



Pedagogias em Diálogo

Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery

Profa. Ms. Maria da Graça Prediger Da Pieve
(organizadoras)



Pedagogias em Diálogo

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
GESTÃO 2018-2022
REITOR**

Dr. Leonardo Beroldt

VICE-REITORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Monteiro Lemos

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Rafael Haag

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Profa. Dra. Erli Schneider Costa

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me Gabriel Borges da Cunha

DIRETOR CAMPUS REGIONAL III

Prof. Me. Gerônimo Rodrigues Prado

COORDENADORA INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PIBID

Profa. Dra. Veronice Camargo da Silva



Conselho Editorial

Ary Baddini Tavares (UnG)
Andrés Falcone (Universidade de La Plata)
Alessandro Octaviani (USP)
Daniel Arruda Nascimento (UFF)
Eduardo Saad-Diniz (USP)
Francisco Rômulo Monte Ferreira (UFRJ)
Isabel Lousada (Universidade Nova de Lisboa)
Jorge Miranda de Almeida (UESB)
Marcelo Martins Bueno (Mackenzie)
Miguel Polaino-Orts (Universidade de Sevilha)
Maurício Cardoso (USP)
Maria J. Binetti (UBA/CONICET)
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento (UFS)
Paulo Roberto Monteiro Araújo (Mackenzie)
Patricio Sabadini (Universidade de La Plata)
Rodrigo Santos de Oliveira (FURG)
Sandra Caponi (UFSC)
Sandro Luiz Bazzanella (Universidade do Contestado)
Tiago Almeida (UFG)
Saly Wellausen (Mackenzie)

Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery
Profa. Ms. Maria da Graça Prediger Da Pieve
(organizadoras)

Pedagogias em Diálogo

1ª Edição

LiberArs
São Paulo – 2021

Pedagogias em Diálogo
© 2021, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-068-7

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Diagramação

Nathalie Chiari

Capa

Fabio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

F371	Pedagogias em diálogo / organizado por Maria Clara Ramos Nery e Maria da Graça Prediger Da Pieve. - São Paulo: LiberArs, 2021. 30 p.: il. ; PDF ; 2,56 MB. clui bibliografia e índice. BN: 978-65-5953-068-7 (Ebook) 1. Educação. 2. Pedagogia. I. Nery, Maria Clara Ramos. II. Pieve, Maria da Graça Prediger Da. III. Título. CDD 370 CDU 37.02
------	---

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

AGRADECIMENTOS

O presente livro não seria possível sem a parceria da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Unidade em Cruz Alta/RS, com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) através Programa de Auxílio à Organização de Eventos – AOE, que contribuiu para a realização do V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação, realizado no ano de 2021. Agradecemos a todos sem os quais o evento e o livro não poderiam ser realizados a contento da comunidade educacional gaúcha.

Agradecemos também à Editora LiberArs através de seus representantes pelo empenho e compreensão dedicados à realização do presente livro.

Os autores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

CAPÍTULO 1

DESTAQUES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: O CURSO DE PEDAGOGIA E O SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO

Maria da Graça Prediger Da Pieve	15
--	----

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM DIÁLOGO

Maria Clara Ramos Nery	
Maria da Graça Prediger Da Pieve	31

CAPÍTULO 3

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE EM PPCS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS

Cátia Maria Nehring	
Helenara Machado de Souza	
Maria Cristina Pansera de Araújo	
Maria da Graça Prediger Da Pieve	
Rosane Rodrigues Felix	49

CAPÍTULO 4

NARRATIVA CONCISA E ADENSADA SOBRE UM UNIVERSO LEGALIZADO, MAS DESCONHECIDO, O DOS JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIAS, FATOS, CONHECIMENTOS ACADÊMICOS.

Odilon A. Stramare	69
--------------------------	----

CAPÍTULO 5 PROCESSOS COGNITIVOS NA LEITURA: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO	
Dioni Maria dos Santos Paz.....	81
CAPÍTULO 6 POR UMA PEDAGOGIA QUE CONTEMPLE A ARTE	
Tatiana Luiza Rech.....	95
CAPÍTULO 7 PEDAGOGIA DA REALIDADE OCULTADA: O QUE NÃO É DITO, NÃO É PENSADO.	
Maria Clara Ramos Nery.....	113
CAPÍTULO 8 PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO: DESCONSTRUÇÃO DA INDISCIPLINA POR MEIO DO PROCESSO DIALÓGICO	
Armgard Lutz.....	135
CAPÍTULO 9 ALFABETIZAR LETRANDO: MEMÓRIA DE UM PROCESSO NÔMADE	
Armgard Lutz.....	153

APRESENTAÇÃO

O presente livro caracteriza-se por ser uma consequência. Consequência dos diálogos, observações, interpretações e análises que geraram múltiplas reflexões a partir da realização do V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação: Pedagogias em Diálogo, promovido pelo Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, da Unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), da cidade de Cruz Alta/RS., com o apoio da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

A escrita resultou das várias mãos dos professores de universidades parceiras, marcada pelas características de cada um deles. Os capítulos apresentam a forma de cada autor conceber o campo educacional nacional. Campo este, repleto de impasses, de contradições, bem como de vitórias de projetos educacionais ainda não universalizados no contexto da realidade educacional nacional. A conquista da efetiva qualidade da educação nacional, em todos os níveis de ensino, ainda distante devido determinantes sócio-históricos, nos leva a continuar lutando com todas as ferramentas do conhecimento nas relações com outras ciências que de forma integrada favorecem abranger a reflexão sobre a educação nacional de forma mais consolidada.

O livro escrito a várias mãos demonstra a riqueza do trabalho dialógico no campo das diferenças, o que é fundamental. A homogeneização de concepções e conhecimentos, não leva ao desenvolvimento de questões desafiadoras essenciais ao ato de pensar, o qual, em suas múltiplas dimensões, desenvolve novos saberes e fazeres pedagógicos e dá vazão à criatividade, pois a educação dela não pode prescindir.

Pedagogias em Diálogo, pode ser concebido simbolicamente como um mosaico de cores, onde cada cor é um conjunto de ideias, de reflexões, de questionamentos, de interpretações e análises sobre a educação brasileira. Um mosaico é sempre interessante, porque as diferenças compõem um todo e este todo provoca o pensar sobre a significação da educação para o ser humano uma vez que gera o desenvolvimento da pessoa e é necessário que seja compreendida desta forma, sob pena de se estar realizando dicotomias entre inteligências. Dicotomias estas que são forças geradoras do embrutecimento humano (RANCIÈRE, 2020).

Como professores devemos abraçar os problemas existentes no campo educativo nacional. Abraçar a realidade concreta, os dados da realidade que estão presentes no âmbito de nossos saberes e fazeres pedagógicos, no sentido de incorporá-los para investigarmos e analisá-los, pois somente a

realidade essencialmente compreendida de forma analítica-crítica é que poderá plantar a semente da transformação. Este ato de abraçar é sempre coletivo e, parece que estamos ainda distantes da construção deste abraço necessário. Pedagogias em Diálogo é um convite, convite a partir das reflexões aqui realizadas para aos poucos, com conhecimentos compartilhados, irmos sedimentando a consciência da necessidade deste abraço.

Os autores deste livro, concebem docência como relação de interdependência entre teoria e prática, condição *sine qua non* para a realização de uma docência que possibilite o desenvolvimento das amplas dimensões do humano corporificado em nossos sujeitos-alunos. Educar é contribuir com o gestar de um profissional para além do mercado de trabalho, capaz de atuar com a competência intelectual, emocional e profissional no enfrentamento da realidade educacional nacional esta que é repleta de relações de poder e força a ser enfrentada regiamente, com a criticidade por demais necessária diante do inegociável em democracia.

Pedagogias em Diálogo, está composto por nove capítulos organizados a partir de suas abordagens com relação ao campo educativo brasileiro. Assim, no primeiro capítulo temos um enfoque que se pauta em uma apresentação do Curso de Pedagogia vigente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, na Unidade em Cruz Alta/RS, fonte geradora histórica do Seminário Internacional e Seminário Estadual de Educação, em sua V versão internacional e XI estadual, é fato que demonstra a influência histórica na comunidade cruzaltense do Seminário.

No capítulo dois, temos as análises reflexivo-críticas de duas ciências, as quais são interdependentes, sem deixar de manter a especificidade de cada uma delas, presentes numa abordagem de cunho sociológico e de cunho pedagógico. A identidade destas ciências, concebidas como distantes no imaginário coletivo, está justamente no fato de que ambas buscam originar o ato de desnudar aspectos cruciais presentes no campo educacional nacional. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, em sua obra “A Fenomenologia do Espírito”, apontou para o fato de que há uma identidade nos contrários, em sua dialética, onde o contrário ao outro, sempre é uma afirmação deste outro. Assim Sociologia e Pedagogia, neste capítulo se completam em seus lugares de fala científica, como fontes de pensar e repensar a educação brasileira.

O capítulo três, envolve uma abordagem da Extensão Universitária, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos – (PPCs), de Pedagogia, atinentes a universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Constituiu-se na socialização sempre necessária de um trabalho de pesquisa realizado por um grupo de professores da UERGS em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Um trabalho de pesquisa de fôlego realizado a

cinco mãos, apontando para os problemas existentes acerca dos (PPCs) dos Cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas com relação a Extensão Universitária.

Com relação ao capítulo quatro, trata-se de exercício reflexivo sobre fatos ocorridos em nossa realidade educacional e não educacional a partir de narrativas que se realizam num universo legalizado, atinente à face legalista do Estado brasileiro que interfere nas práticas discursivas cotidianas, mas que no campo da consciência, são desconhecidas, tendo como enfoque os jovens e adultos em suas memórias, fatos e trajetórias de seus conhecimentos acadêmicos. Aponta para uma série de contradições que por estarem no campo do cotidiano passam ao largo da ação reflexiva crítica. Este capítulo demonstra estes aspectos e é importante a abordagem da relação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com os professores. Salienta-se que a EJA se encontra ameaçada de extinção denotando claramente a negativa do Estado brasileiro em deixar de resgatar a dívida social existente para com estes “passageiros da noite” (ARROYO, 2014).

O capítulo cinco, envolve um problema crucial no campo educativo nacional na área do ensino da leitura no Brasil. É de conhecimento da sociedade brasileira os desagradáveis resultados obtidos por boa parte dos alunos com relação aos exames institucionais relativos ao Ensino Médio, os quais denotam a falta de leitura por parte dos jovens deste país e, quando não se sabe ler e interpretar o lido, não se está lendo, além do que, o ato de ler é sempre uma relação dialógica entre o autor do texto e o leitor. Paulo Freire apontou que o ato de ler é sempre um diálogo de experiências em sua obra Pedagogia da Autonomia (1994). O enfoque dado pela autora envolve levar ao conhecimento daqueles que transitam na educação, teorias e práticas de caráter reflexivo essenciais para que, como educadores, se compreenda os fazeres pedagógicos e se tenha como diretriz, como princípios norteadores do ensino da leitura, das metodologias, das didáticas, ações pedagógicas que permitam dirimir o problema existente e plantar o gosto pela leitura para os sujeitos-alunos, crianças e jovens.

No capítulo seis, aborda-se a necessidade de um olhar para a arte na Pedagogia. Dirige-se ao campo da arte na formação de professores, notadamente nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Importante o enfoque realizado pela autora quando aponta para a necessidade de questionamentos acerca do que é vivenciado no campo educacional e fora deste. Ao propor questionamentos acerca da arte na formação de professores a autora objetiva gerar posturas que busquem investigar, interpretar e analisar o que existe na realidade cultural quando a arte é determinada pelo segmento social dominante, o qual estipula que arte é “legítima” e que arte não o é. Assim os questionamentos: “arte” ou “artes”? “Mas, afinal, de que lugar vem essa fala?” Nos

conduz para a realização da viagem dos questionamentos, como força motriz no campo da formação de professores, de gerar um olhar de maior compreensão do entorno social, político, econômico e cultural. Significativo refletirmos que segundo Nietzsche é somente a arte que possui fonte de tradução da vida, como ela é. A arte, por óbvio é expressão do humano, portanto, necessário se faz no contexto das sociedades desiguais a compreensão do que está presente no campo educacional da aplicação de modos de endereçamento e de modos de subjetivação. O capítulo também permite compreender que a arte envolve uma forma de dizer, envolve um lugar de dizer, o qual é constituidor de subjetividades.

No âmbito do capítulo sete, a reflexão recai nos enfoques da Ciências Sociais, Sociologia da Educação e Estudos Culturais, tendo como objetivo levar à reflexão acerca do que é silenciado no campo da formação de professores nos cursos de graduação em Pedagogia, a partir do constatar a contradição entre texto e o contexto, presente nos instrumentos oficiais para a educação e a realidade vivenciada pelas comunidades escolares. Aborda a significação das situações contextuais dos sujeitos-alunos e professores pois verifica que ao manter distância ou mesmo, ocultar as múltiplas determinações na relação indivíduo e sociedade, de uma realidade objetiva e subjetiva na análise dos textos oficiais impostos pelo Estado brasileiro para a educação, envolve produzir desconhecimentos e manutenção de ignorâncias no campo educacional nacional. O não dito no âmbito da formação de professores abrange formar um ser humano pela metade na medida em que, desconhecendo a realidade concreta, a vida vivida com tudo o que ela possui, com suas contradições e impasses, não se tem como gerar consciências reflexivas-críticas, narrativa recorrente por parte dos envolvidos com a educação neste país. Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido já sinalizava fortemente para este aspecto necessário para a educação nacional e para a conquista do processo de transformação da educação brasileira historicamente constituído pela matriz de subjetivação/objetivação, constituindo sujeitos e formas de sociabilidade que ratificam as relações opressivas existentes na realidade brasileira as quais interpelam e atravessam o campo educacional nacional em sua totalidade.

O capítulo oito, acerca das Pedagogias em Diálogo, realiza uma análise acerca da desconstrução da indisciplina por meio das relações dialógicas entre professores e alunos considerando a presença de um complexo de ações, de dispositivos que objetivam a disciplina como essência do campo educacional. O texto aborda vários elementos que, na realidade descrita pela autora, são traços culturais atinentes ao valor da disciplina e ao enfoque da indisciplina como característica dos sujeitos-alunos. A proposta do capítulo visa demonstrar a força da relação dialógica para o enfrentamento da indisciplina como uma característica do ser, relacionando disciplina e indisciplina. Ao mesmo

tempo percorre o caminho necessário e produtivo da reflexão acerca da justiça curricular em relação com a disciplina e indisciplina propondo reflexões acerca da ausência da equidade do acesso a vagas nas escolas que são previstas enquanto inclusivas. A desigualdade social presente no contexto da realidade brasileira envolve considerar-se a desigualdade no investimento na escolarização dos segmentos oprimidos da população brasileira. Assinala para o efetivo fracasso do modelo de justiça distributiva, o qual tem como causa a dicotomia existente entre o quanto e o que se faz no campo do currículo, constatando a autora o fato de que não há reflexão crítica sobre a natureza da educação. A ausência da equidade que permeia o contexto da sociedade envolvente, está também inclusa no campo educacional nacional.

O capítulo nove, encerrando o presente livro se constitui num resgate de memórias sobre como flui um processo alfabetizador através da relação interativa e nômade entre docentes e discentes no âmbito de uma turma de alunos multi repetentes. Aborda traumas, assombramentos, narrativas de luto, sem que as crianças de alguma forma perdessem a capacidade de alimentar o seu desejo de aprender, vivenciando e demonstrando sua capacidade de resiliência. O texto remete à desconstrução da concepção do fracasso escolar estar diretamente relacionado ao sujeito-aluno, bem como reprodutivo de suas situações familiares. Assim objetiva desconstruir as crenças arraigadas nas incapacidades dos alunos e, por que não dizer? De seus pais, pois a família é a instância primária de socialização. Portanto, este capítulo vai circular pelos caminhos ricos da desconstrução de estigmas, a partir da aplicação de contextos nômades, aceitando-se a positividade e a matriz da criação presentes nos desvios necessários no campo educacional como fontes de criatividade e como ferramenta constitutiva do processo alfabetizador/de letramento, conseqüentemente de novos sujeitos-alunos. O capítulo leva à questionamentos, debates, reflexões-críticas, dialógicas sobre ser e estar docente, o efetivamente apropriado para o encerramento de um livro que tem como seu fundamento – Pedagogias em Diálogo.

Certo está, que no campo das ciências não há respostas definitivas, não há verdades absolutas, pois tudo pode ser contraditado, refutado e, necessariamente a ciência precisa assim ser, caso contrário deixará de ser ciência para ser um emaranhado de dogmatismos que não propiciam, no enfoque do presente livro o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões.

Os autores

CAPÍTULO 1

DESTAQUES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: O CURSO DE PEDAGOGIA E O SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO

MS. MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE¹

No contexto da temática que circunda este livro “Pedagogias em Diálogo”, este capítulo pretende destacar e apresentar o Curso de Pedagogia ofertado na Unidade em Cruz Alta e o Seminário de Educação, enquanto cursos de formação inicial e continuada que movimentam o cenário educacional de Cruz Alta e região desde o ano de 2002, fazendo o resgate histórico desde o início de suas constituições.

Apresenta inicialmente a Universidade Estadual do Rio Grande Sul, *lôcus* da formação e adentra-se em conceitos teóricos e legais relacionados a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Autores como Nóvoa (2009, 2013), Tardif (2011), Imbernón (2010) e outros de igual importância destacam a necessidade de mudanças na formação docente, acompanhando assim, as transformações vertiginosas ocorridas na sociedade. Estes especialistas apontam como necessário que a formação inicial articule a teoria e a prática e, por sua vez, que a formação continuada aconteça na e a partir da prática. Juntamente, discute as mudanças na legislação que normatizam a formação inicial e continuada docente e produzem reestruturações curriculares e pedagógicas, movimentando os cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior e, neste caso, o curso de Pedagogia.

¹ Mestre em Educação; especialista em A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno; pedagoga; bacharel e licenciada em Administração; professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Cruz Alta; coordenadora de área da Residência Pedagógica.

Ao destacar o Curso de Pedagogia e o Seminário de Educação enquanto experiências formativas positivas da Universidade, salienta-se ao final do capítulo, algumas pedagogias alternativas presentes no campo educacional em oposição à pedagogia tradicional que prossegue no cenário educacional brasileiro.

O tema foco deste livro “Pedagogias em diálogo”, portanto, tem suas origens nos contextos da formação inicial e continuada do Curso de Pedagogia e do Seminário de Educação, desta Unidade Universitária.

Conceitos teóricos e legais que legitimam a formação inicial e continuada de professores

A formação de professores na contemporaneidade está presente nas Políticas Públicas federais voltadas para a formação de professores, dentre elas destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação – PARFOR, o Plano Nacional de Educação - PNE e mais recentemente, a Residência Pedagógica. Da mesma forma é foco de estudos de autores especialistas que apresentam perspectivas convergentes e divergentes para esse processo. Autores como Nóvoa (2009, 2013), Tardif (2011), Imbernón (2010), dentre outros de igual importância, têm demonstrado quanto a formação de professores é um processo complexo e se constitui em desafios emergentes e necessários.

No decorrer da história, a educação brasileira passou por diversos momentos em que as finalidades dela atendiam as necessidades da sociedade. Nesse caminhar, o papel do professor e, portanto, a sua formação assumiu diferentes concepções.

A formação de professores para a Educação deve estar assentada na legislação vigente, nas políticas públicas, no contexto sócio-histórico, bem como no conhecimento científico do campo educacional. Outrossim, deve estar pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, na articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e no desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão e desenvolvimento profissional do professor: pensamento crítico, pesquisa, trabalho em equipe, inovação, produção escrita, comunicação, sensibilidade afetiva, ética e estética.

A formação inicial e continuada para a Educação Básica constitui um processo dinâmico e complexo, discutido por vários autores especialistas. Imbernón (2010), alerta que a educação dos seres humanos, mais especificamente na instituição educativa e na profissão docente se desenvolve em um contexto marcado por mudanças vertiginosas no conhecimento científico, nas

estruturas materiais, institucionais e sociais, nos meios de comunicação, na tecnologia, dentre tantas outras mudanças e que tudo isso afeta a instituição educativa impondo novas funções e nova cultura profissional ao professor. Para Imbernón (Ibidem, p. 14) essa nova era exige novas competências profissionais: “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” sendo fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada (p. 19).

Nóvoa (2009) afirma que a qualidade do ensino depende cada vez mais do comprometimento com a profissão docente e disso decorre a formação inicial (na universidade) e a continuada de professores. Conforme o autor, a formação de professores deve guiar-se por cinco propostas: 1) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; 2) passar para dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; 3) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; 4) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; 5) favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 01).

A formação de professores também deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente. Para Nóvoa (2015) é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, o que significa dizer que o professor é a pessoa e que parte importante da pessoa é o professor: “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (Ibidem, p. 17). Para ele, a formação deve considerar a dimensão pessoal (produzir a vida do professor, a dimensão profissional (produzir a profissão docente) e a dimensão organizacional (produzir a escola).

Complementando essa assertiva, Tardif (2011) também sustenta que a subjetividade dos professores deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes à formação de professores. Nessa perspectiva, traz-nos que a identidade pessoal e social é constituída por meio de esquemas de ações pertinentes da vida do ser humano, e tornam-se, inúmeras vezes, reprodução de comportamentos e atitudes.

Dessa forma, concebe-se hoje, por diferentes teóricos da educação, que a *formação inicial e continuada do professor* é condição essencial para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar e educar, sendo requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor. Da

mesma forma, há consenso discursivo das relações existentes entre a formação do professor, os acontecimentos da vida pessoal e social e a aprendizagem profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL 2019), a qual, juntamente, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação de professores neste atual momento se volta à implementação da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2018) a qual é a atual política pública do campo curricular.

O Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, assim determina e reforça o alinhamento da formação inicial à BNCC:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019). Dessa forma, é requerido do licenciando o desenvolvimento das competências gerais docentes bem como, de competências e habilidades específicas quais sejam: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (*Ibidem*).

Cabe destacar a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ela também tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e estabelece o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional como dimensões que se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica.

A respectiva Resolução entende a formação continuada em seu Art. 4º, como:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

As ações formativas apontadas podem ser organizadas de forma presencial, a distância, semipresencial ou ainda híbrida e objetivando ao desenvolvimento profissional docente, podendo ser classificadas como cursos de atualização, cursos e programas de extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, e de doutorado.

A formação inicial de professores: o Curso de Pedagogia

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pela lei 11.646, de 10 de julho de 2001, como uma Universidade Estadual, pública e gratuita, com a responsabilidade de promover o desenvolvimento regional sustentável. Pela sua natureza, constitui um novo modelo de universidade. A Universidade tem o compromisso de formar profissionais qualificados nas áreas que atua. A Lei de criação da UERGS determina que seus cursos de graduação sejam adaptados às necessidades regionais e planejados para atender as peculiaridades de cada região. Seus cursos compreendem as áreas de Ciências da Vida e Meio Ambiente, Ciências exatas e Engenharias e Ciências Humanas, em cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2001).

No ano de 2002, mais precisamente em quatro de janeiro, a Universidade publicou o edital para o primeiro vestibular para ingresso em 2002/1, com 940 vagas em seis cursos próprios, dentre eles, o curso de Pedagogia, com oitenta (80) vagas para Cruz Alta distribuídas nos turnos tarde e noite, respectivamente.

Em 15 de julho de 2004, foi aprovado o Estatuto da Universidade através do Decreto no 43.240 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2004), que definiu a criação dos sete Campi Regionais e respectiva abrangência nas regiões dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES. A estrutura multicampi em diferentes regiões do Estado reúne atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, a partir da oferta de cursos de graduação, em suas 24 Unidades universitárias e a sua reitoria sediada em Porto Alegre.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - período 2017 - 2021, a UERGS tem como missão:

Promover o desenvolvimento regional sustentável, através da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do

Estado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 11).

A Unidade em Cruz Alta integra o Campus Regional III. Possui atualmente dois cursos de Graduação em funcionamento e um curso de pós-graduação: o Curso de Pedagogia – Licenciatura, com quatro turmas e o Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos, além de um curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu*, na área da gestão em educação. Cruz Alta é a terra de “Érico Veríssimo”. Um município que tem creditado o seu desenvolvimento por ser sede do local onde nasceu o escritor e que reúne todo o seu acervo bibliográfico além de objetos pessoais do autor no “Museu Residência de Erico Veríssimo”. Está situado no Planalto Médio, “coração” do Rio Grande do Sul e possui uma população em torno de 80 mil habitantes.

É neste cenário que, desde o ano de 2002, ano de início das atividades da UERGS em Cruz Alta, o Curso de Pedagogia configura-se como fundamental pela necessidade de atendimento à demanda social de formação de docentes para atuarem junto às escolas da rede estadual e municipal, bem como, em instituições privadas de ensino, no âmbito de sua profissão. O Curso de Pedagogia da UERGS em Cruz Alta, já possui uma identidade própria, conhecida e reconhecida, construída nesse trilhar dialógico e interativo, de múltiplas vozes e contextos.

Retomando a história do curso de Pedagogia na Universidade, no ano de 2002 o curso iniciou suas atividades em Cruz Alta, junto ao Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias, com duas turmas, totalizando oitenta (80) alunos e com a denominação de Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Juntamente, conveniou com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL), vinculadas a movimentos sociais e sindicais, oferecendo uma turma especial, em Cruz Alta, com 40 alunos.

A autorização para funcionamento foi expedida pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer 480/2002. Em seu Projeto Político-Pedagógico apresentava a Missão do Curso de:

[...] contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado formando professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre ser humano, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e da pesquisa como trabalho inerente à atividade da docência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 2-3).

No ano de 2004 alterou sua denominação para Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, apresentando em seu Projeto Pedagógico a carga horária total do curso de 2.880 horas e o seguinte objetivo geral:

[...] contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando professores de crianças, jovens e adultos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse ensino privilegia a pesquisa-ensino e desenvolve processos educativos por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre o homem, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Essa perspectiva está vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de apropriação, reelaboração e produção de saberes e modos de ação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2004, p. 3).

O Curso altera novamente a sua denominação no ano de 2008 para “Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura” e reelabora o seu Projeto Pedagógico para cumprir as normas legais que se aplicam à área, em especial à Resolução CNE/CP nº 01/2006². Em seu Projeto Pedagógico encontra-se a carga horária total de 3.435 horas e o objetivo do curso, que consiste em:

[...] formar profissionais licenciados em Pedagogia, aptos ao exercício das funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, estabelecendo espaços de problematização, discussões e produção em intersecção com os estudos culturais e sociais contemporâneos da educação, bem como, com o processo de construção do conhecimento em articulação com a pesquisa e a extensão, a partir da análise das relações entre cultura, saber, poder, e ética de trabalho do/a profissional da educação, perpassando o pensamento não-crítico, crítico e da diferença (pós-crítico) sobre os aspectos do ensinar, do aprender, dos movimentos curriculares, da interdisciplinaridade e de suas formas de organização e gestão, com ênfase nos campos para os quais se destina a formação no curso de licenciatura em Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2008, p. 13-14).

Em 2014 o curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura passa por nova reestruturação, alterando a carga horária para 3.330 horas e com o objetivo de:

² RESOLUÇÃO nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 30).

Atualmente, o curso encontra-se em processo de reestruturação, encontrando-se em fase de ajustes finais para adequar-se às legislações vigentes, em especial à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019³. Destaca-se o período de pandemia de Covid-19⁴ em que os prazos para adequações foram prorrogados, estando ainda em tempo de realizá-las.

Destaca-se atualmente, na Universidade, a oferta do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, em seis Unidades, para além de Cruz Alta, quais sejam: São Francisco de Paula, São Luís Gonzaga, Alegrete, Osório/ Litoral Norte e Bagé.

Posta esta realidade de constituição e identidade do Curso de Pedagogia, a UERGS, em Cruz Alta é, hoje, um espaço formativo de docência, de diálogo, de trânsito livre entre instituições de diferentes níveis de ensino. O curso, além das atividades de ensino, promove atividades de extensão e realiza atividades de pesquisa. Oferece aos acadêmicos a oportunidade de participar como bolsistas de iniciação à docência nos programas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. (RP), ambos da CAPES⁵. Também o curso oferece bolsas de extensão, do Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX/UERGS a partir do qual, tradicionalmente, é ofertado o Seminário de Educação, estando atualmente, em sua décima primeira edição, conforme descrito no subcapítulo a seguir, devido a sua importância para o curso, para os acadêmicos e para os professores da Educação Básica de Cruz Alta e Região. Possibilita aos estudantes bolsas de pesquisas da própria Universidade e de outros órgãos externos de fomento e bolsas de monitoria para Componentes Curriculares do Curso, além de bolsas do PRODISCÊNCIA – Programa de Auxílio à Permanência Docente.

Atualmente, o curso de Pedagogia na Unidade da UERGS em Cruz Alta encontra-se em pleno movimento de articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, com um quadro docente voltado totalmente as demandas do curso, com ingresso anual e sistemático de novos alunos. Ainda, realiza

³ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

⁴ De acordo com o Ministério da Saúde (2020), a COVID-19 trata-se de uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tendo como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca (BRASIL, 2021)

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

parcerias com a 9ª Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, participando em regime de apoio e parceria de eventos como organizadores e/ou ouvintes. Encontra-se, neste exato momento, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão e preparando-se para a volta à presencialidade, de forma responsável e gradual, no próximo semestre de 2022.

A formação continuada de professores e o Seminário de Educação

Com relação à promoção de eventos de extensão ligados ao curso de Pedagogia e abertos à comunidade, destaca-se, devido a sua importância e credenciais, no município de Cruz Alta e região, a oferta do Seminário Estadual e Internacional de Educação, enquanto um projeto de formação continuada de professores, que neste ano de 2021, encontrou-se em sua décima primeira edição, bem como e juntamente, do quinto Seminário Internacional de Educação.

O Seminário de Educação já é conhecido e esperado anualmente pela comunidade docente do município e, também da região, que faz a sua formação continuada nesse evento, sem custo (sendo sempre firmadas parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e com a 9ª Coordenadoria de Educação). É procurado pela qualidade e excelência de sua programação, pois, promove espaço para reflexões, interações, comunicações e autorias. Organiza-se tradicionalmente, em forma de palestras, mesa redonda, minicursos ou oficinas, rodas de conversa e comunicações. Com exceção deste ano de 2021, todas as edições foram ofertadas de modo presencial, com gratuidade e certificação de quarenta (40) horas.

Historiando a sequência do evento dada a sua relevância, no ano de 2004, foi ofertado o “I Seminário Estadual: Uma política de Inclusão Social” com o objetivo de proporcionar aos acadêmicos e profissionais da área momentos de estudo, análise e reflexão acerca de temas permanentes em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2005, foi ofertado o “II Seminário Estadual de Educação: Teorizando a Ação Docente: experiências do ensinar e do aprender”, objetivando momentos de ressignificação e socialização das práticas do aprender e do ensinar. Em 2006 ocorreu o “III Seminário Estadual de Educação: O Educador de Jovens e Adultos em Formação: Saberes e Perspectivas” objetivando a promoção, reflexão e debate a práxis em educação de jovens e adultos, na perspectiva da inclusão social e escolar. A partir do ano de 2007 o curso passou por um longo período de reestruturação para adequação às novas diretrizes curriculares para os Cursos de Pedagogia, em nível nacional.

O Seminário Estadual foi reeditado (IV Seminário) novamente no ano de 2013, através da aprovação ao edital interno de consulta de demanda orçamentária para financiamento de projetos de extensão 01/2013 da própria Universidade a que foi submetido. Teve como temática “A Docência na contemporaneidade: Colegialidade, saberes e fazeres” tratando de temas relacionados aos professores, a sua profissionalidade, as suas relações de colegialidade na escola, a seus saberes e fazeres contemporâneos. A programação contou com palestras, comunicações orais e oficinas, totalizando 40 horas. O público do evento foram alunos do Curso de Pedagogia da UERGS alunos do Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil), professores da Rede Municipal e Estadual de ensino e demais comunidade externa. Teve uma grande procura totalizando 400 participantes, constituindo-se em um momento muito importante para o cenário educacional de Cruz Alta. Esta edição inaugurou a publicação dos Anais de Resumos, em formato impresso, prática que prosseguiu nas edições posteriores,

No ano de 2014 o “V Seminário Estadual de Educação: Docência e Alteridade” contemplou a formação de 452 pessoas, dentre acadêmicos do curso, professores da rede pública e privada e demais pessoas interessadas na temática. No ano de 2015, novamente ofertado, o Seminário Estadual, em sua sexta edição, tendo como temática “Qualidade na Educação” objetivou discutir o significado de qualidade numa perspectiva democrática decorrente do direito à educação instituída na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outras disposições normativas que preconizam a democratização do ensino na medida em que todos passam a ter direito à escola pública de qualidade. O evento teve um público de 452 participantes, cinco palestras relacionadas à temática do seminário, vinte e cinco oficinas, mesa redonda relacionada às experiências de boas práticas de gestão das redes públicas da região, bem como, comunicações de acadêmicos desta e outras instituições da região e estados. Esta edição contou com o apoio financeiro do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP, da CAPES, que visa à formação e à melhoria do quadro docente da educação básica

A partir do ano de 2016 o evento continuou as suas edições estaduais e acrescentou juntamente, o Seminário Internacional de Educação, propondo discussões mais alargadas através de palestrantes de renome internacional. Nesse ano foi ofertado o “I Seminário Internacional e o VII Seminário Estadual de Educação – Autoria Docente”, objetivou promover um curso de formação continuada que considerou o conhecimento acumulado pelo professor no seu fazer pedagógico e possibilitou, na interação com os pares, o aprofundamento

teórico e prático de temas e práticas contemporâneas pertinentes à área educacional, numa perspectiva de auto e interformação de modo a aperfeiçoar o desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre os resultados, o evento teve um público de 532 ouvintes, dentre eles acadêmicos do Curso de Pedagogia, professores da Rede Pública e Privada e comunidade em geral. A partir deste ano, passa a contar com o apoio financeiro da FAPERGS⁶ como apoiadora, com rubricas específicas relacionadas ao evento, dentre elas, os Anais de Resumos do Seminário.

