

ANAIS

8^o SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

WUPP/AC



REALIZAÇÃO



Ministério da
Educação



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da Educação Básica (8. : 2016 : Passo Fundo, RS)

Quem sabe faz, e que ensina? [recurso eletrônico] : dialogando sobre a docência / comissão organizadora Luciane Spanhol Bordignon ... [et al.]. – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

Modo de acesso: <<http://www.upf.br/semape/>
ISSN: 2448-2714

Demais organizadores: Daniela De David Araújo, Luciane Sturm, Maristela Piva, Patrícia da Silva Valério, Rosani Sgari, Rosane Rigo De Marco.

1. Educação de base - Congressos e convenções. 2. Professores - Formação - Congressos e convenções. I. Universidade de Passo Fundo. Vice-Reitoria de Graduação. II. Bordignon, Luciane Spanhol, coord. III. Araújo, Daniela De David, coord. IV. Sturm, Luciane, coord. V. Piva, Maristela, coord. VI. Valério, Patrícia da Silva, coord. VII. Sgari, Rosani, coord. VIII. De Marco, Rosane Rigo, coord. IX. Título. X. Anais do VIII Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da Educação Básica. XI. Encontro de Professores e Estagiários das Licenciaturas (7. : 2017 : Passo Fundo, RS). XII. Título: Anais do VII Encontro de Professores e Estagiários das Licenciaturas.

CDU: 37.012

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
COMISSÃO ORGANIZADORA.....	5
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	6
ARTE E CULTURA: DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA AO ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	10
FILOSOFANDO COM O HOMEM ARANHA: UMA AULA SOBRE O DEVER MORAL.....	18
MEMÓRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA E PEDAGÓGICA	29
O PROCESSO FORMATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	36

APRESENTAÇÃO

Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da Educação Básica

O Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da Educação Básica consolidou-se na UPF como uma ação de interlocução entre a Universidade e a rede de educação básica pública e privada, bem como entre as comunidades interna e externa, contribuindo, assim, para a promoção da qualidade da educação nos diferentes níveis de ensino.

Nesse espaço de crescimento e de construção do conhecimento, os professores da Instituição têm, também, a oportunidade de compartilhar, em formato de minicursos, seus trabalhos de pesquisa e de extensão, juntamente com seus bolsistas e orientandos das mais diferentes áreas do saber. Além disso, há também sessões de comunicação de trabalhos, das quais participam também a comunidade externa. As sessões de comunicação estão registradas nos Anais do Evento, disponível *online* para consulta. Desde 2013, o evento recebe o reconhecimento e o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), fato que confirma sua relevância no âmbito da qualificação profissional e da educação continuada para professores.

O ano de 2016 foi marcado pela temática Quem sabe faz. E quem ensina? Dialogando sobre a Docência, abordado em conferência pelo prof. Me. Augusto Niche.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Me. Daniela De David Araújo

Divisão de Graduação

Drª Luciane Spanhol Bordignon

Coordenação Geral

Drª Luciane Sturm

Vice-Reitoria de Graduação

Me. Maristela Piva

Vice-Reitoria de Graduação

Drª Patrícia da Silva Valério

Vice-Reitoria de Graduação

Drª Rosani Sgari

Vice-Reitora de Graduação

Me. Rosane Rigo De Marco

Área de Prática de Ensino e Estágios

COMITÊ CIENTÍFICO

Ms. Alexandre Saggiorato – FAC

Dra. Elisa Mainardi – FAED

Dra. Lisete Lorini – ICB

Dra. Maria de Fatima Baptista Betencourt – ICEG

Dra. Marlete Sandra Diedrich – IFCH

Es. Paulo César Mello – FEFF

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO
SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2016
PUBLICAÇÃO DOS S ARTIGOS REFERENTES ÀS COMUNICAÇÕES ORAIS

1. Informações gerais

Os artigos referentes às comunicações orais apresentadas em 02 de junho de 2016 serão publicados *online*, na página do evento (www.upf.br/semape), no formato de artigo para anais de evento, com ficha catalográfica, contendo ISSN.

Título da publicação: **Anais do 8º Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da Educação Básica: Quem Sabe Faz. E Quem Ensina? Dialogando sobre a Docência**

Previsão para a publicação: maio de 2017.

Ementa:

Percorremos um tempo de mudanças e de movimentos. A complexidade da docência sinaliza, entre outros aspectos, reflexões, formações, significações, investigações e relações. Ao dialogarmos sobre a docência, capturamos vozes, experiências, saberes e fazeres docentes que constituem elementos essenciais na formação das novas gerações e nos caminhos da profissão.

2. Prazos e orientações gerais quanto ao texto:

- a. O texto final deverá ser enviado por correio eletrônico para sap@upf.br até **30 de setembro de 2016**. O documento deverá ser enviado em anexo, com a formatação solicitada, em Word.
- b. Prazo para confirmação do aceite do artigo pelos organizadores: até **1º de novembro de 2016**.
- c. O título do artigo deve ser o mesmo utilizado na comunicação oral apresentada em 2015.
- d. O artigo poderá conter até 3 autores, no entanto será aceito apenas um artigo por autor.
- e. O conteúdo do artigo é de responsabilidade dos autores.
- f. O artigo passará por revisão linguística e científica (normas ABNT), sob a responsabilidade dos organizadores, contudo, o autor deverá observar as normas gerais descritas abaixo.
- g. Artigos enviados fora das normas gerais solicitadas e/ou fora do prazo **não serão aceitos para publicação.**

2. Informações específicas:

- a. O artigo deve conter entre **7 e 10** páginas, incluindo bibliografia, além de anexos (se necessário). Caso a publicação do artigo tenha usado dados (ou *corpus*) que demandaram avaliação do Comitê de Ética, a cópia dessa aprovação deverá ser encaminhada, em sua forma impressa, à comissão organizadora da publicação.
- b. O artigo deve conter um resumo de 5 a 10 linhas, em espaço simples e 3 palavras-chave, separadas por ponto. Deve ser subdividido em seções, apresentando: introdução, seguida do referencial teórico, o estudo ou trabalho

desenvolvido e as considerações finais. As seções deverão ser numeradas com algarismos arábicos, por exemplo:

Resumo

1 Introdução

2 O uso da tecnologia na sala de aula

2.1 Como a tecnologia pode contribuir com o aprendizado

2.2 Recursos tecnológicos contemporâneos

3 Atividades pedagógicas para a sala de aula

4 Considerações finais

Referências Bibliográficas

c. O título deve ser centralizado, em letra maiúscula (caixa alta) e negrito.

d. O(s) nome(s) do(s) autor(es) deve (m) aparecer duas linhas depois do título, justificados à direita.

e. Texto, citações e outras especificidades:

Margens:

- Margem superior: 3,0 cm
- Margem inferior: 2,0 cm
- Margem direita: 2,0 cm
- Margem esquerda: 3,0 cm

Tamanho do papel A4.

O texto principal deve estar em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5. Espaçamento de um toque entre títulos (ou subtítulos) e texto; espaçamento de dois toques entre as seções do capítulo.

Citação com mais de três linhas deve estar em fonte Times New Roman, corpo 10 e adentramento de 4 cm.

Citação com menos de três linhas deverá vir entre aspas, no próprio corpo do texto.

Notas de rodapé devem estar em fonte Times New Roman e corpo 9.

Usar adentramento de 1,25 cm para assinalar novos parágrafos.

Para destacar palavras, usar sempre palavras em itálico ou negrito. Não usar palavras sublinhadas.

Não usar hífen para dividir as sílabas das palavras.

Para adentrar (tabular) o texto, usar a tecla de tabulação e não a tecla de espaçamento.

Para centralizar qualquer texto ou parte, usar sempre o mecanismo de centralização automática. Não usar a tecla de espaçamento ou de tabulação para isso.

As tabelas, ilustrações e anexos não poderão ultrapassar as dimensões do corpo e do texto. Para o caso de anexos que constituem textos originais já publicados, incluir referência bibliográfica, bem como a permissão dos editores para publicação.

As notas de rodapé devem aparecer ao pé da página, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento. A chamada da nota deve aparecer em sobrescrito.

Textos de tabelas e gráficos (se houver) deverão ser apresentados em fonte 10.

Tabelas deverão ser numeradas e com títulos que as antecedem, com indicação da fonte.

Os anexos devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra “Anexo”, sem adentramento, em caixa normal, em negrito e duas linhas abaixo do fim do texto.

As referências bibliográficas devem ser redigidas segundo as normas da ABNT e listadas no final do artigo em ordem alfabética. Somente devem ser relacionados nas referências bibliográficas os documentos citados no corpo do artigo.

Exemplos de Referências Bibliográficas

[LIVRO]

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

[LIVRO ORGANIZADO]

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

[ARTIGO EM PERIÓDICO - COM UM AUTOR]

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004a.

[ARTIGO EM PERIÓDICO - COM MAIS AUTORES]

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: ensino crítico de inglês*, APLIESP, vol. 8, p. 19-40, 2005.

[PERIÓDICO COM NÚMERO E VOLUME]

COTERRAL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, vol. 27, p. 493-513. 1999.

[ARTIGO COM DOIS OU MAIS AUTORES]

SAKUI, K.; GAIES, S. J. Investigating japanese learners' beliefs about language learning. *System*, vol. 27, p. 473-492. 1999.

[DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO]

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

[CAPÍTULO DE LIVRO]

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 131-152, 2004.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 105-124, 2006.

[DOCUMENTOS ELETRÔNICOS]

As referências são seguidas de Disponível em: . Acesso em: GRADDOL, David. (Ed.). *Applied Linguistics for the 21st Century*. AILA Review 14. Catchline/AILA 2001. Disponível em: . Acesso em: 01 maio 2006.

SOUZA, R. A O “chat” em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita. 2000. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/ricsouza/trabalhos finais.html>. Acesso em 01 maio 2006.

Electronic documents: References are followed by Retrieved date from GRADDOL, David. (Ed.). *Applied Linguistics for the 21st Century*. AILA Review,14 . Catchline/ AILA 2001 . Retrieved: May 5,2006 from: < <http://www.aila.soton.ac.uk/pdfs/Aila14.pdf>>

Após as referências, escrever informações biográficas do autor(es) do artigo, em fonte Times New Roman 10 (no máximo 3 linhas sobre cada um dos autores).

