos adquiridos são apropriados pelas novas gerações.

Neste processo, a educação profissional no Brasil teve início no século XIX, acompanhando o processo de produção, que necessitava cada vez mais mão de obra qualificada. Também foi uma medida adotada pelo governo a fim de “diminuir as disparidades existentes entre as classes sociais”, burguesia e proletariado, ou seja, uma forma de proporcionar, ensino profissional, primário e gratuito aos menos “favorecidos”.

Tomando os dias atuais, a educação profissional tem como finalidades a qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se, a educação profissional está sendo convocada não somente para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, também, para contribuir com a elevação da escolaridade dos trabalhadores em geral. Acredita-se que a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da educação profissional em importante processo de produção científica e tecnológica nacional. Especialmente porque o espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nessa área vem se constituindo de forma diferenciada, porquanto mais vinculada à ciência aplicada e às realidades locais, em contraponto àquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico.

Diante deste contexto, a relação educação técnica e mundo do trabalho denota a necessidade de aprofundamento sobre a categoria “formação” como sendo o processo de desenvolvimento humano que visa atuar sobre os espaços de produção e de sociabilidade. Nesta direção, o IFRS - *Campus* Sertão oferece o curso Técnico em Agropecuária na forma integrada e subsequente ao ensino médio.

O curso Técnico em Agropecuária tem por objetivo formar profissionais capacitados a desenvolver habilidades técnicas e científicas, a fim de se tornarem capazes de atuarem de forma consciente no setor agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável. No entanto, não existe nenhum estudo que dimensione a aproximação teórico-prática que o curso proporciona.

Portanto, torna-se mister analisar a trajetória profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*, estabelecendo conexões existentes entre a formação curricular desses egressos e o contexto do mundo do trabalho onde se encontram atuando profissionalmente.

Diante desta constatação, este trabalho de pesquisa tem como temática central: “Trajetória profissional do egresso do curso Técnico em Agropecuária do IFRS - *Campus Sertão*: conexões entre a formação curricular e o contexto do mundo do trabalho”. Já o problema de pesquisa que se encontra descrito da seguinte forma: Como se caracteriza a trajetória profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*? Considerando esta trajetória, que conexões existem entre a formação curricular desses egressos e o contexto do mundo do trabalho onde os mesmos estão atuando profissionalmente?

E as questões de pesquisa que estão permeando este problema são as seguintes: a) Como se constituiu historicamente o Curso Técnico em Agropecuária? Que atribuições profissionais são atribuídas atualmente ao Técnico em Agropecuária? b) Quais as principais formas de atuação profissional dos Técnicos em Agropecuária na atualidade? e c) Que conexões são possíveis estabelecer entre a formação curricular do Técnico em Agropecuária e o contexto do mundo do trabalho desse profissional?

Para perseguir esta problemática, este projeto está adotando os seguintes objetivos para que seus questionamentos sejam respondidos: Analisar a trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*, estabelecendo conexões existentes entre a formação curricular desses egressos e o contexto do mundo do trabalho onde se encontram atuando profissionalmente (objetivo geral).

Já os objetivos específicos são: a) Compreender a constituição histórica do Curso Técnico em Agropecuária, apontando as atribuições profissionais que são atribuídas atualmente a este profissional; b) Examinar as principais formas de atuação profissional dos Técnicos em Agropecuária na atualidade e c) Estabelecer possíveis conexões entre a formação curricular do Técnico em Agropecuária e o contexto do mundo do trabalho desse profissional.

## 2 Desenvolvimento

O desenvolvimento metodológico está se dando em três momentos: levantamento de dados de identificação dos egressos; levantamento documental acerca do resgate histórico da educação profissional no Brasil e a do IFRS - *Campus Sertão*; e, elaboração, testagem e aplicação de questionários aos egressos do curso Técnico em Agropecuária formados entre os anos 2010 e 2014. Neste período foram formados 448 técnicos, sendo que estão participando 20% desta quantidade, perfazendo um total de 90, que foram escolhidos de forma aleatória, por meio de sorteio. Uma primeira análise foi construída com 57 egressos que