Em 2017, o “II Seminário Internacional e VIII Seminário Estadual de Educação: Docência em evidência - Desafios do contemporâneo” consistiu em promover um curso de formação continuada de professores para refletir sobre os desafios contemporâneos da formação e da profissionalização e a centralidade que assumem os docentes enquanto elementos insubstituíveis do processo educativo escolar. Foram ao todo, 600 participantes do evento, dentre professores, acadêmicos e comunidade da região. No ano de 2018 oferta o “III Seminário Internacional e IX Seminário Estadual de Educação: Desafios da Educação”, contando com 457 participantes e com o objetivo geral de promover um curso de formação continuada de professores para refletir sobre os desafios da educação na contemporaneidade, bem como seus reflexos na atividade docente.

Na sequência, em 2019, foi organizado o “IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual de Educação - Inclusão: Docência e Aprendizagem”, totalizando 600 participantes e objetivando promover um curso de formação continuada de professores para refletir sobre a Educação Inclusiva na perspectiva da docência e da aprendizagem, da qualidade e direito de todos à educação.

Devido a pandemia da Covid-19, o evento foi interrompido no ano de 2020, porém, em 2021, organizou-se de forma totalmente virtual o “V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação – Pedagogias em diálogo”. O objetivo foi colocar em diálogo e questionamento as pedagogias e seus conceitos que estão embasando práticas pedagógicas assim como promover a interação, ampliar parcerias e criação de redes entre a universidade, comunidade e Redes de Ensino, do município e região, na perspectiva de intensificar ações relacionadas à formação docente. Com 450 inscritos, os resultados foram considerados extremamente positivos, pois inaugurou-se um novo formato de oferta, virtualmente.

⁶ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

As edições do Seminário Internacional e Estadual de Educação já estão consolidadas no Município de Cruz Alta e região. As credenciais que tornam o evento conhecido e procurado pelos profissionais da área da educação são, sem sombra de dúvida, são as seguintes: o evento é gratuito; as parcerias realizadas com a Secretaria de Educação e Coordenadoria Regional de Educação são essenciais e trazem contrapartidas; o evento oferece a oportunidade da comunidade acadêmica e docente socializar seus conhecimentos e se fortalecer como protagonistas de suas práticas, através da oferta de oficinas pedagógicas, minicursos e rodas de conversas na condição de autores do processo; oferece espaço para comunicações orais e pôster, para socialização de experiências e pesquisas realizadas; discute temas contemporâneos referentes a profissão docente; produz os Anais do evento; constitui-se em oportunidade riquíssima de produção e difusão do conhecimento.

Esclarece-se que, além do Seminário de Educação, o curso realiza várias ações extensivas, voltadas à formação de professores, versando sobre temas relacionados à alfabetização, inclusão e diversidade, tecnologias em educação, currículo e a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros de igual importância. A tônica, aqui neste capítulo, foi o destaque do Seminário de Educação enquanto experiência de formação continuada docente.

Pedagogias em Diálogo e a temática de 2021

Para compreender a temática “Pedagogias em Diálogo” e ao que ela se propõe, remete-se ao termo pedagogia. Paulo Ghiraldelli Júnior (2006) descreve com clareza explicitando tratar-se um termo grego - *paidagogia*, o qual designava o acompanhamento e a vigilância do jovem. Em suas palavras, “o *paidagogo* (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a didascaléia, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 8).

Atualmente, a concepção de pedagogia ultrapassa a noção prática de “tomar conta das crianças”. Para Ghiraldelli Júnior, a pedagogia é “um conhecimento específico, um saber complexo a respeito da educação das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações disso com a vida social em geral” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 39).

Por sua vez, Carlos Libâneo (2010, p. 30), explica que a pedagogia é o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do “ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Para o autor em questão, o campo educativo é amplo (escola, família, trabalho,

política etc.) e implica em diferentes modalidades de práticas educativas e, conseqüentemente, diferentes pedagogias.

Pedagogias como a Construtivista, Interacionista, Reflexiva, Waldorf, Montessori, Pikler, Freiriana, das Competências, dos projetos, dentre outras, atendem ao perfil de sujeitos emergentes e plurais, para os quais, as pedagogias diretivas - tradicionais e conteudistas, centrada no professor - não mais se justificam. São pedagogias que propõem o aprender a aprender, o diálogo, a reflexão, o desenvolvimento da criticidade e da autonomia, o papel ativo dos sujeitos, o desenvolvimento integral e sustentável, a dialética, a cooperação, a inclusão, enfim, pedagogias que se encontram em sintonia com o mundo pós-moderno. Demerval Saviani (2007) as denomina de pedagogias neoescolanovistas, tendo em vista ser um movimento (escola nova) já iniciado no século XX em oposição à pedagogia tradicional.

Da Pieve (2007) em artigo publicado na Revista Presença Pedagógica esclarece que atualmente o cenário educacional está vivendo um momento de transição, não sendo mais possível perpetuar práticas e modelos pedagógicos ultrapassados sustentados por teorias que não suportam o novo modelo de sociedade e de homem. A autora, por fim indaga: “que homem se quer formar? Qual a expectativa em relação aos alunos, que sejam autônomos ou autômatos? Qual a concepção de educação, ensino, aprendizagem, avaliação?” (DA PIEVE, 2008, p.31).

As respostas a essas questões devem estar contidas num projeto pedagógico da Escola, e esse por sua vez reflete-se em uma pedagogia. As concepções contidas na proposta da escola têm implicações diretas no currículo, na metodologia, nos conteúdos e, particularmente, na avaliação. Dessa forma, as diferentes pedagogias (linhas pedagógicas) resultam em propostas pedagógicas, caracterizando a identidade da escola, o seu Projeto Político-Pedagógico.

Maria Montessori (1870 – 1952), médica italiana, em sua pedagogia científica circunscrita na época à educação pré-escolar, propunha a educação dos sentidos, na qual se oferece às crianças materiais didáticos necessários para provocar o desenvolvimento dos sentidos e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento biológico dos indivíduos, contrariando assim, a transmissão do conhecimento realizada pelo professor. Sua pedagogia baseia-se nos princípios da autoeducação, autonomia, liberdade, prazer, concentração e, segundo Montessori “educar é liberar o potencial das crianças para que ela se autodesenvolva” (apud MACHADO, 1986, p. 80).

A pedagogia de projetos surgiu no início do século XX, a partir de trabalhos de John Dewey e William Kilpatrick. Para Hernandez, (1998) os projetos de trabalho aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como

distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais, cada instituição se vincula. Hernández (Ibid.) afirma que na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, pesquisar, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração.

O construtivismo, baseado principalmente nas ideias de Jean Piaget, trata-se de uma teoria do conhecimento do século XX e constitui-se em uma aproximação epistemológica ao movimento da Escola Nova. Propõe uma pedagogia transformadora, contrapondo-se às pedagogias diretivas. Parte do princípio de que o conhecimento não é dado a priori e, também não é passivo à influência do meio e, sim, constrói-se na interação do sujeito com o próprio objeto de conhecimento. Na mesma linha construtivista, o sociointeracionismo de Lev Vygotsky defende a concepção de que o conhecimento se constrói na interação social, ao longo de um processo histórico e cultural (BOCK, 2008).

A Pedagogia de Paulo Freire implica em reconhecer o sujeito imerso em sua cultura, possibilitando que tenha voz e vez no processo de ensino e de aprendizagem. O conhecimento, para o educando, só faz sentido se permite transformar o seu mundo. No âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, são conhecidas como pedagogia da autonomia, pedagogia do oprimido e a pedagogia do diálogo.

Conforme são produzidas novas subjetividades, novas e outras pedagogias são criadas, à escola e ao professor, cabe fazer escolhas pedagógicas coerentes com seu Projeto Político Pedagógico. Conforme afloram novas subjetividades, novas pedagogias irão surgindo.

REFERÊNCIAS:

BOCK, Ana M. Bahia *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a covid-19?** Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DA PIEVE, Maria da Graça Prediger. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 2008. v.14, n.79.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. - (Coleção primeiros passos; 193).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional. Formar-se para a mudança na incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, T. L. **Educação Montessori: De um Homem Novo para um Mundo Novo**. 3ª edição. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1986.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Revista Educación. Nº 350. Set-dez. 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es Acesso em: 01 maio 2018.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2015.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 43.240, de 15 de julho de 2004**. Aprova o estatuto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Porto Alegre: 2004. Disponível em: http://www.uergs.edu.br/uploads/legislacao/1157035039Decreto_n_43240_2004.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei 11641, de 15 de dezembro de 2001**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e dá outras providências. Porto Alegre: 2001. Disponível em: http://www.uergs.edu.br/uploads/legislacao/1425411318Lei_de_criacao_da_Uergs_com_as_alteracoes_das_reservas_de_vagas.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2017-2021**. Porto Alegre: 2017. Disponível em: http://www.uergs.edu.br/uploads/legislacao/1352814985Projeto_de_desenvolvimento_institucional.PDI.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos. Porto Alegre, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura**. Porto Alegre, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura - PPC**. Porto Alegre, 2014.

TARDIF Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (SP): Vozes; 2011.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM DIÁLOGO

DRA. MARIA CLARA RAMOS NERY¹

MS. MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE²

O presente capítulo nasceu de inquietações de duas professoras que professam suas áreas de conhecimento em campos distintos: a Sociologia e a Pedagogia, por esta razão a temática acerca das políticas públicas educacionais abordou um duplo olhar no âmbito de uma relação dialógica. Mas estes olhares e diálogos, cada um com sua especificidade encontram-se, entrelaçados, pois existem pontos opostos que por assim serem favorecem à questionamentos acerca da educação brasileira, na medida em que, é na diferença que a reflexão profunda passa a existir em convergência e interação.

Assim uniram-se estas primas-irmãs e procuraram responder dentro dos limites de um capítulo a questão investigativa, que se fez como um denominador comum. A questão problematizadora então é: por que, as políticas públicas educacionais são contraditórias com o campo dos fazeres pedagógicos, com o contexto, que redundo no não cumprimento do preceito Constitucional de uma educação de qualidade destinada à população brasileira? Se considerou necessário num primeiro momento, a abordagem acerca dos traços característicos típicos estruturais e estruturantes da sociedade brasileira,

¹ Prof. Adjunta da Unidade da UERGS, de Cruz Alta/Rs. coordenadora adjunta do Curso de Pós-Graduação-Especialização: Gestão – Supervisão e Orientação; especialista em Educação Popular, Estudos Culturais e Educação Transformadora: teorias e práticas; membro efetivo do Comitê de Ética e Pesquisa da UERGS. E-mail: maria-nery@uergs.edu.br

² Mestre em Educação; especialista em A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno; pedagoga; bacharel e licenciada em Administração; professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Cruz Alta; coordenadora de área da Residência Pedagógica.

em suas dimensões sócio-históricas no âmbito de uma análise sociológica, para que, posteriormente, o olhar da Pedagogia sobre a questão investigativa, buscasse responder dentro das especificidades da área a referida questão.

A realidade presente da educação nacional não é de rosa que se veste e isto podemos verificar nos índices obtidos nos diversos órgãos de pesquisa governamentais. Este fato, não se realiza somente por problemas atinentes aos professores, à inércia dos alunos, ou a outros fatores, como parece recorrente nas análises sobre a educação nacional e seus percalços.

O fato é que precisamos considerar que os "percalços" estão diretamente relacionados com aspectos estruturantes econômicos, políticos, sociais e culturais que envolvem as políticas públicas educacionais. Pois, se tomamos como referência Arroyo (2010), um Estado fracassado, gera uma educação fracassada.

O Estado brasileiro em sua constituição estrutural e estruturante pauta-se pela centralização, burocratização e hierarquização que, desencadeiam no campo educacional, paradoxos e contradições, pois com relação às políticas educacionais o texto legal não tem aplicabilidade clara no contexto socio-histórico nacional alicerçado no processo de distinção e desigualdade social, o qual atravessa e interpela o campo educacional e seus agentes.

Consideramos ser um fator significativo acerca do que está presente no contexto social, político, econômico e cultural brasileiro o que no informativo da Agência Senado, publicado pela jornalista Cíntia Sasse, em 12/03/2021, consta:

O Brasil está enquadrado entre os dez países mais desiguais do mundo, sendo o único latino-americano na lista onde figuram os africanos. O Brasil é mais desigual que Botsuana, com 0,533 pelo índice de Gini, pequeno país vizinho a África do Sul com pouco mais que dois milhões de habitantes (SASSE, 2021, p: 25).

Os dados acima se encontram em relação de interdependência com o que é presente no contexto do campo educacional nacional, gerando práticas discursivas com específicos conteúdos de sentido acerca da educação, os quais são fonte geradoras de representações simbólicas e repertórios de ações individuais e coletivas, que determinam saberes e fazeres pedagógicos com traço característico típico que reproduz o processo de desigualdade macro no micro que é o "chão de fábrica" das salas de aula, com seus professores e alunos, bem como também atravessa e interpela a educação superior, principalmente no campo das instituições educacionais públicas.

Reputamos como significativa a abordagem exercida neste capítulo em um duplo olhar, no âmbito da investigação e análise da realidade concreta

nacional e suas estruturas social, política econômica e cultural e a relação de interdependência com o campo educacional, pois toda e qualquer Ciência não pode existir na solidão de seus objetos e métodos de investigação, mas fundamentalmente, priorizar a interação, a dialogicidade com outras Ciências Humanas, para investigar, interpretar e analisar o universo humano na mais ampla dimensão possível, o qual a educação incorpora.

As políticas educacionais no contexto das estruturas: com a palavra a Sociologia

O olhar sociológico sobre as políticas públicas educacionais da sociedade brasileira circunda as relações estruturais e estruturantes constituintes de nosso corpo social e do Estado brasileiro, pois interroga de forma drástica o campo educacional nacional, uma vez que este campo não é imune às múltiplas relações presentes no universo social envolvente. Portanto, a educação reflete o que está presente na sociedade. De outra parte, espera-se que a escola pública seja uma escola de qualidade, inclusiva, equânime e para todos, seguindo os preceitos da Constituição de 1988 - A Constituição Cidadã e dos Direitos Humanos. E, podemos questionar: por que ainda não é?

Para examinar o campo educacional e suas políticas públicas, torna-se necessário que em nossos caminhos investigativos consideremos a análise e reflexão sobre os impasses e os danos colaterais que podem estar presentes quando as políticas públicas para a educação, propostas pelo Estado brasileiro, se encontram em descompasso com os determinantes da realidade vivida no "chão de fábrica" das escolas e universidades.

Como educadores, repensar o campo educacional nacional faz-se primordial no contexto da contemporaneidade. É necessário que se enfoque no âmbito da busca de compreensão dos elementos estruturais e estruturantes, contextuais nos componentes fundantes da realidade, dentre os quais - a relação do aparelho do Estado com a sociedade. São essenciais e imprescindíveis para repensar e pensar o campo educativo nacional, na medida em que ponderamos ser signficante interpretar e analisar os danos colaterais expressos pelo distanciamento por parte de indivíduos e grupos pertencentes às estruturas de poder, da realidade concreta, das condições de vida da população brasileira e o desapego na busca do atendimento das demandas sociais, historicamente constituído.

A existência do aparelho do Estado é civilizacional, tem o poder de normatizar condutas, estabelecer a coesão social e a respectiva ordem social. Por outro lado, podemos considerar que as políticas públicas para a educação deste país, são o elo que deveria estar em relação de interdependência com

as realidades locais, sendo a escola o *lócus*, onde os dados da realidade se apresentam. Neste sentido a escola sofre direta e indiretamente os efeitos advindos das políticas públicas educacionais descontextualizadas e descontínuas.

Pecamos ao não interpretar, investigar e analisar os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, que atravessam o campo educacional e interpelam as políticas públicas para educação deste país, pois permaneceremos convivendo com fracassos humanos e "massacres administrativos", que segundo Arendt (2016), advém de Estados totalitários, dos quais a educação e as propostas e práticas educativas não podem fugir.

Quando a educação não é uma prioridade do Estado na distribuição dos recursos, do cumprimento da Constituição Brasileira de 1988 e, da Declaração Universal dos Direitos Humanos; quando os textos legais para educação são somente uma prática discursiva; quando a educação é concebida como gasto e não como investimento, pela égide de uma lógica financista e não resultado de ação efetiva para o desenvolvimento da sociedade e reconhecimento em prática de direitos constitucionais, cremos que estamos diante de elementos constitutivos do fracasso em que se afunda a educação brasileira. O resultado gera empobrecimento intelectual e pernicioso para a população sendo dano colateral de uma estrutura estatal que legisla de forma fragmentada com relação à realidade envolvente e com a realidade local, transformando a educação brasileira e suas diretrizes num universo de discontinuidades que somente sinalizam para o resultado de uma educação malograda historicamente e acentuadamente excludente. Esse prisma, esse enfoque, advém de nossos olhares, diálogos e reflexões sobre a realidade de nossa prática educativa, de pesquisas e orientações como docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS.

Estado e a Educação - contradições/paradoxos

Follmann (1987) em sua análise sobre os Traços Estruturais Marcantes (T.E.M) da Sociedade Brasileira em abordagem no Curso de Especialização em Educação Popular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, os caracterizou da seguinte forma: na esfera, socio política, o corpo social tende a apropriação privada da coisa pública, ou seja, considera-se o público como se privado fosse; na esfera, sociocultural, estrutura-se o corpo social pelo paternalismo das elites e conseqüente acomodação submissa da população em geral; e, na esfera, socioeconômica, estrutura-se pela superexploração da força de trabalho. Estes traços estruturais marcantes e característicos típicos

concernem à sociedade brasileira uma singularidade social, política, educacional, cultural e econômica.

Essa nossa singularidade encontra-se, segundo Souza (2016) no fato termos na sociedade como artefato cultural constitutivo de nossa identidade, uma vinculação entre despotismo e proximidade, distância social e íntima comunicação, bem como uma concepção centralista, porque estruturada em termos de uma sociedade patriarcal. Este é o germen da constituição de uma ordem hierarquizante. Esta ordem estabelecida na referência estrutural e estruturante do patriarcalismo institui a ausência da equidade, a presença da distinção, tendo-se, portanto, uma escola desigual, uma educação desigual.

Estamos então a marcar aspectos estruturais de nossa dimensão cultural, social, política e econômica, as quais devem originar efetivos questionamentos acerca do campo educacional nacional. Giddens (2005) em sua concepção sociológica estabelece que a estrutura é relacional com todos os elementos que acabam por compor a produção e a reprodução dos denominados sistemas sociais. A estrutura encontra-se concernente com os elementos de caráter institucional que fazem com que sejam construídos por parte de indivíduos e grupos específicos repertórios de ações individuais e coletivas, ou seja, há uma correspondente interdependência entre estrutura e ação.

Considerando este aspecto pode-se compreender que as instituições, educacionais brasileiras amalgamam os reflexos de uma sociedade alicerçada na ausência da equidade, repetimos, que levam à promulgação de políticas públicas educacionais marcadas pela centralização, pela hierarquização, pelo centralismo de uma formação social de caráter patriarcal e legalista, distanciada das realidades locais, redundando o texto legal em um emaranhado de incongruências relativas ao contexto social, político, econômico e cultural de indivíduos e grupos. Assim temos um Estado nacional alijado das verdadeiras demandas da população, sendo as mais presentes nas práticas discursivas: saúde, educação e segurança.

Instauram-se em nossas vivências no campo educacional, como docentes, o estar dia a dia a lidar com contradições e paradoxos advindas de políticas públicas para educação que se transformam em massacres administrativos, por parte daqueles que dominam as instâncias do aparelho do Estado, este legalista e fundado em bases patriarcais historicamente, reafirmamos.

A complexidade da educação na contemporaneidade estabelece profundas transformações no universo escolar/educacional. Estas transformações que se fazem necessárias dizem respeito à busca do conhecimento, para atendimento das necessidades materiais e simbólicas de indivíduos e grupos e por outro lado, a aplicação de políticas públicas educacionais que atendam

às necessidades de transformação. São significativas as palavras de Arroyo, citando Frigotto (2010), quando aponta que:

As políticas educacionais se pensam participando da diminuição das desigualdades, na medida em que capacitam para a inserção no mercado de trabalho. Por aí passa uma das mediações mais destacadas na relação entre educação e superação das desigualdades: capacitar para a empregabilidade, para a disputa menos desigual dos postos de trabalho. “Estude e terá emprego”. “Tire o diploma de ensino fundamental, médio e terá trabalho”. O acesso ao trabalho como redutor das desigualdades. A inserção social pela educação tem como mediação a inserção no trabalho. Quando esta mediação do trabalho entra em crise, as desigualdades se aprofundam e as políticas educativas perdem significado, entram em crise de legitimação social entre os coletivos desiguais (ARROYO apud FRIGOTTO, p:1398. 2010).

A assertiva acima é significativa, pois, assevera o existente no contexto enunciando os danos colaterais de uma lógica que prega para o campo educacional uma mobilidade social impossível e efetiva uma prática discursiva e de mensagem simbólica à juventude que não pode ter confirmação no contexto do universo real da sociedade, pois o modo de produção capitalista, não é fonte de mobilidade social, a qual seria a transcendência de uma classe social para outra. Estruturalmente o capitalismo não possibilita este ato de transcender, assim, enquanto prática discursiva internalizada é fonte geradora de ilusões. Constitui-se num artefato sociocultural, que gera repertórios de ações, um universo de representações simbólicas sobre a finalidade da educação a reger saberes e fazeres pedagógicos. Instaura um universo de ficção.

O Brasil evoluiu, tornou-se independente, constituiu-se como um Estado Republicano Democrático de Direito, mas não conquistou a equidade social, porque é ainda dominado por valores pessoais e semi-tradicionais (SOUZA, 2000 p. 1). Estes são os valores que fomentam o fracasso da educação nacional, na medida em que favorecem a ausência de vontade política para adoção de políticas públicas eficientes que gerem uma educação de qualidade, como uma das forças motrizes para a conquista da equidade. A configuração estrutural do Estado brasileiro reflete-se na verticalidade da imposição das diretrizes educacionais e na delegação de poderes aos aparentados políticos. São significativas as palavras de Schwartzman, quando aponta que:

[...] em geral a sociedade brasileira não tinha elementos que levassem a população a organizar e desenvolver suas próprias instituições de ensino, e o Estado brasileiro, tanto no nível nacional quanto regional, não tinha os recursos financeiros e humanos, tampouco a motivação, para trazer a população para um sistema educacional centralizado e vertical.

Mais especificamente, faltavam dois elos cruciais entre essas duas esferas: uma sólida estruturação e organização do magistério para o ensino básico e uma profissionalização para o ensino superior, o que poderia divulgar, implementar e incentivar os valores para a educação. (SCHWARTZMAN, 2005. p:27).

O que é apontado por Schwartzman (2005), corrobora com o que estamos querendo demonstrar – a estrutura da sociedade brasileira como o elo substancial do insucesso da educação nacional é também advinda da estrutura do Estado brasileiro e, neste sentido vamos ter atividades de ensino desconectadas das origens socioculturais dos alunos e, ainda tornando os professores como prepostos do Estado, ao aplicar as determinações legais, sem questionamentos e reflexões, apenas reproduzindo-as contribuindo para o engessamento do professorado nacional, em todas as dimensões do ensino. A legislação cegamente aplicada no campo da educação gera paradoxos, como por exemplo a prática da “curricularização” das normativas legais para a educação e impasses, os quais contribuem para o fracasso da educação nacional, pois este processo em nada significa educar.

Assim nós professores nos constituímos como cumpridores de um processo de burocratização dos fazeres docentes, os quais sem questionamentos das legislações para o campo educacional, favorecem reproduções que não objetivam o desenvolvimento da pessoa, pois educar em realidade é gerar o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões. Sem questionarmos sobre os determinantes socio-históricos constantes em nosso campo educacional, seremos técnicos que formam indivíduos apenas para o mercado de trabalho e não professores que formam pessoas.

Reputamos essencial à análise das políticas públicas educacionais a consideração dos determinantes estruturais e estruturantes de nossa realidade cultural, social, política e econômica. O que vivenciamos em realidade é o profundo limite que impede ações colaborativas, contribuindo para a falta de participação da sociedade organizada nos destinos e caminhos da educação.

Não há em realidade como estabelecer pactos entre as instâncias federais, estatais e municipais e os múltiplos atores sociais, bem como a criação de novos instrumentos de execução das políticas públicas para a educação porque ausente de contextualização. Estas questões estruturais e estruturantes e as práticas realizadas, nos permitem sobre novo enfoque, uma resposta ao porquê de não termos em pleno século XXI uma educação de qualidade e para todos e termos um significativo número de analfabetos neste país. É impossível pensar-se numa educação de qualidade se não considerarmos as múltiplas determinações contextuais sócio-históricas, que interpelam e atravessam ao campo educacional em sua totalidade.

As políticas educacionais no contexto da prática: com a palavra, a Pedagogia.

Compete à escola, enquanto *locus* das Políticas Educacionais, atender diretamente ao direito constitucional do cidadão de acesso à escola pública, gratuita, inclusiva, democrática, com garantia de permanência com qualidade de ensino e de aprendizagem. Complementando esse direito, a legislação educacional apresenta como a grande finalidade da Educação Básica o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Esse direito, revestido de princípios e finalidades, compromete o "Estado", em suas diferentes esferas federativas à oferta e a garantia da educação escolar. Assim, são pensadas, criadas e executadas políticas públicas educacionais, como forma de garantia de atendimento a esse direito, tornando-se ela, responsável pela defasagem, demanda ou problema apresentado no contexto educacional.

Nesse momento, para melhor compreensão, se faz necessário conceituar Políticas Públicas Educacionais. Segundo pesquisadores do campo, Políticas Educacionais consistem em um conjunto de programas, ações e atividades que objetivam assegurar o direito constitucional à educação. São ações planejadas pelo governo com o intuito de garantir direitos e solucionar problemas da sociedade. Celina Souza, docente da Universidade Federal de Minas Gerais, conceitua políticas públicas como:

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Dessa forma, as Políticas Educacionais são traduzidas em programas, planos, ações e diretrizes que visam atender as demandas em nível nacional relacionadas ao direito à educação e conseqüentemente, ao dever que o Estado assume na oferta da Educação Básica, pública e gratuita, para pessoas de quatro a dezessete anos. Os programas e ações, dito de outra forma, apresenta essa finalidade de reduzir desigualdades, promover a equidade e a garantia à educação, conforme o Art. 4^o (e seus incisos) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A título de ilustração, ofertam para a

Etapa da Educação Básica programas como "Novo Mais Educação", "Programa Mais Alfabetização", "Pro-infância" e tantos outros, visando a garantia dos direitos de aprendizagem, de acesso à escola, de infraestrutura adequada, redução do abandono e reprovação e tantas outras finalidades.

Assim sendo, evidencia-se a relevância das políticas educacionais, bem como o impacto delas no contexto da prática que é a escola. Porém, cabe analisar se o jeito que é produzido determinada política, vai acontecer na prática; se o que foi pensado e produzido, no seu processo de realização, será exatamente igual.

Para adentrar na análise do processo de efetivação das Políticas Públicas no contexto da prática se faz necessário conhecer todo o ciclo de uma política, isto é, contextos de influência, elaboração e realização de uma determinada política. O Professor Jeferson Mainardes, professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), analisa as Políticas Educacionais através das contribuições da "Abordagem do Ciclo de Políticas". Essa abordagem, segundo Mainardes (2006) é utilizada por muitos pesquisadores como um método de análise no campo das Políticas Sociais e Educacionais e baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, destacando os processos macro e micro na análise das mesmas (MAINARDES, 2006). Permite compreender como são formuladas as políticas e como são efetivadas em diferentes contextos, no caso, na educação e mais especificamente, na escola. A escolha por essa abordagem se deu por permitir clarificar exatamente o que acontece com um determinado programa ou ação governamental no momento de sua execução no contexto escolar entre os agentes responsáveis por esse processo. Importante salientar também que esse modelo de interpretação esclarece que as políticas públicas são construídas no cruzamento de campos de atividades diferenciados, porém, inter-relacionados; que os agentes que compõem cada um desses campos ou contextos são tomados por discursos, conflitos e interesses. Dessa forma, mesmo no contexto da prática denominada de *lócus* de uma política educacional, há conflitos, interesses e principalmente, resistência por parte de seus agentes.

Explicitando essa abordagem, os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial e não sendo etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates

(MAINARDES, 2006). Em outras palavras, esse modelo permite interpretar as Políticas Públicas como um discurso construído, porém interpretado por seus agentes no contexto da prática. É o que se pode denominar de modelagem, de algo prescrito para algo em ação e posteriormente, avaliado.

Os próprios autores dessa abordagem concordam que é justamente nesses contextos que deveriam centralizar as análises das políticas educacionais, ou seja, entre o pensado e o realizado há grande distância, modelagens e lacunas. Para Mainardes (2006), o foco das análises deveria incidir sobre a:

[...] formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para compreender essa disparidade entre o texto da política e o contexto da prática, explicita-se nesse momento o ciclo que constitui a política Educacional. Mainardes (2006) apresenta que o contexto de influência é o princípio de toda e qualquer política e envolve grupos influenciadores direta e indiretamente interessados na finalidade social da educação. Stephen Ball (2001) é mais taxativo e afirma que a criação das políticas se constitui em cópias de ideias e fragmentos de outros contextos, principalmente, internacional. Em suas palavras:

[...] a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de 'bricolagem', um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que pode ou não funcionar (BALL, 2001, p.102).

Atuam nesse contexto partidos políticos, do governo, grupos representativos de vários lugares e ideias, agências influenciadoras como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros. Enfim, esse contexto inicial de criação das políticas é marcado por embates e, interesses constituindo-se em uma arena de disputas.

O segundo contexto de acordo com Bowe e Ball (apud MAINARDES, 2006) é o contexto da produção de texto e se efetiva em textos escritos. Essa modalidade também impregnada de interesses e conflitos legitima os resultados dos acordos realizados por grupos que atuam diretamente nas políticas.

Cabe destacar que nesse momento do ciclo de elaboração textual de uma política sobressaem-se grupos interessados, excluem-se tantos outros e principalmente, não contemplam a participação ativa dos profissionais que efetivarão a proposta no contexto da prática.

É no contexto da prática de uma política educacional, que ela é efetuada, executada. Porém, para Mainardes (2006), resultados de seus estudos dos autores Ball e Bowe, nesse contexto escolar as políticas não são simplesmente "implementadas", mas estão sujeitas à interpretação e, então, são recriadas, adaptadas. Nesse contexto, tem os professores que interpretam os textos oficiais de acordo com suas histórias de vida, suas experiências, seus conhecimentos e principalmente, suas concepções. Destacando um trecho de Mainardes (2006), que explica claramente o que acontece com a leitura desses textos:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (BOWE et al., 1992, p. 22).

Eis uma explicação do que acontece com um determinado programa ou ação: entre o texto "oficial" e o texto "pedagógico", há desvios, recortes, desacordos e, há rejeições. Os resultados dependem exclusivamente do papel "ativo" que os professores assumem no processo de interpretação das políticas educacionais. O que pensam, no que acreditam, no que influenciam e, altera os resultados esperados. Pode-se dizer que nesse contexto acontece uma releitura.

Dessa forma é errôneo afirmar que as políticas educacionais são realizadas na prática e que, os resultados, quando negativos, são atribuídos exclusivamente aos professores. São os professores, pessoas e profissionais que contemporaneamente estão desvalorizados, cansados, sobrecarregados, com baixos salários, trabalhando com poucos recursos e em estruturas defasadas, que imbuídos de objetivos pedagógicos, atuam, indiretamente no cumprimento das finalidades sociais da educação. Ele realiza ações condizentes com suas dimensões formativa, profissional e principalmente, pessoal.

No olhar da Pedagogia, as mudanças ocorridas no contexto social e histórico afetam diretamente a instituição escolar e conseqüentemente, os

professores. Francisco Imbernón (2010), alerta que a educação dos seres humanos, mais especificamente a instituição educativa e a profissão docente desenvolvem-se em um contexto marcado por mudanças vertiginosas no conhecimento científico, nas estruturas materiais, institucionais e sociais, nos meios de comunicação, na tecnologia, dentre tantas outras mudanças e que tudo isso afeta a instituição educativa impondo novas funções e nova cultura profissional ao professor.

Dessa forma, o universo escolar no seu cotidiano, está encharcado de novas demandas e identidades diversas, que buscam na escola o seu passaporte para a cidadania. Cabe à escola, hoje, como instituição de formação especializada, ensinar na conexão dos saberes, ensinar na diversidade, ensinar a viver, ensinar a condição humana, ensinar para a cidadania. Cabe a ela trabalhar o conhecimento como possibilidade de ampliação do horizonte cultural, porém engatado na subjetividade, no direito, no significado. O mundo mudou, o homem mudou, o aluno mudou. Ao professor, não basta transmitir, deve produzir o conhecimento; não basta reproduzir, deve transformar; não basta o espaço restrito da sala de aula, o quadro e o giz, deve se tecnificar, se globalizar, se ampliar, se abrir, se humanizar, para assim, dar conta deste novo homem e deste novo mundo. Isso implica em sobrecarga de tarefas para o professor. Para Apple e Jung (apud NÓVOA, 1992, p. 24):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos, obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, à espera que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...]. Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.