Exemplo:

Miguel Angelo Laporta Nicolelis é médico e cientista brasileiro. Lidera um grupo de pesquisadores da área de Neurociência da Universidade Duke (Durham, Estados Unidos). e-mail nicolelis@iinn.br

A Comissão Organizadora

ARTE E CULTURA: DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA AO ESTÁGIO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Amábile Cristina Novaes Scorteganha

Mariane Loch Sbeghen

RESUMO

Este relato de experiência tem o objetivo de discutir a articulação da extensão universitária ao estágio curricular no ensino médio, por meio do projeto de extensão *Boas Práticas, Educação e Meio Ambiente Saudável* e do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade de Passo Fundo. Para essa reflexão, houve a adaptação – para o contexto de sala de aula – da metodologia de oficina de extensão ministrada para público de nível universitário. A oficina foi planejada, primeiramente, para o evento *Fórum de Extensão do Mercosul*, que contou com a participação de acadêmicos e docentes de graduação e pós-graduação da Argentina e do sul do Brasil. A mesma proposta foi adaptada a um grupo de trinta adolescentes do 1º ano do ensino médio de Escola Estadual do município de Passo Fundo/RS, durante estágio supervisionado realizado na Instituição, no ano de 2015. Observando o envolvimento dos participantes na atividade proposta, constata-se a importância da experiência na extensão, aliada à pesquisa, para a formação universitária.

Palavras-chave: Artes visuais. Cultura. Extensão universitária.

1. INTRODUÇÃO

O tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui a base da universidade brasileira, logo, se considerada apenas a articulação entre o ensino e a extensão, aponta-se para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas que carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico (MOITA; ANDRADE, 2009).

Por essa natureza de universidade, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão torna possível uma formação pedagógica e profissional que prepare o acadêmico para o exercício de sua profissão. O contato com a comunidade é oportunizado dentro e fora do ambiente universitário, bem como em espaços de reflexão, socialização de conhecimentos e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação profissional.

Pensando a formação acadêmica do futuro profissional de Artes Visuais, as mudanças profundas nesse campo de formação e atuação contribuem para a constante

avaliação do processo de ensinar e aprender, bem como de suas metodologias e objetivos. Nesse sentido, Boeira et al. (2008) enfatizam a urgência de se enfrentar a necessária mudança qualitativa no ensino, valorizando um docente produtor e facilitador de conhecimentos, com embasamento teórico, e, inclusive, pesquisador contínuo de sua prática.

Sob essa ótica, se propôs adaptar uma das práticas vivenciadas em projeto de extensão universitária à experiência metodológica durante estágio supervisionado a nível de graduação, com o objetivo de despertar nos participantes a reflexão estética da contemporaneidade, a partir de experiência exitosa na extensão.

Com isso, este capítulo visa relatar a adaptação, para o contexto de sala de aula, da metodologia da oficina de *assemblage*¹ ministrada para público de nível universitário, com alunos do 1º ano do ensino médio, e tem o objetivo de discutir sobre o tripé universitário formado pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão para a formação profissional dos acadêmicos em Artes Visuais.

2. EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA

A arte, por meio de suas representações, procura compreender as características próprias de um momento da sociedade e é uma forma de manifestação social (BIESDORF; WANDSCHEER, 2011), pois é capaz de despertar a consciência crítica, cumprido com seu papel social, uma vez que ela permite perceber o mundo, e, a partir disso, analisar a realidade, modificando-a (BARBOSA, 2009).

É preciso considerar que a extensão é um processo de aprendizagem, por isso mesmo ligada, indissociavelmente, ao ensino e à pesquisa. Para Goulart (2004), ela é a perspectiva por meio da qual o estudante entra em contato com o mundo que o cerca e é por meio dessa realidade que ele pode complementar o seu aprendizado, lendo o que está à sua volta. Mas, para que isso ocorra, é necessário mudar a visão que se tem da extensão, a qual ainda é vista como um simples acontecimento que se efetiva fora da universidade ou como uma ação na qual os estudantes vão à comunidade para prestar serviços. Ela deve ser percebida como um processo do ensino.

¹ Técnica de composição artística que agrega e ressignifica materiais cotidianos, como retalhos de papel ou tecido, objetos descartados, pedaços de madeira, entre outros.

Enquanto isso, na busca de superação do alcance de prestação de serviços assistencialistas, a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes (JEZINE, 2004).

Ainda, de acordo com Jezine (2004), os princípios da integração ensino-pesquisa e teoria e prática – que embasam a concepção de extensão como função acadêmica da universidade – revelam novas maneiras de pensar e agir. Essa maneira se consolida em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações transmitidas pela universidade e passa a ser participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania.

Santos et al. (2006) acreditam que cursos de formação de professores poderiam ser concebidos no sentido de integrar ações de ensino-pesquisa-extensão focadas na análise da prática docente. Nesse sentido, conectar o ensino e a pesquisa com a extensão também enriquece a expansão das disciplinas e contribui de forma mais significativa com a formação dos acadêmicos, fortalecendo e sustentando o conhecimento avançado. A interação entre os diversos sujeitos e diferentes saberes auxilia nos resultados de pesquisa com melhor qualidade para a solução de problemas da comunidade.

No caso da extensão, o que se percebe é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, por conseguinte, tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. Sendo assim, para Castro (2004), o conhecimento narrativo não encerra e sim permite a possibilidade de se criar outros finais ou de se iniciar outros processos. A forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeiramente objetiva, deve também ser subjetiva. Logo, o que se verifica na extensão é um fazer que pressupõe a presença de um outro, além do aluno e do professor, um ouvinte.

3. A FUNÇÃO SOCIAL da ARTE

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a arte é considerada fundamental na vida dos seres humanos, particularmente pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais e, também, por ser uma área do conhecimento humano que articula a sensibilidade e a cognição. Por meio dela é que se manifestam significados e sentidos, modos de criação e diálogo sobre o mundo da natureza, da sociedade e da cultura. Dessa forma, a arte desenvolve habilidades e conhecimentos capazes de

equacionar os fatores estéticos, simbólicos e técnicos, considerando também questões socioeconômicas, culturais e ambientais (BRASIL, 2000).

Para Fischer (1987 apud BIESDORF; WANDSCHEER, 2011), a arte é a própria realidade social, é a representação do momento, e é capaz de mostrar o mundo como passível de ser mudado, exercendo sua função para ajudar a mudá-lo. A sociedade precisa do artista, que, quando fiel e consciente de sua função social, acaba por educar a sociedade para que ela possa fruir e fazer uma compreensão apropriada da arte e, conseqüentemente, de seu entorno.

Em vista do exposto, a fim de obter crescimento no ensino-aprendizagem em arte, houve a necessária mudança de compreensão em assumir maior compromisso com a cultura, com a história e com a diversidade cultural comportadas por determinada região e até mesmo a nível mundial. A arte capacita cada ser humano a não ser alheio ao seu próprio país, pois ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (BARBOSA, 2003).

Em relação à formação no campo das Artes Visuais, Barbosa (2003) evidencia que o problema se torna maior quando há a segregação entre o que se ensina nos bacharelados e o que se ensina nas licenciaturas. Esse problema de separação acaba por acentuar outra questão: o distanciamento hierárquico entre artista e professor. Além de saber técnicas para ensiná-las, os cursos de licenciatura em Artes Visuais deveriam ter a pesquisa como método investigativo privilegiado, pois, de acordo com a autora, “é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos” (p. 156).

A partir dessa compreensão, a arte no campo educacional é uma realidade capaz de provocar mudanças no modo de o aluno pensar de maneira crítica o seu meio e nele agir (BIESDORF; WANDSCHEER, 2011). Além disso, o seu ensino se faz necessário pelas artes serem produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas, tendo em vista que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos.

4. MÉTODO DE AÇÃO E RELATO DAS VIVÊNCIAS

Foi atuando na extensão, dentro do Projeto *Boas Práticas, Educação e Meio Ambiente Saudável*, que se pensou uma oficina de Artes Visuais que resultasse num elemento síntese para as discussões do *Fórum de Extensão do Mercosul*, que ocorreu

entre os dias 11 e 13 de agosto de 2015, na Universidade de Passo Fundo (UPF). Esse evento contou com a participação de acadêmicos e docentes de graduação e pós-graduação, de várias áreas do conhecimento, da Argentina e do sul do Brasil, além de gestores de extensão das instituições comunitárias de ensino superior e gestores professores e funcionários da UPF.

O fórum abriu espaço para dialogar sobre a reestruturação curricular na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a formação extensionista a partir das experiências de curricularização entre instituições de ensino superior do Mercosul, e o fortalecimento de redes intra e interinstitucionais, ampliando possibilidades de curricularização da extensão no âmbito do Mercosul.

Os proponentes da oficina foram a coordenação e os bolsistas acadêmicos do curso de Artes Visuais vinculados ao Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e de Assuntos Comunitários (PAIDEx/UPF), vinculados ao Projeto *Boas Práticas, Educação e Meio Ambiente Saudável*. Como a organização do fórum agrupou os participantes em quatro eixos temáticos, cada grupo, ao final das reflexões resultantes do diálogo, foi orientado a realizar a construção do elemento síntese do evento, na forma de um poncho², com referência ao poncho do povo mapuche³, que foi apresentado durante a primeira noite do evento, para reflexão sobre os saberes de diferentes culturas.

Para a produção plástica desse elemento, os participantes receberam um pedaço de tecido, como suporte, e materiais diversos (tinta, retalhos, lantejoulas, lãs, fitas, entre outros), para expressar os conhecimentos construídos sobre a temática de estudo. Posteriormente, as construções individuais foram reunidas e resultaram num poncho, que foi exposto na plenária final do evento, representando a riqueza de ideias, as inquietações e as expectativas dos participantes.

Posteriormente a essa vivência, entre outubro e novembro de 2015, a mesma proposta foi adaptada e agregada ao plano de estágio a ser desenvolvido com um grupo de trinta adolescentes do primeiro ano do ensino médio do Instituto Estadual Cecy Leite Costa, do município de Passo Fundo/RS, durante as atividades de estágio curricular supervisionado que teve a arte contemporânea como conteúdo trabalhado.

A proposta adaptada à sala de aula foi a de aproximar a obra *O manto de Apresentação*, do artista Arthur Bispo do Rosário, ao poncho do povo mapuche, o mesmo que motivou a construção do elemento síntese do Fórum de Extensão, anteriormente.

² Vestimenta tradicional da América do Sul e do sul do Brasil, usada para proteção contra o frio.

³ Povo indígena da região centro-sul do Chile e do sudoeste da Argentina.

Para isso, após algumas aulas, a fim de contextualizar a arte ao longo de sua história e de seus momentos de rupturas, abordou-se a arte contemporânea e suas características, recorrendo-se, para tal, ao trabalho do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário, o que se justifica em razão de que ele se trata de um artista brasileiro de referência para a arte na contemporaneidade. Recorrente em suas obras, a técnica de *assemblage* permite que esse artista seja aproximado às obras do artista francês Marcel Duchamp.