responderam o questionário. Os resultados indicam que apenas 12 descreveram sua ocupação profissional como Técnico em Agropecuária, sendo os motivos relacionados à falta de oportunidades e retorno financeiro como principais causas da mudança de área. Já 07 dos que se mantêm na área, responderam que a formação não foi suficiente para o desenvolvimento das atividades atuais, reforçando as 07 respostas positivas quanto a percepção de mudanças no trabalho deste profissional. Ainda que os resultados apresentados sejam parciais, é possível constatar dificuldades em relação à ocupação profissional, principalmente no que se refere à falta de oportunidades na área e na relação teoria e prática, dados que fundamentam a importância deste estudo. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão funciona em período integral, com aulas teóricas e práticas, nos períodos da manhã, tarde e noite. Desenvolve atualmente os cursos Técnicos em Agropecuária, nas modalidades: subsequente e integrado.

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRS – *Campus* Sertão possibilita aos seus estudantes atuarem nas atividades de planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização de todas as fases dos projetos agropecuários; administração de propriedades rurais, elaboração, aplicação e monitoramento de programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realização de medições, demarcações e levantamentos topográficos rurais e, atuação em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa agropecuária

### 3 Considerações conclusivas/parciais

Espera-se com a finalização deste estudo contribuir para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas educacionais voltadas à educação profissional, como também, subsidiar propostas que auxiliarão na redefinição, em âmbito didático, curricular e avaliativo, do projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária do IFRS - *Campus* Sertão e de outras instituições similares. A educação é um processo contínuo de aperfeiçoamento e aprendizado. Manter os estudantes atentos e confiantes, com esperanças e um futuro melhor é um grande desafio. O mundo do trabalho cada vez mais exigente, requer que se formem profissionais altamente qualificados em contínuo aperfeiçoamento e força de vontade. O intuito deste trabalho está sendo verificar as conexões existentes entre o projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária do IFRS – *Campus* Sertão e o que está sendo exigido dos profissionais da área agrícola no mundo de trabalho.

### Referências

TOMÉ, A. C. A. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012.

## **VULNERABILIDADE HUMANA, O CUIDADO E A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE MARTHA NUSSBAUM**

**Rosmarí Degegrone<sup>1</sup>**  
**Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci<sup>2</sup>**

Universidade de Passo Fundo  
degegrone@upf.br

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade Humana; Cuidado Humano; Humanidades: Educação Humanizadora.

### **1 Introdução**

As inquietações no cotidiano da formação do indivíduo, mais especificamente relacionadas à condição e à vulnerabilidade humana, remetem à necessidade de uma educação humanizadora. Assim, com a presente pesquisa pretende-se buscar algumas respostas a essa problemática a partir do estudo de obras de Martha Nussbaum. A autora, nas suas obras, retrata uma preocupação com o indivíduo nos aspectos da educação, das humanidades, do cuidado, da condição e da vulnerabilidade humana. Nussbaum(2006) faz uma leitura do humano e o seu ocultamento enfatizando que o desenvolvimento do ser humano ocorre com o embasamento nos princípios psicológicos, emocionais, culturais e dos bens básicos, mais especificamente a partir das humanidades, da dimensão da dignidade humana, do cuidado, do ambiente social e das leis estabelecidas na sociedade.

Assim, o presente projeto propõe-se a responder à seguinte pergunta norteadora: Qual é o alcance do enfoque teórico de Martha Nussbaum sobre a vulnerabilidade humana e a educação para se pensar um cuidado humanizado?

### **2 Desenvolvimento**

#### **2.1 A Condição e a Vulnerabilidade Humana**

A condição e a vulnerabilidade humana é algo que historicamente instiga o ser humano a questionar sobre si mesmo, num primeiro momento e, a seguir, a relação com o outro. A inquietude a esse respeito passa a trajetória da vida do indivíduo nas diversas fases com maior ou menor intensidade. Buscar respostas e refletir sobre os aspectos emocionais, culturais e outros que interferem na vida e nas condutas humanas é uma

necessidade essencial. O ser humano, para sobreviver, precisa satisfazer inicialmente as necessidades básicas, que são relacionadas à alimentação, à habitação, às condições higiênico-sanitárias, à segurança pública, à educação, ao mercado de trabalho e, ainda, a políticas públicas de saúde.