Muitas dessas demandas chegam à escola sob a forma de Políticas Públicas, algumas mandatórias, como é a Base Nacional Comum Curricular, outras em forma de programas ou ações. Várias políticas estão em desenvolvimento atualmente e são passíveis de análise de seus resultados, que não é esse o objetivo desse estudo. Mas, a título de ilustração, cita-se o "Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa", o "Novo Mais Educação", o "Proinfância", o "Programa Mais Alfabetização", dentre tantos outros direcionados à Educação Básica e suas Modalidades. Cabe destacar como políticas contemporâneas de extrema importância no cenário educacional contemporâneo, o Plano Nacional de Educação - PNE e a Base Nacional Comum Curricular -

BNCC. São políticas amparadas na Constituição Federal e visam efetivar os deveres do Estado em relação à Educação.

Como política pública, discorrendo brevemente sobre a BNCC, ela trata de uma normatização curricular em nível nacional direcionada para todas as etapas da Educação Básica. Seu processo de elaboração gerou inúmeros debates e constitui-se atualmente, em desafios para gestores, professores e comunidade acadêmica. Atualmente, a Base em fase de efetivação e (re)elaboração curricular, saiu das mãos dos especialistas (contexto de produção do texto) e encontra-se nas mãos dos professores e gestores educacionais (contexto da prática). Por ser uma política mandatária, tem que ser cumprida. É nesse momento que a política está sujeita a interpretação ou modelagem, constituindo-se em uma nova arena de disputas, embates e principalmente, resistências.

Explicitando um pouco mais esse momento de implementação dessa política educacional, ilustra-se o que acontece nesse respectivo contexto: a política é recebida com dúvidas, resistências e até como algo imposto, longe da realidade; a formação de professores, essencial nesse momento, é realizada pelas redes com recursos limitados, para não dizer, nenhum recurso; os gestores, não podem fechar a escola para participar das formações e não há professores substitutos; os docentes já tem sobrecarga horária e resistem em fazer a formação e quando lá estão, concluem que tudo está tão distante de sua prática; juntamente, vem a questão de interpretação, essa se faz tendo como base seus conhecimentos, suas vivências e concepções. Sem desmerecer meus queridos colegas de profissão e a escola básica, muitas vezes, não há um currículo prescrito ou, como se denomina na linguagem pedagógica, não há um plano de estudos e então se questiona, de onde partir? Enfim, essas são algumas questões apresentadas que objetivam explicar o que acontece com uma política quando essa se encontra no contexto escolar, o qual aqui nesse texto se definiu como contexto pedagógico. Mainardes (2006) referenciando Ball e Bowe aponta que é ali que a política é sujeita à interpretação e recriação e onde pode acarretar transformações significativas na política original.

Finalizando, reforça-se que a abordagem do ciclo de políticas utilizado nesse estudo como um referencial, contribui para a análise de políticas educacionais, conseguindo dar conta da complexidade que é o processo de formulação e implementação das políticas. Mainardes (2006) aponta o Ciclo de Políticas como sendo uma abordagem teórico-metodológica de real utilidade no campo da pesquisa em políticas educacionais no Brasil, pois possibilita a análise dos diferentes contextos que compõem o ciclo de uma política e

esclarecendo que cada um deles apresenta arenas, grupos de interesse, disputas e embates.

Enfim, dado o exposto pode-se reafirmar que dentre o contexto oficial das políticas educacionais e o contexto pedagógico há uma lacuna teórica e metodológica produzida pela subjetivação dos profissionais envolvidos no contexto de implementação e, cabe reforçar que esses estão revestidos, por sua vez, de saberes produzidos na experiência profissional e pessoal cotidiana e inseridos em uma cultura escolar específica, sem esquecer é claro, a sobrecarga e intensificação do trabalho. E isso deve ser levado em conta ao se elaborar uma política educacional.

Em vista das reflexões aqui realizadas sob os olhares da Sociologia e da Pedagogia em relação dialógica, bem como considerando o fato de que a política pública educacional que amalgama as determinações do contexto e os objetivos legais com a realidade local, reputam então, como essencial analisar as políticas educacionais no âmbito estrutural e estruturante da sociedade brasileira.

As categorias conceituais de estrutura e ação, nos permite estabelecer relações entre os sistemas sociais e as ações de indivíduos e grupos, as quais demonstram as contradições e paradoxos que há entre: o Estado centralizado-patriarcal, verticalizado e o conseqüente processo de perda paulatina da autonomia gradualmente conquistada e, dos repertórios de ações individuais e coletivas, do professorado brasileiro em seus saberes e fazeres pedagógicos. Consideremos que no campo da realidade brasileira e do campo educacional há um déficit constituído via aparato estatal na relação do Estado como servidor das demandas e anseios da sociedade.

A relação entre estrutura e constituição de repertórios de ações individuais e coletivas deve ser considerada em nossas análises acerca das políticas públicas educacionais, sob pena de, em não se considerando os elementos estruturais, estruturantes e, também, conjunturais, não conseguirmos exercer um caminho investigativo de caráter reflexivo-crítico, abordando a relação de interdependência entre texto e contexto.

É importante compreender que o campo educacional não é imune às determinações sociais e é neste sentido que podemos analisar políticas públicas educacionais que no Brasil são de caráter verticalizado, hierarquizado e centralizado como reflexo de nossa singularidade cultural e social.

A burocratização do Estado brasileiro, o legalismo deste, geram mais “massacres administrativos” do que evoluções no campo educacional e engendram dissonância entre o efetivamente presente na realidade que deve atender aos aspectos legais, burocráticos, distanciados de sua efetiva existência e sua função essencial, tanto no nível nacional como no regional. Assim, a

educação nacional é marcada por descontinuidades, o que não favorece a equidade e a qualidade, e, pelo contrário, estabelece contradições e paradoxos que não deixam de ser reproduzidos no espaço local da escola.

É a forma de manutenção de uma ordem social, cultural, política e econômica de poucos sobre muitos, força motriz da ausência da vontade política para o desenvolvimento educacional. Pois este se coaduna com problemas sociais não resolvidos tais como a profunda desigualdade da distribuição da renda nacional, a presença em pleno século XXI do analfabetismo, de baixos índices de escolaridade que atinge a população, a constituição de uma educação para ricos e uma educação para pobres, a existência cada vez mais forte de analfabetos funcionais e evasões da escola.

Devemos compreender ainda, que abordar o ciclo de políticas públicas enquanto referencial, é contributivo para se analisar as políticas educacionais, objetivando dar conta teórico-metodologicamente, da real utilidade no campo da pesquisa, notadamente em políticas educacionais brasileiras, na medida em que permite análise dos diferentes contextos que compõem o transcurso de uma política pública e deixando claro que cada ciclo apresenta um universo de disputas acirradas, grupos de interesses e embates ideológicos. Neste sentido, estamos diante de discursos produzidos, práticas discursivas produzidas, que interpelam os agentes no âmbito da realidade prática.

O que se buscou retratar e refletir no presente capítulo, envolvendo os aspectos estruturantes e estruturais da sociedade e sua estreita relação com as políticas públicas para educação é a lacuna que se forma teórica e metodologicamente, no âmbito da subjetivação dos profissionais da educação, os quais implicados no contexto da execução das normativas legais para o campo educativo. Esta implicação envolve influência direta sobre os saberes da experiência, os saberes da docência, que estão inseridos em um universo cultural mais amplo que abarca e determina a cultura escolar mais específica.

Também devemos ter muito em conta, que o campo educacional brasileiro, contraditório, descontínuo leva o profissional da educação a ser muitas vezes apenas um "preposto do Estado", tendo de lidar com um universo de leis, normativas que o interpelam em seu espaço transformando-o em executor envolto em atividades burocráticas e lhe sendo retirado o direito de ser agente do processo de efetivação de uma política pública educacional positiva em equidade, portanto em justiça.

Constatamos que o legalismo do Estado brasileiro, para o campo educacional, não produz na realidade a qualidade da educação almejada que o texto legal descreve. Mas, o que se observa é o fato de que as políticas públicas educacionais se encontram voltadas para o atendimento das exigências de ór-

gãos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) do que propriamente a conquista de uma educação pública de qualidade e inclusiva, transformando a educação nacional em instrumento quantitativo, contrário ao desenvolvimento da pessoa, eixo fundamental da educação.

Na maioria das vezes, por não haver continuidade na aplicabilidade dos dispositivos legais nos contextos educacionais, temos como resultado inseguranças, desgastes na comunidade educativa como um todo, instaurando-se o “campo minado do não definido”, produzindo-se uma educação malograda.

Foi dito no âmbito deste capítulo a definição de Política Educacional como: um conjunto de programas, ações e atividades que tencionam assegurar o direito constitucional à educação. Perguntamos: asseguram? Asseguram a qualidade da educação brasileira em todos os níveis?

Buscamos delinear basicamente os elementos lacunares presentes entre políticas públicas educacionais e os contextos de sua efetivação e, há que se considerar que a política educacional seja o “guarda-chuva” pelo qual nos espaços locais ela se realiza em conformidade com a especificidade dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, mas no campo educacional nacional pela singularidade de nossos traços estruturais marcantes nas esferas sociocultural, sociopolítica e socioeconômica este aspecto ainda é frágil em sua concretização.

Finalmente, demonstrando os elementos contraditórios presentes entre políticas educacionais e o contexto, sob os aspectos sociológicos e pedagógicos, consideramos que o essencial é nos propormos como educadores a laborar na análise da realidade e dos textos das políticas educacionais propostos enquanto instrumento de “modelagem”, investigando, interpretando e analisando o contexto que influi enquanto parte integrante da realidade e o descompasso com as narrativas e práticas discursivas presentes nas normativas para a educação brasileira, advindas do Estado nacional.

Nesse descompasso existente entre texto e contexto, acabamos por encontrar contradições e paradoxos que produzem a subjetivação (FOUCAULT, 1981). Necessário se faz compreender também os efeitos estruturais e estruturantes oriundos dos contextos sociais e históricos, que são fonte originária dos textos legais, os quais se encontram em dissonância entre o que é proposto e a realidade existente. Este processo de dissonância acaba por determinar, os nossos saberes e fazeres pedagógicos. Assim, verifica-se que para podermos compreender o campo educativo, precisaremos analisá-

lo tendo por base os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Caso contrário, seguiremos nos perguntando indefinidamente: Por que não temos uma educação pública de qualidade, de inclusão e para todos no Brasil como determina o texto constitucional? Reflitamos a respeito, pois se assim não o fizermos estaremos reproduzindo e, produzindo ignorâncias, pela incapacidade de refletir com critérios analíticos-críticos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Cia. Das Letras. 2016.

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.113, p:1381-1416, out.dez.2010.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Porto Alegre. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2005

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional. Formar-se para a mudança na incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.gruporenascer.com.br/wp/wp-content/uploads/2011/04/26-renascer-Educacao-no-Brasil.pdf>.

SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 12(1): 69-100, maio de 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. In: Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CAPÍTULO 3

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE EM PPCS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS

CÁTIA MARIA NEHRING¹

HELENARA MACHADO DE SOUZA²

MARIA CRISTINA PANSERA DE ARAÚJO³

MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE⁴

ROSANE RODRIGUES FELIX⁵

O presente capítulo “A Extensão Universitária: uma análise em PPCs de cursos de Pedagogia de universidades públicas do RS” trata de analisar alguns Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, de instituições públicas e privadas, na intenção de desvelar as atividades de extensão presentes em

¹ Docente Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Líder do GEEM – Grupo de Estudos em Educação Matemática – UNIJUI. Atual Reitora da UNIJUI. E-mail: catia@unijui.edu.br.

² Doutoranda em Educação nas Ciências/UNIJUI, Linha de pesquisa: Currículo e formação de professores, Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs. Integrante do GEEM – Grupo de Estudos em Educação Matemática – UNIJUI. E-mail: helenara-souza@uergs.edu.br

³ Docente Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Integrante do GEEM – Grupo de Estudos em Educação Matemática – UNIJUI. E-mail: pansera@unijui.edu.br.

⁴ Doutoranda em Educação nas Ciências/UNIJUI, Linha de pesquisa: Currículo e formação de professores, Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br

⁵ Doutoranda em Educação nas Ciências/UNIJUI, Linha de pesquisa Educação popular em movimentos e organizações sociais; Mestre em Extensão Rural/UFMS; Docente na Universidade de Cruz Alta. Integrante do GEEP/Unijui e do GPEHP/Unicruz. E-mail: rfelix@unicruz.edu.br.

seus textos para, num aprofundamento legal vigente, estabelecer aproximações com as atividades curricularizáveis de extensão, bem como com a trajetória normativa que regulamentou e regulamenta atualmente os Cursos de Pedagogia, estruturados no Brasil, a partir do Curso Normal.

Atividades envolvendo universidades e a sociedade justificam-se no fato de que muitas destas instituições tiveram suas origens pautadas nas demandas apresentadas aos governos, no caso de Instituições de Educação Superior Públicas, ou a instituições particulares ou comunitárias.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a extensão passa a ser considerada uma das atividades fim da Educação Superior, sendo indicada a importância da articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável.

Mais recentemente, com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, em seu artigo 2º, é que as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, passam a ser ofertadas na forma de componentes curriculares, devendo estar previstas em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Nesse contexto, surge a necessidade da realização de um estudo cujo objetivo geral consiste em “Analisar como a dimensão da extensão é contemplada nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, tendo como parâmetro a regulamentação da curricularização da extensão proposta na Resolução do CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 em Universidades Públicas do RS”.

Visando atender tal objetivo, foi realizado um estudo, segundo os pressupostos teóricos da pesquisa documental, tendo como objeto de estudo os Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia, ofertados no Rio Grande do Sul, por seis Instituições Públicas de Educação Superior e como instrumento de coleta de dados, foi elaborada uma ficha avaliativa onde aspectos como ano de publicação do PPC, modalidade de ensino, estrutura curricular e a relação entre ensino-pesquisa-extensão foram identificados e analisados.

A trajetória da extensão universitária

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão disposto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estabelece às Universidades a finalidade e o compromisso de articulação entre essas atividades. No que se refere especificamente à extensão universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 15 de

dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade.

A extensão universitária brasileira, desde o seu princípio é uma área que procura manter vínculos com a sociedade. Buscando suas origens, a extensão universitária, de acordo com Gadotti (2017), inicia no século XIX, na Inglaterra, mais precisamente na Universidade de Cambridge, primeira Universidade a criar um programa formal de “cursos de extensão”. Foram levados, pelos professores, a diferentes regiões e segmentos da sociedade – a denominada Educação Continuada, destinada a população adulta que não tinha acesso à Universidade. Outro modelo extensionista surge nos Estados Unidos, tendo como referência a prestação de serviços. Esses dois modelos de extensão, cursos livres e prestação de serviços, influenciaram as primeiras experiências de extensão universitária brasileira, mais precisamente, na Universidade de São Paulo (em 1911) e na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (em 1926) (Ibid., 2017).

Gadotti (2017), em seu texto “Extensão Universitária: Para quê”, relata que, em 1931, no Brasil, através do Decreto nº 19.851, delinea-se o primeiro registro oficial sobre Extensão Universitária, o qual estabeleceu as atividades de extensão nas modalidades de cursos, conferências ou assistência técnica rural, destinados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos.

Na década de 40, 50 e até meados de 1961, a extensão manteve as mesmas premissas com o entendimento de gerar conhecimento como atualização, pois ainda se resumia a cursos a uma camada vinculada ao meio universitário. Devido a diversos fatores históricos frente às desigualdades sociais, o compromisso social da universidade tomado pelos discursos político-ideológico dos estudantes sobre a educação no Brasil, volta suas ações às camadas populares.

Na década de 1960, a universidade brasileira despertou para o seu compromisso social, influenciada pelos fortes movimentos sociais na época. A extensão, como a conhecemos hoje, indissociável do ensino e da pesquisa, tomou corpo e visou a inserção na realidade econômica e política da época, com o objetivo de transformação e mudanças. Destaca-se, nesse período, a participação da União Nacional dos Estudantes e o trabalho de Paulo Freire⁶. Na sequência, de acordo com Gadotti (2017), a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), estabeleceu que “as universidades e as instituições de ensino

⁶ De 1954 a 1964 Paulo Freire foi professor de *História e Filosofia da Educação* na Universidade do Recife –hoje Universidade Federal de Pernambuco -onde fundou, e depois dirigiu, o Serviço de Extensão Cultural daquela Universidade (GADOTTI, 2017).

superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20). Salienta-se, neste contexto sócio-histórico, a indissociabilidade (Art. 2º), que acontecia apenas para o ensino e a pesquisa. Em 1975, o então Ministério de Educação e Cultura elaborou o Plano de Trabalho que resultou na Política Nacional de Extensão Universitária, o qual traçou diretrizes e normas em âmbito nacional, extinto em 1979.

Com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas - FORPROEX, em 1987, aconteceram avanços conceituais e a extensão passou a ser entendida como um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (Ibid. 2017).

Dessa forma, em 1988, a Constituição Federal, como já citado anteriormente, consagrou como princípio constitucional a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207) e a LDB (em 1996), em conformidade, reforçou a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43), atribuindo a ela, os créditos de instrumento de mudança social. Em seu Artigo 43 - determina: "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 1996).

Ainda assim, as ações de extensão previstas nos currículos de graduação, das instituições universitárias, continuaram desvinculadas da função acadêmica, consideradas como curso não regular; prestação de serviço assistencial ou mercantil. Foi somente em 2012, que o FORPROEX atualizou a concepção de extensão, através da aprovação do texto da Política Nacional de Extensão Universitária, apontando como diretrizes “a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Ibid., 2010). Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a curricularização da extensão entra em cena com o objetivo de assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Recentemente, em 2018, aprova-se a Resolução 7/2018 que determina as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos.

Para Gadotti (2017), a curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade.

A “curricularização” da extensão

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 em seu artigo 2º elenca as seguintes diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VI - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Já a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE e Conselho do Ensino Superior - CES de Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as diretrizes para a extensão no ensino superior brasileiro e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Na resolução, estão definidos os princípios, os fundamentos e os procedimentos orientadores a serem observados no planejamento, na definição das políticas institucionais, na gestão o que também implicará diretamente nos processos de avaliação (internas e externas) e também podem ser direcionados para além da graduação, para a pós-graduação, previsto nos documentos institucionais.

Art. 2º - As diretrizes para a extensão na educação superior brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de **componente curricular** para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previsto nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido

nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Cap. I - Art, 3º - A extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

A efetivação da resolução que estabelece o prazo até 2021 para o cumprimento da meta do PNE é um desafio para (re)significar a identidade da extensão nas políticas acadêmicas e de gestão no contexto das universidades brasileiras. Considerando a breve exposição da trajetória da extensão e da curricularização apraz-nos aproximar o campo de análise do contexto, especificamente do curso de graduação em pedagogia.

Nesse sentido, as normativas do curso e a análise dos dados possibilitarão perceber se as instituições selecionadas já indicam caminhos para a perspectiva de superação da tricotomia do conhecimento: transmissão-ensino, produção-pesquisa e socialização-extensão. Não existem certezas nem receita, mas sim, a intencionalidade de reflexão-crítica rompendo com a lógica de uma extensão extrínseca, voluntária, acessória, eventual e marginal ao currículo e isso exigirá ousadia e compromisso sem cair nos “rateios” curriculares, arranjos didáticos de inserção do percentual exigido.

Normativas do Curso de Pedagogia

A história da formação de professores no Brasil, mais precisamente do Curso de Pedagogia, estruturou-se a partir do Curso Normal. No ano de 1874, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Escola Normal (particular e gratuita) destinada a preparar para o magistério de instrução primária. Em 1880, no Colégio Amazonense Dom Pedro II, instala-se a Escola Normal (pública) com a finalidade de formar professores primários de 1º e 2º Grau, tendo incluída a cadeira de Pedagogia em seu programa. Até 1930, segundo Brzezinski (1996), os professores eram formados pela Escola Normal, quando da criação dos Institutos de Educação no Brasil.

Em 1932, por Anísio Teixeira⁷, foi proposta a criação de uma "Escola de Professores" no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada posteriormente à Universidade do Distrito Federal no ano de 1935. Porém, apenas em 1937, com a criação da Universidade do Brasil por Getúlio Vargas⁸, se instaura, através do Decreto-Lei nº 190 de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e, como complementação, mais uma seção, a Didática (LIBÂNEO, 2010). Legalmente trata-se do início de um curso específico de Pedagogia (bem como a sua primeira regulamentação), o qual tinha como finalidade a formação dos professores para a Escola Normal, oferecendo também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos em educação. De acordo com o Decreto, o bacharel era formado em três anos e o licenciado em Pedagogia, no Curso de Didática, o qual tinha a duração de um ano.

Essa estrutura curricular prevaleceu até o ano de 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024, de 1961, a qual dá origem ao segundo marco legal do Curso de Pedagogia - o Parecer 251/62, do Conselho Federal de Educação (SAVIANI 2008). Esse Parecer reafirma a estrutura dos Cursos de Licenciatura disposto no Decreto nº 1.190/1939, no formato 3 + 1, alterando, porém, os conteúdos mínimos para a Pedagogia - Bacharelado e a licenciatura.

O terceiro marco legal do Curso de Pedagogia - o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, advém da Reforma Universitária - Lei 5.540 /68 que faz com que a Faculdade de Educação substitua a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Libâneo (2010), o referido Parecer redefine o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. De acordo com essa normativa, compunha a estrutura curricular do curso uma parte comum e a diversificada, constituída pelas habilitações do ensino das disciplinas pedagógicas do Curso Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Planejamento Escolar (Ibid.).

Este Parecer vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual, em seu Art. 62 normatiza que a "formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996). Complementa em seu Art. 64 que a Pedagogia amplia sua atuação para as funções de "administração,

⁷ Intelectual pertencente ao Movimento de renovação escolar e um dos autores do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", lançado em 1932 (LIBÂNEO, 2010).

⁸ Presidente do Brasil - 1930-1945 (LIBÂNEO, 2010).

planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica", assim como em nível de pós-graduação.

Nessa direção, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, normatiza, pela quarta vez, em nível nacional, a finalidade do Curso de Pedagogia, o qual, segundo o Artigo 2º, compreende:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Revoga-se, dessa forma, as habilitações até então normatizadas pelo Parecer 252/69 e, o curso passa a formar o pedagogo unitário, não mais fragmentado, propiciando a atuação em diversas instâncias da prática educativa escolar e não-escolar, como se pode verificar no Artigo 5º, Inciso IV da presente Resolução: o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a "trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo" (Ibid., p. 2).

Destaca-se no ano de 2015 nova legislação para a formação de professores aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a qual, em seu texto legal, define princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Para o curso de Graduação em Pedagogia, em conformidade com todas as demais licenciaturas (formação inicial), com relação a estrutura e ao currículo, fixou-se a carga horária mínima de efetivo trabalho acadêmico de 3.200 horas distribuídas ao longo, de no mínimo 8 semestres; 400 horas de estágio curricular obrigatório, 400 horas de prática como componente curricular, pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos na presente Resolução e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015). De acordo com as novas orientações legais, não há

mudanças nas finalidades do Curso de Pedagogia, permanecendo o disposto na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.

Por fim, recentemente, a Resolução CNE/CEP nº 2 de 20 dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica – BNC-Formação. Essa Resolução revoga a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e impõe aos cursos de licenciatura, em seu texto legal, a adequação dos currículos à BNCC. Quanto ao curso de Pedagogia, a referida Resolução significa mudanças (pela quinta vez) descaracterizando a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que formava o pedagogo generalista.

A Resolução CNE/CEP Nº 2, de 2019 determina a carga horária dos Cursos de licenciatura (incluindo a Pedagogia), como se observa a seguir:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica (BRASIL, 2019).

No Art. 13 especifica a organização do curso de Pedagogia, no qual as 1600 deve efetivar-se do 2º ao 4º ano e compreende, no grupo I, a formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e no grupo II, a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, no Art. 22, determina que a formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, pode-se ainda no curso de Pedagogia, porém, com aprofundamento de estudos de 400 horas, ampliando assim, a carga horária mínima para 3.600 horas. Extingue-se assim o exposto nas Diretrizes Curriculares - Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 que determinava ser o Curso de Pedagogia aplicado à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL 2019).

Cabe ressaltar, por fim, que as atividades de extensão, objeto de estudo dessa pesquisa, nas normativas legais do Curso de Pedagogia, até então, não estabelecem as estratégias de creditação curricular e de participação dos

estudantes nas atividades de extensão assegurando os 10% em créditos curriculares, determinados a partir da Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e posteriormente, regimentado na Resolução normativa do Conselho Nacional de Educação nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

O que se estabelece e se contempla, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, a partir da Resolução 1 de 2006, é a realização de 100 horas (computadas na carga horária total do curso) de atividades teórico-práticas em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão (BRASIL, 2006) e, igualmente, ampliadas para 200 (duzentas) horas, porém, consoantes ao projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Na Resolução, CNE/CEP nº 2 de 20 dezembro de 2019, igualmente, não se encontrou em todo o seu texto, a referência das atividades teórico-práticas de extensão e nem atividades de extensão que assegurem os 10% em créditos curriculares, determinados na Resolução normativa do Conselho Nacional de Educação nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Resultados e discussões

Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir da análise de Projetos Pedagógicos do Cursos de Pedagogia, coletados em uma ficha avaliativa que contempla elementos como ano de publicação do documento, estrutura curricular, entendimento sobre o que é a extensão universitária, bem como a relação entre ensino-pesquisa-extensão.

Foram avaliados os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC – de cinco Instituições de Educação Superior, públicas, que ofertam o Curso de licenciatura em Pedagogia no estado do Rio Grande do Sul e que disponibilizam tais documentos na íntegra em suas páginas na Internet. Sendo que uma das instituições, das quais avaliou-se tal documento, oferece o curso presencial e na modalidade de Educação a distância, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Considerando que o foco do estudo é a forma de abordagem dada ao tema “extensão” nos PPCs analisados, optou-se por adotar codinomes para cada documento analisado, sendo estes identificados por “Pedagogia A”, “Pedagogia B”, “Pedagogia C”, “Pedagogia D”, “Pedagogia E” e “Pedagogia F”.

Caracterização

Com o intuito de descrever cada um dos cursos dos quais foram avaliados os PPCs, buscou-se identificar nesses documentos informações como nomenclatura dada ao curso, modalidade, carga horária mínima prevista, período esperado para a integralização dos estudos e ano de publicação dos respectivos regimentos.

Quanto a nomenclatura, que identifica cada um dos cursos que foram avaliados e a modalidade com que são realizados, com a análise dos PPCs foi possível a elaboração do quadro apresentado a seguir:

Quadro 01: Nomenclatura e modalidade do curso

Instituição	Nome do curso	Modalidade
Pedagogia A	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	Presencial
Pedagogia B	Pedagogia – Licenciatura	EAD
Pedagogia C	Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Pedagogia D	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Pedagogia E	Curso de Pedagogia – Licenciatura	Presencial
Pedagogia F	Pedagogia – Licenciatura	Presencial

Fonte: Autoria própria (2019)

A partir do Quadro 01, pode-se perceber que a nomenclatura dada a cada um dos cursos, na sua maioria, é diferente, ou seja, não há consenso entre as instituições neste sentido e isso ocorre mesmo quando os cursos são oferecidos pela mesma instituição, o que é o caso dos cursos identificados pelos codinomes “Pedagogia B” e “Pedagogia C”.

Quanto a modalidade de ensino, ainda a partir do quadro apresentado anteriormente, pode-se observar que dos PPCs disponibilizados na integra nas páginas dos seus respectivos cursos, cinco de um total de seis, são realizados presencialmente, em suas unidades universitárias, caracterizando uma opção das Universidades Públicas do RS.

No que se refere a carga horária mínima, observou-se que o curso identificado como Pedagogia B é o que apresenta a maior quantidade de horas previstas, 3.640 horas, e o curso denominado como Pedagogia E é o que apresenta a menor quantidade, 3.220 horas. Também se identificou que todos os cursos atendem o que é definido pela Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional Educação, conforme é apresentado na tabela abaixo:

Quadro 02: Carga horária

Instituição	Carga horária (horas)
Pedagogia A	3330
Pedagogia B	3640
Pedagogia C	3280
Pedagogia D	3255
Pedagogia E	3220
Pedagogia F	3285

Fonte: Autoria própria (2019)

Conforme a carga horária estabelecida nos PPCs, apresentadas no quadro 02, mesmo que estas diferem, pode-se perceber que todos os cursos atendem a resolução mencionada anteriormente, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no seu 13º artigo:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico [...] (BRASIL, 2015, p. 11).

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais-(DCNs) além de cumprir o mínimo de 3.200 horas, os cursos de formação inicial de professores, em nível superior, para atuarem na Educação Básica, devem organizar sua grade curricular prevendo a realização de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas.

Já no que se refere ao período proposto para a integralização do curso de licenciatura, que segundo a Resolução nº 2 de 2015 é de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, foi possível identificar nos PPCs analisados que as instituições atendem tal orientação, inclusive algumas propõem um período mínimo de 4 anos e meio, conforme tabela abaixo:

Quadro 03: Integralização do curso

Instituição	Período
Pedagogia A	Mínimo de 4 anos e máximo de 6 anos
Pedagogia B	Mínimo de 8 semestre, sem máximo
Pedagogia C	4 (quatro) anos, correspondentes ao período de 8 (oito) semestres letivos, máximo não informado
Pedagogia D	mínimo 9 semestres, máximo 18.
Pedagogia E	08 (oito) semestres, no mínimo, e 14 (catorze) semestres, no máximo.
Pedagogia F	4 anos e meio, máximo de 9 anos

Fonte: Autoria própria (2019)

Sobre este aspecto, também, se observou que algumas das IES preveem como tempo máximo para a integralização do curso de licenciatura em Pedagogia, o período de 06 (seis) anos, 12 (doze) semestres, até 09 (nove) anos, o equivalente a 18 semestres letivos.

Atividades de Extensão no Curso de Pedagogia

Extensão ou Extensão Universitária são consideradas todas as atividades desenvolvidas por Instituições de Educação Superior que envolvam a comunidade, visando não somente a divulgação do conhecimento científico produzido, mas, também, visando atender demandas apresentadas pela população das localidades onde tais instituições estão inseridas.

Segundo a Resolução nº 2 de 2015, tais atividades, quando articuladas com o Ensino e a Pesquisa, representam um “princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (2015, p. 02).

Neste sentido, tal resolução, em seu artigo 4º, aponta a necessidade de que as IES contemplem em seus Projeto Político Pedagógico de Cursos –

(PPCs) no seus Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 05)

Ao apontar a necessidade desta articulação, as DCNs indicam que desta forma será possível garantir ao profissional que atuará como professor da Educação Básica efetivo padrão de qualidade acadêmica. A partir esta orientação, considerou-se relevante verificar como é apresentada nos PPCs analisados a articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão.

Segundo o que é apresentado no PPC do curso identificado como “Pedagogia A”, tal articulação se dará a partir da “implantação de laboratórios pedagógicos específicos para os campos de atuação do curso de Pedagogia”, por meio de projetos “que garantam a articulação ensino, pesquisa e extensão com as demandas, necessidades e potencialidades da comunidade em que está inserido, bem como buscar o máximo de parcerias possíveis para isso” (2014, p. 79). Aspecto este que atende o que indica o Plano Nacional de Extensão Universitária.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (BRASIL, 2001, p. 05)

Portanto, ao desenvolver atividades de extensão a Universidade encontrará junto a sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, tanto para docentes quanto para discentes.

No PPCs identificado como “Pedagogia B”, temos que:

O ensino, a pesquisa e a extensão são as atividades-fim desta Instituição e buscam, de forma indissociável, criar condições para que os egressos

sejam participantes, criativos, críticos e responsáveis, diante dos problemas atuais da sociedade, tornando, assim, a Universidade voltada para os problemas nacionais, regionais e comunitários, propagando e aumentando o patrimônio cultural da humanidade (2016, p. 05).

Neste sentido, pode-se observar o reconhecimento da instituição para com as contribuições da articulação entre Ensino, pesquisa e Extensão na formação de um profissional criativo, crítico e responsável, diante de situações vivenciadas pela sociedade atualmente.

Segundo o PPC identificado como “Pedagogia C”, a instituição proponente do curso de Pedagogia:

[...] pontua suas ações, procedimentos e propósitos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir e para as urgências das demandas locais, das quais emanam os seus objetivos maiores voltados à formação de profissionais para a atuação nos mais diversos campos de atividades, capazes de estabelecer um diálogo entre a diversidade de saberes, bem como dotados de planos e ações para atuar positivamente nas questões próprias do ser humano e do meio ambiente (2016, p. 05).

Desta forma, constata-se que a instituição que oferta o Curso de Pedagogia, aqui representado por seu PPC, considera que ao atender demandas locais propiciará a formação de um profissional capaz de realizar atividades diversas capazes, ciente da diversidade de saberes e capaz de atuar em questões que envolvam os seres humanos e o meio ambiente.

De acordo com o apresentado no PPC identificado como “Pedagogia D”, na instituição proponente a articulação entre ensino, pesquisa e extensão acontece no curso em duas dimensões, sendo elas a institucional, realizada junto os demais cursos de licenciatura ofertados pela instituição, e a docente/discente, quando o,

[...] professor que ministra atividades de ensino desenvolve pesquisa ou projetos de extensão, trazendo para os momentos de sala de aula, situações/informações/conhecimentos gerados nesses âmbitos, possibilitando transposições didáticas que atualizam e enriquecem os planos de ensino das disciplinas (2018, p. 25).