A técnica artística utilizada para a construção do poncho, tanto no fórum quanto na escola, foi a de *assemblage*. Nesse sentido, foi proposto aos alunos que representassem conhecimentos adquiridos na escola que julgassem relevantes, utilizando-se, para tal, dos mesmos materiais que foram disponibilizados no evento.

Os alunos ficaram livres para elencar os conhecimentos. Apenas foi proposto que pensassem em saberes que são construídos ou reforçados na escola. Depois dessa listagem, se propôs que escolhessem aquele que julgavam mais importante, naquele momento. Em sua maioria, os alunos colocaram em seus trabalhos valores sociais como respeito, paciência, aceitação das diferenças, empatia, união e consciência ambiental. Uma aluna representou a importância do *questionar sempre*, tanto em ambiente escolar quanto fora dele.

Da mesma forma do que o ocorrido nos trabalhos individuais bidimensionais, construíram um poncho tridimensional, unindo os trabalhos com lãs e barbantes. A relação estabelecida entre o poncho produzido pelos alunos, o *Manto de Apresentação*, e o poncho mapuche foi a de que ambos possuíam representações gráficas de conhecimentos culturais, particulares de cada contexto social e histórico. Para além da sala de aula, o manto confeccionado pelos alunos foi socializado com a comunidade escolar sob a forma de instalação⁴, no *hall* de entrada da escola.

Em vista do exposto, acredita-se que apresentar a arte por meio de artistas, a partir da história e do contexto cultural e social é, de acordo com Lelis (2004), primar pela ampliação do repertório cultural dos sujeitos no âmbito de suas experiências estéticas, como canal para a expansão dos horizontes perceptivos. Logo, a arte não se limita apenas ao fazer artístico. Ela, permite, sim, cognição sensível e racional, abrindo espaço para reflexão sobre determinado tema, aliando a isso a educação estética.

⁴ Forma de arte contemporânea composta por elementos organizados em um ambiente, podendo apresentar tanto um caráter efêmero quanto ser desmontada e recriada em outro local.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o envolvimento dos participantes dos distintos públicos atendidos pela atividade proposta, constata-se a importância da experiência prática da extensão, aliada à pesquisa, para a formação acadêmica. Logo, o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão permite uma reflexão crítica sobre a prática das atividades de extensão ou das pesquisas realizadas.

Tão importante quanto refletir antes e após a conclusão de um projeto de extensão pedagógico, como o estágio curricular, por exemplo, é a reflexão realizada durante o processo educativo. Ter momentos para analisar o que está sendo exitoso e adaptar aquilo que não está é primordial para a construção do saber junto à comunidade atendida por programas de extensão.

Logo, a qualidade da formação dos profissionais de Artes Visuais é essencial para facilitar a mediação entre a arte e a comunidade. Assim, essa área de conhecimento, quando contextualizada, permite o processo do fazer e do fruir de maneira consistente, sistemática e satisfatória, contribuindo de fato para a ampliação do repertório cultural dos sujeitos que entram em contato com ela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagem Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BIESDORF, R. K.; WANDSCHEER, M.F. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. *Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 2, n. 11, 2011.

BOEIRA, I. A. V.; BUENO, M. L. B.; SBEGHEN, M. L.; SILVA, M. P. da. Estágio curricular nas Artes Plásticas: experiência de ensino por projeto com temática. In: SARTORI, J.; BONA, S. C.; GUEDES, S. M. (Org.). *Estágios nas licenciaturas: desafios do construir-se professor*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 105-116, 2008.

CASTRO, L. M. C. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: 27ª Reunião anual da Anped - Sociedade, democracia e educação: qual universidade?. Caxambu, 2004.

GOULART, A.T.. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. Área temática de gestão da extensão. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte. *Anais*. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2004.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. p. 269-393.

SANTOS, W. L. P. dos; GAUCHE, R.; MÓL, G de S.; SILVA, R. R. da; BAPTISTA, J. de A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. *Ensaio pesquisa em educação em Ciências*, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2006.

Amábile C. N. Scorteganha é graduada em Artes Visuais - Licenciatura, pós-graduanda do curso de especialização em Arteterapia da UPF e bolsista do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e de Assuntos Comunitários (PAIDEX) da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: amabile.cns@gmail.com.

Mariane Loch Sbeghen é arteterapeuta, graduada em Desenho e Plástica - Bacharelado e Licenciatura Plena, e é mestra em História pela UPF. É orientadora no projeto *Boas Práticas, Educação e Meio Ambiente Saudável*, pelo PAIDEX/UPF, e coordenadora do curso de Artes Visuais da UPF. E-mail: aneloch@upf.br.

FILOSOFANDO COM O HOMEM ARANHA: UMA AULA SOBRE O DEVER MORAL

Carina Tonieto

Altair Alberto Fávero

Alexandre José Hahn

1. INTRODUÇÃO

A escola é vista, desde sempre, como lugar de aprendizagem. Esse lugar é frequentado por crianças, jovens e adultos com o objetivo de aprender coisas que não sabem; lugar onde se passa do não saber para o saber. Porém, a escola não é o único local que possibilita aos indivíduos tal movimento, uma vez que existem muitas maneiras de “apropriar-se do mundo” e, conseqüentemente, muitas maneiras de aprender e muitas “coisas para aprender”⁵.

Aprender pode significar muitas coisas. Na visão de Charlot (2000, p. 59), pode ser (i) “adquirir um saber (conteúdo intelectual)”; (ii) “dominar um objeto ou uma atividade” e (iii) “entrar em formas relacionais”. Nesse sentido, o aprender é muito mais abrangente do que o saber, uma vez que existem muitas maneiras de aprender, assim como há muitas coisas a serem apreendidas, sendo o “saber como conteúdo intelectual” apenas uma delas.

O indivíduo, na tentativa de apropriar-se do saber, estabelece múltiplas relações de aprendizagem com o mundo, as quais envolvem um triplo processo: a “hominização”, que é o processo de tornar-se homem; a “singularização”, que é o processo de tornar-se único; e a “socialização”, que é o processo de tornar-se membro de uma comunidade (CHARLOT, 2000, p. 53). Esse triplo processo, por sua vez, requer tanto práticas educativas instrutivas quanto práticas educativas formativas⁶. A instrução teria como objetivo informar aos sujeitos conjuntos de saberes que são resultado da produção cultural humana (leitura, escrita, ciências, filosofia, arte, valores, costumes), os quais estão centrados na aquisição de saberes e no domínio de objetos e/ou atividades. Porém, não se trata da aquisição do saber pelo saber, mas de construir

⁵ Em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pelo Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (Litteris), no ano de 1997, com 72 jovens na faixa etária de 13 a 17 anos, que vivem em bairros de baixa renda da cidade de São Paulo e que estudam em escolas públicas, os pesquisadores constataram que “[...] os conhecimentos mais valorizados por esses jovens são essencialmente ético-morais [...], em seus textos raras vezes a aprendizagem aparece associada à escola ou aos conteúdos das disciplinas escolares. Assim, o conjunto de valores a que eles se referem como importantes para suas vidas está relacionado a uma “educação” que aparentemente não tem lugar na escola” (CHARLOT, 2001, p. 46-47).

⁶A separação que faremos a seguir entre instrução e formação é meramente didática e tem como finalidade chamar a atenção para as peculiaridades de uma e de outra, pois ambas são, de fato, inseparáveis.

uma relação de saber com o mundo, que implica conhecer para melhor compreender, escolher e agir. Como a aquisição do saber não tem um fim em si mesmo, ao processo de instrução estão agregadas práticas educativas formativas. As práticas formativas teriam como objetivo contribuir para a formação integral dos sujeitos de modo que eles consigam relacionar-se da melhor forma possível consigo mesmo, com os outros e com o mundo, uma vez que, enquanto sujeitos históricos e sociais, estão envolvidos em formas relacionais. Desse modo, a educação humana é, então, tanto educação intelectual quanto educação moral. É nesse cenário, que pensamos a investigação ética nas aulas de Filosofia, assim como a contribuição das histórias dos super-heróis.

O artigo que compõe este capítulo é resultado de uma pesquisa bibliográfica aliada às discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de Filosofia propostas pelo grupo de estudos em Filosofia, do projeto de extensão *Ensino e Inovação*, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (IFCH/UPF). Seu objetivo principal é mostrar como é possível contribuir para a formação ética dos estudantes tendo por base uma proposta de educação moral voltada para a resolução de problemas éticos, por meio da investigação dialógica de problemas filosóficos (TONIETO, 2007). Pretendemos abrir um espaço de interlocução entre uma concepção de educação moral orientadora e os estudos que realizamos a respeito dos problemas filosóficos morais enfrentados pelos super-heróis.

Partimos da ideia de que tal discussão poderá ser útil para os professores de Filosofia criarem sequências didáticas criativas para as aulas de Filosofia a partir dos problemas filosóficos presentes no universo infanto-juvenil, promovendo a experimentação do pensamento filosófico, já que consideramos ser esse um dos objetivos da Filosofia nas escolas. Tal abordagem está ancorada numa proposta de apresentação e resolução de problemas morais de forma dialógica, como proposto por Püig (1998, 2000, 2004) e Cenci (2007), e não, simplesmente, como espaço de inculcação de valores e doutrinação moral. Consideramos que é nesse espaço de investigação e resolução de problemas que se promove a construção das dimensões crítica e criativa do pensamento, salutar para a educação entendida como processo formativo. A fim de projetarmos uma resposta para a pergunta: *as histórias dos super-heróis apresentam problemas morais relevantes que podem ser problematizados nas aulas de filosofia?*, apresentaremos uma concepção de educação moral na escola, que respaldará epistemologicamente as nossas opções pela escolha dos problemas morais do Homem Aranha como situação problema para abordar o tema filosófico do dever moral (Por que os super-heróis

fazem o que fazem? Por que ser moral?). Posteriormente, apresentamos, nas considerações finais, alguns elementos voltados à relação entre conteúdo e método nas aulas de Filosofia.

2. A EDUCAÇÃO MORAL NAS AULAS DE FILOSOFIA COMO INVESTIGAÇÃO ÉTICA

A educação moral pode ser compreendida de diferentes modos. De acordo com Püig (1998, p. 29-76), há quatro principais tendências em educação moral. Cada uma, a seu modo, procura oferecer respostas para as questões: o que se espera do processo educativo? O que é educar moralmente? Qual a finalidade da educação moral?