As necessidades básicas elencadas, mesmo quando atendidas em grau mínimo, são fundamentais para a manutenção da vida. Há situações em que o ser humano não vive em condições adequadas, mas sim de subsistência ou subumanas. Independente de como o ser humano sobrevive, apresenta as mesmas condições anatômicas, fisiológicas, emocionais, sociais e cognitivas; a fragilidade, é algo intrínseco à condição humana. Nussbaum escreve que uma parte essencial do nosso bem estar consiste na criação e na vivência de um mundo que possamos considerar como um mundo moralmente honesto; [...] no qual todos os seres humanos possam aceder a tudo aquilo de que necessitam para poderem viver uma vida humanamente digna (2014,p.111).

O ser humano sofre interferências desde antes da sua concepção, no desenvolvimento gestacional, ao nascer e ao longo da sua trajetória de vida. E, estas alterações/modificações afetam de maneira direta ou indireta a sua condição humana, em proporções diversas. A vulnerabilidade que integra o humano do indivíduo ao longo da história é desafiada a ser protegida, em especial dos danos, dos perigos e de situações que interferem no seu bem- estar (NUSSBAUM, 2014, p.108).

As emoções são direcionadas sobretudo para o outro com quem o indivíduo convive mais próximo e integra o seu círculo de relações. A preocupação com o outro e seu interesse está diretamente relacionado à emoção que ambos compartilham. Esta poderá ser ampliada conforme aumentar o seu círculo de relações e envolver a preocupação e o interesse em comum. E, finalmente, Nussbaum (2006, p.145) escreve que a vida humana é um estranho mistério e que se caracteriza pela combinação de aspiração e de limitação, bem como de força e de uma fragilidade terrível que a constitui e o define como humano.

## 2.2 A Educação Humanizadora e as Humanidades

A educação é uma tarefa complexa e exige do educador um conhecimento das capacidades do aluno, no sentido de que seja efetivada uma aprendizagem significativa e individualizada. A educação instiga o educador a uma constante adaptação e reflexão sobre a prática didático-pedagógica quanto à formação do indivíduo, diante de uma nova visão de educar, de cuidar e de aprender. É relevante enfatizar, assim, que a educação para uma cidadania universal precisa respeitar e entender outras terras e os outros povos. O grande desafio está em oportunizar uma educação capaz de sanar as dificuldades identificadas e ainda desenvolver as capacidades para que indivíduo possa desempenhar as funções que lhe serão atribuídas, principalmente com o domínio do conhecimento pertinente das humanidades, com autonomia e cidadania.

Para Nussbaum, as humanidades possuem a capacidade de desenvolver a imaginação, o pensamento crítico do indivíduo e a compreensão do outro. Acredita que a educação liberal e a condição de cidadão, que emerge a partir de uma mente livre da escravidão dos hábitos e dos costumes, com a possibilidade de tomar as suas decisões e atuar com sensibilidade e sanidade mental no mundo. Questiona a formação do ser humano com a capacidade de refletir sobre as ideias que contemplam a sua vida e a do outro. Para cultivar a humanidade é necessário, segundo Nussbaum (2005, p. 29-30), três habilidades: a primeira é um exame crítico de si mesmo e das próprias tradições, em poucas palavras, refere-se a uma vida examinada; a segunda, refere-se que os cidadãos que cultivam a sua humanidade necessitam de ver-se a si mesmos não somente como cidadãos

pertencentes a uma região ou grupo, mas sim como seres humanos vinculados aos outros seres humanos com laços de reconhecimento e de mútua preocupação; e, finalmente, a terceira habilidade corresponde a imaginação narrativa, que significa a capacidade de pensar de como seria estar no lugar do outro, compreender suas emoções, desejos e anseios.

As três habilidades num primeiro momento parecem simples, mas há muita complexidade quando o enfrentamento acontece no nível da subjetividade humana e, especialmente, do pensamento. Então, “al conectar esta idea de con la enseñanza de la filosofía de los diversos cursos [...] veremos que no es la educación socrática, sino su ausencia, lo que sería fatal para la salud de nuestra sociedad” (NUSSBAUM, 2005, p. 40), pois a educação deverá ser capaz de formar o indivíduo na condição de aluno e com autonomia democrática para refletir além de si mesmo, em relação ao outro, a sociedade.