Portanto, para esta instituição, a articulação ensino, pesquisa e extensão se dá a partir da participação de docentes, dos discentes e de componentes do quadro administrativos, envolvendo outros cursos de licenciatura

ofertados, que possibilitam transposições didáticas e conseqüentemente contribuem para a elaboração dos planos de ensinios das disciplinas ministradas.

Conforme o PPC, classificado como “Pedagogia E”, a excelência acadêmica é “caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão [...]’, promove o “desenvolvimento da ciência, a criação e a difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas” (2015, p. 7). Ainda de acordo com o documento, as políticas de extensão têm como principal papel “promover a articulação entre a universidade e a sociedade” (2015, p. 9), segundo os princípios apresentados a seguir:

Valorização da extensão como prática acadêmica;

Interação dialógica: essa diretriz da política nacional orienta para o diálogo entre a Universidade e os setores sociais, numa perspectiva de mão dupla e de troca de saberes. A extensão deve promover o diálogo externo com movimentos sociais, parcerias interinstitucionais, organizações governamentais e privadas. Ao mesmo tempo, deve contribuir para estabelecer um diálogo permanente no ambiente interno da Universidade;

Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: essa diretriz se propõe a garantir que as ações de extensão integrem o processo de formação cidadã dos alunos e dos atores envolvidos. Compreendidas como estruturantes na formação do aluno, as ações de extensão podem gerar aproximação com novos objetos de estudo [...];

Apoio a programas de extensão interinstitucionais sob forma de consórcios, redes ou parcerias, bem como apoio a atividades voltadas para o intercâmbio nacional e internacional (2015, p. 10).

Percebe-se nestes princípios a relevância da extensão para Universidade, para a formação acadêmica, quando considera a sociedade, os setores sociais, como fatores que contribuem para a formação acadêmica do aluno de graduação e da sociedade, como uma via de mão dupla, pois afirma Gadotti: “Mão dupla significa troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade (GADOTTI, 2017, p. 02).”

Já no PPC identificado como “Pedagogia F”, contatou-se que a instituição considera que o currículo do curso de Pedagogia deve ser pensado considerando às estruturas econômicas e sociais (2018, p. 42), pois,

[...] o currículo do curso de Pedagogia está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais, de modo a considerar em suas ações no ensino, pesquisa e extensão os seguintes aspectos:

- a) a cultura popular;
- b) o homem como sujeito em emancipação;
- c) Aa universidade como espaço cultural de conflito;
- d) a participação fundante para a prática democrática;
- e) o pensamento crítico;
- f) a autonomia de pensamento;
- g) a aprendizagem correlacionada com a vida.

Ainda conforme tal documento, atividades de extensão possibilitam a articulação dos conhecimentos acadêmicos com os saberes e práticas educativas, representam “uma via de mão dupla, já que alimenta e realimenta tanto a comunidade acadêmica como a sociedade quanto à oportunidade de elaborar uma práxis de um conhecimento acadêmico” (2018, p. 59).

A partir da análise dos PPCs, pode-se indicar que as atividades de extensão aparecem associadas a tradição extensionista que determina atividades teórico-práticas de aprofundamento, juntamente com a iniciação científica e a monitoria.

Proposta pela legislação que normatizam as atribuições e finalidade do Ensino Superior, a Extensão é compreendida como forma de integrar a sociedade e as Instituições do Ensino Superior (IES) possibilitando a troca de saberes entre os envolvidos, seja comunidade, professores ou acadêmicos.

A partir das leituras das referências que fundamentaram teoricamente o presente estudo foi possível identificar alguns aspectos históricos e legais, referentes a Extensão Universitária, no Brasil e no mundo, além das contribuições que tais atividades propiciam para a formação de um profissional crítico e conhecedor da realidade na qual se encontra inserido.

Ao desenvolver o proposto pelo objetivo geral deste estudo que foi analisar como a dimensão da extensão é contemplada nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, tendo como parâmetro a regulamentação da “curricularização” da extensão proposta na Resolução do CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018 em Universidades Públicas do RS, é possível afirmar que todos os PPCs analisados regulamentam a realização de atividades de extensão no Curso, sendo que algumas delas consideram tais atividades como uma oportunidade de divulgação do conhecimento científico produzido e,

também, de atender demandas apresentadas pela população das localidades onde tais instituições estão inseridas.

De um modo geral, todos os PPCs analisados indicam como necessária a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, estando de acordo com a tradição extensionista que regulamenta essas atividades, o que pode ser considerado como sendo o primeiro passo para a implementação da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que propõe o desenvolvimento de atividades de Extensão, no formato de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços, cabendo às IES, estabelecer nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o planejamento e as atividades institucionais de extensão, a serem implementadas, sob a orientação dos docentes do curso.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006, 16 de maio de 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 08 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1963). **Parecer nº. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), p. 59-65.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09/04/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 08 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica – BNC-Formação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01/11/2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v. 1).

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para que?** Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 02/04/2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. SÍVERES, Luiz e MENEZES, Ana Luisa Teixeira. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SÍVERES, Luiz e MENEZES, Ana Luisa Teixeira. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

CAPÍTULO 4

NARRATIVA CONCISA E ADENSADA SOBRE UM UNIVERSO LEGALIZADO, MAS DESCONHECIDO, O DOS JOVENS E ADULTOS: MEMÓRIAS, FATOS, CONHECIMENTOS ACADÊMICOS.

ODILON A. STRAMARE¹

"Tenho muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande", E disse o Ministro da Educação Milton Ribeiro. E disse mais, em 9 de agosto de 2021 à TV Brasil que: a "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade". Naquele momento ele defendeu que as verdadeiras "vedetes" (protagonistas) do futuro sejam os Institutos Federais, capazes de formar técnicos.

Sabemos, que esta corrente de pensamento que considera o imediato objetivo, tem uma razão econômica de fundo. E pensamos o quanto é importante a formação Técnica. E que precisamos, incentivos para os Institutos Federais, eles são uma das grandes instituições boladas para mobilizar as populações subqualificadas, o exército de desempregados que ameaçam o emprego de quem está empregado. Estes que deveriam ser capacitados para ampliar a qualificação da vida dos cidadãos. E a crise nos pegou, no "contrapé"

¹ Odilon A. Stramare é Professor da Universidade do Rio grande do Sul - UERGS. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de formação de professores, principalmente EJA, abordando questões relacionadas ao desenvolvimento humano. PROEJA, educação ambiental e espaços sociais e culturais. Pesquisador do Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado: "Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA.

e sentimos tudo o que aconteceu. A pandemia nos pegou surpresos e despreparados. Mas, precisamos aprender com esta situação, nos preparar para o novo tempo de recomeço, que vai vir logo ali e como referência vamos considerar as esferas econômicas pois nunca vimos um fenômeno como este que estamos vivendo.

Pensamos que temos escolhas diversas, todavia, não podemos repetir aquilo dos anos 60 do século passado, que foi uma escolha que distinguia e apartava os aristocratas burgueses dos demais cidadãos repetindo sistemas de controle nascidos no ocaso da modernidade. Escolhe-se outras narrativas por buscar nos registros, nos relatos de eventos e experiências não ficcionais relacionadas em como se conduzem (EDUCARE) os jovens e adultos que se interessam (estudam) para descerrarem (o guardado), o universo de ocorrências em torno dos saberes que remontam e montam a história com muitas histórias. E que precisam ser divididas para se somarem as falas e escritas, combinações de exercícios de autonomia. Autonomia autoral, auto descritivas individualizadas, que abrangem a possibilidade do exercício social que realiza e qualifica cada um dos cidadãos.

Aproveitando alguns aprendizados, destes tempos de distanciamento social, cujas ações econômicas e sociais se sustentaram navegando pelas mídias e redes sociais digitais, sendo que, com o uso delas, foi possível avistar lugares e narrativas diversas acessáveis e peculiares. Estes avistamentos direcionaram a escolha de José Saramago (o nome dele por lembrar o padroeiro da irmandade dos trabalhadores) e na identidade do escritor por tecer críticas contundentes, criativas aos caminhos que como sociedade, nós trilhamos. E nesta experimentação divagamos aos rumos de narrativas (fake news). Apresentamos uma narrativa crítica (não fake news), a dos “Contos da ilha desconhecida” de José Saramago (1997), pelo que representa como chamada crítica aos contistas do momento. E do “anonimato” vigiado, um paradoxo digno de George Orwell – 1984 – (escrito em 1949) e realizado por falas de “liberdades totalizantes”, uma ficção que virou ficção... Pode haver controvérsias. Isso nos parece ser o ideal da Democracia (em vez de “democracia”)?

Neste momento a narrativa de José Saramago, de um estado falado, no O Conto da Ilha Desconhecida, descreve um reino, no qual o rei não tem nomeação, o suplicante é um homem (sem nome), a serviçal do palácio (é assim descrita e (a)nominada, o capitão do porto é o assim descrito, e os marinheiros quando narrados são marujos, marinheiro ou tripulação, todos são ao que servem, para a vida é o que é, não importa as margens, os grilhões (a vigilância), Esta é uma imagem que o autor nos expõe para que pensemos em caminhos e caminhadas que possibilitem pensar o rompimento com os contínuismos que nos envolvem.

O virtual é mais “bem” vigiado pelo “Grande Irmão” (ORWEL 1949), o possuidor de coisas que tem registro de haveres nas regulamentações, economicismos consolidados. O acesso ao “espaço virtual” dilui as fronteiras do espaço material. A imagem que se vislumbra nos impressiona a semelhança desta narrativa “1984”, como se assemelha com o presente, entre um povo com pouca perspectiva de educação, de passageiros de uma condução apinhada de “ninguéns”, com uma sociedade com pouca oferta educacional, perspectiva de gerações de trabalhadores usados e sem futuro, “solicitados a que morram, pois alguns têm que morrer”.

Ao olhar primeiro o universo da educação de adultos tradicionalmente escolarizados mostra-se como em grande parte o desconhecido sem que se saiba a voz dos estigmatizados (?).

Assim como, sobre Passargadas (Bandeira, 1930) e sobre os brasileiros e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos no país cujos conceitos e ideais permanecem com o imaginário dos imigrantes com compreensões combinadas operatórias de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis” LAMBERT (1969), o “oficial e real”, e o de “Casa Grande e Senzala” FREIRE (2003 [1933]); lugar em que se mesclam, “o tradicional e o moderno”, na gênese do entendimento de um lugar colonial cambiando para o moderno. Mantiveram-se na educação as relações costumeiras e dúbias, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam.

Relações conservadas na lógica dualista, como a serpente que seduzida pela própria cauda agarra-se a ela com a boca e se esquece de dar curso ao existir. "A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompletos ou equivocados, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados". (BRASIL, 11/2000, p.03). Neste momento de conflitos e embates sérios que nos apartam, vale a pena pensar sobre como os jovens, os adultos e os idosos se conduzem (se educam) porque na realidade do dia a dia, é da (questionável) segurança que entendem, que transmitem os costumes, a moral, e a educação às novas gerações. E a estrutura cultural, moral de subsistência que se mostra predominar nas gerações vindouras, mesmo antes do estado, das mídias, das escolarizações etc.

E como objeto a ver que há situações no mundo real que possuir certificação do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio não é condição real de dispor de conhecimentos que ajudem o exercício da cidadania plena (e ter acesso a empregabilidade)... Em realidade uma imensa parte da população

que estudou e há algum tempo não frequenta espaços de aprendizagem e leitura, necessita resgatar saberes que não circulam nas mídias, ou mesmo a quem ainda não concluiu o Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou outro, mas necessita frequentar espaços escolares ou não-escolares organizados, para ajudar na superação de alguma defasagem no processo de ensino-aprendizagem conservado e usual. Estes que usam os cursinhos ou aperfeiçoamentos educacionais diversos mantêm características muito aproximadas da Educação de Jovens Adultos e Idosos, que devem ser encorajados a buscar aparelhamentos sociais. Estruturas que se disponham a abrir possibilidades de avançarem na busca de se atualizarem. A satisfação destes desejos pessoais que continuam buscando o direito de ter, o que reconhecem não terem tido acesso e plenitude a apropriação da escrita e da leitura, mesmo que minimamente. A sociedade organizada na condição democrática e esclarecedora da cidadania deve dispor de outros recursos que proporcionem a reiniciação que auxilia o modo precário desses recursos, que os incapacitam de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura e de operações matemáticas no dia a dia.

Pensando na aproximação das reflexões sobre EJA e quando falamos em educação e que o público cuja educação formal não ocorreu em tempo regulamentar e provocou lembranças. Memórias, não é como se tem pensado e tentado fazer, de forma em se eximir dos insucessos. Do tipo assim, a educação de jovens e adultos e idosos é como se os ascendentes progenitores tivessem descartado a criança e gastassem muitos recursos para criar o eutério. Isso porque ele possibilitou a vascularização de recursos, o tempo e o espaço considerados e paradoxalmente duais (capital e produto), são circulantes ou adiposamente acumulados. Os tempos ocorridos só têm os sentidos no que das vivências pressionam aos vivíparos gregários socialmente reconhecidos se conheçam. E estes "aristoi" (gr.) que detém o conhecimento do império, as relações entre abastados e desbastados, possuidores e os desprovidos; seguindo a civilidade aos patrícios a cidadania e aos plebeus e clientes a possibilidade da escravidão, para honrar e saldar dívidas. São memórias adormecidas, mas que rondam a "supermodernidade" (AUGÉ, 1994).

A "supereconomia" (linguagem comercial), abrigou o verme da acumulação, nas teias da reserva de capitais poderosos e de "mercado" (aparenta portar progressos), muito mais o dragão engolindo a cauda. Ignoram-se as pessoas, as humanidades e o que conhecemos. O objeto primeiro é perceber em que escolarização de jovens, adultos e idosos torna-os conscientes da constituição imaginária do que pensam e transformam em palavras que representam (simbolicamente) e usam de reversibilidade para expressarem a vontade de relacionamentos que repartam as experiências vividas em falas,

escutas, escrita, leitura e releitura; com a finalidade de experiência melhoras nas relações de convivência.

Os focos especificantes de pseudoconhecimento proporcionaram antes como vemos na nossa história grilões, que marcam as distinções até o presente e nos levou as salas adjacentes do encastelamento e promessas vãs, instruções que aprisionam pela ignorância das reais promessas futuras, de entendimento das necessidades de planejamentos, aprendizados avaliativos. Enfim, neste mundo de 'patrícios' mais pessoas aptas a competição pela qualidade da produção da vida nas arenas que causam lucro e vítimas. As adaptações na sociedade de capitais necessitam de criação para alargar as margens que muitos se encontram amontoados em situação de "sub-existência". Deste lugar, recriamos saberes, não regulamentar na anteproposta de humanidade e que não se encaixam mais nas regulações escolarizadas da governamentalidade (FOUCAULT, 1995, p. 291). As perdas das inocências e valores que sustentaram a civilização se modificaram. Sem memórias estáveis, houve aprendizados multiformes e incontidos, aconteceram os desvelamentos de esperanças retílineas, que proporcionaram saberes de subsistência, conservacionistas, mas, de insegurança de estar e viver na margem da liberalidade. Em lugares que não se está livre, mas não se está preso. Nesta situação havemos de entender que novas averiguações de relacionamentos entre estudantes de EJA e Professores que vem atuar nesta modalidade de especificidades colaborativas se fazem necessárias a objetivar como propósito nas turmas organizadas e emancipatórias.

Enfim, as nações e as culturas se constroem umas sobre os saberes qualificados das outras, uma geração que mostra a importância de saberes qualificados.

A relação docente/discente colaborativa, constitutivas e objetivos construtivos nas interações e nos projetos de participação relacionais das partes como recurso de aquisição de autonomia estruturais de falar, ouvir, ver, escrever, grafar (traçados com esquemas comunicativos, ler. etc. (sendo este pensamento competente o inesperado nesta realidade vivida e não a normalidade material expressa na cidadania).

A docência se estruturar de forma comprometida na elaboração de projetos que tenham base nas demandas claras e reconhecidamente dos estudantes, com o assessoramento de relacionamento simétrico professor (es) e estudantes para objetivarem a aquisição de recursos de linguagens e comunicação social a contento dos estudantes.

O planejamento e a execução deste, com base em "círculos culturais" libertadores para a participação social de estudantes e professores.

O estudo divisa a atenção a estes pontos.

Vivemos momentos e lugares disformes, sem promessas e não somos possuidores de recursos de direito real (de réis a reais) para constituir-se em liberdade. E ser sujeito assujeitando-se a sobrevivência, muitas vezes se enxerga a limitação, de que não se tem para onde correr. E aparenta ser como ser como se juntar e empurrar para ver se há um espaço enfraquecido para passar desesperado com os desesperados. E se descobre que há na passagem do “brete” (passagem estreita para contensão), como o seguir marcado e identificado e in-feliz. O que se conhece aqui aproximados das margens, não se sabe se, ou por quanto tempo vai dar sustentação a aquilo que precisamos conhecer para dar conta da caminhada, a escolaridade certificada não mostra para onde ir. A escola são promessas para os jovens e adultos e idosos que não garantem sabedoria. Mas, não é o beco sem saída, vivemos sem dúvida em um momento e espaço, muito mais desafiador e com recursos inimagináveis. No entanto precisamos nos organizar para aprendermos os caminhos neste lugar do qual precisamos aprender para sair. Estudar para entender. E precisamos estudar lugares interessantes de aprendizagens.

Assim o entendimento que se desenvolveu, em torno das ideias abordadas tem que ser visto que as noções de linguagem e atividade foram consideradas centrais para o estudo do desenvolvimento cognitivo por pesquisas e pesquisadores que se interessaram em olhar e analisar como a atividade prática contribui para a formação da consciência. As pesquisas percebidas com estes olhares permaneceram centradas na linguagem. E a investigação nas relações existentes entre linguagem e atividade. Vendo pelo ponto de teorias cuja unidade de análise passou a ser a atividade procuram ver o desenvolvimento da possibilidade de análise do papel das linguagens. Assim, embora as linhas dos conhecimentos tenham considerado a relevância desses aspectos do desenvolvimento cognitivo, não são notórias as abordagens simultaneidades destes veres. E as reflexões a respeito da linguagem podem permitir uma forma de ação não sendo possível separar atividade e linguagem. Ver a interatividade de averiguar perspectiva pode permitir elaborar uma abordagem eminentemente contextualista do desenvolvimento cognitivo inspirada nas formulações de vertentes socio-interativas e de correntes que reconhece a importância do uso da linguagem para sua atribuição de significado, diálogo e dele provocar reflexões indiretas sobre o próprio diálogo e sobre a própria noção do pensamento sobre uma direção hipotética de ocorrências nas originárias que resultam nas ações que culminam na EJA.

A linguagem concebida como uma forma de representação das coisas ou pensamento, como designação de valorações no ambiente escolar tradicional. Pode algumas vezes, estar associado a concepções ampliadas e incluir

aspectos contextuais tais como as situações de comunicação, a entonação, expressões faciais, etc. Neste caso, concebe-se uma situação concreta de dimensões físicas, que participa da determinação do significado que ecoam na vida dos jovens e adultos que ficaram incluídos na esfera da EJA. Só lhes restou a EJA?

Ambientes de aprendizagem chegam a transformar a pessoa humana, provocando novas perspectivas, e permitindo apreensão de novos conhecimentos, de tal forma que quanto mais aprendemos, mais estamos aptos a captar novas informações, dominar as tecnologias inovadoras. As tecnologias que permeiam os ambientes da EJA valorizam o percurso do estudante até a chegada na educação oferecida aos jovens e adultos? E as necessárias considerações a estas trajetórias dos jovens e adultos até a educação oferecida a eles?

Em ambientes pensados para a EJA a fiscalização tradicional escolarizada é esperada, mas, repete os sentidos inculcados nos percursos vividos, pois quando uma pessoa entra no grupo de EJA, em um contexto de comunicação elaborado para os processos que tem envolvido aprendizagens, ela já traz uma rede de pressupostos e significações, a partir dos quais o contexto atual é interpretado. As redes de significações e pressupostos envolvem a forma de vida que se construiu nela, como a mitologia, as crenças e a cultura. Como as crenças básicas que estiveram no seu percurso do aprendizado desde que nasceu. Este é o ponto de partida das decisões atuais, a escola formal das tradições da cultura certa, está apta a oferecer aprendizagens aos jovens e adultos?

No momento não sabemos outra coisa a mais do que ser aluno que vai para a escola. Estas palavras vêm de um mundo de espera que vem a tua vez. Neste lugar que estamos carregados de memórias de trabalho e de passar trabalho. Vejam que para ir à escola para ser ensinado, já fomos ensinados que sem sacrifício não se consegue. E então rememoramos que estudar é seguido e a sensação de entrar no ônibus lotado com as promessas de chegar ao trem moderno. Que vai estar lotado será empurrado, amassado, atrasado e culpado de ser assim. Porque é assim, o estudo e a escola não explicam, pois todos vivem assim e quem pensa em mudar vai viver assim também. E é pago para convencer o outro que vai ser bom aprender limites. O discurso escolarizado é assim, ainda mais quando [...] tornado o pensamento e o discurso independentes e “puros” [...] com cada uma destas funções isoladamente, são forçados a ver as relações entre ambas como uma conexão mecânica, externa, entre dois processos distintos. A análise do processo do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede todo e qualquer estudo das relações intrínsecas entre o pensamento e a linguagem. (VYGOTSKY, p. 9, 2001).

No momento perguntamos, investigamos, conhecemos um tanto quanto nunca, antes soubemos. E concordamos que durante os momentos iniciais da existência somos dependentes, precisamos ser protegidos, entender obrigações e disciplinamentos e sabemos até como dosar isso. Nesta ponta da sociedade e da vida, sabemos o que fazer como seres sociais. É no outro momento da vida que sabemos muito menos que pensamos. É exatamente na vida adolescente/juvenil em diante que não entendemos o que fazer e nem queremos pensar, de verdade. Até as classes dirigentes querem que fique assim, é porque ninguém sabe no que vai dar.

O estudo proposto aqui pretende entender para onde apontar diante do momento que vivemos, a nossa possibilidade é estudarmos aplicadamente e demonstrar condições de prepararmos estruturas de conhecimento aplicadas a EJA que coloque o estudar, "de verdade" e não somente para boas avaliações discentes e docentes... Sim, consideramos olhar com detalhamentos a importância dos idosos, os adultos e os jovens importam e muito a ampliação de pôr e proporcionar educação. Sabemos que na tessitura social dos costumes, dos valores e das culturas; são cultivados pelos jovens que se constituem em famílias, adultos que trabalham para o sustento das famílias e os idosos que reúnem em famílias e nas mais diversas classes e categorias deste desenho social: é neste o ponto de argumentar em favor da mirada em direção a este momento e lugar que há uma possibilidade de produzirmos novamente condições de mudanças para melhora da nossa vida humana como estes sempre tem idealizado.

"A EJA tem que encontrar caminhos diferentes, caminhos para a gente caminhar ainda juntos "esperançar" (fazer-se de esperança, Esperançar — verbo transitivo direto e pronominal - relacionado a ocasionar ou possuir esperança; animar ou animar-se... Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito (CORTELLA, 2015).

As gerações passadas e futuras dependem de nos encontrarmos e saber-mos para onde ir, como caminhar até o lugar e o que saber fazer quando estivermos convivendo, como devemos ser e as probabilidades de seguir em frente.

No entanto algumas possibilidades remontam os costumes de tempos imemoriais com o costume das pessoas sentar-se em círculos e falar, o círculo antropológico em Marc Augé (1979), pessoas sentadas contando e conversando, funcionalmente os agrega e simboliza momentos cultivados por serem bons, como a ideia de círculos de cultura, pessoas se organizando.

Somos envolvidos como seres humanos e nascemos heterônimos e vamos nos tornando, progressivamente, mais autônomos e sociáveis. Entretanto, dependemos em que círculo de cultura nos ligamos, se na associação humana que nos encontramos, boa parte das pessoas não desenvolve a autonomia de forma ideal e sujeita-se a dependência. As articulações e associações com o tempo sustentam-se por acomodação e em uma questão de tempo é

que grande parte das lideranças se corrompem e reforçam a heteronomia natural das memórias da infância e através de recompensas e castigos implanta modos conservadores. E, quando deveriam estimular o desenvolvimento da autonomia trocando pontos de vistas com os demais, desistem dos caminhos mais exigentes da organicidade social e se põe como clientela (clientes) da escola. Contrariando a necessária busca de autonomia.

A pessoa humana não adquire conhecimentos internalizando-os diretamente do seu meio ambiente. Em vez disso, os sujeitos constroem o conhecimento criando e coordenando relações entre objetos, fatos etc. Construindo, conciso de "seus próprios valores morais" (KAMII, 1992, p., 108). A pessoa intelectualmente autônoma necessita estar realmente convencida da sua possibilidade de estar errado para aceitar a possibilidade de entender o ponto de vista de outras pessoas. E, no entanto, as heterônomas acreditam, aceitam e se "(as) sujeitam" a tudo o que lhe dizem, sem questionar.

A concepção de transferir o foco do pensamento da aprendizagem na EJA precisa ser revista, a escolarização através dos "professores" (autoridades), que ensinam como se aprende, mostra-se desgastado. O momento mostra que devemos atravessar o costumeiro, mudança é o normal e entender a condição de construção (de ser, com) educar isto sugere "a necessidade de uma revolução copernicana na educação" (KAMII, 1992, p., 124). Assim, os docentes precisam rever os seus objetivos em prática, colocando a construção da autonomia como finalidade maior da educação.

Assim, a escuta, a linguagem falada, escrita, lida e vista, movem noções de imaginações, antecipações de, e, "atividades consideradas centrais para o desenvolvimento cognitivo" (LAMPRÉIA, 2013, p.1), sendo elas, formas complementares a atividade e a linguagem. E ainda, nesta linha de pensar, falar em memória, na maior parte das pessoas ela aparenta ser imagética (por imagens) e descritiva (por palavras de linguagem), mas, linguagem, "nos sentidos [...] da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, de maneira construída" (SOARES, 2007, p., 50) e de onde passa ser entendida de modo entrecruzado com a gênese da memória individual e os sentidos psicologistas. Nas existências fica preciso "falar o dito e do não dito, do ouvido e do escutado" (FREIRE, 1998, p., 17), e que resulta em entendimento. O falar, dizer/ouvir, escrever, ler/ver, recupera as memórias revisa as proposições, escapa ao costume individual, e segue em frente como o tempo, entrecruzando pessoas, pontos de vista e espaços. E daí muitas outras ações "dialogadas", descritas com experiências de memórias descritas de costumes e de imagens; descrições que tecem histórias e constroem ações.

Assim como na EJA, as práticas devem ser pensadas, dialogadas, retomadas, revisadas, elaboradas de modo e do ponto de vista de um tempo que segue em frente.

O resultado do que se discute e se origina de interpretação de leituras do que constitui nosso conceito legal. E assim, pelas leituras dos textos indicativos e estruturantes e quando se fala da estrutura familiar, na especificação do que constituem o entendimento do estado brasileiro, disse que a família é a base da sociedade, tem especial proteção estatal. (Art. 226 - 1988-CRFB). Ainda este compilado basilar do conjunto jurídico da nação refere que a instituição federativa assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. Antecede a fórmula que ainda cita que fundado princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito. E veda qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (Art. 226, §8 e §7- 1988-CRFB). Há muitos autores entendem que a família mononuclear está contemplada, mas, a instituição familiar monoparental não é dotada de estatuto jurídico próprio, este conjunto legal não especifica ou detalha as obrigações assistenciais em caso de falta de uns dos familiares adultos imputáveis. Esta ausência obscurece detalhamentos que dignamente humanizaria a tragédia familiar a estrutura estatal propiciaria recursos educacionais e científicos para o planejamento da paternidade responsável. Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (Art. 226 § 4º - 1988-CRFB). Neste sentido argumentamos que sobre os portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade nas formas de expressão ou nos modos de criar, fazer e viver (CF, 1988, Art.216, Incisos I e II) pode dar a compreender que a família é constitutiva do conceito de "bem" e os bens de natureza material e imaterial; que influem em conjunto no costumes individuais e identitário que mostram possibilidades de ações costumes e memórias formadoras das referências e das identidades referenciais do conjunto das manifestações que vislumbram conceitos de futuro e pessoa que é autoria percebida da cidadania e do individual (pessoal) que está ativa e presente nas vivências dos núcleos familiares. Vimos então argumentar em favor do entendimento de que as vivências, influências e garantias que o núcleo familiar aporta nos cidadãos (seus rebentos ou o melhor, filhos) devem ser reconhecidas como primeiro e mais influente na vida individual de cada cidadão.

Concluimos argumentando em favor do que pensamos e entendemos que indicam os caminhos e a prática da Educação dos Jovens e dos Adultos "que se educam apesar das sustentações reproduzidas pelos sistemas de controle aparecidos no ocaso da modernidade (quase semelhante a um neocolonialismo de ordenamento econômico colonialismo mental" (VILLAFANE,

p.82-83, 2003), dá um espaço de pensar mais aproximado das memórias colonialistas e de ordenamento e drenagem economicistas das capacidades dos povos oriundos e do terceiro mundo, delimitando o conhecer e o saber "coisas" (conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade ([BECKER, 1994, p., 89]) necessárias para viver com o ambiente, que as tem sustentado e com as políticas economicistas desertificadoras que as violenta. Esta desconfiança se manifesta no crescimento das populações que são deixadas na margem da economia que não investe na sociedade sustentável. Sustentabilidade que passa por atos propositivos de conhecimentos auto socioambientais. Conhecimentos que passam pelos entendimentos dos saberes que remontam e montam a história com muitas histórias e os entendimentos identitários e que são produzidos no autoconhecimento.

E, na "assunção" as histórias ancestrais que precisam ser divididos entre as pessoas das unidades familiares para se somarem as falas e escritas, combinações de exercícios de autonomia. Um estado pessoal autônomo autoral, auto descritivas individualizadas e permutadas com as dos demais e que assim que abrangem a possibilidade do exercício social que realiza e qualifica cada um dos cidadãos. E o entendimento do respaldo na legal e na compreensão gradual e esclarecida dos direitos da cidadania plena e respeitosa conscienciosa elaborada por conceitos que resultem das consciências e por fim na continuidade de ações afirmativas, reafirmamos nossa convicção de que a família nuclear em primeiro, a seguir a família extensa são o berço da educação da cultura e da socialização mais justa. São elos de uma corrente social cuja força vai residir no fortalecimento do elo mais fraco. A instituição Estado, se encarregou de incluir todos os pontos desta corrente cujo processo educativo não é o mesmo e nem igual; cada elo é peculiar e é um.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **The Anthropological circle: Symbol, Function, History**. Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, 1982.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução à uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 31 out. 2021, às 16 h 33 min.

BRASIL. **ECA Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (modificado pela vigência da Lei nº 13.869, de 2019).

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 11/2000** – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18

BRASIL. **Universidade não é para todos ...** Ministro Milton Ribeiro. Fala sobre o Ensino profissionalizante, na TV Brasil no Novo sem censura que foi ao ar (publicada em 10 de agosto de 2021. <https://youtu.be/xhCTIVunJKQ>

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil** - Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 da República Federativa do Brasil

BAYS; Deise Gabriela. **Governamentalidade e paradigma imunitário: Reflexões e aproximações entre Michel Foucault e Roberto Espósito**. PERI • v. 02 • n. 02 • 2010 • p. 155 - 167 (p. 1) . <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/842/345> Acesso em: 06 mar. 2021, às 04 h 03 min.

CORTELLA. Mário Sérgio. **Tenha 'ESPERANÇA' do verbo 'ESPERANÇAR'**. YouTube, 2015. <https://youtu.be/IGWgnsscBmQ> . Acesso, 03h: 15min em 23/03/2021.

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas SP. Papirus Editora, 1992

MARTINS. Rosa E. M. DIAS Julice. MARTINS FILHO. Lourival José. **O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação Universidade do Estado de Santa Catarina**. Revista de Educação-PUC - Campinas, 21 N2:243-254, maio/ago.,2016. <https://pt.calameo.com/read/0028127050dd6ba913656> . ISSN 2318-0870 Acesso em: 23 mar. 2021, às 17 h 40 min.

MARTINS FILHO. Altino José. MARTINS FILHO, Lourival José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência**: nas rotinas um tempo acelerado, na vida diária experiências desperdiçadas. Revista dos estudos curriculares nº 11, Vol. 2, (85 - 104), 2020 - ISSN: 2183-8755. [https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=issue&op=view&path\[\]=11&path\[\]=showToc](https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=issue&op=view&path[]=11&path[]=showToc) . Acesso em: 23 mar. 2021, às 17 h 15 min.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes; 2001. <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> .

PÊCHEUX. Michel. **O papel da memória**. In ACHARD. Pierre. [et al.]. O papel da memória. Campinas, SP, 2007.

RIBEIRO, Valéria Lopes. **A China e a economia mundial: uma abordagem sobre a ascensão chinesa na segunda metade do século XX**. Valéria Lopes Ribeiro. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2008. <https://core.ac.uk/download/pdf/30372857.pdf> .

VILLAFANE; Miguel Julio Rodríguez. **Colonialismo mental, desinformación, medios de difusión y deuda externa en Argentina**. (p. 83[82-102]) in: VASCONCELOS; Antônio Gomes de. CHIMURIS; Ramiro. Direito e economia: neocolonialismo, dívida ambiental, tecnologia, trabalho e gênero no sistema econômico global / (coordenadores e organizadores); [Nápoli - Itália]: La Città del Sole, 2020. <https://sites.direito.ufmg.br/prunart/wp-content/uploads/2020/11/Livro-2-Direito-e-Economia-Neocolonialismo.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 5

PROCESSOS COGNITIVOS NA LEITURA: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO

DR^a DIONI MARIA DOS SANTOS PAZ¹

Os desafios encontrados na área do ensino de leitura, no Brasil, são inúmeros. Os péssimos resultados nas provas de leitura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizados nos últimos anos comprovam que os alunos não sabem ler. Outro dado preocupante são os últimos lugares conferidos aos alunos brasileiros, relativos à capacidade de leitura, assimilação e compreensão de textos, realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) na Itália.