Essas tendências são assim descritas: (i) A educação moral como socialização define educação moral como o processo pelo qual os sujeitos são inseridos na coletividade da qual fazem parte, ou seja, os indivíduos recebem pelo processo educativo um conjunto de normas e valores estabelecidos socialmente com a finalidade de promover a adaptação do indivíduo à vida social⁷; (ii) A educação moral como clarificação de valores tem por objetivo promover espaços de valorização que conduzam os sujeitos à compreensão de quais valores consideram importantes, de modo a tornarem-se responsáveis por estes⁸; (iii) A educação moral como desenvolvimento nos propõe um processo educativo centrado na cognição e na evolução, onde “[...] a finalidade básica da educação moral é propiciar ao aluno as condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral” (PÜIG, 1998, p. 45);⁹ (iv) A educação moral como formação de hábitos virtuosos entende que é pelo processo educativo que o sujeito adquire virtudes, constrói hábitos e forma o caráter. Segundo essa concepção, a compreensão do que é o “bem” não pode limitar-se a uma compreensão puramente intelectual, pois a moralidade do sujeito não depende exclusivamente da compreensão formal, mas da conduta virtuosa que esse sujeito é capaz de levar adiante habitualmente.

Na concepção de Püig (1998, p. 70-71), a educação moral como socialização está ligada, geralmente, a uma visão que reduz a educação moral a simples processos de adaptação. Segundo ele, se entende acertadamente que a moral está vinculada ao cumprimento das normas

⁷ Na visão de Püig (1998, p. 32), tal modo de compreensão tem como seu maior expoente o sociólogo Emile Durkheim.

⁸ Assumem destaque nesse modo de compreensão, segundo Püig (1998, p.41), as propostas de Raths, Harmin e Simon.

⁹Para Püig (1998, p. 44), os principais teóricos dessa concepção são Dewey, Piaget e Kolberg.

sociais, porém, essas normas e conjunto de valores não são passíveis de crítica, alterações e reconstrução criativa. A educação moral como clarificação de valores, por sua vez, tenta dar destaque para *uma certa* autonomia moral, porém, trata-se de uma autonomia moral individualista e eletiva, pois desconsidera que os problemas morais são coletivos e, pelo menos em teoria, considera somente o sujeito moral isoladamente. Desse modo, não há espaço para diálogo, a não ser para que cada sujeito escolha os valores que considerar mais idôneos.

Quanto à educação moral pautada no desenvolvimento das formas morais, Püig (1998, p. 72) afirma que esta é desejada na medida em que aproxima os sujeitos de “[...] raciocínios mais equilibrados e amplos, isto é, raciocínios mais justos”. A proposta de autonomia baseada na capacidade de reflexão e não na de fazer escolhas, aliada à proposta de superação de educação moral centrada nas crenças concretas, mostrou-se, na visão de Püig (1998, p. 72), potencialmente útil para sociedades plurais, abertas e democráticas, onde permanentemente os sujeitos são desafiados a repensar crenças e normas, assim como a enfrentar problemas morais nunca antes colocados. No entanto, todo esse potencial não consegue minimizar as limitações referentes à formação moral democrática, tais como: de que modo é possível considerar os problemas concretos e contextualizados? Quais valores das gerações anteriores necessita-se conservar e transmitir? Como os sentimentos e emoções influenciam na construção da personalidade moral? Para Püig (1998), acomodar todas essas exigências não é uma tarefa trivial, no entanto, essas questões não podem ser deixadas de lado.

A educação moral como formação de hábitos virtuosos está ancorada na aquisição de condutas e hábitos considerados virtuosos, segundo valores socialmente fixados ou ligados à felicidade esperada por cada ser humano. Para Püig (1998, p. 73), ver a moralidade como algo necessariamente ligado a hábitos virtuosos significa vê-la como “formas de ser e de se comportar”, onde são dados e estabelecidos “os conteúdos dos hábitos virtuosos”. Tal postura gera problemas quando se leva em consideração sociedades plurais e complexas, pois nelas convivem projetos de vida distintos, sendo difícil determinar e fixar os conteúdos dos hábitos morais. A educação moral pode preocupar-se com a formação de hábitos virtuosos, porém, não precisa determinar e fixar os conteúdos dos hábitos morais, os quais podem ser construídos levando em consideração as expectativas pessoais, as situações de vida e os problemas que cada indivíduo precisa enfrentar na coletividade onde está inserido. Não se trata de cada um fazer o que considera correto sem levar em consideração o contexto social mais amplo; do mesmo modo, não se trata de desconsiderar problemas concretos de cada contexto, mas de tentar conciliar ambos os polos na construção de formas de ser e agir moralmente.

Na compreensão de Püig (1998, p. 70), a educação moral precisa levar em consideração os processos de socialização, porém, não pode excluir a dimensão crítica, criativa e autônoma da moralidade; precisa considerar, também, o caráter pessoal embutido nos processos de reflexão e construção moral, no entanto, não pode desconsiderar os elementos históricos, sociais, culturais da educação moral, assim como não pode deixar de lado o caráter construtivo do enfrentamento dialógico dos problemas e controvérsias morais. Do mesmo modo, precisa levar em conta as dimensões naturais e culturais do desenvolvimento, tematizando que o desenvolvimento não se reduz ao meramente natural e pré-programado, mas que é alcançado por um processo cultural que demanda, dentre outras coisas, da ajuda de indivíduos mais experientes. Isso implica considerar que um processo educativo democrático e pluralista poderá alcançar seus objetivos se “[...] junto aos processos mais universais da moral, for sensível também as diferenças e aos valores culturais de todos os grupos sociais” (PÜIG, 1998, p. 72). Todos esses fatores, no entanto, precisam levar em consideração que a moralidade está ligada a formas de ser e de se comportar, contudo, não são modelos dados e fixados de maneira indistinta, mas construídos respeitando-se a pluralidade de modos de vida dos diversos grupos sociais.

O processo de educação moral que intenta levar em consideração as diferentes tradições teóricas –sem desconsiderar a intenção de superar alguns limites – é denominado por Püig (1998, p. 70) como educação moral relacionada à construção da personalidade moral, em um contexto em que a “construção parte, como primeiro princípio, da convicção de que a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide”, mas que ela é “feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação”, sendo “um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles”.

A educação moral como construção da personalidade moral pode ser comparada às tarefas realizadas em oficinas onde se pratica um ofício. Os aprendizes são, então, seres ativos; e é por meio da atividade que aprendem um saber prático: “não é possível aprender realmente um saber prático se não for por meio da atividade” (PÜIG, 1998, p. 231), e a moral, como todo saber prático, “não pode ser ensinada sem a participação plena e ativa de quem aprende” (PÜIG, 1998, p. 230). A partir disso, é possível afirmar que a educação moral não se efetiva pela transmissão de saberes acabados, mas por um processo de construção no qual o educando é levado a adquirir, por ele mesmo, “os recursos de valor que são de utilidade” (PÜIG, 1998, p. 230). Isso, entretanto, não significa a negação da transmissão às gerações mais novas, pelos

sujeitos “ensinantes”, dos conteúdos e significados considerados necessários para a sobrevivência e para a garantia da dignidade humana, o que, no entanto, não significa que não se respeite a autonomia e a liberdade dos sujeitos “aprendentes”. Trata-se, para Püig (1998, p. 230), de um projeto pedagógico que busca encontrar “um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia somada a um vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida”. A função do educador seguindo essa perspectiva de educação moral é de “acompanhante ativo na resolução das tarefas educativas que apresenta aos aprendizes morais” (PÜIG, 1998, p. 234), podendo recorrer, para isso, às mais variadas estratégias: explicando, levantando problemas, perguntando, organizando e principalmente realizando um “diálogo investigativo com os aprendizes”.

As tarefas na educação moral, por sua vez, são problemas morais que são apresentados aos educandos informalmente ou ligados a alguma atividade, com a intenção de educar moralmente: “são experiências morais reais ou simuladas que a situação educativa ou o educador buscam para facilitar o trabalho de construir a personalidade moral dos aprendizes” (PÜIG, 1998, p.235). Os problemas morais, entretanto, exigem dos aprendizes ações sociomorais, uma vez que não há construção da personalidade moral sem a promoção de experiências morais que requerem “algum tipo de atividade sociomoral para resolvê-la” (PÜIG, 1998, p.235)¹⁰.

A escola é definida por Püig (1998, p. 243) como “um espaço social onde se simula a vida e se ensina a vivê-la”, no qual, pelo currículo, são selecionados, ordenados e transmitidos conteúdos que fazem alusão à vida social. Enquanto espaço formal de formação por excelência a escola conta com uma organização pedagógica sistemática que permite levar adiante as experiências educativas intencionais e institucionalizadas. A intervenção educativa e pedagógica vista sob a ótica da educação moral como construção toma a vida como referência para a educação moral sistemática, ou seja, não desconsidera os problemas cotidianos em que estão inseridos os sujeitos, e, sim, os analisa e os problematiza, mas, além disso, “introduz decididamente a educação moral na escola” (PÜIG, 1998, p. 244). Desse modo, são, as práticas morais na escola, entendidas como espaços de experimentação voltados para a realização de experiências formativas.

¹⁰ Püig (1998, p.235) dá alguns exemplos de experiências que implicam algum tipo de atividade sociomoral: discussão de dilemas morais, jogos espontâneos, desenvolvimento de uma unidade didática, convivência familiar, leitura de um romance, organização de uma festa escolar, realização de assembleias de classe, revezamento na limpeza da colônia de férias.

As práticas escolares formativas têm a função de concretizar objetivos, valores e finalidades do projeto educativo da escola. Se dentre outras preocupações do projeto educativo da escola está a educação moral, então, as práticas educativas escolares precisam deixar evidente tal preocupação, isto é, precisam ser, dentre outras coisas, práticas morais.

Por práticas entende-se, em consonância com Püig (2004, p.55), aquilo que as pessoas fazem, o que implica dizer que são, por isso, visíveis e observáveis. Por consequência, práticas escolares dizem respeito àquilo que os educadores e educandos fazem no conjunto do cotidiano escolar. As práticas, por serem conjuntos de ações visíveis e observáveis, são, também, reveladoras de um sentido cultural e moral, perceptível aos sujeitos localizados culturalmente no contexto onde essas práticas se desenrolam (PÜIG, 2004, p. 55). Assim, as práticas escolares são reveladoras do sentido cultural e moral da escola, que se constitui em um espaço no qual são mostrados os objetivos, os valores e as finalidades dos processos escolares, isso é, “uma prática é uma ação moralmente informada, daí não serem as práticas um meio para produzir bens ou valores desejados, mas o próprio lugar onde tais valores são incorporados e vividos” (PÜIG, 2004, p. 75). Nesse sentido, prossegue Puig destacando que “realizamos as práticas para obter um resultado – seus objetivos, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores – sua finalidade”.