### 2.3 O Cuidado do Humano

O ser humano é um ser do cuidado para o cuidado e possui condições intrínsecas para adaptar-se e buscar a sobrevivência. O cuidado é uma das condições essenciais para que a vida possa ser mantida e perpetuada. Nussbaum, ao escrever sobre o cuidado infantil, afirma que a criança permite que o outro a cuide, pois se encontra indefesa e dependente do outro, principalmente aqueles que ama e que de alguma forma também dependem dela. Nesta relação entre a criança e quem a cuida, num primeiro momento, tem-se a percepção de uma única dependência, ou seja da criança; porém, com um olhar mais atento é possível confirmar a dupla conotação, pois o adulto também é dependente de alguma maneira( 2006,p.262). O cuidado é uma atividade humana recíproca e contínua, que tem seu início na maioria das vezes antes da própria concepção, amplia-se na gestação e na infância e permanece até o final da vida. Cada fase da vida humana detém alguns cuidados específicos, além dos básicos.

Nussbaum(2006, p.263), busca esclarecer que os bens primários do ser humano são aqueles que incluem a saúde emocional, o respeito por si mesmo e as relações de respeito mútuo que estabelece com o outro. Enfatiza, ainda, a necessidade de que qualquer sociedade liberal deveria disponibilizar os bens primários aos seus cidadãos, salientando que o cuidado ao ser humano é compreendido como um trabalho a ser realizado pela sociedade, sendo que qualquer teoria de justiça precisa ser elaborada a partir deste preceito. Reforça a necessidade da prestação dos cuidados aos indivíduos em diferentes situações. Fica evidenciada a atenção quanto à prestação de cuidados a um ser humano em condições específicas e não somente naqueles que fazem parte de uma vida ativa, produtiva e plena, mas sim com algumas fragilidades quanto à idade, às incapacidades físicas e as mentais(NUSSBAUM,2014,p.64). Assim, o ato de cuidar, contempla todas as atividades humanas, pois quando há um descuido, confirma-se o dano, o erro e a negligência, o que compromete a condição humana num sentido simples ou complexo, tornando-se evidente ou não. Neste aspecto, torna-se evidente que a prestação de cuidado, ocorre na sociedade atual, mas que é definida especialmente como uma responsabilidade moral e não como uma necessidade do indivíduo, relacionada à vulnerabilidade que o integra. O cuidado, nesta perspectiva, simplesmente obedece estritamente à necessidade temporal, mas não como um valor a ser resgatado para promover a dignidade humana.

### 3 Considerações Parciais

O ato de cuidar transcende o físico, e atinge a essência do humano, a cultura do cuidado na sociedade e na percepção do indivíduo encontra-se pautada na maneira curativa de cuidar e centrada em instituições definidas. A educação tende a encontrar-se deslocada da dimensão do cuidado, pois há uma fragmentação social que se perpetua, negligenciando a relevância da educação para cuidado, permitindo uma saúde curativa e não preventiva. Repensar as ações de cuidado a nível social, educacional e político requer uma nova postura dos envolvidos, bem como promover no indivíduo a educação para o cuidado e, conseqüentemente à saúde do humano. Assim, o ato de cuidar, contempla todas as atividades humanas, pois quando há um descuido, confirma-se o dano, o erro e a negligência, o que compromete a condição humana num sentido simples ou complexo, tornando-se evidente ou não. Neste aspecto, torna-se evidente que a prestação de cuidado, ocorre na sociedade atual, mas que é definida especialmente como uma responsabilidade moral e não como uma necessidade do indivíduo, relacionada à vulnerabilidade que o integra. O cuidado, nesta perspectiva, simplesmente obedece estritamente à necessidade temporal, mas não como um valor a ser resgatado para promover a dignidade humana

## Referências

NUSSBAUM, Martha. **Educação e Justiça Social**. Trad. Graça Lami. Edições Pedagogo, Lda. Ramada: Portugal. 2014.

NUSSBAUM, Martha. **El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley** – Trad. Gabriel Zadunaisky. 1ªed. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma em la educación liberal**. Trad. Juana Pailaya. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona: España. 2005.