Uma das formas para sair desse impasse vem sendo o uso da psicolinguística como ponto de articulação entre a psicologia cognitiva e a linguística, com o propósito de investigar a interação entre pensamento e linguagem. Essa área de investigação tem trazido muitos benefícios para a compreensão dos processos cognitivos do pensamento e a formação de conceitos e estratégias de aprendizagem em leitura.

Ao conceber a leitura como processo cognitivo, notamos que os novos paradigmas que elucidam questões de ensino e de aprendizagem, constroem um objeto multidisciplinar de pesquisa. Essa realidade é fruto de trabalhos conduzidos em várias áreas do conhecimento, especialmente em linguística, psicolinguística, sociolinguística, psicologia cognitiva e teoria da recepção. A partir dessa descoberta, muitos estudiosos passaram a ver a leitura como produção mediada pelo texto em seu processo de significados e de construção do

¹ Docente Adjunta em Letras na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Doutora e mestre em Estudos Linguísticos. Coordenadora da Extensão da UERGS em Cruz Alta/RS.
E-mail: dioni-paz@uergs.edu.br

conhecimento. É uma concepção que trata o sujeito como ser psicológico com suas habilidades cognitivas que precisam ser acionadas, e como ser social inserido em diferentes esferas sociais e determinadas práticas históricas e sociais de leitura.

Tal conceito relaciona a cognição com o vasto universo de conhecimento do aluno, incluindo seu conhecimento prévio. Esses conhecimentos são originados por meio de articulações e atividades que levam o aluno a perceber e a fazer parte do mundo da linguagem do texto. Nessa linha, a abordagem é compatível com a ideia vygotskyana da internalização das práticas intersubjetivas - o que permite levar o aluno e o professor a conceberem a leitura como processos de construções de sentidos.

Apesar dos avanços, sabemos que os mecanismos processados durante a leitura nem sempre são conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino da compreensão de textos. Entretanto, ter consciência dos processos mentais que são elaborados é de extrema relevância e instrumento de auxílio para o professor. Certamente os teóricos da área da cognição relacionam o nível de qualidade nos processos de elaboração de conceitos com o fator ensino-aprendizagem.

A relevância desse texto está em mostrar que essa realidade vem sendo objeto de pesquisa e está repercutindo em melhorias no trabalho dos professores. Por isso, conhecer teorias e práticas reflexivas são fundamentais para que o educador perceba que suas ações estão embasadas em premissas que norteiam o ensino de leitura. Portanto, a proposta objetiva oferecer subsídios importantes sobre teorias que descrevem os processos cognitivos que são realizados durante a leitura. Dessa forma, as atitudes dos professores terão respaldo sobre o que fazem, possibilitando reflexões e tornando suas práticas mais didáticas e pedagógicas.

Os processos cognitivos na leitura

Segundo Samuels & Kamil (1988), teoricamente, existem três modelos básicos de leitura em nível de cognição: o modelo *bottom-up* (ascendente) defendido por Gough (1985), que privilegia (as partes), as palavras e expressões do texto; o modelo *top-down* (descendente) defendido por Goodman (1985,1988), que processa (globalmente) a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor; e o modelo *interactive* (interativo) defendido por Rumelhart (1985), que processa os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente ou alternadamente.

Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1997, p. 18), também trabalhando na perspectiva psicolinguística, apresentam os três modelos de leitura definidos nos seguintes termos:

1. A teoria *bottom-up* argumenta que o leitor constrói o texto das pequenas unidades (letras para palavras para frases para sentenças). Decodificação é o termo para esse processo. 2. A teoria *top-down* argumenta que os leitores trazem conhecimento prévio, expectativas, hipóteses, e dúvidas para o texto... e continuam lendo-o até que as hipóteses sejam confirmadas. 3. A teoria interativa argumenta que os processos *top-down* e *bottom-up* ocorrem alternados ou ao mesmo tempo.

Nessa visão, o primeiro tipo de leitor é aquele que enfatiza o processo ascendente, construindo o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. Esse procedimento é defendido por Gough (1985), que valoriza o vocabulário do texto, dando atenção às partes menores do texto.

Tal modelo inicia pela decodificação de palavras e pode envolver a repartição da palavra em subunidades e registro dela. O tamanho e a complexidade da palavra influenciam nesse processo, e sabe-se que os leitores gastam mais tempo com palavras mais longas que com as mais curtas. Uma vez registradas, espera-se que as palavras ativem seus significados em uma rede de ideias interrelacionadas. Esse processo é chamado de acesso lexical.

O autor conduziu um expressivo número de experimentos que testaram o movimento dos olhos durante a leitura. Por esse motivo, sua teoria defende que o movimento dos olhos reflete o que a mente está fazendo. Ele acredita que o leitor interpreta o significado de uma palavra assim que a encontra. Podemos dizer que nesse modelo, leitores iniciantes frequentemente pronunciam palavras quando a forma falada remete a uma palavra que eles conhecem na conversação. O modelo não faz referência à utilização de estruturas superordenadas maiores que caracteriza a leitura proficiente.

O segundo tipo de leitor privilegia a abordagem descendente em seu modelo de aprendizagem, ou seja, privilegia o leitor que apreende rapidamente as ideias gerais e essenciais do texto, é fluente, mas deve ter cuidado para não fazer excessos de adivinhações do significado geral. Esse processo cognitivo é defendido por Goodman (1985,1988). Nesse processo descendente, o leitor estimula os chamados pacotes de esquemas, isto é, conhecimentos já estruturados, acompanhados de instruções para determinado uso. Esses pacotes de esquemas ligam-se a outros esquemas ou subesquemas e

acionam uma rede de interrelações que são ativadas no ato da leitura, produzindo significações e situações novas, da mesma forma que um indivíduo é capaz de entender e produzir sentenças nunca, antes ouvidas.

Segundo Kato (1985, p. 41),

fazendo-se uma analogia com modelos estritamente linguísticos e psicolinguísticos, podemos dizer que o pacote de conhecimento está para a gramática da competência assim como as instruções para seu uso estão para as estratégias psicolinguísticas que determinam a compreensão e a produção de sentenças.

É possível perceber que os pacotes de esquemas são ativados a partir de conhecimentos já estruturados e de instruções para a utilização devida de seu uso. Assim, as estratégias psicolinguísticas acionam a compreensão da leitura.

No nível do texto, o leitor usa esquemas acionados por palavras ou expressões temáticas e, também, esquemas que codificam estruturas retóricas mais abrangentes. Na medida em que a compreensão do inesperado acontece, os esquemas e as variáveis são preenchidas, constituindo-se, em representação mental inconsciente. A leitura, nessa forma de processo, parte de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos que instanciam esse conceito. Sendo assim, “o leitor mais competente é aquele que faz mais adivinhações acertadas e que o leitor imaturo é aquele que faz uma leitura linear com pouca predição” (KATO, 1985, p. 53).

Esse modelo, objetiva caracterizar a leitura preditiva, isto é, a leitura é um processo de adivinhação ao promover uma testagem dos conhecimentos linguísticos e conceituais, englobando um conhecimento semântico das escolhas. Essa habilidade possibilita confirmar ou desconfirmar as escolhas e suas retestagens e constituem um conjunto de estratégias cognitivas com mecanismos de processamentos de desvendamento do texto (GOODMAN, 1985).

Podemos considerar o processo *top-down* de leitura como um estágio de leitura avançada, uma vez que parte de concepções hipotéticas derivadas do conhecimento prévio de um leitor amadurecido. Então, a compreensão não se encontra pronta, mas em funcionamento constante e possível de ser ativada. Ganham relevância a memória, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Tal concepção reconhece que a leitura é um processo que começa no momento, em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu (PAZ, 2006).

O terceiro tipo de leitor é aquele que processa uma leitura *interactive* utilizando o modelo *bottom-up* e o *top-down* ao mesmo tempo ou alternadamente,

conforme a necessidade do contexto, do aluno e das particularidades e objetivos do texto. Adquirem força os conjuntos de relação cognitivas que se encontram armazenadas na mente, possibilitando resgatar as relações semânticas para formar uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura. Nessa linha, Kleiman (1989) registra que a leitura proficiente é produzida pelo leitor a partir de seu conhecimento prévio e do seu conhecimento linguístico.

Em termos didáticos e pedagógicos, é possível dizer que o tipo de leitura assumido pelo professor permite definir uma concepção de leitor que vai ser originado desse ensino-aprendizagem. Ao professor caberá a tarefa de articular atividades significativas que induzam o aluno a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva e metacognitiva, visto que tomará consciência do que faz e porque o faz, sempre com objetivos comunicativos.

O modelo *bottom-up* de Gough

Com a publicação do modelo de leitura de Gough (1985), o impacto da abordagem de processamento da informação ao estudar os processos mentais é sentido dentro do campo da leitura. Para o autor, os olhos do leitor focalizam um ponto no início da linha, depois eles varrerão graus do ângulo visual em um movimento rápido dos olhos e uma nova fixação começará.

Esse modelo de leitura não seria o mais indicado, pois limita a atenção do leitor para pequenas parcelas do texto, podendo afetar e restringir o significado geral da leitura. Entretanto, se a estratégia *bottom-up* for a escolhida pelo leitor, é necessário oferecer aos leitores algumas orientações em relação as habilidades gramaticais e o desenvolvimento do vocabulário, que poderão trazer benefícios gratificantes durante o processamento ascendente.

Para que o processo *bottom-up* produza uma leitura com ganhos de significação, uma das estratégias é incluir a instrução em sala de aula sobre os instrumentos coesivos (substituição, elipse, conjunção, coesão lexical...) e suas funções entre as sentenças e parágrafos. Tal instrução pode tornar os estudantes cientes de como as ideias em um texto são unificadas por esses elementos coesivos. Isso é muito relevante na categoria da coesão lexical, em que os alunos tendem a usar demais a repetição e a não usar sinônimos ou outros elementos coesivos (Paz, 2006).

Segundo Carrell (1988, p. 244),

...para ser efetivo, um programa de desenvolvimento extensivo e a longo prazo de vocabulário, acompanhando um esquema paralelo ou um programa de desenvolvimento de conhecimento prévio, é provavelmente exigido. Ao invés de pré-ensinar vocabulário em passagens de

leitura únicas, os professores devem ensinar vocabulário e conhecimento prévio simultaneamente em conjuntos de passagens a serem lidas em algum tempo posteriormente.

No fragmento fica evidente que o alerta que ensinar os significados das palavras sem determinar que elas são chave para as passagens alvo, como pistas para a formação de hipóteses relativas ao assunto do texto, tenderá levar ao fracasso. Com efeito, esta recomendação resultaria em um tipo de currículo espiral, citado pelo autor, no qual o conhecimento prévio e o vocabulário ensinado sobre um tópico forneceriam uma nova base sobre a qual, mais tarde, o conhecimento e o vocabulário poderiam ser construídos.

Na mesma perspectiva, Paz (2006) acrescenta que somente a competência (gramatical e vocabular) pode colocar um limite na habilidade de leitura em língua materna e em segunda língua, por isso há necessidade de se ensinar conhecimento prévio e vocabulário ao mesmo tempo, incentivando a busca por significações novas dentro de contextos trabalhados.

(Des)construção das microestruturas do modelo *bottom-up*

A seguir, apresentaremos procedimentos, defendidos por pesquisadores, para estabelecer esquemas proposicionais em sentenças individuais, como também para estabelecer a coesão e a coerência entre sentenças consecutivas. Vejamos:

1. Identifique as palavras-chave em passagens alvo.
2. Relacione semanticamente e topicamente as palavras para melhor compreender o significado das palavras.
3. Procure por conexões, não deixando para utilizar tal procedimento somente no fim da sentença.
4. Tente relacionar fragmentos (em redes conceituais semânticas) quando surgir uma nova proposição.
5. Observe os sinais gramaticais, por exemplo: pronomes, operadores argumentativos, articuladores temporais ou espaciais.
6. Observe as pistas contextuais fornecidas pelo texto: data, local, emissor e receptor.
7. Traga à tona qualquer outro conhecimento, tais como: experiências culturais.
8. Reveja as palavras-chave como pistas para a formação de hipóteses relativas ao assunto do texto.
9. Se a coerência falhar, tente revisar o texto. Faça inferência ou adote a estratégia de esperar e ver, a fim de que a

informação não estabelecida pela conexão se revele posteriormente.

10. Em último caso, consulte o dicionário.

Podemos perceber que o processo ascendente tem como objetivo desenvolver as habilidades gramaticais e o ganho de vocabulário, porém é necessário aplicarmos estratégias de redes conceituais semânticas e experiências culturais, para que o leitor não perca a noção do contexto situacional.

O modelo *top-down* de Goodman

Segundo Goodman (1988, p.12), “a leitura é um processo receptivo de linguagem.” É um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística da superfície codificada por um escritor e finaliza com o significado o qual o leitor constrói. Há, portanto, uma interação essencial entre a linguagem e o pensamento na hora da leitura. O escritor codifica o pensamento como língua e o leitor decodifica a língua em pensamento.

Goodman (1985) afirma que os leitores empregam uma série de processos durante a leitura. Através do cérebro são procuradas informações sobre as tarefas que devem ser executadas para maximizar a informação. Dessa forma, durante a leitura, o cérebro realiza cinco processos classificados por Goodman da seguinte forma:

1. Iniciação-reconhecimento: o cérebro deve reconhecer uma expressão gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
2. Previsão: o cérebro está sempre antecipando e prognosticando enquanto ele procura a ordem e a significância dos insumos sensoriais.
3. Confirmação: se o cérebro prognostica, ele também procura verificar seus prognósticos. Assim, ele monitora para confirmar ou não confirmar o insumo subsequente o que ele esperava.
4. Correção: o cérebro reprocessa quando ele encontra inconsistências ou seus prognósticos não são confirmados.
5. Término: o cérebro termina a leitura quando a tarefa é contemplada, mas o fim pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante.

Segundo o autor, esses processos têm uma sequência intrínseca. O prognóstico precede a confirmação que precede a correção. Entretanto, a mesma informação pode ser usada para confirmar um prognóstico prévio ou fazer um novo. Goodman considera esses passos de processos que a mente realiza, visto que o leitor interpreta o texto diante da experiência do conhecimento prévio, levantando hipóteses, sintetizando a nova informação e revisando o texto para confirmar ou refutar as hipóteses. “Esses processos são flexíveis e globais” (Goodman, 1985, p. 815).

(Des)construção das macroestruturas do modelo *top-down*

A principal operação é a formação da ideia principal retirada da coerência da leitura das sequências dos parágrafos. Focaremos alguns procedimentos estratégicos, defendidos por Goodman (1988):

1. Use seu conhecimento de mundo e a situação do contexto para fazer inferências sobre aspectos culturais e sociais do contexto.
2. Guie-se pela estrutura textual. Se for um texto de história, por exemplo, será um texto expositivo.
3. Procure por sinais que tenham importância global no texto. Sinais que o tema está desenvolvendo, tais como: desenhos, cores e tabelas.
4. Procure por marcas de troca de tópico: mas, entretanto, por outro lado, numa outra perspectiva, etc.
5. Procure por sugestão de significado que derivam do tópico. Eles podem não ser imediatamente avaliados, como no caso do parágrafo que começa com “Era uma noite fria...” comparado com “A família estava em casa quando...”

Paz (2006) acredita que esse monitoramento possa amenizar ou até solucionar possíveis lacunas na compreensão da leitura. Porém se persistirem falhas na compreensão das palavras, das sentenças, das conexões entre sentenças, de passagens maiores ou do texto como um todo, algumas ações podem ser adotadas. Vejamos:

1. Ignore e continue lendo, pois, no desenrolar do texto, as informações podem ser esclarecidas.
2. Suspenda o julgamento. Utilize a estratégia do esperar para ver.
3. Formule outra hipótese.
4. Releia a sentença ou o parágrafo anterior. Revise a interpretação.

5. Em último caso, procure recurso no dicionário ou outras fontes.

Essas estratégias são frequentemente observadas nas atitudes de alunos proficientes em leitura. Esse comportamento pode ser chamado de predição e interpretação. Predição são as hipóteses do que poderá acontecer e interpretação do que está acontecendo. As hipóteses testam eventos, personagens, situações e objetivos.

Durante a instrução, ou seja, a orientação no ato da leitura, o professor poderá desenvolver o processo de compreensão dos alunos seguindo quatro passos:

1. Gerando hipóteses sobre o texto – o professor deve tirar hipóteses (certas ou erradas) que venham à mente.
2. Evidenciando a sustentação das hipóteses – quando uma predição é feita, o professor deverá mencionar as razões para essa predição.
3. Evidenciando contra alguma hipótese – quando alguma coisa acontece no texto que descon firme alguma hipótese, o professor deverá apontá-la.
4. Solucionando confusões ou dúvidas por parte do professor – se o professor não entender uma palavra ou como dois eventos estão relacionados, ele deverá comunicar a confusão e explicar a causa disso. Se é uma palavra ou um conceito, então ele deve sugerir uma das soluções descritas anteriormente. Se o professor perceber que a confusão será esclarecida mais tarde, ele deve chamar atenção para isso.

Nesse processo o professor deverá solicitar ideias e tentativas de hipóteses dos alunos e, gradualmente, ir dividindo a responsabilidade por identificar áreas de dificuldades de compreensão. Como vemos o professor é um orientador. Isso serve para motivação na leitura, como também para influenciar a formulação de hipóteses e revisão do processo.

O modelo *interactive* de Rumelhart

A Teoria dos Esquemas, proposta por pesquisadores da ciência da cognição como Rumelhart (1985), é uma tese que abrange uma teoria prototípica do conhecimento (um conhecimento prévio definido e conhecido por uma certa cultura), juntamente com uma teoria de procedimento (que tem como função identificar a adequação dos dados que estão sendo processados), facilitando a apuração do significado.

O autor ao defender a Teoria dos Esquemas sustenta a necessidade de dois subprocessos (de mais baixo e de mais alto nível) na compreensão de um texto: *bottom-up* e *top-down*. Esses esquemas representam conhecimentos de uma dada cultura e, por sua vez, são constituídos de subesquemas. Além disso, os esquemas podem atuar em nível linguístico ou conceitual e podem ser ativados de duas formas: através do processamento *top-down* (do total para o particular), realizando um processo que parte do esquema para o subesquema; e através do processo *bottom-up* (do particular para o total), executando um processo inverso.

Segundo Rumelhart (1985), a informação das fontes sintáticas, semânticas, lexicais e ortográficas podem influenciar nossa percepção. Esses conhecimentos fornecem simultaneamente insumos e mecanismos, que estão armazenados em nossa memória, para que possamos aceitar ou modificar as informações. Consequentemente, o conhecimento lexical pode procurar por informação sobre ortografia, sintaxe ou semântica.

Também para o autor, registrado em Samuels & Kamil (1988, p. 29),

O centro de mensagem mantém uma lista corrente de hipóteses sobre a natureza da série de insumo (input). Cada fonte de conhecimento constantemente examina o centro de mensagem em busca do aparecimento de hipóteses relevantes a sua própria esfera do conhecimento. Sempre que tal hipótese entrar no centro de mensagem, a fonte de conhecimento em questão avalia a hipótese à luz de seu conhecimento especializado. Como resultado de sua análise, a hipótese pode ser confirmada, não confirmada e removida do centro de mensagem, ou uma nova hipótese pode ser adicionada ao centro de mensagem. Este procedimento continua até que alguma decisão possa ser tomada.

No fragmento, podemos notar que por meio de fontes diferentes de conhecimento e um centro de mensagem que permite um elo entre essas fontes, para que elas interajam umas com as outras, o modelo de Rumelhart (1985) é capaz de minimizar os percalços que acontecem durante a leitura, na qual o modelo linear de Gough (1985) tem dificuldade em acomodar. O problema maior é que os modelos de processamento da informação tendem a ser lineares e a ter uma série de estágios de processamento não interativos.

De acordo com Rumelhart (1985), esses tipos lineares, os quais passam a informação ao longo de uma única direção, não permitem uma leitura mais abrangente e por isso possuem uma séria deficiência. Ao contrário disso, um modelo interativo, o qual permite a interação entre a informação contida no conhecimento prévio e no conhecimento linguístico pode responder problemas encontrados durante o percurso da leitura.

Para isso, o autor registrou seis fontes do conhecimento que devem ser ativadas durante a leitura. São as seguintes:

1. O conhecimento contextual que possibilita ao leitor voltar ao texto e conseguir mais informações caso as hipóteses não se confirmem ao longo do texto.
2. O conhecimento da letra que possibilita o exame dos insumos contextuais e possibilita que ao encontrar uma combinação precisa para uma letra conhecida, postula uma hipótese da letra.
3. O conhecimento do agrupamento das letras que possibilita procurar as sequências das letras que são prováveis e formam as unidades na língua, postulando hipóteses sobre as palavras formadas pelas letras.
4. O conhecimento lexical que possibilita examinar o agrupamento das letras e as hipóteses das letras para formar os itens lexicais, seja no nível semântico ou sintático, confirmando ou refutando as hipóteses sobre as palavras encontradas.
5. O conhecimento sintático que possibilita operar tanto no modelo *bottom-up* como no *top-down*, permitindo que quando uma hipótese lexical é sugerida, uma ou mais hipóteses das categorias sintáticas sejam introduzidas no centro da mensagem. Ao mesmo tempo, a fonte de conhecimento sintático teria a capacidade de operar no modelo *top-down*, levantando hipóteses sobre as categorias sintáticas e a boa qualidade das evidências das hipóteses nas quais elas estão baseadas.
6. O conhecimento semântico que atua no nível das hipóteses do significado. Nesse caso, o conhecimento deve ter a habilidade de procurar por hipóteses plausíveis tanto no nível lexical como no sintático. Esse conhecimento deve ter a habilidade de levantar hipóteses sobre o conteúdo, levando em conta o conhecimento prévio (input), como também possibilita gerar hipóteses de nível lexical como representações possíveis. Com isso, Rumelhart (1985) defende um processo flexível com fontes de informação múltiplas no processamento da leitura.

Na mesma ótica, acredito que para que o subprocesso descendente de leitura não seja visto como um substituto para o subprocesso ascendente, a visão descodificante, ao invés de seu complemento, é preciso, enfatizar que a leitura eficiente e efetiva em língua materna, língua estrangeira ou segunda

língua exige igualmente estratégias *top-down* e *bottom-up* operando interativamente.

Nessa perspectiva, a leitura pode ser compreendida como um conjunto de habilidades que envolve vários conhecimentos e procedimentos, tais como:

1. Encontrar partes significativas do texto, procurando por palavras-chave e expressões idiomáticas. Envolve o conhecimento lexicual que permitirá ao longo do texto fazer hipóteses sobre o vocabulário e a situação de contexto.
2. Fazer relações de sentido, de semelhanças ou de diferenças entre as palavras, as sentenças ou a estrutura. Envolve o conhecimento sintático e possibilita fazer hipóteses em relação ao léxico e ao conhecimento estrutural do texto.
3. Predizer o significado do texto e comprová-lo ou refutá-lo no transcórre da leitura. Envolve o nível semântico e permite fazer hipóteses sobre a mensagem do texto.
4. Inferir o efeito pretendido pelo autor. Envolve os esquemas ou scripts que estão na memória armazenada.

Nessa proposta, os professores podem ajudar os alunos a ampliarem seus conceitos através de analogias, de comparações e de metáforas entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos prévios. Para isso, deverá ser executado tanto o processo dedutivo como o indutivo. Desta forma, acreditamos que o professor oferecerá uma leitura reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem dos processos cognitivos básicos que devem ser realizados durante a leitura.

Reflexões sobre o ensino de leitura

As mudanças que ocorreram nas pesquisas sobre o estudo psicológico dos processos mentais e a linguagem desempenharam um papel de grande relevância ao colocar as investigações sobre leitura a um patamar mais respeitável. Essa realidade nos instiga a pensar que, possivelmente, a dificuldade no ensino de leitura tem origem na ausência de certos conhecimentos teóricos capazes de fundamentar uma prática de qualidade. As estratégias de inferir significados de uma palavra pelo contexto linguístico, ou inferir significados pelo contexto conceitual, sugeridos por pistas do autor, nem sempre são manobras conhecidas pelo professor.

Os três modelos de processos cognitivos realizados durante a leitura, discorridos no presente texto, mostram que os processos de compreensão da

leitura não é uma tarefa fácil. Ficou claro que o leitor, ao abordar um gênero textual, não entra no texto sozinho, ele carrega consigo seu conhecimento da língua e seu conhecimento mundo, uma vez que um texto é um tecido elaborado com palavras que abrangem vários conhecimentos.

Acreditamos que na construção instrucional do modelo *top-down* dois pontos básicos devam ser enfatizados: a compreensão monitorada e a formação de hipóteses. Tal abordagem dedutiva (do global para o particular) mostra-nos que o leitor proficiente faz uma leitura mais geral e não focada em questões linguísticas. É a leitura hipotética que trabalha com o conhecimento prévio. Esse leitor lê o texto planejando onde e quando olhar, projetando idas e vindas durante a leitura.

Por outro lado, a abordagem indutiva (do particular para o global) revela que o leitor procura por elementos linguísticos mais locais e mais focados na forma do que na função. É a leitura linear que trabalha das palavras para o geral do texto. Tal procedimento, certamente, falha ao estabelecer o conhecimento dos significados das palavras como causa da compreensão.

Por sua vez, a mescla do modelo *interactive*, ou seja, do processo dedutivo com o indutivo, apresenta-se como uma possibilidade flexível com fontes de informações múltiplas. Essas informações oferecem subsídios que estão guardados em nossa memória, a fim de que possamos aceitar ou alterar as informações sejam em nível lexical ou conceitual. Isso nos permite inferir que o modelo *interactive* contempla um modelo sintetizador.

Com o exposto, é preciso registrar que resultados positivos no ensino de leitura, tanto no modelo *top-down* quanto no *bottom-up* ou *interactive*, só poderão ser verificados se o ganho de conhecimento de mundo e de conhecimento linguístico forem pensados em termos conceituais, como uma rede interligada de conceitos que representem ideias de parentescos semânticos, que levem o aluno a acionar o esquema adequado às ideias principais para chegar à compreensão do texto.

Dessa forma, reforçar a importância das estratégias conscientes que caracterizam o leitor proficiente deve ser a meta do professor. Essas estratégias metacognitivas escolhidas pelo leitor maduro são provenientes do controle planejado dos procedimentos durante o ato de ler que levam à compreensão do texto. Sabemos que há um longo caminho a percorrer para compreender o que se lê. Por isso, é necessário um esforço coletivo para que o aluno adquira autonomia de leitura e possa interagir com o texto com segurança.

Para encerrarmos, é relevante sublinhar que em cada modelo de leitura há um processo particular. A escolha de um processo ou outro, ou a combinação entre eles, depende do nível de complexidade do texto, do gênero de

texto e do grau de maturidade do leitor. Seja qual for o modelo escolhido, o conhecimento da base teórica é condição essencial, mas não é suficiente. A aplicação de qualquer modelo exige prática e muito tempo para observar e registrar as atitudes dos alunos. Portanto, conhecer, praticar e entender como os processos cognitivos são realizados durante a leitura é uma tarefa para professores e alunos ganharem êxito em suas propostas de ensino e de aprendizagem de leitura.

REFERÊNCIAS:

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher: issues and strategies for second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CARRELL, P.L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.239-257.

GOODMAN. Kenneth. Unity in reading. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. **Theoretical model, and processes of reading**. Newark Delaware: International Reading Association, 1985, p. 813-840.

GOODMAN. Kenneth. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 11-21.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. **Theoretical model, and processes of reading**. Newark Delaware: international Reading Association, 1985, p. 661-686.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua**. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2006.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models, and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751.

SAMUELS, J.; KAMIL, M. Models of the reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E.(eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.22-36.

CAPÍTULO 6

POR UMA PEDAGOGIA QUE CONTEMPLA A ARTE

DRA. TATIANA LUIZA RECH¹

Esse texto parte da necessidade de buscar maior reflexão acerca da importância da Arte na formação de professores, mais especificamente, nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Falamos da “Arte”, sobre “arte” ou das “artes”? Escrevemos com inicial maiúscula ou minúscula? Questões como estas surgem durante as aulas e nos provocam a pensar nos modos pelos quais enxergamos a Arte em nossas vidas. Mas, afinal, de que lugar vem essa fala?

Falo a partir do olhar de professora universitária, em um curso de Pedagogia, em uma universidade pública estadual, no Rio Grande do Sul. Falo, também, a partir do olhar de uma pessoa que admira e busca por maiores conhecimentos na área. Por compreender a Arte como área do conhecimento, arriscarei colocá-la com “A” maiúsculo², fazendo isso com o intuito de ressaltar a sua importância nos diferentes contextos históricos, respeitando as diversas linguagens e elementos.

Antecipo que o uso do verbo *contemplar* é proposital. Tal vontade se expressa no sentido de expor quatro vieses: 1º contemplar a Arte no sentido de observar com atenção; 2º contemplar a Arte para admirar com o pensamento e observar; 3º contemplar a Arte, a fim de entregar-se a profundas reflexões; cismar, pensar, refletir e, por fim, 4º contemplar a Arte no sentido de representar na imaginação; de conceber e idealizar (MICHAELIS, 2021). Esses

¹ Docente adjunta do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade Universitária em Cruz Alta. E-mail: tatiana-rech@uergs.edu.br

² Ao escrevê-la com “A” maiúsculo não tenho a pretensão de estimular qualquer tipo de binarismo e/ou olhar avaliativo, apenas de enfatizá-la como “área do conhecimento. A meu ver a Arte se modifica ao longo do tempo e não pode ser “medida”, “engessada”, pois o que importa é não é qualquer valor dado, mas sim como nos relacionamos com ela.

vieses estarão mais bem explicados no decorrer das seções que compõem a escrita, que será sustentada teoricamente, principalmente a partir dos estudos de Michel Foucault, por meio dos conceitos de *discurso* e de *prática*. Articulados a ele, farei uso, também, do pensamento de outros autores e pesquisadores que se utilizam da Arte para possibilitar novos modos de vida. Neste sentido, talvez, caiba a pergunta: Por que a urgência em experimentar a Arte nos cursos de Pedagogia? E, no embalo dessa indagação, bem como a partir dela, me ocuparei de ensaiar, algumas tentativas de problematizações como veremos a seguir.

Para (re) ver conceitos...

Por mais afetados que sejamos pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las com nossos companheiros. (ARENDDT, 2008, p. 33-34).

É com o desejo de estimular discussões que venham a somar, ao campo da Pedagogia e, assim, estabelecer a possibilidade de estender a conversa entre companheiros, que me utilizo do pensamento de Hannah Arendt (2008), ao iniciar esta parte. A autora, em seu livro “Homens em tempos sombrios”, nos mostra o quanto é difícil compreendermos a relevância política da amizade. Através de seus exemplos, nos lembra de que, para os gregos, a essência da amizade consistia no discurso³, sendo que, “sustentavam que apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis*” (ARENDDT, 2008, p. 33). Seguindo o exemplo dos gregos — por vezes esquecido nos tempos de hoje —, acredito que ao propormos espaços de conversas, contemplaremos a Arte *no sentido de observá-la com maior atenção*.

O *discurso* que para os gregos — sobretudo no que se refere aos atenienses —, significava diretamente “a ação de falar, de conversar”, era muito exaltado, já que essa habilidade era uma das mais cobiçadas pelos cidadãos, pois discursar e falar em público era sinônimo de *status* naquela época. Esse significado dado ao conceito de *discurso* é muito diferente do entendimento trazido por Michel Foucault quando, em seus estudos, debruçou-se sobre as questões que remetiam às “práticas discursivas”, as quais, segundo ele, não podem ser confundidas “com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de

³ De acordo com a autora, “Os gregos chamavam essa qualidade humana que se realiza no discurso da amizade de *philanthropia*, ‘amor dos homens’, pois se manifesta numa presteza em partilhar o mundo com outros homens” (ARENDDT, 2008, p. 34).

um sujeito falante [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 143-144). Parafrazeando o filósofo, podemos entender por práticas discursivas:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram/definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2013, p. 143-144).

Esta explicação é importante, pois o autor não busca mostrar a “origem” dos discursos, justamente porque seu interesse está em perceber a organização deles na sociedade, ou seja, como operam e o que produzem. Neste sentido, o discurso não pode ser entendido somente como um conjunto de palavras pronunciadas, já que ele não se manifesta simplesmente pela ação de falar. No *discurso*, está a organização do que pode ser dito, do que pode ser considerado como verdadeiro, como falso, do que é possível de se dizer, ou não, a partir dos enunciados que são colocados ou ocultados. Pois, nas palavras de Foucault (2008, p. 9), “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Assim, é possível falarmos em diferentes discursos sobre um mesmo objeto como, por exemplo, podemos destacar os discursos médico, educacional, jurídico e social, dentre outros.

Mas, como a noção foucaultiana de *discurso* nos ajuda a pensar a urgência em vivenciar a Arte nos cursos de Pedagogia? A escolha por esse conceito se justifica na utilidade do mesmo ao pensarmos que a Arte — enquanto área do conhecimento — é atravessada por diferentes discursos que afirmam ou não a sua importância na escola. A exemplo disto, podemos pensar o quanto, por vezes, a Arte é marginalizada, colocada no nível inicial de uma pirâmide hierárquica, na qual constam outras áreas do conhecimento como sendo altamente superiores, além de necessárias à formação humana. Sobre este argumento, a professora e pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2014, p. 645-646), afirma que:

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música) é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”. Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias

de girassóis de Van Gogh ou releituras apressadas do Abaporu de Tarsila do Amaral pelas paredes e tudo o mais que a criatividade “pedagógica” permitir.