As práticas morais não são ações baseadas na improvisação e no espontaneísmo. Conforme lembra-nos Cenci (2007, p. 111), a instituição escolar, por estar situada entre o espaço privado da família e o espaço público da sociedade, é dotada de uma natureza específica, o que aponta para o seu papel peculiar na formação moral dos educandos. No entanto, o espaço da escola, apesar de reconhecida a sua importância no desenvolvimento moral dos educandos, pode estar marcado por três posturas: “a) permanecer simplesmente vazio e, nesse caso, aspectos morais aparecem aleatoriamente e apenas de modo implícito; b) ser ocupado por práticas espontaneístas e isoladas; c) vir marcado por posturas dogmáticas ou doutrinárias” (CENCI, 2007, p. 112). As duas primeiras posturas apoiam-se na concepção de desenvolvimento moral como algo “natural”, não havendo, por isso, necessidade de práticas educativas planejadas, conscientes e sistemáticas. Já a última está centrada na transmissão de valores, normas e princípios tidos como verdades a serem ensinadas. No entendimento de Cenci (2007, p. 119), “o que marca o posicionamento da escola no caso das posturas espontaneístas é o fato de se eximir de desenvolver explicitamente projetos de formação moral. O que caracteriza tais posturas é seu caráter assistemático, marcado pela ausência de planejamento acerca da educação moral. Nesse caso, o que predomina é uma ausência de critérios, princípios ou valores

a serem trabalhados de modo sistemático pela escola”. O tensionamento entre os dois modelos tradicionais de educação moral – espontaneísmo e doutrinação – poderia ser superado, na visão de Cenci (2007, p. 124), na medida em que a educação moral for compreendida como “espaço de construção ativa da dignidade e autonomia do educando, onde princípios, normas e valores sejam elaborados em função de sua preparação para a vida numa sociedade marcada pelo pluralismo e por exigências de uma ordem verdadeiramente democrática”.

Ações propostas de modo intencional são, portanto, resultado da seleção de meios e instrumentos adequados para a produção dos resultados esperados, o que é revelador de que os acontecimentos estão fortemente organizados em torno de objetivos. Como a prática envolve a ação de diferentes sujeitos, quanto maior e mais variados forem as ações e os comportamentos exigidos dos participantes, maior será a sua força educacional, pois “ela exige deles maior variedade de comportamentos” (PÜIG, 2004, p. 59), sendo esse o indicativo da força educacional da prática em curso. As práticas não são neutras, nem tampouco desinteressadas. Elas buscam obter alguma coisa – há um objetivo que as movimenta –, no caso, educar moralmente, o que implica dizer que elas precisam ser organizadas para tal.

Por isso, os espaços de experimentação de modos de ação considerados importantes para a educação moral precisam fazer parte do cotidiano escolar, pois é por meio deles que os sujeitos vão lentamente incorporando modos de proceder intelectual, social e moralmente. É nesse sentido que Püig (2004, p. 62) define prática moral como “um curso de acontecimento culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral”, a partir das quais os aprendizes são iniciados, via experimentação, a oferecer soluções adequadas para situações problemáticas e controversas do ponto de vista moral, sejam elas pessoais ou sociais. O nascedouro da moralidade reside na necessidade do enfrentamento de situações problemáticas e conflitantes, sendo as práticas morais modos estabelecidos culturalmente que apontam, sinalizam ou orientam a escolha dos procedimentos para o enfrentamento da situação.

Os problemas morais sociais e pessoais que os indivíduos são convidados a enfrentar podem ser de dois tipos: “recorrentes” e “novos” (PÜIG, 2004, p. 63). Os problemas recorrentes são, normalmente, marcados por uma orientação construída culturalmente que estabelece modos considerados eficazes de resolvê-los, os quais podem servir de guias para a deliberação e para a ação. Quanto aos problemas novos, devido à novidade que carregam, não se pode contar com um modo estabelecido para o seu enfrentamento, uma vez que não se tem experiência anterior sobre como poderiam ser resolvidos. Isso não significa, no entanto, que os problemas

novos são enfrentados de qualquer maneira; mas que “concebemos e ritualizamos um método para resolver do melhor modo possível as situações de novidade” (PÜIG, 2004, p. 63). O importante na resolução de problemas novos é contar com um método capaz de orientar o processo de avaliação do que está ocorrendo e a tomada de decisão, contudo, para tal, são necessários procedimentos adequados: “os procedimentos do diálogo ou de autoconhecimento são dois tipos de práticas de valor nas quais não se ritualiza uma solução estabelecida para uma controvérsia moral, mas ritualiza-se um método para resolver da melhor maneira possível um novo conflito de valor” (PÜIG, 2004, p. 63-64).

Nesse sentido, a inclusão de práticas investigativo-dialógicas no enfrentamento de situações morais contribui não para a reafirmação de conjuntos de soluções estabelecidas, mas para a construção de métodos que auxiliem na resolução dos problemas morais novos da melhor forma possível. O importante, então, não é apreender um conjunto de soluções prontas para cada conjunto de problemas, até porque mesmo os problemas recorrentes podem exigir novos modos de enfrentamento; mas assegurar a aprendizagem de métodos que auxiliem no enfrentamento de problemas ou situações morais que não trazem pressupostos os modos como devem ser solucionados, abrindo espaço para a criatividade moral (PÜIG, 2004).

As práticas morais aliadas a práticas dialógicas contribuem mais para a construção de novos modos de enfrentamento dos problemas morais (criatividade moral) do que para a transmissão de um cabedal de modos de ação considerados corretos para o enfrentamento de problemas postos pela vida social. Até mesmo em relação aos problemas morais recorrentes são pensados novos modos de enfrentamento. É nessa direção que apontamos as histórias dos super-heróis, mais especificamente a do Homem Aranha, como uma estratégia pedagógica salutar para a discussão de problemas morais nas aulas de Filosofia, dentre eles o conceito de dever moral, amparada na tradição filosófica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos envolvermos com os problemas morais do Homem Aranha, nos envolvemos numa teia de questionamentos controversos e problemáticos, que podem auxiliar na compreensão do conceito de dever moral. Maiores detalhes de como essa exploração pode ser conduzida e sobre os princípios teóricos que a sustentam podem ser encontrados no artigo *A filosofia e os super-heróis: a lição de casa do Homem Aranha*, que relata trabalho apresentado em forma de minicurso no VIII Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da

Educação Básica, promovido pela Universidade de Passo Fundo. Nosso enfoque aqui é voltado a chamar a atenção para a intencionalidade dos processos educativos levados adiante pela escola, os quais implicam a escolha de um método e de recursos que possam conduzir aos objetivos almejados. Por isso, quando falamos de educação moral, precisamos ter clareza a respeito de qual educação moral estamos falando e de como faremos para garantir a sua concretização na sala de aula. Esse é um dos desafios que se coloca para o ensino de Filosofia quando os docentes se propõem a tratar de temas relacionados à ética. Por isso, compreendermos que a educação moral nas aulas de Filosofia acontece por meio da investigação-dialógica de problemas éticos, sendo possível recorrer, para isso, a recursos como a história do Homem Aranha, no entanto, é preciso ter clareza teórico-metodológica para conduzir o processo e promover experimentação filosófica. Desse modo, não é um fazer espontâneo, mas uma prática intencional e planejada, que busca propiciar aos estudantes oportunidades de fazer experiências formativas, e, por conseguinte, metódicas, no sentido que afirma Trombetta (2013, p. 10): “no ensino de filosofia, possuir um método significa ter clareza sobre como o processo vai ter início [...] e qual é o resultado que se espera no final”. Tal compreensão justifica a seleção de estratégias que melhor contribuem para o alcance do resultado projetado. Nos limites do presente texto, nos ativemos a apresentar uma possibilidade amparada numa concepção de educação moral enquanto investigação-dialógica de problemas morais na escola de modo crítico e criativo, por meio da relação direta entre conteúdo e método.

REFERÊNCIAS

CENCI, A. V. *A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais*. Passo Fundo/RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: _____. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-50.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M.; MAERTÍN, X.; ESCARBÍDUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

TONIETO, C. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, A.M; FÁVERO, A.A; TONIETO, C. et al. *Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar*. Passo Fundo/RS: Méritos, p.19-42, 2007.

TROMBETTA, G. L. Nos olhos: método e didática no ensino de filosofia. In: TROMBETTA, G. L.; BORTOLINI, B. O.; KAPCZYNSKI, A. L. (Orgs.). *Filosofia nos olhos: experiências de ensino*. Passo Fundo/RS: Berthier, p. 7-15, 2013.

Carina Tonieto é doutoranda em educação no PPGEduc da UPF/RS/Brasil; professora no curso de Filosofia e na área de Ética e Conhecimento da UPF/RS/Brasil e no IFRS/campus de Ibirubá/RS/Brasil. É coordenadora do Grupo de Estudos de Filosofia do Projeto de Extensão Ensino e Inovação do IFCH/UPF/RS/Brasil. E-mail: tonieto.carina@gmail.com.

Altair Alberto Fávero é doutor em Educação pela UFGRS, com estágio pós-doutoral na Universidad Autónoma del Estado de México; professor no PPGEduc da UPF/RS/Brasil, no curso de Filosofia e na área de Ética e Conhecimento da mesma Universidade. Colaborador do Grupo de Estudos de Filosofia do Projeto de Extensão Ensino e Inovação do IFCH/UPF/RS/Brasil. E-mail: altairfaver@gmail.com.

Alexandre José Hahn é mestrando em Educação (bolsita CAPES) no PPGEduc da UPF/RS/Brasil; graduado em Filosofia pela UPF/RS/Brasil e integrante do Grupo de Estudos de Filosofia do Projeto de Extensão Ensino e Inovação do IFCH/UPF/RS/Brasil. E-mail: alexandrehahn@mail.com.

MEMÓRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA E PEDAGÓGICA

Eldon Henrique Mühl – UPF

Lorita Weschenfelder - UPF

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo contínuo e influenciado por diferentes fatores que vão configurando sua natureza e suas formas de realização. Um desses fatores é a memória, que representa a capacidade que possibilita tanto a rememoração quanto a avaliação crítica de conhecimentos, valores, práticas e interações das diferentes gerações de uma sociedade. A memória é condição indispensável para a construção da experiência e da significação das diferentes experiências vivenciadas por cada educador e educando.

Nesse sentido, o presente texto objetiva trazer à reflexão a questão da educação enquanto experiência formativa, destacando a memória como elemento fundamental na reconstrução e na ressignificação do processo formativo destinado à emancipação.

A sociedade atual, dominada pela visão imediatista e pela racionalidade instrumental, reduz a memória a um conhecimento secundário, sem importância para a formação, e, ao mesmo tempo, prioriza a experiência do transitório. Isso reduz a capacidade do ser humano de perceber-se como sujeito de ação no mundo e como partícipe de um processo histórico e social que se configura pela interação entre um passado e um futuro no tempo presente.