A Arte que “consola”, talvez seja uma das mais vistas nos espaços escolares, pois são raras as escolas que possuem professores formados e especializados na área. Esta escassez de capital humano, faz com que a Arte, enquanto área do conhecimento, passe, em muitos momentos, despercebida no currículo escolar ou, por vezes, seja tratada como uma alternativa insignificante, apenas como um tipo de “quebra-galho”. Essa visão errônea de que a Arte não deve ser considerada na escola, se configura por meio de alguns discursos que, permeados por relações de poder, operam na busca pela verdade, elegendo as disciplinas consideradas “úteis” para a vida futura, ou melhor, para o mercado de trabalho, em uma lógica que obedece a um tipo de racionalidade neoliberal, no qual não basta apenas consumir, mas além disso é fundamental competir, já que a concorrência é o que mobiliza o neoliberalismo⁴.

Na esteira desse pensamento, Deborah Vier Fischer e Luciana Grupelli Loponte (2020, p. 5), nos explicam que “Com esse discurso, emerge a ideia de uma escola voltada para a aquisição de habilidades e competências que visem a formar mão-de-obra para o mercado de trabalho”, o que temos presenciado nos documentos⁵ mais atuais que dizem respeito às orientações na área da Educação. Neste sentido,

Reduz-se os tempos de aula e a oferta de disciplinas que convidam ao pensamento e, no lugar delas, reforçam-se os tempos didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, campos tidos como “fundamentais” para se atingir os objetivos almejados, principalmente em índices mais positivos em exames de larga escala. (FISCHER; LOPONTE, 2020, p. 5).

A respeito disso, Haroldo de Resende (2008, p. 90), nos mostra que a educação escolar “[...] vista como possibilidade de formação do indivíduo para ingresso em postos de trabalho, como instrumentalizadora da empregabilidade, é agenciada como estratégia biopolítica⁶ para o controle do corpo populacional”. Enunciados que circulam e reforçam a ideia de “educação para a

⁴ Como nos explica Alfredo Veiga-Neto (2018, p. 40), “na medida em que cada indivíduo é, desde muito cedo, imerso e educado numa forma de vida neoliberal, na medida em que a governamentalidade neoliberal constitui o ar que ele respira ao longo da vida, a racionalidade neoliberal lhe parece normal”.

⁵ Dentre eles destaco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a nível nacional e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), de 2018, específico para o estado do Rio Grande do Sul.

⁶ No curso *Em defesa da sociedade*, Foucault afirma que é possível perceber, ainda no final do século XVIII, essa nova tecnologia de poder dirigida ao “homem vivo, ao homem ser vivo”. Para o filósofo, a biopolítica é uma tecnologia que “se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

vida toda”, muitas vezes corroboram para que discursos — de diferentes campos — alimentem expressões, tais como: *qualificação, eficiência, ranking*, entre outras tantas que nos atingem diariamente. Foucault nos lembra que: “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala.” Sabiamente, o autor provoca-nos a pensar no que ele chama de “mais”; “[...] esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2013, p. 60), ou seja, ele nos atenta a pensar sobre as práticas. Para ele, o discurso é sempre uma prática e, por isso, o que procura analisar “[...]no discurso não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção; pois não me preocupo em saber o que o torna legítimo, ou lhe dá sua inteligibilidade e lhe permite servir à comunicação. “ (FOUCAULT, 2010, p. 9). Nas suas palavras:

A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis — eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Se existem discursos que posicionam a Arte como uma área “inferior” é porque, de alguma forma, anteriormente existiram as condições de possibilidades para que tais discursos fossem possíveis. A proliferação dos mesmos e a recorrência dos enunciados é o que dá o “tom” de verdade, elegendo-os como “verdadeiros” e, sendo assim, passíveis de aceitação social. Portanto, com inspiração na perspectiva foucaultiana, pode-se partir do pressuposto de que “[...] para se ter a compreensão de como as coisas chegaram a ser o que são hoje, é preciso olhar para as práticas que as constituem” (RECH, 2015, p. 55), como veremos a seguir.

Para (re)construir práticas...

[...] a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)”. (VEYNE, 1995, p. 157-158).

Na gana de propor outras práticas, ou seja, de lutar pela possibilidade de olhar para o que temos feito, em nossos contextos educacionais, escolho revisitare uma memória afetiva que me marcou enquanto aluna do Curso de Pedagogia, sedenta por experiências culturais. Foi no ano de 2004 que tive o privilégio de ser aluna da professora Luciana Gruppelli Loponte no compo-

nente curricular Fundamentos da Arte-Educação I, em uma universidade comunitária, em um município do interior do Rio Grande do Sul. Para a nossa surpresa, a professora Luciana organizou uma viagem de estudos à Bienal do Mercosul, organizada em Porto Alegre. Após o convite, não tive dúvidas de que seria a minha chance de experimentar o contato com a Arte mais de perto, pois para uma jovem do interior, sem condições financeiras de frequentar espaços culturais, esta oportunidade de viajar até a capital e visitar museus e o cais do porto, foi altamente valorizada, talvez por isso me lembre dela até hoje. Os olhos arregalados não sabiam para onde olhar, tamanha era a quantidade de obras nas instalações visitadas. Os pés revelavam, através do cansaço, a quantidade de passos dados de um local ao outro. O rosto retratava a simplicidade de alguém que nunca tinha visto tanta beleza. Recordo-me que uma obra do artista Nuno Ramos mexeu com a minha imaginação e me fez ficar por muitos minutos paralisada a sua frente. Depois desse dia, nunca mais me esqueci do Nuno Ramos.

Ao resgatar essas cenas em minha memória vejo o quanto é necessário contemplar a Arte “para admirar com o pensamento e observar”. Percebo a importância da formação docente e da possibilidade de estar em contato com a Arte, pois ela faz parte do nosso dia a dia. A experiência de ter vivido essa experiência de formação cultural, — ainda no momento, em que me encontrava como aluna do curso de Pedagogia —, ampliou os meus horizontes e oportunizou-me um outro olhar sobre a docência, o que, posteriormente, me remeteu à necessidade de pensar a partir do conceito foucaultiano de *prática*⁷.

Michel Foucault deixa claro, em seus estudos, que não interessa trabalhar com o que está “atrás”, com o que está “por baixo”, com o oculto; interessa é perceber o que aparece em tal momento, em certos lugares, em determinadas épocas (RECH, 2015). Para o autor, “os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos” (VEYNE, 1995, p. 159). Assim, para pensarmos em uma Pedagogia que contemple a Arte, se faz fundamental problematizar ambos os campos. Como nos mostra Judith Revel (2005, p. 70), Foucault utiliza o termo *problematização* e por ele entende “o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui [a

⁷ Como explica Veiga-Neto (2008, p. 2), o “radical indo-europeu *prāk-* denota uma ação (no sentido de fazer alguma coisa). Dele derivaram o verbo grego *prassein* (no ático, *prattein*) — fazer, efetivar, produzir (um efeito real) —, os substantivos *praxis* — prática, uma ação habitual e bem estabelecida (em geral, aprendida), um costume, o ato de agir — e o substantivo *praktos* > *praktikos* — aquilo que é feito, praticado. Deriva daí a forma latina tardia *practice* — tanto o ato de fazer algo quanto o efeito desse ato. É dessa forma latina que resultam, já na língua portuguesa do século XV, as palavras *practica*, *platica* e *prática*. Finalmente, no português moderno, a forma que se tornou prevalecente foi *prática*”.

problematização] como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) ” (REVEL, 2005, p. 70). Deste modo, como problematizar a Arte e a Educação ao pensarmos na formação docente? Sem pretensão de estabelecer verdades, ensaio algumas hipóteses iniciais: I) faz-se fundamental olhar para o passado e revisitar aspectos sobre a história da arte; II) faz-se imprescindível verificar o lugar da Arte nas legislações e documentos que orientam a educação nacional e, III) faz-se necessário pensar sobre os investimentos em formação docente de qualidade em ambas as áreas.

Com relação à hipótese primeira, Igor Simões (2013), afirma que o próprio alargamento da noção de arte, pode ser visto, desde a segunda metade do século XX, se ampliando para modalidades de práticas que, até então, eram impensáveis. Dentre elas, o autor destaca “[...] a performance, o hibridismo, a intervenção urbana, a efemeridade, o questionamento das noções de autoria e estilo, entre outras [...]” (SIMÕES, 2013, p. 37), o que na visão dele, determina um diálogo mais amplo da disciplina com outras áreas do saber⁸. Esta possibilidade de dialogar demonstra a urgência de — enquanto profissionais da educação — experiencarmos a possibilidade da conversa, da aproximação, bem como do distanciamento. Isso porque como nos mostra Jorge Larrosa (2005, p. 75):

Para Nietzsche, não há um caminho traçado de antemão, que só teria que seguir sem desviar-se para chegar a ser o que se é. O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios.

Assim sendo, não há espaço para a rigidez, para a censura, para o interdito na Arte, tanto na escola como fora dela. Para Nietzsche, a Arte não “exclui o interesse, não acalma, não suspende o desejo, nem o instinto, nem a vontade. Ela é antes de mais nada, o que intensifica a vida” (DIAS, 2006, p. 197). A Arte possibilita maior compreensão do mundo ao nosso redor, percepção individual, o cultivo da sensibilidade e se destaca por “[...] propiciar, participar da formação integral do ser humano”. (BARBOSA, 2016, p. 347). Para a pesquisadora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, é preciso pensar na formação específica dos sujeitos. Sobre isso, ela tensiona: “Qual é a outra área que desenvolve especificamente a percepção? Nenhuma outra. É a área de ar-

⁸ A arte não é a busca desenfreada pela novidade como muitos manuais buscam estabelecer. Nesses manuais geralmente é construída uma linha histórica onde a arte clássica é considerada a maior expressão da “perfeição”, da “genialidade” e da “beleza” enquanto os outros períodos são vistos como estagnação e retrocesso. (VIVAS, 2011, 107-108).

tes que desenvolve especificamente a percepção, essa que ele vai usar nas outras áreas, por isso é importante para as outras áreas. “(BARBOSA, 2016, p. 347), e, sendo assim, faz muito sentido para o desenvolvimento humano. Ao encontro disso, faz-se imprescindível compreender o lugar da Arte nas legislações e documentos que orientam a educação nacional, pois é a partir deles que muitas práticas serão criadas e conduzidas.

Por mais que a Semana de Arte Moderna⁹, conhecida como “Semana de 22” tenha surtido inúmeras transformações no cenário nacional, no que diz respeito ao reconhecimento da Arte, somente na década de 1970 uma legislação, nesse país, trouxe referência sobre o ensino da Arte. Esta menção partiu da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Nela, a Arte passou a ser chamada de “Educação Artística”, incluindo apenas o que chamaram de “atividade educativa”. Neste período histórico as questões referentes à formação de professores para o ensino das artes eram bastante precárias. Devido a isso, surgiu posteriormente a ideia de que o professor de artes deveria ser chamado de “polivalente”, fazendo com que cada professor trabalhasse com todas as linguagens, como vemos abaixo:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de Ensino Médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. (PCN, 1997, p. 29).

A década de 1990 foi marcada pela promulgação da LDB considerada a mais democrática, ou seja, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Nela o ensino da Arte passou a ser visto como “obrigatório” no currículo escolar, motivo de luta por muitos anos em nosso país. Com a chegada da Lei nº 12.287/2010 — que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte —, no artigo 26, ficou sancionado que: “2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2010), reconhecendo as especificidades de cada região.

Antes dessas mudanças, em 2008, duas leis fizeram transformações importantes no contexto escolar: a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, e

⁹ Essa manifestação artístico-cultural ocorreu em São Paulo, no Theatro Municipal, entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922 e foi um marco para o nosso país.

a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. A primeira se referiu ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena e trouxe, no artigo 26-A que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2008). Já, a outra, a Lei nº 11.769, sancionada no mesmo ano, tratou da obrigatoriedade do conteúdo de música, deixando claro que: “§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.” (BRASIL, 2008a), ou seja, garantiu a obrigatoriedade da música na escola.

Mais uma legislação que alterou a Lei 9.394/1996, foi a Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Nela foram incluídas artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, colocando prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino realizem a formação de professores para que, obrigatoriamente, esses componentes curriculares estejam nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio. Como estamos em 2021, o prazo para colocar em funcionamento esta obrigatoriedade está no limite.

Por fim, destaco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada um documento normativo para todas as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, em todo país. A BNCC foi apresentada em 2017 e, deste então, vem sendo tratada pelo Ministério da Educação como um documento de “referência”. No Portal do Governo Brasileiro (2021), consta que:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Entretanto, é necessário pensarmos nesse tipo de documento que visa a abarcar um país inteiro, produzindo discursos normatizadores, com o intuito de promover a condução das condutas de todos e de cada um, já que se trata de uma orientação verticalizada, a nível nacional. Ao encontro disso, Fischer e Loponte (2020, p. 6), nos mostram que esse tipo de pensamento busca pelas “[...] maioridades que definem as linhas que regem o espaço escolar.” Para as autoras, “Essas maioridades, expressas especialmente através de documentos que dizem o que deve ser ensinado e como, o que saber fazer e como fazer [...]” (FISCHER; LOPONTE, 2020, p. 6), documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por exemplo. Por ser tratado como um

documento que normatiza a elaboração dos currículos escolares, bem como as propostas pedagógicas para turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e, também, do Ensino Médio, é necessário que tais normativas sejam problematizadas nos espaços escolares, a fim de que sejam possíveis articulações com a realidade de cada escola. Assim,

[...] a construção de um conjunto de relações a partir de outro; e com frequência envolve desvincular ou desarticular conexões para vincular ou rearticular outras. A articulação é uma luta contínua para reposicionar práticas dentro de um campo de forças mutável, para redefinir as possibilidades da vida ao redefinir o campo de relações — o contexto — dentro do qual uma prática está localizada (GROSSBERG, 1992, p. 54, tradução minha).

Como vemos acima, a articulação é “uma luta contínua”. Portanto, se as práticas são construídas no fazer das pessoas, elas precisam ser pensadas e (re) pensadas conforme as particularidades e necessidades estabelecidas por cada grupo. Não há “receita pronta” que caiba em todas as salas de aula, justamente porque cada sujeito é singular. O respeito pela singularidade se dá tanto para professores como para o grupo de discentes, na possibilidade de praticar o respeito pelas diferenças, o que nem sempre é vivenciado no ambiente escolar porque faltam conhecimentos, recursos e sobretudo espaços para a formação docente. Porém, muitas vezes, o que mais falta está visível nas relações interpessoais, no respeito pelo trabalho de cada um, pela área de atuação e formação que cada docente possui. Sobre esse aspecto, podemos pensar que:

Arte e estética na escola são percebidas com certo estranhamento por aqueles que não são os chamados “especialistas” em arte. Olha-se com desconfiança para um conhecimento que parece pertencer somente a alguns e que é não é tão importante quanto áreas disciplinares mais “nobres” do currículo escolar, ou consideradas mais sérias. Mas por que não unir estas possibilidades em uma experiência de formação docente? (LOPONTE, 2014, p. 651).

A partir da citação acima, faz-se necessário investir em formação docente de qualidade em todas as áreas, incluindo formação para os docentes licenciados em artes e, sobretudo, para que os demais professores valorizem a Arte, enquanto campo de saber e se unam a ela. Como nos explica Stela Barbieri (2012, p. 19), “No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento

de diversas áreas do conhecimento. Isso também acontece na arte contemporânea, que opera em campo sem fronteiras [...]”, isso porque ela possui inúmeras possibilidades de ação¹⁰.

A ausência percebida com relação a essa união é retratada por Loponte (2013, p. 39), quando ela diz que aquelas pessoas ligadas “[...] ao campo chamado de *pedagogia* ou ao da pesquisa educacional não dispõem muito do seu tempo para pensar em arte e, muito menos, sobre as proposições das artes visuais ditas contemporâneas”. Na visão da autora isso acontece porque, na escola, o professor de artes é visto como um “especialista” que detém todo o saber e, sendo assim, apenas este profissional está autorizado para falar em Arte. Na contrapartida, é fundamental que pensemos:

Há muitos elementos a reter a partir dessa concepção expandida de pedagogia e de arte para as nossas preocupações formativas em torno da docência: o ato de educar é um ato de criação que envolve conhecimento e flexibilidade diante de alunos, situações pedagógicas, ambientes escolares, práticas curriculares, em geral não correspondentes a modelos predefinidos ou qualquer manual; mesmo modo que um ambiente artístico é uma construção coletiva de conhecimento, assim também é o ambiente escolar, o que envolve inclusive uma determinada estética que se materializa nas posições ocupadas por professores e alunos, pela concepção de trabalhos escolares, escolhas curriculares e materiais didáticos; e, por último, o conhecimento sobre arte é mais do que um saber delimitado e de interesse de alguns, ele é uma ferramenta para interpretar, conhecer e reinventar o mundo. (LOPONTE, 2013, p. 40-41).

Na esteira desse pensamento, na intenção de fugir de qualquer modelo que pretenda aprisionar a docência e rotulá-la, penso ser possível aproximar a Arte dos cursos de licenciatura em Pedagogia, pois através dessa articulação poderemos ter formação docente de qualidade, *in loco* e, ainda, outras possibilidades de viver experiências estéticas e poéticas no ambiente escolar. Mas, para isso, é preciso reunir mais do que vontades.

Para (re)unir possibilidades...

No ato criador, sou arrastado por impulsos que se desencadeiam como vendavais vindos não sei de onde. Vislumbro e persigo miragens interiores, que jamais consigo reconhecer na face da obra criada. (CAMARGO, 1998, p. 99).

¹⁰ Neste sentido, “A partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja.” (BARBIERI, 2012, p. 19).

Escolho mais uma cena de minha memória afetiva, a fim de iniciar essa parte. Para isso, escolhi a epígrafe acima, escrita pelo artista gaúcho Iberê Camargo¹¹, já que foi ao admirar as suas obras, no ano de 2016, que tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a sua vida e sobre as suas criações artísticas. Como professora do Curso de Pedagogia, lembrei-me da experiência a qual tive enquanto acadêmica e, novamente não tive dúvidas: organizei uma viagem para a Bienal do Mercosul que acontecera conjuntamente com a Feira do Livro de Porto Alegre, em novembro de 2015. A experiência foi tão marcante que, um ano após, decidimos repetir a viagem de estudos, porém como não haveria Bienal, fizemos outro roteiro que incluiu: O Santander Cultural, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), a Casa de Cultura Mario Quintana e, por fim, a Fundação Iberê Camargo. Com o ônibus repleto de estudantes ansiosos, após uma viagem de seis horas de Cruz Alta a Porto Alegre, passamos o dia repletos de experiências criativas. Tais experiências nos possibilitaram *contemplar a Arte, a fim de entregar-se a profundas reflexões; cismar, pensar, refletir*. A primeira viagem em 2015, resultou na exposição “Outros olhares” contendo trinta fotos que foram tiradas por nosso grupo, no decorrer das interações realizadas. Já na segunda viagem, a turma organizou uma amostra de poemas, sendo que eles foram criados a partir das vivências daquele dia, inesquecível para alguns, talvez nem tanto para outros.

Eu, numa mistura de realização profissional por poder retribuir a oportunidade que me foi dada, ainda enquanto aluna, tentava esconder a euforia de viver aquele momento como espectadora e docente em formação. Todos os momentos foram incríveis, porém quando ingressei na Fundação Iberê Camargo¹², o sentido daquele momento estava descrito em minha face: contemplação! Do meu jeito, às vezes solitária, por vezes acompanhada, escutei atentamente a visita guiada, recebi de presente materiais belíssimos do Programa Educativo¹³ que a Fundação mantém, bem como tive o privilégio de aprender a contemplar uma obra de arte, sem a preocupação com o significado que ela representa, pois não há, nesse exercício sensível, o desejo pela

¹¹ Iberê Camargo foi um pintor, professor e gravurista brasileiro. Nasceu em Restinga Seca, no Rio Grande do Sul, em 18 de novembro de 1914. Faleceu em 9 de agosto de 1994, na capital Porto Alegre.

¹² De acordo com o site da Fundação Iberê, ela foi criada em 1995, “[...] com a missão de preservar, investigar e divulgar a obra de Iberê Camargo, além de aproximar o público deste que é um dos grandes nomes da arte brasileira do século XX, estimulando a reflexão sobre arte, cultura e educação por meio de programas transdisciplinares e do fomento à própria produção artística”. (FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO, 2021).

¹³ O Programa Educativo “[...] promove o estudo e a divulgação da obra de Iberê Camargo e busca aproximar o público da arte moderna e contemporânea. Desenvolve materiais e atividades para professores e alunos, assim como pessoas com necessidades especiais. Atua na formação de mediadores e novos profissionais para o campo da arte”. (FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO, 2021). Para mais informações acessar: <<http://iberecamargo.org.br/educativo/>>.

verdade. Simplesmente admirei, admirei e admirei os seus carretéis, o contorno deles que me remeteram aos carretéis das minhas avós costureiras e à minha infância, ao brincar de costurar. No alinhavo costuramos sonhos, desejos e memórias que nem sempre ficam para sempre, pois duram o tempo que tiverem de durar.

Hoje, após revisitar tais cenas que minha memória guarda como “reliquias”, volto ao artista, quando ele afirma que “No ato criador, sou arrastado por impulsos que se desencadeiam como vendavais vindos não sei de onde” (CAMARGO, 1998, p. 99). Percebo que os acontecimentos vividos, nos permitiram *contemplar a Arte no sentido de representar na imaginação; de conceber e idealizar*. Tanto a exposição que circulou em alguns locais, como os poemas que foram socializados, puderam ser sentidos como experiências criativas.

Esse ano, no formato do ensino remoto, à frente de um computador com fotos de alunos na tela, em meio a pandemia da Covid-19, ao organizar uma aula para o Curso de Pedagogia, tendo como objetivo central “problematizar a importância da Arte na escola”, arrisquei um conjunto de perguntas, ao passo de construir esse verso:

Qual a importância da Arte para as crianças?
Será que a Arte provoca transformações? Ou será que ela cala?
Será que tem Arte no preto e no branco? Será que tem Arte atrás do banco?
Pensando bem... acho que tem um bocado de Arte por todo canto.
Mas, então, por que ela incomoda tanto?

Escolhi começar desse jeito, pois “poemas são pílulas de significados, são obras de arte e, como tais, possibilitam leituras em camadas” (BARBIERI, 2012, p. 40). Também escolhi essa abertura, porque me faz falta a presença física dos estudantes, que por detrás daquela tela, vivem as vidas vividas apressadamente e, mais do que isso, compartilham suas experiências acadêmicas com todos que ali estão. Ao mesmo tempo, fiz a escolha, porque do outro lado, também, me vi vivendo a vida apressadamente, num esgotamento sem medidas. Mas, ainda, enxerguei Arte por muitos lugares, e com ela, a possibilidade de respirar.

Ao pensarmos na formação docente, enquanto curso de Pedagogia, problematizamos, em nossas aulas, a necessidade de viver a Arte tanto dentro da Universidade, como nas escolas das quais fazemos parte. Sabe-se que “esses espaços de ensino público, em especial, têm sido abandonados à sorte e aos desmandos do modo como a educação básica tem sido tratada por gestores e formuladores de políticas públicas para a educação deste país [...]” (LOPONTE; FISCHER, 2020, p. 4). E, que agora, nesse momento pandêmico os

movimentos de resistências terão de ser mais fortes e mais ativos. Será preciso fazer “uma crítica da crítica” (VEIGA-NETO, 2007), ao perguntar pelas condições de possibilidade de se fazer diferente. Sobretudo, “pensar a escola de outros lugares, entendendo-a, em parceria com a arte contemporânea, como espaço de resistência ao que está instituído, através de movimentos micropolíticos, expressos nas ações cotidianas [...]” (LOPONTE; FISCHER, 2020, p. 17), nas ações que dão vida e transformam a escola.

Pela urgência...

Este texto nada mais é do que um exercício de pensar o meu próprio pensamento, a fim de estabelecer algumas relações possíveis entre os campos da Arte e da Pedagogia. Faço isso porque enxergo articulações possíveis e necessárias entre eles, ao pensar estratégias para a formação docente, principalmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Por este motivo, tal empreendimento buscou pensar sobre o porquê da urgência em experimentar a Arte nos cursos de Pedagogia. Como docente me vejo convidada a problematizar a importância da Arte na formação do pedagogo, pois em muitos espaços educacionais, será ele que estará à frente das atividades educativas e, assim, poderá estabelecer parcerias e relações com o campo da Arte.

Em um dos materiais do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo, encontra-se a seguinte frase “Trabalhar arte na escola é e sempre será um desafio. Desafio para os professores; desafio para os alunos”. A Arte e suas linguagens expressas nas artes visuais, na música, no teatro e na dança, por exemplo, são fundamentais para o desenvolvimento global dos sujeitos e, de acordo com a legislação vigente, devem fazer parte do currículo escolar como as demais disciplinas.

Chamo de “urgente” a aproximação da Pedagogia com a Arte e vice-versa, pois a articulação entre ambas poderá resultar em momentos de formação individual e coletiva que poderão permitir experiências criativas, tanto para os alunos como para a comunidade escolar como um todo. Também, ao finalizar esse texto percebo que, ancorada nos autores que compõem essa escrita, não há necessidade de marcar com letra maiúscula a “arte” que por si já se sustenta. Ela, **a arte**, importa a todo momento, importa porque dela criam-se possibilidades de transformação, de respeito, de silêncio... Importa porque a arte é ferramenta para o pensamento e, como nos ensinou Ferreira Gullar, “a arte existe porque a vida não basta”. Ao compreendermos a importância dela, outras práticas serão possíveis e quem sabe, surgirão outros admiradores de carretéis.

REFERÊNCIAS:

ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre Arte. Entrevista. **Atos de Pesquisa em Educação** - Blumenau, v. 11, n.1, p.343-349, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília. DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. Organização de Augusto Massi. São Paulo: Edusp, 1998.

DIAS, Rosa. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In. FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A.; PINHEIRO, Paulo. (Org.). **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 195-204.

FERREIRA GULLAR - Porque a vida não basta. Vídeo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zf71WNIt3gw>. Acesso em: 02 nov. 2021.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? **Educação** (Revista do Centro de Educação UFSM), v. 45, 2020 – Jan./Dez. p. 1-21. Publicação contínua. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435041>. Acesso em: 02 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no *Collège de France* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão (1968). In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a Política**. Organização de Manoel Barros da Motta; Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 1-24. (Coleção Ditos & Escritos VI).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO. Site oficial da Fundação Iberê Camargo. Disponível em: <http://iberecamargo.org.br/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

GROSSBERG, Lawrence. *We gotta get out of this place*: popular conservatism and postmodern culture. United States: Routledge, 1992.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, 34-45, maio/ago. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. On-line. Editora Melhoramentos Ltda, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 5 nov. 2021.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

RESENDE, Haroldo de (Org.). A educação por toda vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In.: **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 77-94.

- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005. 91 p.
- SIMÕES, Igor. Gênero como abalo decisivo na narrativa única da história da arte tradicional. **Revista Te s |xOH**. V1. n°2, p.37-40, out./dez. 2013.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1995. 202 p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 159 p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 33-44.
- VIVAS, Rodrigo. **O que queremos dizer quando falamos em História da Arte no Brasil?** R.Cient./FAP, Curitiba, v. 8, p. 94-114, jul./dez. 2011.

CAPÍTULO 7

PEDAGOGIA DA REALIDADE OCULTADA: O QUE NÃO É DITO, NÃO É PENSADO.

DRA. MARIA CLARA RAMOS NERY¹

[...]encontrar os meios de dizer o que se vê, o que se pensa disso, o que se faz com isso. Este é o primeiro princípio do Ensino Universal: é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto. Para começar, é preciso aprender **qualquer coisa**.

Jacques Rancière

Seria uma atitude **ingênu**a esperar que as classes dominantes, desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

A temática do presente capítulo é objeto de observações, investigações e experiências atinentes à docência, por meio do contato com alunos no âmbito de suas falas e dos trabalhos apresentados às disciplinas que foi nos chamando a atenção neles encontrando alguns elementos de práticas discursivas vigentes. As práticas discursivas buscam estabelecer explicações e traduções da realidade educacional nacional, em todos os níveis de ensino, sendo essa a matriz que parece alicerçar os saberes e fazeres pedagógicos do professorado gaúcho. Ocorre que assim sendo, os discursos, narrativas e meta

¹ Prof. Adjunta da Unidade da UERGS, de Cruz Alta/Rs. coordenadora adjunta do Curso de Pós-Graduação-Especialização: Gestão – Supervisão e Orientação; especialista em Educação Popular, Estudos Culturais e Educação Transformadora: teorias e práticas; membro efetivo do Comitê de Ética em Pesquisa da UERGS. E-mail: maria-nery@uergs.edu.br

narrativas e seus conteúdos de sentido internalizados, geram específicos repertórios de ações individuais e coletivas. Este capítulo objetiva gerar reflexões acerca do que na Pedagogia não é dito e, por não ser dito, não é pensado, refletido, investigado, analisado e interpretado.²

O que se busca aqui sob o enfoque das Ciências Sociais e dos Estudos Culturais, da Sociologia da Educação, bem como o enfoque na educação no campo da teoria e da prática, sem estarmos com estas categorias conceituais trabalhando de forma dicotômica, mas sim em relação de interdependência, tal como é a relação indivíduo e a sociedade. Necessário deixarmos claro aos leitores que partimos da análise de uma prática discursiva que no campo educacional assume característica típica da “fala”, da “palavra”, do “gesto”, que também são linguagens e que marcam a prática educativa e a concepção do que seja educação através dos discursos e ações observadas em todos os níveis de ensino.

Assim, torna-se necessário, em nossa concepção, que a análise recaia em se estabelecer a relação de interdependência entre a narrativa governamental para educação (o discurso oficial), através de documentos legais atinentes a políticas públicas educacionais propostas pelo Estado brasileiro e as narrativas e práticas discursivas professadas por professores e alunos do curso de Pedagogia. Essas narrativas denotam reproduções discursivas e práticas do que está na oficialidade dos determinantes estatais para a educação brasileira, que interpelam e atravessam os professores e, por consequência, os alunos, tanto no campo da educação básica até o ensino médio e o ensino superior.

As práticas discursivas governamentais introjetadas constituem subjetividades e, cabe destacar que o referido discurso oficial para educação nacional mesmo que denote concepções progressistas da educação, na relação com a realidade prática vivenciada pelas comunidades educacionais, está em frontal contradição e, sendo assim, cabe-nos questionar: qual então a eficácia dos dispositivos legais propostos pelo Estado brasileiro para educação, se não se coaduna com a realidade da vida vivida pela população brasileira e pelos indivíduos e grupos que são o público-alvo do campo educativo? Em que medida nós professores para o exercício de nossos fazeres pedagógicos nos questionamos a este respeito? Esse não questionar sobre a eficácia dos dispositivos legais governamentais para a educação consideramos como uma das

² Em alguns momentos do presente capítulo o leitor poderá encontrar elementos semelhantes ao constante no capítulo 2, isso se justifica na medida em que, temos categorias conceituais com enfoques estruturais e estruturantes da realidade social, política econômica e cultural da sociedade brasileira. Mas nosso ponto de partida se constitui diferenciado do que está abordado no capítulo 2.

fontes geradoras de uma educação sem qualidade, sem igualdade, sem equidade e, portanto, sem justiça, embora tenhamos um texto constitucional que assegure educação para todos e educação de qualidade, bem como na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a educação como direito de todos. Novos questionamentos necessários: estes textos oficiais para a educação se constituem em discurso das garantias do respeito à dignidade humana – direito humano fundamental?

A educação nacional encontra-se no campo das desigualdades porque a nossa realidade sócio-histórica se constituiu estruturalmente nesse contexto, desde o processo de colonização, o qual foi um evento de submissão sobre os donos da terra – os índios, que aqui habitavam. Foi um processo opressivo, um processo que antropologicamente é considerado como aculturação, esta que é definida como interpenetração de culturas. Sendo assim, as mudanças ocorridas em nossa sociedade com a transplantação da cultura europeia pelo colonizador português, se deu com a confluência de elementos culturais externos e ainda com a utilização dos meios de dominação militar, política e, também territorial. Observe-se então que este país foi constituído no campo de uma relação de poder e, conseqüentemente se instaurou o que se denomina de matriz de subjetivação e que vai interpelar o campo educacional. Os processos de submissão da sociedade brasileira devem ser considerados enquanto elemento fundante de nossa nação (ARATA, 2019).³

Ao nos referirmos acerca do processo de subjetivação, convém abordar a ótica de Michel Foucault (1981), que designa a categoria conceitual de modos de subjetivação. Em uma tentativa de explicação geral, deve-se compreendê-la como modos de objetivação, ou seja: a maneira pela qual os sujeitos surgem como objetos no contexto de uma determinada relação de conhecimento e de poder (CASTRO, 2016). E, a educação escolar, enquanto instância secundária de socialização possui um papel social proeminente no âmbito dos modos de subjetivação/objetivação, na cultura Ocidental.

Nossa análise sobre o campo educacional nacional como professores, não pode prescindir da busca do conhecimento acerca da realidade nacional, em sua historicidade, sob pena de nos tornarmos mantenedores da subjetivação/objetivação, o que contribui para que a educação não seja uma educação de qualidade enquanto direito humano à dignidade, pois entre aprendizagem e ensino há sempre a presença do sujeito-aluno que na maioria das vezes o consideramos como não possuidor de saberes e assim, aplicamos o que se constituiu historicamente em nossa sociedade em termos culturais.

³ Palestra proferida pelo prof. Dr. Nicolas Arata, no IV Seminário Internacional e IX Seminário Estadual de Educação, promovido pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS, por videoconferência.

De outra parte, a matriz de subjetivação, alicerçada na prática pedagógica da aplicação pura e simples regida pelo conteúdo dos instrumentos legais (normativas, pareceres, portarias, Leis, bases curriculares, planos nacionais etc.), a isto podemos considerar como dispositivos de subjetivação/objetivação. São textos legais que estão distanciados da realidade da população brasileira, principalmente dos segmentos sociais subalternos e, na maioria das vezes, constata-se que há uma cultura da “curricularização” dos textos legais, que não são realizáveis no “chão de fábrica” das salas de aula porque descontextualizados.

Consideramos o aspecto acima mencionado enquanto a reprodução de um processo de distinção e desigualdade favorecendo e, recorreremos a Rancière (2020), o embrutecimento dos sujeitos da educação. São lapidares as palavras deste autor quando aponta que:

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda, conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte para o todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verifica-se se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2020, p: 24)

Demasiado claro está sendo Rancière (2020) em sua assertiva, porque chama a atenção ao que se instaura na educação: a dicotomia, a polarização das inteligências, quando o ser humano é um só e deve ser visto em sua totalidade como ser sempre aprendente, na medida em que, em constante em processo de busca para preencher “a parte que falta”, contribuimos para a manutenção desta dicotomia das inteligências, quando se realiza sem pensar, sem investigação e análise adequada, os saberes e fazeres pedagógicos. Dessa forma, ingressa-se no campo do empobrecimento, da reprodução nas práticas pedagógicas do processo de subjetivação/objetivação não contribuindo com a posse do conhecimento como riqueza intransferível, a qual envolve o desenvolvimento da pessoa. Isso ocorre quando estamos presos em demasia na aplicação dos determinantes legais para o campo educacional.

Ressalte-se que o campo educacional nacional é um espaço de conflitos, impasses, advindo das relações de poder e força. Assim contextualmente

temos uma educação que se pauta pela exclusão, na medida em que, retomando Rancière (2020), realizamos a dicotomia entre as inteligências dos sujeitos aprendentes a partir de sua condição social e o fazemos porque não fomos formados para tornar a palavra na materialidade dos atos (RANCIÈRE, 2020) e, Paulo Freire sinalizava para isso quando afirmava que: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2014,p.61).” Importante reafirmar que nos pautando pela reprodução dos textos legais (oficiais) para a educação estamos aumentando a distância entre o que dizemos e o que fazemos e esta contradição pode ser considerada como um dos fortes obstáculos à melhoria da educação brasileira.

Alguns aprofundamentos

Atentemo-nos para Michel Foucault, Jacques Rancière e Paulo Freire, cujas abordagens não são divergentes e, sim, complementares em seus conteúdos de sentido, quando buscamos refletir sobre o campo educacional sem nos distanciarmos da verdade presente na realidade concreta da vida vivida da população brasileira e mais especificamente do sujeito-aluno e sujeito-professor, porque as abordagens destes autores são necessárias e, as perguntas consequentes são: em nossos saberes pedagógicos elas estão incluídas? Estão incluídas nos cursos de formação de professores e de graduação, ou em nossos saberes pedagógicos além dos obtidos nas disciplinas ministradas e das temáticas dos cursos de formação, não se encontram centrados na aplicação dos determinantes oficiais para o campo educacional nacional, levando à introjeção da prática discursiva oficial, que de alguma forma vai atravessar e interpelar nossos fazeres pedagógicos?

No processo da matriz de subjetivação/objetivação instaurada historicamente, a relação de interdependência entre indivíduo e sociedade é ocultada. As estruturas, estruturantes dos sujeitos sociais, são também ocultadas, por meio da não priorização dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, que instituem os “lugares de dizer” dos sujeitos-alunos. No processo reprodutivista da prática discursiva governamental para a educação brasileira, oculta-se assim, a realidade em sua concretude e, se esta não é envolvida no processo de ensino-aprendizagem, incorporando inclusive os conteúdos curriculares, o campo do real encontra-se ausente e essa ausência resulta em danos colaterais sérios para a educação como um todo. Leva ao distanciamento das reflexões que se exercem somente quando desnudamos os discursos vigentes, pois eles possuem modos de endereçamento (ELLSWORTH,2001) e, neste processo, instauram-se específicos repertórios

de ações individuais e coletivas. Ou seja, se instauram práticas. Novamente necessário se faz evocar Freire quando afirma que:

De fato, na medida em que os homens respondem aos desafios da realidade e a transformam por meio de sua práxis, os resultados dessa transformação se expressam não apenas podendo ser separados deles, mas também podem exercer uma reflexão crítica sobre si mesmos. Por outro lado, os produtos que resultam da práxis constituem o mundo exclusivamente humano, simbólico e abrangente da cultura. Diante disso, é preciso observar que o significado do conceito de consequência, nesse contexto, não se restringe ao mero resultado da ação. Só podemos falar de consequência quando a ação é práxis, isto é, quando é reflexão e ação. Somente neste caso, os produtos da transformação tornam-se produtos culturais (FREIRE, 1987, pg. 14-15).

Freire (1987), em nossa compreensão nos convida a estarmos atentos aos dados da realidade, porque por meio da investigação, interpretação e análise é que se desenvolve a consciência de que nossos atos não se encontram distantes dos processos estruturais e estruturantes que interpelam indivíduos e grupos, constituindo comportamentos característicos típicos que determinam por sua vez, a ação dos sujeitos, ou seja, a prática social, estabelecendo-se a consciência das consequências de nossos atos. Neste sentido torna-se essencial compreendermos a relação de interpenetração entre estrutura e ação (Giddens, 2005). Mas, na medida em que nossa prática educativa, alicerçada em nossos saberes pedagógicos se pauta pelo não questionamento do discurso oficial para a educação, enquanto naturalizado; na medida em que não nos perguntamos: quem diz o que se diz no campo educacional? Por que se diz o que se diz para a educação, em nossos saberes e fazeres pedagógicos?, distanciamos-nos do que seja efetivamente o ato de educar.

A educação não se realiza em sua plenitude na separação e principalmente, na conformidade (RANCIÈRE, 2020), pois não é com estes princípios que podemos enquanto educadores desenvolver a pessoa. O que se constata na prática discursiva dos professores e alunos dos cursos de Pedagogia, envolve a constituição de uma estrutura mental legalista, centralista, verticalizada, inter-nalizada e sendo assim interpela e atravessa os saberes e fazeres pedagógicos. Este fato, envolve a eficácia dos dispositivos de poder-saber. Castro (2016) clarifica a categoria conceitual foucaultiana de dispositivo, quando aponta que:

Dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo es-

tabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação *a posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade (CASTRO, 2016, p. 124).

Buscando interpretar a assertiva de Castro, podemos dizer a partir do conceito de dispositivos em Foucault (2014), que as consequências destes enquanto processos de subjetivação/objetivação, possui múltiplas dimensões. e A partir da internalização das práticas discursivas que se constituem em processos de dominação ideológica, que possuem sua força por serem introjetadas, tornam-se, em decorrência do hábito discursivo e das práticas cotidianas, naturalizados. Por conseguinte, nos contextos sociais e históricos, nas relações de poder presentes no campo social e no campo educacional, determinam tipos de saber considerados legítimos e visões de mundo e de homem internalizadas por indivíduos e grupos.

Cabe salientar que os dispositivos de poder-saber, possuem a sua eficácia, pois não se encontram no nível da consciência e talvez seja por isso que encontramos afirmações tais como: “sempre foi assim”; “isso não vai mudar”; “o aluno deve ser”; “o aluno deve ser preparado para”; “ensinar para o aluno ser autônomo, livre e cômico de seus direitos e deveres”; “consta no artigo tal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para educação que”, “consta na Resolução tal”; “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz para “; “a educação deve ser”; e diversas outras afirmações com este conteúdo de sentido. Deixando claro aqui os textos legais para a educação recorrentes como referenciais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 e, na atualidade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No processo de observação, tanto de colegas professores e alunos em suas práticas discursivas, chamou-nos a atenção para a ausência de questionamentos com relação as afirmações que vem acompanhadas do “deve ser”, que em sua utilização reportam à uma perspectiva de futuro, ou seja, no campo no que não se realizou. Este é um óbice, pois nos distanciamos da realidade presente e este distanciamento constitui-se como obstáculo à compreensão do que está verdadeiramente ocorrendo em termos de realidade vivida no campo educacional. Para dar uma amostra do discurso oficial internalizado por professores e consequentemente alunos podemos citar novamente a BNCC, que atualmente está em voga em reuniões de professores. Na parte das Competências Gerais da Educação Básica, consta o seguinte:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

O conteúdo de sentido do que está assim estabelecido por essa Normativa, foi percebido em nossas observações nas práticas discursivas de alunos e professores da Pedagogia. Podemos afirmar, o texto é “belo”, mas em que realidade ele se sustenta? Em que realidade ele pode ser efetivamente aplicado? Essas competências efetivamente podem ser conquistadas, sem um “diagnóstico” do contexto social, econômico e cultural, do sujeito-aluno? Como preparar um plano de ensino sem a realização de um diagnóstico do lugar social do sujeito-aluno? Podemos ainda questionar: que eficácia existe em uma normativa distante da realidade vivida pelos sujeitos à qual ela se destina? De outra parte, no campo educacional nacional menciona-se numerosas vezes Paulo Freire. Mas qual o Paulo Freire referido? Uma vez que seu método de ensino raramente é citado, que sua concepção da realidade nacional existente não é considerada, na medida em que o Paulo Freire que realiza a relação de interdependência entre indivíduo e sociedade para a educação não aparece? Parece neste fato que há uma “romantização” das décadas de 60 e 70, que foram importantes na educação deste país (VASCONCELLOS, 2020)⁴. A realidade do mundo da vida de indivíduos e grupos fala mais alto do que as práticas discursivas professadas. Para além do discurso, existe uma realidade concreta que exige ser acatada, examinada, refletida, porque alicerçada no campo da ausência da equidade para a maioria da população brasileira, para quem os benefícios sociais inclusive determinados constitucionalmente não são efetivados e temos um dos países cuja desigualdade social é uma das maiores do mundo.

Significativas as palavras de Freire, quando menciona que:

⁴ Aula ministrada pelo Dr. Celso Vasconcellos, no Curso de Especialização: Educação Transformadora: teorias e práticas, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no ano de 2020. **Chama-nos a atenção em nossa prática profissional a ausência por parte dos alunos do Curso de Pedagogia da Unidade de Cruz Alta/Rs., da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, o silêncio quase absoluto sobre a obra de Freire – A Pedagogia do Oprimido, sendo apenas citado o seu último livro A Pedagogia da Autonomia.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 1987, p.18). **

Diante da assertiva de Freire, a questão fundamental a ser realizada é: as normativas legais, os textos oficiais não seriam efetivas prescrições presentes no campo educacional a reger os fazeres e saberes dos professores no contexto do campo educacional nacional? Refletimos acerca da relação opressor-oprimido há muito sinalizada por Freire em seu livro clássico para a educação nacional, *Pedagogia do Oprimido*, fundamental para buscarmos e travarmos a luta consciente pela qualidade da educação brasileira, pois caso contrário estaremos a fazer “o mais do mesmo”. Pensemos a respeito. Reportamo-nos aqui apenas a algumas afirmações as quais consideramos sinalizadoras, porque naturalizadas, e que requerem profundos questionamentos de nossa parte, no sentido de investigar os nexos causais históricos de sua existência. Elas possuem efetivas consequências por não gerar reflexão crítica e assim mantêm-se a continuidade do paternalismo das elites (que é um dispositivo de poder) na educação, no âmbito da esfera estrutural e estruturante sociocultural, da realidade brasileira. A insuficiente qualidade da educação nacional demonstra a ausência de eficácia das normativas, dos textos oficiais para a educação.

No processo de introjeção em que o externo se faz interno (BERGER, 1985), importante compreendermos que, as práticas discursivas oficiais são normativas e, sendo assim, elas estabelecem comportamentos. Temos historicamente uma concepção de educação que enquadra e molda os sujeitos aprendentes e também os sujeitos-professores por meio da imposição verticalizada por parte do aparelho de Estado e suas instituições, das normativas legais, originando condutas passivas e, voltemos à Rancière (2020), ao nos faz perceber que a educação não se realiza com conformismos, pelo contrário, educar é o exercício da vontade como inteligência para o desenvolvimento humano e, não é com diretrizes, com normativas legais que se efetiva esse princípio.

As instituições educacionais são instituições sociais e, portanto, são interpeladas e atravessadas por múltiplas determinações presentes no contexto social e histórico, as quais são interpeladas e atravessadas pelas determinações contextuais e, no caso brasileiro, temos, como vimos anteriormente

a opção por uma matriz fundante pautada em múltiplos dispositivos de domínio e submissão e, alertamos para a presença de um processo de centralização conservadora (NEVES, 2019), que exercida por meio de processos de verticalização do poder do Estado sobre a sociedade.

Outros pontos para a reflexão a serem considerados

Modificam-se as estruturas sociais e históricas, as quais são também estruturantes. Reconfiguram-se as ações de indivíduos e grupos, suas formas de pensar, conceber a si mesmos e o mundo; alteram-se as formas de sociabilidade, remodelam-se as identidades e são constituídas novas subjetividades. Esse fato sociológico se constitui em elemento fundamental para a compreensão clara da relação de interdependência entre indivíduo e sociedade e o surgimento de novas narrativas e práticas discursivas.

Surgem novos universos de representações simbólicas, novos repertórios de ações, novos cenários, novas formas de sociabilidade e constituição de subjetividades. Mary Jane Esperândio define subjetividade da seguinte forma:

[...]a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto deste. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação sócio-histórica tem algumas formas singulares de “produção de subjetividade”, como por exemplo, a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um “indivíduo disciplinado” no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma “subjetividade flexível”. (ESPERÂNDIO, 2007, p: 12).

A autora define a relação entre sujeito e contexto, sendo assim, refletirmos acerca do campo educacional não exclui a abordagem das determinações situacionais nas quais se encontram indivíduos e grupos, pois estas são constitutivas de subjetividades. Sociologicamente, as categorias conceituais de estrutura e ação (GIDDENS, 2005), em relação de interpenetração não podem ser desconsideradas por nós profissionais da educação em nossos saberes e fazeres pedagógicos. Reportando-nos à Bourdieu o qual concebe a

relação entre estrutura social/objetiva e estrutura mental/cognitiva. São, significativas as palavras de Ana Paula Hey quando destaca o conceito de estrutura objetiva e mental em Bourdieu:

Como máquinas cognitivas, os agentes não são simplesmente o efeito de uma estrutura, pois estão engendrados na construção de um espaço amalgamado resultante de percepções e ações anteriores. O desafio sociológico reside em apreender em que medida há o acordo entre as categorias de percepção e de ação empregadas nos atos individuais e as estruturas de um espaço social, sendo tais categorias produto da incorporação destas estruturas (HEY, p. 191-192, 2017).

Já afirmamos anteriormente, mas não custa reafirmarmos que, estrutura e ação encontram-se em relação de interdependência e interpenetração, bem como a relação indivíduo e sociedade, que são básicas no contexto da teoria e análise sociológica. Percebe-se então que não podemos conceber a realidade e, nesta o campo educativo e o ato de educar fora das determinações sociais, culturais, econômicas, ideológicas e políticas, uma vez que estas passam o processo educativo em sua totalidade e interpelam os sujeitos constituindo-os através da internalização das estruturas objetivas, em relação com as estruturas mentais, na medida em que os agentes sociais são “máquinas cognitivas” inseridos num contexto concreto, do que resultam formas de conceber o mundo e a realidade (HEY, 2017).

Há no campo educacional a inter-relação entre estrutura social (realidade objetiva) e estrutura mental enquanto internalização dos artefatos culturais simbólicos, morais, éticos, etc.,(realidade subjetiva) que se materializam e expressam o processo da relação de interdependência entre exterior e interior, estes constituintes de subjetividades, as quais geram discursos e enunciados que originam os traços estruturais marcantes, advindos da estrutura sociocultural, enquanto representação e tradução da realidade vivenciada, por indivíduos e grupos.

Analisar a realidade tal qual é, nos remete encontrar os nexos causais do passado ao presente, enquanto elementos fundantes que constituíram a estrutura sócio-histórica nacional e dentro desta, a estrutura do campo educacional. Investigar, interpretar e analisar o campo educativo, os saberes e fazeres pedagógicos, envolve abordá-lo dentro da realidade, onde este campo está inserido, pois torna-se essencial refletir sobre o que a educação brasileira é, como é o que é e porque é o que é. Portanto, devemos compreender que na medida em que possuímos novos sujeitos a partir das transformações contextuais, teremos por consequência novas pedagogias (ARROYO, 2014), tal a relação entre a realidade objetiva e subjetiva.

Importante destacar que as transformações contextuais nos permitem falar de pedagogias, ou de outras pedagogias, porque podemos falar em outros sujeitos, constituídos em suas realidades objetivas, que são matrizes geradoras de estruturas mentais as quais instauram novas concepções dos saberes da experiência, saberes pedagógicos e modos de pensar e de aprender. E, assim sendo, são significativas no contexto da realidade educacional as palavras de Arroyo, quando aponta que: “A pedagogia moderna tem participado do pensamento moderno, inclusive de seu caráter abissal e sacrificial da subalternização dos Outros (ARROYO, 2014: p. 17).”

Atente-se para o fato de que tendemos no campo educacional nacional a não considerar a educação em sua função social no âmbito das relações de classes sociais, de reprodução cultural, a qual é atinente à reprodução da estrutura social (RESENDE, 2017), portanto, olhar para o campo educacional nacional envolve análise dos cenários nos quais se encontram inseridos indivíduos e grupos, numa sociedade constituída por relações de poder que instauram crescente subalternização e subjetivação/objetivação no âmbito de uma matriz constitutiva histórica.

Os enunciados discursivos nascem a partir das condições de possibilidade fornecidas pelos elementos contextuais históricos e sociais. Assim são originários de um sistema de instauração em sentido macro como um todo: a sociedade com seus traços estruturais marcantes e micro no âmbito das instituições sociais, as quais não são neutras e, portanto, são interpeladas pelo constituído historicamente que configuram o todo social (CASTRO, 2008).

Refletir sobre o campo educacional nacional envolve investigá-lo, interpretá-lo e analisá-lo, com sua função social, no âmbito da cultura, enquanto reprodutor da estrutura social (RESENDE, 2017) e, assim sendo não se pode prescindir da análise dos nexos causais dos fatores contextuais, enquanto elemento constitutivo de nossas investigações e diagnósticos para o campo educacional. Portanto, na medida em que a análise contextual é secundarizada no campo educacional nas práticas discursivas de professores e alunos, tem-se a disjunção entre realidade objetiva e realidade educacional, quando estas devem ser ponderadas em suas reciprocidades, mutualidades.

Devemos reportarmo-nos à uma Pedagogia da Realidade Ocultada decorrente do traço estrutural marcante da sociedade brasileira, na esfera sociocultural, qual seja, o desenvolvimento pelo paternalismo das elites da acomodação conservadora, que permeia o campo educacional originando o distanciamento da abordagem dos fatores constitutivos da realidade social, cultural, ideológica, política e econômica, pois os problemas da educação brasileira, não são somente atinentes aos processos de ensino-aprendizagem, são

mais amplos e influem diretamente nestes processos porque os atravessam e os interpelam.

O que é ocultado: o não dito e porque não dito não é pensado

Após o levantamento de pontos para reflexão no contexto deste capítulo, vamos abordar o não dito e por isso, o não pensado.

Não se pode negar que há movimentos que buscam transformar a realidade educacional nacional. Não se pode negar que há projetos que objetivam o ensino a partir do contexto socio histórico dos sujeitos-alunos, mas nos enfoques da Sociologia e dos Estudos Culturais, pautamo-nos pelo que é regra e não pelo que é exceção e, em nosso campo educacional os movimentos de transformação na educação que obtêm sucesso, infelizmente ainda não se constituem como a regra, como o universal em nossa sociedade, notadamente em nosso campo educativo, pois o que impera em nosso contexto educacional é a presença do processo de legitimação das desigualdades sociais, dominação ideológica, a operacionalização da aplicação de múltiplos dispositivos de poder e submissão, que transformam os sujeitos da educação em executores das normativas legais estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em todos os níveis educacionais.

A Pedagogia brasileira do passado ao presente, carece de múltiplos e profundos olhares, que investiguem, analisem, contextualizem e reflitam criticamente sobre as determinações sociais e históricas, as quais originam saberes e fazeres pedagógicos, e em consequência, geram comportamentos, formas de pensamento e agir, que atravessam professores, alunos e gestores.

O profundo olhar sobre a pedagogia brasileira, convém reafirmar, deverá considerar o que se produz e se reproduz a partir das narrativas com enfoque nas normativas, nos textos oficiais para a educação, os quais criam obstáculos para atender aos dados de realidade. O que se observa é um movimento de “curricularização” dos preceitos legais e, sua aplicabilidade sem a análise pormenorizada da contradição entre texto e contexto, pois há uma distância considerável entre a realidade vivida na concretude e objetividade das instituições escolares, notadamente públicas, em todos os níveis de ensino e o estabelecido nos dispositivos legais, oficiais, em seus enunciados discursivos o que acarreta a reprodução no sistema de ensino da cultura dos grupos dominantes (RESENDE, 2017), assim instauram-se, repetimos, “aplicacionismos” e reducionismos, engessando-se a construção dos saberes e fazeres pedagógicos e a compreensão do sujeito-aluno e sujeito-professor, enquanto seres contidos em um universo social envolvente, marcado pela desigualdade social e pela ausência da equidade. São lapidares a afirmação e

questionamentos de Miguel Arroyo, em sua referência às Pedagogias de dominação/subalternização, quando aponta que:

Os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos. Com que processos? Que pedagogias desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas são essas tão persistentes na especificidade de nossa história? Da história dos povos latino-americanos? Dessas pedagogias, processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional. Essas pedagogias tão nossas não fazem parte da história das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de pedagogia. As vítimas dessas brutais e persistentes pedagogias ao afirmar-se presentes, desocultam as pedagogias de inferiorização, subalternização, que pretenderam destruir seus saberes, valores, memórias, culturas, identidades coletivas. Concepções e práticas pedagógicas e epistemológicas construídas aqui nas Américas. Por que ignorá-las se foram tão ativas nas tentativas de produzir subalternos? [...] Quantos fracassos escolares têm como origem ignorar que os outros educandos são as vítimas dessas pedagogias de subalternização/opressão? Quantos projetos de educação popular fracassam por ignorar essas persistentes pedagogias que pensam os grupos populares como inferiores e tentaram convencê-los de serem mesmo inferiores? (ARROYO, 2014, p:12-13).

O autor nos remete a questionamentos fundamentais quando nossos olhares relutam em ver a realidade tal como ela é no campo educativo. Podemos dizer que as Pedagogias da dominação/ subalternização, são integrantes do que aqui denominamos Pedagogia da realidade ocultada, do não dito, enquanto nossos fazeres e saberes pedagógicos. O que é que se oculta, tendo-se a aplicabilidade pura e simples dos dispositivos legais/oficiais “curricularizados?” O processo de distinção social produzido e reproduzido pelas instituições escolares, através da imposição de práticas culturais dos grupos dominantes e do que consideram legítimo enquanto conhecimento, reforça a classe hegemônica no contexto social. Bourdieu, aponta que:

As diferenças oficiais produzidas pelas classificações escolares tendem a produzir (ou fortalecer) diferenças reais ao produzirem, nos indivíduos classificados, a crença reconhecida e defendida coletivamente, nas diferenças e ao produzirem, assim as condutas destinadas a aproximar o ser real do ser oficial (BOURDIEU, 2007, p: 29).

Não há neutralidades no campo educativo, ele não está imune ao presente no universo social em todas as dimensões das relações de poder e dominação de uma minoria sobre uma maioria. Assim o campo educativo reproduz as desigualdades sociais, as distinções sociais, os processos de hierarquização, através dos modos de subjetivação/objetivação (FOUCAULT,2014), no âmbito de um ensino-aprendizagem de caráter “reprodutivista” e “memorístico” *(VASCONCELLOS, 2020), “aproximando-se o ser real do ser oficial” conforme constante na assertiva de Bourdieu (2007), anteriormente mencionada.

Na formação do sujeito-aluno como também do sujeito-professor, a reprodução da prática discursiva oficial presente nos dispositivos legais, produz fazeres pedagógicos e saberes que se coadunam com os objetivos do Estado nacional de universalizar, regular hegemonicamente espaços, tempos, histórias, memórias, vida vivida por indivíduos e grupos em suas ações individuais e coletivas, gerando-se ações sociais, que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade, porque no contexto da realidade social, política, econômica e cultural brasileira e, nossa estrutura social, é constituída na ausência da equidade, na ausência do direito humano da vida vivida com dignidade. Esta ação social que envolve a prática educativa e suas narrativas é exercida de forma inconsciente, porque naturalizada. É importante questionarmo-nos: É possível pensar-se o campo educacional sem análise dos determinantes contextuais sociais, políticos, econômicos e culturais que determinam subjetividades? Insistimos neste questionamento.

Aludimos que a compreensão internalizada no campo educativo vigente no âmbito das práticas discursivas, “descolado” dos elementos atinentes às múltiplas determinações da realidade social em suas dimensões mais amplas é característica típica da Pedagogia da realidade ocultada, onde se silencia sobre as condições concretas e dos cenários históricos e sociais que são integrantes, componentes, dos processos educativos do passado ao presente, porque não há dizeres e saberes que possam ser construídos no processo de engessamento acerca da realidade do mundo da vida que é elemento gerador do desenvolvimento da pessoa. E, se no campo do ensino-aprendizagem o contexto é silenciado, o sujeito-aluno e professor que “se produz” é dotado de passividade e acomodação ao vigente, aos moldes do “ser oficial” objetivado pela elite dominante para a duração e manutenção de seu poder e da ordem que a ela beneficia.

Essa forma de normalização a partir da normatização (FOUCAULT,2014) de uma realidade ocultada, construída através dos dispositivos legais/oficiais, internalizados pelos envolvidos diretamente com a educação, no “chão de fábrica” das escolas e universidades públicas, permite

à referida elite, fechar os espaços para a verdadeira qualidade e transformação da educação nacional.

A presença no campo educacional de uma pedagogia da realidade ocultada, em nossa compreensão, da concepção descontextualizada, alicerçada na repetição, no “aplicacionismo,” no reducionismo reproduz e ratifica os mecanismos de dominação hegemônica, os quais como sujeitos-professores e alunos paradoxalmente continuamente criticamos, sem nos darmos conta de nossa ação “reprodutivista” em nossos fazeres pedagógicos, do conteúdo de sentido das normativas legais/oficiais para a educação, relegando-se ao encobrimento das determinações dos múltiplos elementos estruturantes de nossa vivência, que são excludentes no contexto da realidade brasileira marcada pela desigualdade e ausência da equidade.

É condição *“sine qua non”* compreender que no campo da pedagogia e das pedagogias, dos saberes e fazeres pedagógicos, existe o processo de naturalização de visões de homem e de mundo, de ideologias, de modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), os quais transformam a educação na relação entre as classes sociais presentes na sociedade em espaço de distinção (Bourdieu, 2007). Na medida em que é pautado no formato escolar moderno, que é disciplinar, hierarquizado, descontextualizado calcado na matriz de subjetivação/objetivação, presente na educação nacional desde o início de sua história, ou seja, alicerçado em dispositivos de poder geradores da submissão de uma maioria sob o comando e controle de uma minoria, através do paternalismo das elites que produz uma conduta e visão de mundo caracterizada pela acomodação conservadora, presente na cultura e por consequência presente na educação, está a redundar em práticas educacionais legitimadoras das relações vigentes na sociedade envolvente.

No formato de educação moderno, realiza-se a separação de indivíduos e grupos de seus contextos e produz-se, práticas de “etiquetamento” e rotulagem explícitos e implícitos, reduzindo sujeitos a um indivíduo que traz em si uma previsibilidade possível (BAQUERO, 2008). Assim, podemos constatar no campo das experiências educacionais, a presença de uma prática narrativa que não contempla as contradições, os conflitos, os impasses e as relações de poder existentes no campo educacional nacional. Não tendem a desvelar os elementos constitutivos da realidade envolvente e sua relação de interdependência com as concepções de educação e práticas educacionais. Ocultam-se então, os traços característicos típicos de nossa realidade social. Este aspecto, em nossa compreensão é, sempre significativo afirmar e reafirmar.

Não se produz, portanto, análises e questionamentos dos múltiplos dispositivos de poder impostos aos sujeitos-alunos, professores e gestores e

assim sendo oculta-se uma prática, um repertório de ações com características típicas de manutenção da ordem vigente, segundo Castro (2016), gerando efeitos de sentido que se pautam pelo poder disciplinar (FOUCAULT, 1999) que torna homogêneos comportamentos, atitudes, visões de mundo e de educação, sobre a égide de uma educação para todos, inclusiva, de qualidade e democrática, as quais não podem ser fundamentadas e justificadas na realidade concreta da educação pública deste país, em todos os seus níveis de ensino.

A ausência da análise dos contextos como ferramenta pedagógica leva à artificialidade da educação, pautada pelo detectar: quem aprende e quem não aprende (BAQUERO, 2008), ou seja, estabelece-se distinções no contexto do campo educacional (BOURDIEU, 2007). E, o que fica incluso no processo do não dito e não nomeado, queda-se no campo do “não existir” e a realidade estrutural que determina indivíduos e grupos, perde-se nas consciências, perde-se na ação. São significativas as palavras de Gruschka quando afirma que:

[...] a tarefa abrangente da pedagogia, a sua *raison d'être* consiste em obedecer aos imperativos da síntese burguesa. Eles mesmos são construídos contraditoriamente, como a libertação da individualidade burguesa para a autodeterminação e a confirmação desta individualidade sob as condições determinadas externamente. Com isso, a moral da pedagogia está atrelada totalmente à imoralidade vigente nas estruturas da sociedade. (GRUSCHKA, 2014, p: 21)

Em se considerando a assertiva do autor acima mencionada, o que estamos a nos referir é que a matriz estrutural brasileira é uma matriz excludente, que atravessa o campo educacional, ocultada nas práticas discursivas e narrativas recorrentes de alunos e professores no âmbito dos cursos de Pedagogia e dos cursos de formação e formação continuada, nas quais a realidade presente, concreta das relações de poder e força constantes no universo social mais amplo nacional, são ocultadas e, assim sendo, não há condições de possibilidade de serem pensadas, refletidas, questionadas. Produzindo-se engessamentos, reproduzem submissões que geram uma conduta servil, que ratifica nosso traço estrutural marcante na esfera sociocultural, o qual referimos anteriormente.

Geram-se, então, efeitos de sentido que determinam um conjunto de percepções e ações no campo educativo, que levam à produção do ensino-aprendizagem e de uma aprendizagem disjuntiva de uma análise conjuntural tanto no sentido micro, do contexto de vida do aluno e professor, como no sentido macro na forma de constituição do Estado brasileiro, da concepção de educação da elite dominante e hegemônica, dos processos de dominação ideológica e política, que caracterizam a formação do cenário educacional brasileiro.

De alguma forma este processo se realiza através da conduta de “curricularização” das normativas oficiais, sem o efetivo questionamento destas. Nos questionamos sobre: quem faz as normativas, por que as faz e para quem as faz? (APPLE, 2020), ou simplesmente há produção de um ensino sem dar o respectivo valor aos determinantes situacionais, contextuais, constituindo um processo de ensino-aprendizagem regulador, disciplinar, homogêneo, alicerçado na subjetivação/objetivação (FOUCAULT,1981). Percebemos a contradição e inaplicabilidade dos textos oficiais que utilizamos como diretivas aos nossos fazeres pedagógicos? Cabe salientar que se institui um processo educativo que possui como força motriz o desenvolvimento cognitivo apenas e não se delega importância e significação ao ensino e aprendizado que se pautem no campo das relações sociais e da realidade situacional do sujeito-aluno. Recobremos Paulo Freire na significação de suas palavras, quando aponta que:

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram, “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 1987, p. 17).

E ainda,

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. (FREIRE, 1987).

As assertivas de Freire, são consideradas por nós educadores diante das normativas oficiais do Estado brasileiro para a educação? A realidade ocultada, a realidade do não dito e conseqüentemente do não pensado, não é uma realidade ficcional, ela existe e produz subjetividades, formas de sociabilidade e compreensões do mundo e de homem, bem como compreensões do que seja o ato de ensinar e o ato de aprender.

O enfrentamento da realidade ocultada, do não dito, do naturalizado, torna necessário dirigir nossos olhares para que reparem com profundidade a forma como se instituíram nossas formas de conceber as relações homem-mundo, indivíduo e sociedade, estrutura e ação, saberes da experiência e sa-

beres docentes com seus traços característicos típicos marcados e determinados pelas relações de poder, presentes em nossa realidade brasileira, desigual, conseqüentemente excludente.

Há, portanto, um “viés”, nas análises, saberes e práticas pedagógicas por parte de alunos e professores na concepção da realidade educacional brasileira, pois há um elemento faltante, silenciado, oculto – o contexto em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas que são determinantes dos bens materiais e simbólicos que se constituem em sociedade, produzindo um cenário de inter-relações, que ratificam a realidade opressiva existente por força da ação dos opressores.

Essa “pedagogia da realidade ocultada”, do não dito e, não dito por que, não pensado, questionado e refletido, descontextualizado, destina aos porões as análises que desacomodam e desconstroem formas de pensamento vigentes, fugindo-se inclusive dos contextos naturais dos sujeitos alunos (MARTINS, 2019). Retornemos à Freire:

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam, livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p.18).