No campo da educação, a retomada da memória como elemento formativo assume uma importância central, especialmente se quisermos fazer da ação educativa um processo formativo, criativo e emancipador. Disso decorre a necessidade de se retomar o exercício da construção da memória como uma prática constante na formação de alunos e professores.

A concepção do termo memória não é unívoca¹¹. No projeto *Teoria e prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural*, desenvolvido na Universidade de Passo Fundo, ela é entendida como a capacidade do indivíduo de lembrar ativamente fatos e experiências, de relatá-los com a ajuda de signos, de reutilizá-los e ressignificá-los através da sua atualização diante dos novos contextos e do processo de conscientização e, por fim, da sistematizá-los em forma de um registro formal e

¹¹ Sobre as diferentes concepções sobre memória e seu sentido pedagógico, recomendamos o texto de Benincá e equipe de pesquisa, 2002.

acadêmico. Considera-se que tal procedimento metodológico possibilita que a sua ação pedagógica se torne consciente e autônoma. A cultura da memória é considerada, portanto, um elemento fundamental da formação humana e uma exigência indispensável para que a compreensão das experiências – sejam as realizadas no passado, sejam as em desenvolvimento – possa ser avaliada criticamente pelo exercício da interpretação e da reinterpretação.

2. UM BREVE DIAGNÓSTICO DO PRESENTE EDUCACIONAL COMO PERDA DA CAPACIDADE DE REALIZAR EXPERIÊNCIAS E DESENVOLVER MEMÓRIAS

A perda da capacidade de realizar experiências formativas, denunciada por Benjamin (2008) e Adorno (2006), pode ser considerada como o principal problema da educação contemporânea. Essa constatação nos desafia a buscar compreender a crise da educação atual e a realizar um diagnóstico que auxilie nosso entendimento referente aos principais problemas que a afetam.

A pergunta que cabe fazer é acerca da razão que leva os indivíduos na contemporaneidade a perderem a capacidade de realizar experiências formativas. O próprio Adorno (2006) fornece importantes aportes para o entendimento de tal fenômeno ao constatar a incapacidade crescente dos indivíduos para a reflexão, considerando que a experiência formativa decorre de um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto torna-se a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade.

Com o enfraquecimento da experiência, a sociedade capitalista tende a produzir uma aversão a tudo que se reporta ao tradicional, ao vivido, ao experienciado, ao que é produzido de forma artesanal e que foge da formatação estética imposta pelos aparatos da indústria cultural. Ademais, afirma Adorno (2006, p. 164), existe uma razão objetiva da barbárie que consiste na separação entre o trabalho intelectual e o trabalho físico, que faz com que seja subtraída dos homens a confiança em si e na própria cultura.

Deve-se a Benjamin (2008) o mérito de ser um dos primeiros pensadores do século XX a perceber o empobrecimento do ser humano contemporâneo no que concerne à realização de experiências. Em um breve texto denominado *Experiência e pobreza*, publicado em 1933, constata que as pessoas estão perdendo a capacidade de relatar experiências. Pondera se alguém ainda tentaria socorrer-se da experiência para lidar com a juventude e responde:

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo 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 continha experiências transmissíveis de boca em boca (2008, p. 114-115).

Benjamin percebe que perder a capacidade de realizar e relatar experiências não é um fenômeno restrito àquela geração de soldados que voltou da 1ª Guerra Mundial, mas uma realidade que estava tornando-se comum na sociedade do seu tempo. A pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza cultural que se estava desenvolvendo em decorrência dos avanços das novas formas de vida e do avanço tecnológico. Daí sua preocupante pergunta: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Sem o respeito a um passado e a uma geração passada, não pode haver transmissão cultural e a experiência formativa é intensivamente prejudicada.

Citando Benjamin, Bárcena (2012) destaca que nessa onda de descarte do passado tornam-se figuras proscritas o leitor, o escritor, o pensador e todas aquelas figuras que podem trazer algum problema ao espírito capitalista globalizado: o melancólico, o aborrecido, o infeliz, o depressivo. Afinal, “tristeza e tédio são ameaças para o sistema”. Ao descartar essas manifestações elementares da vida humana, a atual sociedade elimina o elemento basilar que torna a vida de cada indivíduo um acontecimento humano original e único. Ao destruir a prática da construção da memória, a sociedade atual vai criando as condições de uma humanidade sem tradição, sem passado e sem perspectiva futura.

3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E O RESTABELECIMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA: O PAPEL DA MEMÓRIA

Nesse breve diagnóstico, constatamos como a falta de cultivo da memória reduz a experiência formativa dos indivíduos. A pergunta que surge diante desse quadro é a seguinte: como podemos situar a educação diante dessa situação e a quais exigências ela precisa atender para recuperar a capacidade do indivíduo de realizar experiências formativas? Diante do espetáculo horrível da vida frustrada, pisada, espatifada, achatada, violentada, negada da sociedade do desempenho ou do espetáculo, que papel a educação precisa assumir e que possibilidades ela tem de enfrentar a barbárie cotidianamente produzida? Como podemos

desenvolver novas modalidades de formação sustentadas na experiência? Qual é a importância da elaboração da memória da experiência no desenvolvimento do conhecimento, da ética e da estética no campo educacional?

Antes de adentrarmos nessas questões, precisamos esclarecer o que se entende por experiência formativa e qual a origem desse conceito. Para tanto, vamos inicialmente buscar algumas fontes etimológicas do termo experiência para posteriormente esclarecer a concepção de experiência formativa. Segundo George Larrosa (2002, p. 25),

[...] a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata.

Em alemão, o termo tem duas variantes: a primeira denominada *Erfahrung*, que tem em sua raiz a palavra que significa viagem (*Fahrt*), tendo conotação com a ideia de narrativas diversas e de acontecimento. No antigo alto-alemão, *fara* também deriva *Gefahr*, que significa perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Assim, tanto na língua germânica como na latina, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

A segunda, denominada *Erlebnis*, tem como raiz a palavra *Leben* (vida) e conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. *Erlebnis* significa uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo. Essa é a noção que melhor traduz a vida na modernidade capitalista.

A experiência tem sido empobrecida pela redução da vida à mera vivência individual e à limitação crescente na interação recíproca. Trata-se do que Adorno define como semiformação, que é uma fraqueza em relação ao tempo e à memória (Cf. 1996, p. 406), que torna o indivíduo não apto à experiência, pois sua consciência está coisificada. A possibilidade de desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade depende, segundo os autores, do restabelecimento da experiência, seja ela como “memoração do passado coletivo” (BENJAMIN, 1987), seja como “elaboração do passado” (ADORNO, 2006).

Mas, afinal, quem é o sujeito da experiência para Adorno e Benjamin? Inicialmente, podemos defini-lo pelo no que ele é negado, considerando as reflexões acima desenvolvidas:

não é o sujeito da barbárie, do conhecimento dogmático e cabal, da ciência positivista e instrumentalizada, o sujeito prenhe de informação, de opiniões, do trabalho alienado, do ativismo e do tempo totalmente programado. Também não pode ser o sujeito do julgamento autoritário, do poder burocrático ou da ordem sistêmica. Trata-se, antes disso, de um sujeito que é um território de passagem, um ponto de chegada, um lugar dos acontecimentos.

O sujeito do relato experiência é o sujeito que se expõe, é vulnerável e se coloca em risco. Não é alguém que imediatamente opina, toma posição, se opõe, propõe, impõe, domina, determina. Deixa que as coisas apareçam, o interpelem, o toquem, o provoquem. Não faz acontecer, mas deixa que as coisas aconteçam. Permite que a vida ocorra em vez de querer determiná-la e controlá-la. É um ser aberto à sua própria transformação.

Ele não se define pelas suas conquistas e seus sucessos. Antes disso, é um sujeito sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido. Não tem essência ou fundamento, apenas existe como um ser singular, finito, histórico, imanente, contingente.

É um ser passional, sujeito ao desejo, à paixão que o faz padecer e, ao mesmo tempo, o torna livre e responsável em resposta àquilo que o interpelou. Como um ser passional, no entanto, tem sua própria força, que o torna um ser da práxis, capaz de compreensão, de conhecimento e de ação moral. Por isso, em toda a experiência humana sempre se faz presente certo grau de racionalidade e determinada concepção ética.

O sujeito da experiência – nesse caso nos referimos a Benjamin – é um sujeito comprometido com uma ética da memória, que, ao relatar a história a *contrapelo*, enquanto a história da catástrofe, ocupa-se em desenvolver uma compreensão do passado a partir das ruínas do presente. É um sujeito ecológico, à medida que denuncia a natureza explorada pelo homem moderno como uma “paisagem arruinada”. É um sujeito narrador, que “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 2008, p. 201). O narrador mantém a “forma artesanal de comunicação” e faz da narrativa um ensinamento moral, uma sugestão prática, uma norma da vida, um conselho de sabedoria.

O sujeito da experiência é um arqueólogo ou um cartógrafo que procura retrair topografias do medo, do terror, que seleciona e acumula os destroços da inesgotável tragédia do progresso da educação ocidental. De outra parte, é o colecionador das obras e histórias esquecidas, preocupado em produzir o renascimento de suas memórias. Sim, ele é um sujeito criativo, um artista que desenvolve o trabalho de um compositor que recolhe os restos fragmentários da história e reconstrói não a aparência de uma totalidade harmônica, mas,

através de um exercício atento e imaginativo sobre a constituição dialética-histórica de cada fragmento, uma constelação em que resplandeça a verdade histórica de cada ação e de cada obra (Cf. CZAMORA, 2008, p. 148).

A escritura do sujeito da experiência não se destina a definir conceitos fechados e concepções orientadas por uma lógica causal e retilínea. Antes disso, o conhecimento é concebido como um campo de força marcado pela tensão, pelo transitório, pelo fragmento. O conceito existe de modo dinâmico e se estabelece na relação múltipla com os contextos. O texto não é uma manifestação de saber verdadeiro, definitivo, mas apenas a expressão de um instante do gesto de um sujeito que se sente desafiado a expressar suas memórias, seus saberes, seu fazer, seu desejo e suas frustrações.

A experiência autêntica só pode ser realizada se for levada em consideração a experiência danificada. O ponto de partida de reflexão deve ser a catástrofe ou o fracasso que se apresenta cotidianamente. O modelo de vida justa só se pode estabelecer na condição de uma consciência sensível a sua própria precariedade e exige uma dupla referência: a humanidade realizada e a autodeterminação do indivíduo (Cf. ZAMORA, 2008, p. 265 e s.).

Sob o ponto de vista metodológico, a reconstrução da memória deve sempre partir da própria experiência formativa, decaída ou não, com a perspectiva de, pela crítica, possibilitar a constituição de um processo educativo criativo, crítico e transformador. Trata-se de desenvolver a educação enquanto práxis, em que o ponto de partida é sempre a prática concreta de cada indivíduo, que pela construção da memória desenvolve o exercício de expor e identificar as contradições, os limites e as potencialidades que o processo em realização apresenta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa que tem por base a construção da memória torna-se, assim, um aspecto fundamental para o desenvolvimento da formação como emancipação. A não consideração da memória na experiência formativa torna a educação um instrumento de manipulação e de condicionamento e falsifica o próprio sentido da formação humana. Para tanto, é preciso que cada qual escreva suas histórias da experiência formativa, ainda que decaída ou fracassada. Cabe destacar, por fim, que a proposição que aqui trazemos não se constitui em uma receita metodológica, mas em mera constatação da importância da reconstrução da memória como condição necessária de uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*: ano XVII, n. 56, Campinas: Editora Papyrus, dez., 1996, p. 388-411.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- BÁRCENA, F. *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Madrid: Miño-Dávila, 2012.
- BENINCÁ et al. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, J.C. Usos da memória. Passo Fundo: Editora UPF, 2002, p. 107-140.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: *Obras escolhidas – volume 2*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 222-232.
- BENJAMIN, W. *Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política*. 11 ed., São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENJAMIN, W. *La metafísica de la juventude*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/abr, 2002, p. 20-28.
- MÜHL, E. H. *Formação pedagógica: educação, barbárie e experiência formativa*. Santa Maria, 2016, (no prelo).
- ZAMORA, J. A. Th. W. *Adorno: pensar contra a barbárie*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

O PROCESSO FORMATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Luciane Spanhol Bordignon
Carina Tramontina Correa
Rosangela Hanel Dias

RESUMO

A formação continuada de professores é temática recorrente nas políticas educacionais e mais recentemente no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (2015). Nesse sentido, o Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (CRE/Faed/UPF) promove ações reflexivas que contribuam para um processo de formação contínuo e permanente dos docentes. Com essa perspectiva, o objetivo deste capítulo centra-se em identificar e analisar os processos formativos na formação continuada docente, levando em consideração que esse é um processo permanente e ininterrupto, uma vez que o exercício da docência impulsiona e exige busca constante de novos conhecimentos para a qualificação do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Processo formativo. Formação continuada. Docentes.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, regulamentada em vários dispositivos legais, é condição *sine qua non* para fazer frente aos desafios da profissão. Nesse sentido, o Centro Regional de Educação (CRE) da Faed/UPF promove ações reflexivas que contribuam para um processo de formação contínuo e permanente dos docentes. Com essa perspectiva, o objetivo do trabalho registrado neste capítulo centra-se em identificar e analisar os processos formativos na formação continuada docente.

A formação continuada desenvolvida nas redes e nas escolas públicas, por meio do CRE, possibilita processos formativos para os professores da educação básica, para os professores da Universidade e para os bolsistas de extensão e tem reflexos nos cursos de licenciatura. Também proporciona articulações com egressos da UPF, gestores e professores da rede pública, transcendendo os muros da Instituição.

Os processos estabelecidos na formação continuada possibilitam movimentos de retroalimentação entre universidade e redes de ensino e escolas.

É nessa perspectiva de formação permanente que os desafios para o Centro Regional de Educação se fazem presentes cotidianamente. Nesse contexto, é preciso assumir uma postura de constante investigação, pesquisa, interlocução teórica, planejamento de ações criativas,

inovadoras, comprometidas com as necessidades da educação básica, respeitando sempre os princípios do diálogo, da participação, da ética e da interdisciplinaridade.

Nesse contexto, ressaltamos que o papel fundamental do Centro Regional de Educação, por meio de seus programas e projetos de extensão, volta-se à formação continuada docente, articulando práticas educativas que se estabelecem entre a comunidade e a universidade, com o objetivo de propiciar o exercício de aprendizagens democráticas de cidadania responsável, efetivado pela relação prática-teoria-prática.

2. UPF E COMUNIDADE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

As universidades comunitárias (UC) estão preconizadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Constituição Federal (1988), em seu artigo 213, refere que poderão ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as escolas que provarem finalidade não lucrativa e aplicarem seus excedentes financeiros em educação. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º, a Carta Magna aponta a possibilidade de que as atividades universitárias de pesquisa e extensão recebam apoio financeiro do poder público. O artigo 20 da LDB (1996) aponta como comunitárias as universidades que são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam na sua entidade mantenedora membros da comunidade.

Mais recente, a Lei nº 12 881/2013 dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) e descreve características básicas para a qualificação das universidades comunitárias: constituição na forma de associação ou fundação de direito privado, patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuição da sua renda, aplicação integral dos recursos nas suas atividades e desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionado às instituições públicas e acesso a recursos orçamentários do poder público.

Nessa perspectiva, a universidade comunitária, segundo Tramontini e Braga (1988), caracteriza-se por ser uma instituição particular, porque nem se deu na esfera pública, nem o Estado é o seu principal mantenedor, mas apresenta, contudo, uma especial *dimensão pública* por causa das seguintes características: a instituição mantenedora não está subordinada a

nenhum interesse empresarial de pessoas físicas ou grupos, mas unicamente a um objetivo social; seus bens não são propriedade de ninguém em particular, não são transmitidos por herança e têm uma profunda vinculação ou com a região ou com um amplo contingente da população; a evidência de que a instituição não tem dono aparece, entre outras, na rotatividade dos cargos de direção da universidade; o controle e a participação no poder está com amplos segmentos da sociedade civil, por intermédio de suas organizações mais representativas.

Essas características estão expressas na Universidade de Passo Fundo, que tem como missão “produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação”, e como visão “consolidar-se como universidade comunitária regional, pública não estatal, de excelência, por meio do reconhecimento de sua qualidade, valores acadêmicos, seu compromisso social e suas ações inovadoras e sustentáveis”.

Diante do exposto, é possível perceber na Universidade de Passo Fundo a presença de uma identidade construída constantemente pelas experiências e significados constituídos.

3. O CRE E SUAS AÇÕES INTEGRADORAS

A Política de Extensão e de Assuntos Comunitários¹² da Universidade de Passo Fundo, quando se refere aos centros de extensão, afirma que esses órgãos têm a atribuição de fomentar, propor, planejar, executar, avaliar e estabelecer prioridades e metodologias que facilitem a integração e a potencialização dos projetos e outras modalidades de extensão dos programas, além de articular a extensão ao ensino e à pesquisa (UPF, 2011, p.18).

Como o Centro Regional de Educação está vinculado à Política de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF e localiza-se na Faculdade de Educação, seus princípios fundamentam-se na necessidade da formação docente, tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão, visando abrir espaços para a conquista de uma educação sem exclusões e de uma cidadania humanizadora, transformadora e educadora.

Dessa forma, por ter um caráter extensionista, o CRE desenvolve suas ações na perspectiva da transformação social e na formação cidadã, visando ampliar e aprofundar as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Para concretizar tais ações, busca, então, agregar seus projetos aos programas de outras unidades da Instituição, constituindo

¹² A extensão universitária no Brasil é reconhecida pela Constituição Federal de 1988(Art. 207) como atividade pertinente ao fazer acadêmico, indissociada do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, em 2012, criou-se a Política Nacional de Extensão Universitária.

um trabalho multi, inter e transdisciplinar, considerando as demandas educacionais atuais e a significativa diversidade das áreas do conhecimento que permeiam os espaços educativos escolares e não escolares.

O papel fundamental do Centro Regional de Educação, por meio de seus programas e projetos de extensão, é, portanto, voltado à formação docente, articulando práticas educativas que se estabelecem entre a comunidade e a Universidade, com o objetivo de propiciar o exercício de aprendizagens democráticas de cidadania responsável, efetivado pela relação prática-teoria-prática.

A formação continuada, segundo Cunha (2003), caracteriza-se como iniciativa de formação no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas educacionais. Neste último, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências quando considerados tais tipos de formação. Nesse contexto, o Centro Regional de Educação se apoia na perspectiva da formação docente como processo, acompanhando o tempo profissional dos sujeitos.

Nóvoa (1999) salienta que é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação. Oportunizar ao professor a busca pela formação continuada indica possibilitar a continuidade com o seu processo de formação inicial, constituindo-se pessoal e profissionalmente, pois assim como se compreende o ser humano como um ser inconcluso e inacabado, o ser professor também precisa estar em construção permanente, o que significa olhar para si e para a sua prática pedagógica num movimento constante de reflexão sobre a ação. Para Fávero e Tonieto (2010, p. 56):

[...] formação continuada de professores é o processo pelo qual se busca dar continuidade à formação inicial da mentalidade e/ou do caráter do profissional da educação. Ela acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e visa à construção permanente do “ser professor”.

Considerando a emergência da qualificação da formação docente e das possibilidades de inserção do Centro Regional de Educação nesses contextos, destacamos alguns princípios que fundamentam as ações do CRE, dentre eles: a participação, o diálogo, a ética e a interdisciplinaridade.

4. O CRE E SEUS PRINCÍPIOS

A **participação** deve ser destacada como um dos princípios que orienta o trabalho realizado pelo CRE e se caracteriza pelo envolvimento sistemático de todos os sujeitos em todas as etapas de construção, implementação e avaliação dos projetos. O Centro realiza suas ações por meio da constituição de coletivos, da articulação com os cursos envolvidos, do reconhecimento da caminhada dos que estão realizando a formação. Dessa forma, entendemos estar articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, primando sempre pela responsabilidade social da Instituição, ainda mais quando se refere a uma Instituição com significativa relevância social para o desenvolvimento local e regional.

A efetividade da participação é percebida a partir do momento que o indivíduo se sentir pertencido ao seu contexto, nesse caso, profissional. Ou seja, é nesse sentimento de pertencimento que aflora o comprometimento com a instituição em que atua e com os demais membros com os quais se relaciona cotidianamente. A maneira como as relações são estabelecidas nesse contexto escolar reflete na qualidade do trabalho educativo realizado. Participar ativamente desse processo denota estar envolvido com os elementos que sinalizam um processo educacional.

A participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances. Nesse contexto, Werle (1999, p. 86) observa que a “participação é um processo de constante desenvolvimento da organização e seus indivíduos, de retomada e avaliação permanente dos caminhos pelos quais a participação se faz”. Lück (2007), por sua vez, sinaliza a prática diferenciada da participação por sua abrangência e seu poder de influência e identifica cinco formas de participação: *como presença* (pertencimento a um grupo, independente da sua atuação nele); *como expressão verbal e discussão* (verbalização de opiniões, referenda de decisões tomadas sem promover avanço em um processo compartilhado); *como representação política* (reconhecimento como representante, acolhido como pessoa capaz de traduzir as ideias, expectativas e direitos); *como tomada de decisão* (compartilhamento de poder, responsabilidades por decisões tomadas em conjunto) e *participação como engajamento* (nível mais pleno de participação, implica envolver-se nos processos e assumir responsabilidades, promovendo os resultados propostos e desejados).

Outro princípio imprescindível na busca pela qualidade de formação docente, no que refere aos programas desenvolvidos no Centro Regional de Educação, é o do **diálogo**.

Entendemos ser o diálogo uma possibilidade de superação das relações autoritárias, reprodutoras das relações de dominação. Ele pressupõe a existência e o reconhecimento de sujeitos com experiências diferentes que se dispõem a crescer coletivamente, modificando o contexto e as consciências, respeitando as identidades.

De acordo com Freire (1978, p. 79):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias e serem consumidas pelos permutantes.

Nesse sentido, pertinente apontar que o diálogo, nos processos de formação docente, permite a constituição de coletivos, o respeito às diferenças e à história dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos, nas práticas educativas e na sistematização científica. Por isso, tanto a formação de coletivos quanto a prática do diálogo colaboram para a materialização, a qualificação e a legitimação dos programas e projetos e das ações educativas, desenvolvidas pelo Centro Regional de Educação.

Segundo Bakhtin (1997), a vida humana é, por sua própria natureza, dialógica. As relações de reciprocidade com a palavra do outro em todas as formas de atividade humana, sejam elas sociais, culturais ou políticas, completam a vida do homem. Destaca o autor que:

Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (1997, p. 293).

Um dos desafios que marca a contemporaneidade, diante da pressa com que as informações circulam em nosso cotidiano, tem sido o resgate da atitude de ouvir o outro, de colocar-se à disposição do outro, de dialogar e construir coletivamente caminhos possíveis para uma verdadeira formação pedagógica e humana. Freire (1987, p.79) destaca que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Dessa forma, entendemos o diálogo, no processo de formação docente, como um elemento que possibilita um pensar crítico e reflexivo e, fundamentalmente, uma transformação permanente da realidade na busca constante da humanização dos homens, em especial nos processos educativos.

Por isso, o Centro Regional de Educação acredita que a vivência dialógica contribui para o desenvolvimento de um sentimento de inserção, de comprometimento e de pertencimento. Assim, os sujeitos envolvidos no processo de formação sentem-se responsáveis e autores pelos saberes que constroem no cotidiano da prática educativa e não apenas reprodutores de um saber que advém da academia. É nesse processo de diálogo constante entre a instituição e os professores que o CRE sustenta suas ações na formação docente.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é a questão da **ética**. O Centro Regional de Educação considera esse um dos princípios essenciais para o processo de formação docente, pois a realização de uma ética humanista e solidária deve ser a razão última de toda a ação humana, especialmente a educativa. A reflexão crítica sobre os valores e sobre as finalidades da educação é um pressuposto que deve estar presente em todo o processo formativo do professor, buscando garantir, de modo especial, a justiça e a dignidade de todo o ser humano.

Toda intervenção, ou trabalho com sujeitos exige uma cosmovisão que abrange valores de diferentes categorias. Tal cosmovisão resultada percepção de mundo, de sociedade, por parte de sujeitos em seus processos de ensinar, partilhar e aprender que estarão presentes no processo como pano de fundo, de forma muitas vezes tácita. Dentre esse universo de valores, há de se destacar a ética do comportamento (a moral) e das intenções sempre presente no trabalho educacional.

O processo educativo é **para e com** valores, nos diz Jorge Thums (2003). Bem sabemos que a educação é um processo revestido de intencionalidades, traz em sua essência a intencionalidade de orientar o processo de desenvolvimento pessoal e de um projeto que faz sentido para uma comunidade ou sociedade. Razão de nos comprometermos junto com os sujeitos, com os docentes que fazem a formação continuada, fazendo a escuta atenta dos valores presentes nas falas e intenções de um grupo, para que este seja também ressignificado junto a um projeto pedagógico ou de gestão em transformação.

O diálogo, como atitude de conhecimento pedagógico, segundo Benincá (2004), radica na postura ética dos interlocutores e sustenta-se na subjetividade das relações pedagógicas. Somente o caráter ético é capaz de garantir uma relação subjetiva, comunicativa e portadora de sentidos.

Há que se ressaltar, também, nesse universo, a **interdisciplinaridade** como um princípio fundamental para a efetivação da qualidade na formação docente. Compreendida

como uma prática articulada entre as diferentes áreas do saber, a interdisciplinaridade tem a finalidade de permitir a construção de uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real, visando superar as visões e as práticas parciais e fragmentárias da ação pedagógica.

A questão da interdisciplinaridade é temática recorrente na educação básica e no ensino superior, em seu cotidiano e nas normativas legais. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas na resolução nº 4, de julho de 2010, apontam, entre outros artigos, as formas de organização curricular. No artigo III, fica evidente a questão interdisciplinar: escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem.

O artigo 17 das Diretrizes salienta que no ensino fundamental e no ensino médio destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do ensino fundamental e do médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permita melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Essas diretrizes reforçam a exigência de uma formação docente interdisciplinar. No âmbito acadêmico, a completa efetivação da interdisciplinaridade requer uma nova composição universitária,¹³ embora se perceba esforços e atitudes interdisciplinares presentes na realidade universitária brasileira. Nesse sentido, Paviani (2014, p. 73) afirma que:

[...] a interdisciplinaridade, vista na perspectiva epistemológica e institucional, é um recurso de mediação dialética entre análise e síntese do conhecimento, entre divisão e uniformização, tradição e renovação das organizações. A interdisciplinaridade impõe-se objetivamente contra o excesso de padronização e de institucionalização administrativas.

¹³ Por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, algumas universidades brasileiras já apresentam essa nova composição: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Pampa, entre outras. Essa nova composição, que teve início em 2007, configura-se como uma forma de inovação no ensino superior caracterizada pela flexibilização da estrutura e do funcionamento da universidade.

Há que se evidenciar a emergência recorrente da discussão sobre o desafio da interdisciplinaridade nas escolas, tema que é foco de muitos debates e diálogos na formação docente. As demandas costumam ser anunciadas pelos representantes das redes públicas e dão visibilidade à leitura prévia que esses sujeitos fazem do espaço escolar, isso é, evidenciam a carência de uma proposta e ação interdisciplinar nesses espaços. Quando da execução de uma ação pelo Centro, constata-se que as respostas encontradas pelo coletivo dos professores são temporárias e acabam por ratificar a ideia de um percurso contínuo na busca da interdisciplinaridade e a constante necessidade de as escolas contarem com um programa de formação pedagógica sob a forma de processo.

Percebe-se que não basta realizar eventos como seminários, palestras, cursos, oficinas, pois, muitas vezes, em função da demanda apresentada por professores em busca de técnicas metodológicas e “jeitos de fazer”, a prática da formação docente continuada tende a cair numa vala de trabalhos com temáticas fragmentadas e dissociadas da realidade educacional, não promovendo a produção do próprio conhecimento, que é o indicador da transformação subjetiva na busca de práticas ressignificadas e transformadoras. Há a necessidade de insistentemente investir num trabalho de formação caracterizado por um *processo contínuo*. Um processo que envolve as atividades exemplificadas, mas não apenas elas. “Um trabalho sério e comprometido de formação continuada é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula.” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 57).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os compromissos das universidades estão associados ao *compromisso acadêmico* da formação de novas gerações; ao *compromisso profissional*, no que tange à formação de profissionais, e ao *compromisso institucional*, no que refere à comunidade no seu entorno. Assim, pela sua própria concepção, também têm o compromisso de serem (re) pensadas, em um processo de *ação-reflexão-ação*, em seus processos formativos.

Nessa perspectiva, o CRE sendo um espaço de interlocução com a comunidade regional, e com sua nascente dentro da Faculdade de Educação, não poderia deixar de valorizar e implicar-se com a formação reflexiva e comprometida docente, constituída e cercada pelos princípios da participação, do diálogo, da ética e da interdisciplinaridade, na condução de todas as ações protagonizadas de formação continuada.

Por isso, promover o diálogo, a participação, a formação de coletivos e realizar um

trabalho interdisciplinar com a comunidade, em especial no âmbito da formação docente, é um dos grandes desafios que se apresentam para o ensino superior nos contextos atuais. Dessa maneira, se faz necessário que as instituições comprometidas com a educação básica no país realizem ações que produzam implementação de programas voltados para a melhoria da formação docente a longo prazo e que ultrapassem políticas de governo na perspectiva de políticas de Estado.

As reflexões teóricas deste artigo indicam que os momentos vivenciados pelos processos de formação continuada docente revelam um processo na busca de formação constante, em um processo contínuo, sendo essa uma das condições para um ensino emancipador das gerações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo, SP: Huditec, 1997.

BENINCÁ, E.; ARAÚJO, E. T. G. O diálogo no cotidiano do educador. In: MUHL, E. H.; ESQUINSANI, V. *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004

BRASIL. *Constituição Federal*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Lei 12 881/2013. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument>. Acesso em: 15 set. 2016.

CUNHA, M. I. Formação continuada (verbetes). IN: MOROSINI, Marília; et al. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2016.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FÁVERO, A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis; Editora Vozes, 2007

NÓVOA, A et al. *Profissão professor*. Porto, POR: Porto Editora, 1999.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. 3ª ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

TRAMONTINI, R.; BRAGA, R. *As universidades comunitárias: um modelo alternativo*. São Paulo: Loyola, 1988.

THUMS, J. *Ética na Educação: filosofia e valores na escola*. Canoas, RS: E.ULBRA, 2003.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. *Política de Extensão e Assuntos Comunitários*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011.

Luciane Spanhol Bordignon é doutora em Educação pela UFRGS; professora do curso de Pedagogia da UPF. Participante do Centro Regional de Educação e membro do Grupo de Estudos sobre Universidade- GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão de Políticas e Gestão da Educação. E-mail: lucianebordignon@upf.br.

Carina Tramontina Correa é mestra em Educação pela UPF; professora do curso de Pedagogia da UPF. Coordenadora do curso de Psicopedagogia. Participante do Centro Regional de Educação. E-mail: carinacorrea@upf.br.

Rosângela Hanel Dias é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS. Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo e da rede municipal de ensino do município de Tapejara - RS. Membro participante do Grupo de Estudos em Alfabetização-Gepalfa/UPF. Participante do Centro Regional de Educação – CRE/UPF. E-mail: rhanel@upf.br.