Freire, em sua assertiva traduz o que objetivamos no presente capítulo, que se tenha uma ação clara de questionamento diante dos textos oficiais do Estado brasileiro para a educação. Que tenhamos a vontade de inteligência (RANCIÈRE, 2020), de estarmos dispostos a confrontar as prescrições, como nos diz Freire (1987), caso contrário torna-se fictício, uma falácia produzida falarmos em busca da qualidade da educação nacional e da autonomia do sujeito-aluno enquanto no campo educativo produzimos um coletivo em si e não para si. Devemos em nossos saberes da experiência, saberes da docência e saberes pedagógicos, expulsarmos as nossas sombras que são originadas situacionalmente da opressão.

A luta por uma educação pública, gratuita, inclusiva, de qualidade e justa, torna urgente adotarmos uma postura enquanto docentes, alunos, ges-

tores, investigativa, indagativa acerca das múltiplas determinações dos dispositivos de poder que se exercem sobre a sociedade e o campo educativo, nos possibilitando a desconstrução dos traços característicos típicos da educação vigentes do Brasil Colônia até os dias atuais.

Convém recobrar o filósofo pré-socrático Parmênides (515-445 a. C), quando afirma que: “Não posso pensar naquilo que não existe.” Percebe-se então que é na realidade dos contextos, das conjunturas concretas e objetivas que encontramos as condições de possibilidade como forças motrizes para a compreensão do mundo da vida em todas as suas instâncias e dimensões, pois segundo Arendt (2014), o que nos caracteriza como humanos é nossa capacidade de pensar. Então, se nossa realidade concreta de um país desigual, de um país permeado pela violência, pela desconsideração de princípios constitucionais no que tange aos direitos sociais etc. e direitos humanos, de dispositivos de poder que delegam à subalternização um significativo contingente da sociedade encontram-se no campo do oculto, do não dito, do secundarizado, ficamos à mercê das forças dominantes que são opressivas que concebem a educação como instrumento de domínio de classe e assim manter-se a ordem social por este segmento legitimada. Mas é necessário que atentemos para:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamado o a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (FIORI, 1987, p.8) – Prefácio do livro *A Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire.

Estar-mos inconscientes do mundo da vida, nos cobra um preço demasiado caro como indivíduos em nossa subjetividade e como profissionais que professam um conhecimento e uma ciência, portanto, nosso distanciamento do mundo desencantado da educação brasileira em sua face real é necessário e fundamental, para que nossas palavras não sejam contraditórias aos nossos atos, conforme nos aponta Freire (1987)

Cabe aqui recobrar Ortega y Gasset em sua assertiva mais popular: “Eu sou eu, mais as minhas circunstâncias, se não salvo as circunstâncias, não salvo a mim (GASSET, 1995, p: 56)” pois nesta assertiva, temos o principal pressuposto da análise sociológica, a relação entre indivíduo e sociedade, que é segundo Elias (1995), uma relação de reciprocidade, de interpenetração e

nossa análise sobre a realidade não pode ser polarizada e pulverizada, no objetivo de ser cumpridores das prescrições oficiais, pois assim perdemos nosso ser professor para o advento de um ser puramente técnico. Podemos perguntar: até quando exerceremos nosso papel de técnicos destinados a ser prepostos do Estado, no exercício de uma educação burocratizada?

É necessário gerar reflexões, debates, relações dialógicas, novos questionamentos, que tenham como elemento fundamental de análise nossas realidades situacionais como educadores e educandos problematizando-as, para que possamos desengessar nossas consciências e conseqüentemente nossas práticas, nossas sombras, de uma educação em descompasso com a realidade, em busca de uma efetiva educação de qualidade, pública, gratuita e inclusiva porque equitativa, produzindo-se, portanto, justiça a qual envolve não somente a redistribuição da riqueza gerada, mas o compartilhar de conhecimentos, de saberes da experiência e saberes pedagógicos, os quais são em sua essência a riqueza que conquistada jamais de nós poderá ser retirada.

REFERÊNCIAS:

ARENDDT, H. **A Vida do Espírito**. São Paulo. Ed. Civilização Brasileiro, 2014.

ARATA, Nicolas, PINEAU, Pablo. **Latinoamérica: la educación y su historia**. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019. 460 p.; 21 x 14 cm. - (Saberes) -

ARROYO, Miguel. **Novas Pedagogias. Novos Sujeitos**. Petrópolis. Editora Vozes. 2014.

APPLE, Michael. BURAS, Kristen L. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2008.

BAQUERO, Ricardo J. CASTORINA, José A. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2008.

BERGER, P. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo. Edições Paulinas, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo. Editora Zouk/Edusp. 2007

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

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/Lista-TextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

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

CASTRO, Claudio de M. **Os Tortuosos Caminhos da Educação Brasileira**. Porto Alegre. Editora Penso. 2013.

Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editores, 1995

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2001.

ESPERÂNDIO, M. J. **Para Entender a Pós-Modernidade**. São Leopoldo. Editora Sinodal. 2007.

FIORI, Ernani M. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1987 (Apresentação da obra)

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1997.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2014

_____. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis. Vozes, 1999.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2005.

GASSET, J. O. **As confissões de Quixote**. Petrópolis. Editora Vozes. 1995.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza Burguesa e Educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas. Autores Associados. 2014.

HEY, Ana Paula, CATANI, A.M., NOGUEIRA, M.A. MEDEIROS, C.C.C. (Orgs). **Vocabulário BOURDIEU**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

MARTINS, G. **Infância e inclusão**: princípios inspiradores da atuação na educação infantil. Porto Alegre. Editora Edipucrs, 2019.

NEVES, E.F. **Formação Social do Brasil**: etnia, cultura e poder. Petrópolis. Editora Vozes, 2019.

RESENDE, Gabriela dos S. CATANI, A.M., NOGUEIRA, M.A. MEDEIROS, C.C.C. (Orgs). In: **Vocabulário BOURDIEU**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

VASCONCELLOS, C. **Construção do Conhecimento Em Sala de Aula**. São Paulo, Libertad, 1999.

_____. **Formação didática do educador contemporâneo**: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

CAPÍTULO 8

PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO: DESCONSTRUÇÃO DA INDISCIPLINA POR MEIO DO PROCESSO DIALÓGICO

ARMGARD LUTZ¹

O curso de extensão “Sem medo da indisciplina: a construção participativa da disciplina na sala de aula” ofertado desde 2014, pela plataforma da Fundação Telefônica², gerou relevante conjunto de dados sobre as escolas brasileiras e suas ideias sobre a disciplina e indisciplina escolar.

O curso orienta-se pelo objetivo de inclinar o olhar sobre a indisciplina escolar e inspirar práticas segundo a perspectiva dialógica e democrática. Destaca-se entre os conteúdos o processo participativo dos alunos, mediante assembleias e contratos pedagógicos. Os desafios aos participantes favorecem o levantamento de conhecimentos prévios sobre experiências engendradas pelas escolas e pelos professores e relatos sobre soluções encontradas às situações desviantes provocadas por estudantes e a aferição dos resultados do curso. Frente ao desafio de abordar as pedagogias em diálogo, tema central do V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação – Pedagogias em diálogo - 2021, promovido na Unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, em Cruz Alta, definiu-se como eixo para este capítulo, os relacionamentos disciplinares baseados no reconhecimento da diversidade, da contextualização e da ética do encontro como solução à indisciplina escolar.

¹ Professora Dra.adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, do curso de Pedagogia na unidade em Cruz Alta/ RS – Região III

² O projeto Escolas Conectadas é uma iniciativa do ProFuturo, programa de educação global da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação Bancária “la Caixa”. Todos os cursos são certificados por instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), que participam também de sua produção. Entre as instituições parceiras, está a UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, responsável por 21 títulos da plataforma, de diferentes áreas do conhecimento.

Esclarecendo o movimento de seleção dos dados, optou-se pelos da edição mais recente do curso, de 05 de julho a 02 de agosto de 2021, com 1.002 participantes. Os dados selecionados foram das Unidades I e II do curso. Na Unidade I, os participantes apresentam a proposta da escola à prevenção e solução aos eventos de indisciplinas disponibilizados; na Unidade II, o tema é a Disciplina para a Aprendizagem, na perspectiva participativa, construtivista, momento em que os participantes relatam dinâmicas endereçadas à resolução de conflitos e ao analisá-las, apontam as alterações que fariam tendo por referência os materiais de estudo ofertados pelo curso.

A arte imita e prenuncia a vida

Refletir sobre “pedagogias em diálogo” nos coloca diante de expressivo acervo de pedagogias ao longo da história da educação no mundo. As pedagogias românticas, sob inspiração rousseauiana; pedagogia centrada no aluno, similar à psicologia centrada no paciente como condutor do processo; pedagogias livres e as democráticas. As pedagogias que com o autoritarismo e castigos, geraram sofrimentos e traumas aos alunos e converteram sedentas curiosidades de crianças e adolescentes, em pesadelos, se enquadram na pedagogia tradicional e autoritária, com predomínio da cópia, memorização, regras rígidas e castigos. As escolas democráticas, questionando as propostas tradicionais, criaram o movimento de renovação pedagógica da Escola Nova, se aproximaram do potencial infantil, prevendo ensino e aprendizagem em oficinas, atendendo os interesses infantis e a exploração da natureza. A liderança desse movimento é atribuída a Leon Tolstói, na Rússia, criador da primeira escola democrática, em 1850. A proposta da Escola Nova articulou o jogo com o trabalho, afastando do movimento as escolas democráticas. As escolas democráticas, passaram a integrar as que mergulhando nas almas infantis, fertilizaram trilhas para o florescer anímico e mental das crianças, a exemplo das escolas Waldorf (atingindo 100 anos de existência em 2018), de Summerhill (completando 100 anos em 2021). A proposta está alicerçada na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática em que todos os cidadãos participam das decisões e a distribuição do poder e dos privilégios são abolidos. Nessa direção, a participação infantil nas decisões torna-se ponto alto inclusive nas definições de sanções, quando houver necessidade, favorecendo a educação para a responsabilidade (Singer, 2010).

O pensar diferente da proposta das escolas democráticas, provocou em Michel Foucault (1987, apud SINGER, 2010) uma dúvida ao criticar a educação moderna, centrada na heteronomia dos indivíduos, na configuração autoritária do ambiente escolar e no emprego de dispositivos para introjeção da norma. Segundo Foucault, o poder disciplinar atinge os indivíduos, penetra em seus corpos,

insere-se em seus gestos, suas atitudes e seus discursos, portanto, interroga até que ponto as escolas democráticas se distanciam do poder disciplinar. Singer (2010) explicita que as escolas democráticas optaram por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” em vez de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. Tanto regras quanto penalidades, resultam de definições coletivas com a ressalva de que se restringem ao espaço de convivência, sem interferir na liberdade de escolha de cada um.

Nesse cenário de rápida distinção das pedagogias, busca-se uma obra de arte provocativa da reflexão sobre o tema selecionado para este capítulo a partir da crença que o fenômeno da indisciplina e violência é questão a ser trabalhada de forma interdisciplinar prevenindo as causas e com atenção aos efeitos e a ser trabalhada na ótica dos direitos humanos.

A oportunidade de apreciar a obra de arte do longa-metragem do cineasta austríaco Michael Haneke, “A Fita Branca” (2010), merece investimento reflexivo dado seu efeito impactante. A hipótese que o espectador levanta desde o início da história, é de que são as crianças que cometem os atos violentos e misteriosos que se sucedem num vilarejo protestante no norte da Alemanha. Se a autoria dos crimes é do grupo de crianças, descobre-se pela demonstração do abuso do poder e das hierarquias dos adultos, que são eles a origem do mal. Numa paisagem bucólica, de aparente tranquilidade, incidentes estranhos começam a ocorrer. O médico da aldeia se machuca ao cair do cavalo, derrubado por um fio de arame estendido de propósito entre duas árvores nas proximidades de sua casa. O filho pequeno do barão, rico proprietário de terras que domina a economia da região, é encontrado em um celeiro, pendurado nu e de cabeça para baixo, depois de ser chicoteado. Esses crimes desencadeiam um clima de crescente suspeita entre os moradores da localidade. O intenso desejo pela ordem inquestionável está encarnado em personagens-chave: o barão despótico com sua esposa e com os empregados e o pastor, líder espiritual da comunidade. O pastor chicoteia os filhos, em nome de Deus, por qualquer pequena falta.

Para o cineasta Haneke, o modelo de autoridade representado pelo pastor, assim como seus métodos violentos, tanto no plano físico quanto no emocional, marcou profundamente os filhos desses pais retratados no filme. A obra do cineasta aborda três temas evidentes: a culpa, a responsabilidade e o confronto entre gerações, com ênfase no autoritarismo e violência na conduta dos adultos. Segundo a filósofa Tiburi (2012):

a infância e a juventude nada mais são do que a revolta contra uma lógica pela qual não podem ser responsabilizados justamente porque não

são a origem do mal que cometem. Os adultos são os verdadeiros irresponsáveis, são [...] infantis, porque não querem aceitar o efeito daquilo que produzem.

A autora aprofunda a ideia do proibido: “[...] concordar com o senso comum que inventa a “verdade” de que “tudo o que é proibido é mais gostoso” é tão superficial quanto dizer que os “limites” são educativos”. A autora desafia a reflexão ao enfrentar o não dito sobre o modo dos adultos exercerem as proibições sobre as crianças:

Os adultos (pais e professores) de nossa sociedade são idênticos aos adultos do filme: oprimem as crianças como se estas fossem pequenos animais escravizados. Enquanto isso se permitem perversões que proíbem às crianças. Ao mesmo tempo, educam pela frieza e pela repressão aqueles que, no futuro, serão idênticos a eles. Maus e vis. [...] O proibido é justamente o permitido quando a liberdade não é mais do que uma sombra da própria miséria espiritual. Neste sentido, a vida adulta é a mera sombra da infância e vice-versa. (TIBURI, 2012, p:1)

A reflexão de Tiburi (2012) contrasta adultos e crianças ao salientar que o modo de ser dos adultos não é diferente da conduta das crianças quando as regras impostas a elas não são observadas por eles. Relaciona o proibido com o inverso proposto pelo capitalismo, ou seja, o consumo é a inversão do proibido transmutando-se em prazer perverso. Na visão defendida pelo cineasta Haneke, as crianças e adolescentes da aldeia foram os que aderiram, no término da Primeira Guerra Mundial, à ideologia do Nacional Socialismo, proposta por Hitler. Conclui-se que apesar do personagem pastor amarrar a fita branca no braço dos filhos para lembrarem que deveriam ser puros, isso não os converte e nem os conteve na decisão futura. Na alegoria do cineasta, a fita branca foi substituída pela braçadeira nazista. Se a arte imita a vida, o filme propõe a reflexão sobre as marcas deixadas nas almas infantis pelas regras rígidas podendo transformar-se em potencial de não fazer delas os melhores adultos, aqueles capazes de superar os terrores produzidos na sociedade e sobretudo, de contribuir para recriá-la em prol do bem comum.

Justiça Curricular e Indisciplina

A relação da justiça curricular com a disciplina e indisciplina nos projeta à reflexão sobre o fracasso da justiça distributiva de acesso a vagas nas escolas, prevista como inclusiva. As desigualdades de acesso afetam a realidade brasileira de forma severa considerando o investimento desigual na escolarização das crianças pobres e das ricas, na educação de meninas e das

raças oprimidas. O fracasso do modelo de justiça distributiva reside na dicotomia entre o quanto e o que faz parte do currículo já que não há discussão sobre a natureza da educação em si. O predomínio do currículo hegemônico parte do princípio de que o que é bom para uns é bom para todos ignorando que as famílias dos trabalhadores e as famílias da classe dominante têm uma relação distinta com o currículo escolar. O bem distribuído pelas escolas, “significa diferentes coisas para as crianças de origens sociais e culturais diferentes” (CONNELL, 1995, p.14). O currículo hegemônico ainda hoje é construído atendendo interesses de grupos com mais vantagens na sociedade enquanto, que um currículo democrático tratará das experiências dos grupos em desvantagens sociais. Inserir no currículo os pontos de vista e experiências dos grupos étnicos subordinados, sobre as questões de gênero, emprego feminino, sexualidade, desenvolvimento social infantil, masculinidade e feminilidade, além de trazer ganho epistemológico para as ciências sociais, promoverá a justiça curricular. Destaca Kramer (1999, p.32) a necessidade de reconhecer “o que é específico da infância e entende as crianças enquanto cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”. Aprender com as crianças sobre a escola e o mundo, ilumina um currículo justo.

No contexto da justiça curricular, os elementos culturais sobre disciplina e indisciplina, ganham visibilidade e emergem em contexto e processo dialógico. Ao emergirem, ganham significado e espaço para negociações. Trata-se de um direito em coerência com a justiça curricular diante das incompreensões das atitudes consideradas pouco aceitáveis socialmente por se apresentarem como genuínas das culturas diferentes da preconizada e consagrada pela classe dominante. Os efeitos de um currículo que desconsidera e desqualifica as experiências e saberes dos grupos em desvantagem produz a autoexclusão, o fracasso escolar e para culminar, conforme episódios dramáticos, a discriminação resulta em indisciplinas que se convertem em instabilidades emocionais, em violências, crimes e massacres.

A expectativa por uma justiça curricular, em atenção à diversidade, é preenchida pela necessária formação para a cidadania, orientada por princípios éticos convergentes à convivência democrática. Compreender os conceitos de cidadania e de ética, é o primeiro passo para ingressar na discussão sobre a indisciplina escolar como ponto dissonante num contexto de inclusão de todos pela via do respeito às diferenças.

A cidadania compreendida a partir das condições de vida digna e saudável, pressupõe a educação de todos a fim de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa

de todos os membros da sociedade. Todavia, os estudantes ao se encontrarem sobrecarregados pelos conteúdos curriculares das diferentes áreas não encontram contextos favoráveis ao exercício da formação ética e moral já que numerosos projetos pedagógicos das escolas pouca ou nenhuma margem abrem a projetos dedicados aos conteúdos atitudinais e relacionais, em formato transversal e contínuo (YUS, 2002).

A obra “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 2018) discorre sobre os 4 pilares da educação mundial e entre eles estão os pilares destinados ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais – Saber ser e Saber conviver, no entanto, os projetos pedagógicos das escolas enfatizam a área cognitiva, o pilar do Saber conhecer e, brevemente, o Saber fazer. Aprender o Saber ser e Saber conviver abrange a complexidade das relações e interações para além de boas maneiras ou atitudes socialmente aceitáveis – sem desconhecer a rapidez com as regras sociais sofreram e sofrem alterações, tanto quanto nas culturas e nas concepções em várias áreas do conhecimento. Esse aprendizado não se sustenta por meio de eventos sazonais organizados pelas escolas em forma de comemorações que supostamente contemplam a diversidade tais como o “Dia da Consciência Negra” e “Dia do Indígena”. Da mesma forma perde o relevo transformador o emprego de cartazes orientadores às atitudes “corretas” ao desconsiderar as possibilidades de diálogo entre as diferentes culturas e experiências de vida dos alunos. Segundo Araújo (2006, p.121) “[...] aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, [...] agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça e não violência; aprender a usar o diálogo [...] e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva [...]”. Vivenciar continuamente o processo dialógico, por meio das assembleias, construindo limites e regramentos organizativos à convivência respeitosa, produzindo dispositivos que tenham sentido para todos, torna-se uma cultura viva e preventiva.

A ética, na filosofia, demanda reflexões sobre a moralidade humana. A educação ética discute princípios, individuais e coletivos, capazes de orientar a análise crítica das realidades como a violência, a tortura, normas sócio morais vigentes e contribui na revisão e reconstrução de formas mais justas e adequadas de convivência. Esse conteúdo pode parecer abstrato embora seu lugar no currículo bem como no cotidiano da sala de aula é assumido como tema transversal. O tema ganha destaque ao fazer parte de uma metodologia integrativa articulando a construção de conhecimentos com a construção de concepções de valores a exemplo da pedagogia do *aprender discutindo*, proposto na obra de Pontecorvo (et al, 2005). Numa aula de história os alunos alteram seus pontos de vista sobre povos bárbaros a partir da discussão sobre serem *animalescos* e segundo a professora eles assumem o “o

ponto de vista do outro” e “captam empaticamente os aspectos insólitos do comportamento dos bárbaros” demonstrando boa capacidade de descentralização (GIRARDET, 2005).

A perspectiva da interação conversacional não é um tipo qualquer de interação. Caracteriza-se pelo confronto de opiniões, por favorecer a construção do conhecimento, segundo os princípios vygotskianos e faz sentido diante da discussão sobre indisciplina. Na pedagogia tradicional, controladora, em havendo conversas em sala de aula, os professores as interpretam como indisciplina. No entanto, a ciência provou que o ser humano se constitui nas e pelas oportunidades de conversação e no caso da escola, alavancadas por uma metodologia na perspectiva interacionista, abre espaço à negociação com os outros, torna-se “instrumento indispensável à construção de um mundo de significados comuns” (PONTECORVO, 2005, p. 10).



O artista tece a crítica às regras rígidas da escola e por acréscimo, apresenta situação machista de discriminação à característica feminina.

Distúrbios disciplinares: o que cabe no seu conceito de indisciplina?

Vendo ao longe um fogo na favela, alguém diz: - Que horror! essa violência desses jovens! Ao que o psicólogo responde: - Que nada! Ali ainda tem vida! A manifestação relaciona a violência como reação, resistência à violência estrutural. A verdade da violência que desce à escola se torna indisciplina a ser combatida, jamais acolhida, compreendida, vasculhada, historicizada. Sem desconhecer que a indisciplina tem sido razão nuclear do desgaste ocupacional dos professores, é tema mundial com maior ênfase desde 1990, sujeito a múltiplas manifestações, interpretações e ações de contenção.

As condutas disruptivas tomadas como indisciplina, em geral, são as que vão contra as regras estabelecidas pelos educandários com a ressalva de que, em não havendo uma proposta da escola como um todo, são indisciplinas

as que vão contra as regras particulares de cada professor. Dada a complexidade da indisciplina, a maioria dos educadores ou enfrenta de forma personalizada ou se desconcerta diante da necessidade de administrar o ato indisciplinado e promover encaminhamentos com o estudante que o praticou. As medidas mais frequentes e reconhecidas por alguns professores como ineficazes são endereçar o indisciplinado a algum membro da equipe diretiva e por acréscimo, chamar os pais. Em alguns casos, a situação piora quando o aluno acaba sendo violentamente castigado pela família. Grande número de professores, numa interpretação tácita, atribui a causa da indisciplina às famílias supostamente desestruturadas, independente da classe social.

Posicionar-se diante da indisciplina requer a distinção da transgressão em dois tipos de regras. Há diferença entre as regras morais e as regras convencionais. As regras morais são construídas socialmente com base em princípios éticos, tendo em vista o bem comum. As regras convencionais variam de escola para escola. São as definidas pelo grupo de docentes ou por toda a comunidade escolar. Sobre as regras morais, convém reafirmar que fazem parte das regras inegociáveis. Quanto as convencionais, ressalva-se o aspecto da flexibilidade diante de situações específicas e ao longo dos processos temporais. Diante de permissões, proibições e castigos, sem nenhum tipo de negociação, as tensões se aceleram. Segundo Telma Vinha (2009) explanando sobre desenvolvimento moral, autonomia e heteronomia, a variação dentro da mesma instituição provoca inseguranças, desconfianças, instabilidades emocionais entre os estudantes e na relação com os educadores.

Tendo por referência os depoimentos de professores participantes do curso “Sem medo da Indisciplina: a construção participativa da disciplina”, significativo número de professores reporta as fragilidades dos projetos pedagógicos em relação aos conteúdos atitudinais. Selecionou-se dois registros:

Na escola (onde) a qual trabalho, os conteúdos atitudinais são definidos por cada professor e registrado no planejamento anual ou projetos de intervenção, ou seja, cada professor trabalha esses conteúdos com suas turmas conforme profilaxia e/ou demanda (14/05/2021).

O depoimento a seguir atesta a ausência da colegialidade entre professores o que mantém o professor na solidão das decisões:

Nas escolas em que trabalho os conteúdos atitudinais fazem parte de um projeto interdisciplinar, mas muitas vezes nos encontramos sozinhos, o que se escuta muito nas reuniões pedagógicas é o seguinte: “a disciplina é problema do professor”, isto nos desmotiva bastante pois

muitas vezes estamos gritando por socorro, e escutamos essa fala, então na realidade eles acabam acontecendo pelos professores, individualmente, cada um tentando sanar o seu “problema” (14/05/2021).

O relato de uma supervisora de escola pública sobre situação ocorrida com aluno de 2º ano do Ensino Fundamental expressa o que cabe no conceito de indisciplina de uma docente:

A professora exasperada, encaminhou um aluno à presença da supervisora juntamente com o caderno de aula. Sua indignação se deu pelo fato do menino cortar do caderno um conjunto de folhas, suprimido os conteúdos das aulas. Alegou que o aluno não conseguia copiar a tempo o conteúdo do quadro de giz. Em conversa reservada com o aluno, depois de choro convulsivo, descobriu-se que no turno inverso ao da escola, era muito ativo: jogava futebol, tocava violão, lia, tinha amigos. Sem maiores pressões, fez-se a proposta de auxiliá-lo na cópia tão aguardada pela professora. A situação favoreceu reconhecer que diante de uma turma de 30 alunos enfileirados, o quadro de giz estava completamente tomado de conteúdos escritos com letra pequena e o aluno, acusado de indisciplinado e desobediente, apresentou perfeccionismo irrepreensível na letra cursiva modelada o que não garantia a conclusão da cópia antes da professora apagar o quadro! A decisão do aluno de suprimir as folhas do caderno foi ato de desespero diante da ausência de atenção à sua angústia, à incapacidade de enfrentar a autoridade da professora e de buscar auxílio expondo a situação.

Compreende-se que o conceito de indisciplina para a professora a dispensava da autoanálise sobre sua docência. Os alunos é que são submetidos a exame meticuloso quando não se enquadram em suas expectativas. Conclui-se que apesar dos avanços científicos sobre educação persistem heranças do magistrocentrismo tradicional. Professores prosseguem centralizando a comunicação limitando o espaço do aluno emissor, criando formas ilusórias de participação, controlando as relações humanas na sala de aula e determinando o que é correto. Na contramão do caso acima exposto, cita-se a descrição por Passos (1996):

Ao adentrar a sala de aula de 1º ano da profa. Carmem, demorei para entender o que ali acontecia. Havia muitos sons: o som de crianças circulando de um grupo para outro, o som da conversa entre eles, o som dos materiais que manipulavam, o som do beijo estalado que a professora acabara de dar em uma das crianças. Imediatamente a professora vira-se para mim e diz: 'que bom que você veio aqui hoje! Estamos trabalhando com o tema Transformação, e cada grupo elaborou um trabalho diferente sobre ele'. Chama duas alunas e pede a elas para me explicar o que fizeram. As alunas, muito entusiasmadas, me levam para

o fundo da sala onde haviam pendurado a cartolina com os recortes das revistas e jornais, e passam a fazer uma clara explicação sobre materiais recicláveis. Então, outras crianças começam a me chamar porque também querem mostrar e falar sobre o que fizeram. O mesmo clima de trabalho, de troca, de conversa continua a existir enquanto eu vou ouvindo, lá no fundo, as crianças contando sobre o que trabalharam nos seus grupos. Carmem continua circulando pela classe, ouvindo cada criança como se eu não estivesse presente. Ela parecia apresentar uma certeza de que as crianças sozinhas dariam conta de me explicar sobre aquilo que fizeram” (PASSOS, 1996, p. 117).

Tomar a “aula como acontecimento requer conceber o fluxo do movimento como inspiração” (GERALDI, 2015, p. 100). A maioria das escolas, contudo, sustenta a obsessão pela ordem como uma necessidade pedagógica e condição para aprender. Criam-se listas de regras e o resultado habitual é uma educação para a docilidade, imobilidade, que cria indivíduos dependentes e infantis, obstruindo seu desenvolvimento como sujeitos autossuficientes e, automotivados (Passos, 1996). Outro efeito negativo do exercício constante de autoridade sobre os alunos (ENGUITA, 1989, p. 165 apud PASSOS, 1996, p. 119), é convencê-los de que não têm capacidade para tomar decisões e de que não são confiáveis. Destaca-se o encaminhamento promovido por uma professora diante do frequente uso de palavrões pelos alunos:

A partir do momento que comecei a dialogar sobre regras de convivência com meus alunos, ouvir suas ideias e aceitar suas sugestões, pude entender que não é o professor o único responsável em “ditar regras” para que o aprendizado funcione, temos que dar voz e vez para que todos os alunos participem deste processo e resolvi fazer a *caixa das ofensas*. Os alunos que tivessem interesse, iriam escrever num pedaço de papel (sem se identificarem), um palavrão e ao final das aulas eu sortearia um para conversarmos sobre. Conforme eu ia esclarecendo os significados dos termos escritos pelos meus alunos, observava as expressões faciais de todos (ora de menosprezo, ora de espanto), mas todos expressavam algum sentimento (10/08/2020).

A atitude positiva da professora substitui a clássica frase “Isso não se faz” ou “Isso mágoa” pelo processo de contextualizar, esclarecer e construir conhecimentos. É a chance de alunos reconhecerem que a agressividade inicia com provocações que podem resultar em mais violências. Algumas práticas favorecem a prevenção e o equilíbrio: orientar os alunos para avisarem quando acontece uma agressão; evitar o incentivo a responder a atos agressivos com violência; favorecer o contato com obras de literatura sobre sentimentos bons e os que merecem ser evitados, reconhecendo-os; promover

situações lúdicas em que haja contato físico entre as crianças como teatros, danças, rodas, piqueniques.

No relato abaixo, vislumbram-se desafios e possibilidades e estas facilitadas pela lógica democrática, ainda que de forma personalizada:

Um aluno do 3 ano do ensino fundamental, [...] sem nenhum tipo de transtorno, no recreio ou na entrada sempre agredia os colegas, ia regularmente à diretoria conversar com a coordenadora, que já não sabia mais o que fazer, [...] e os outros professores já falavam “lá vem o terror [...]” e eu sempre conversava com ele. Um dia estávamos nós no parque [...] ele pega uma pedra grande e joga com toda sua força no outro aluno [...] Nesse momento, eu disse a ele “eu estou muito bravo com você e depois vamos conversar (12/07/2021).

O professor prossegue informando que o resultado da pedrada foi levar a vítima ao hospital para sutura com três pontos; acalmar o pai e convencer as colegas a suspender a expulsão do agressor. Ele conversou com o aluno em particular solicitando o motivo da agressão. A partir da resposta: “- Porque ele mexeu comigo”! o professor provocou reflexões: - Será que tinha outra forma de resolver isso? O relato traduz a profunda disponibilidade e empatia do professor na condução do aprendizado e solução conjunta do problema:

Quando falei: - Será que tem outra forma de resolver isso? Ele respondeu: - Eu poderia chamar um adulto, ou o professor...e é preciso tirar do parque as pedras que EU POSSA [usar para] MACHUCAR ALGUÉM (grifo do professor). E foi então que eu falei pra ele: - Então quero que você traga aqui, pra mim, as pedras que você possa [usar para] machucar alguém. E ele começou a ajuntar num canto as pedras [com] que ele poderia machucar alguém, ele ficou pegando pedras [durante] mais de uma hora e encheu um canto de pedras. ATENTE-SE PARA MINHA FALA” quero que você traga aqui, pra mim, as pedras que vc possa machucar alguém. Ele poderia ter trazido uma pedra, mas ele trouxe muitas, dezenas se não foram centenas. E depois quando ele acabou eu sentei em frente da pilha de pedras com ele e fui perguntando por que [com] essa pedra você pode machucar alguém? as respostas eram as mais diferentes, ele tinha uma resposta para cada pedra. Essa é pesada; essa tem essa pontinha pode acertar no olho; essa é lisa; essa é grande demais não pode ficar no parque; essa é pequena, pode acertar na boca. E foi fazendo a seriação[classificação] das pedras, e a turma toda conseguia ver ele fazendo isso comigo pela janela pois ficava na direção do parque, mas não estava sabendo o que estava acontecendo. Quando ele acabou ele me disse: - Professor precisamos tirar elas daqui, vai que alguma criança joga em outro aluno, e machuque...

O professor finaliza informando que o aluno e colegas levaram as pedras para uma caçamba, fizeram uma assembleia e teceram combinados. Para o professor, o diálogo foi mais importante que a punição excludente. O episódio ganhou repertório, favorecendo vários aprendizados a partir de um projeto na escola. Sinaliza o professor: “E o mais legal que nas nossas avaliações coletivas, depois das aulas, sempre aparecia alguma coisa boa que ele fez”. A atitude positiva do professor de se aproximar do estudante oportunizou que se sentisse à vontade para expressar seus sentimentos e explicar seus gestos impetuosos. Ele teve a chance de se retratar. Importante frisar que a conversa com o estudante no pátio, evitando a sala da diretora ou outra sala fechada, evitou constrangimentos. “Em vez de punir, admoestar, o professor deve propor alternativas de ação ou facilitar a discussão das soluções logo que o aluno toma consciência das consequências de suas ações” (ESTRELA,2002, p.24).

A condução à autodisciplina é um processo lento e o clima da aula, de liberdade, tolerância, aceitação mútua, favorece o sucesso do/a professor/a no emprego das estratégias de personalização. As atividades, grupais ou individuais, na resolução de dilemas favorece o reconhecimento de valores pessoais e à ação em coerência com eles. No caso do aluno, a causa da agressão “porque ele mexeu comigo” traduz uma história a ser investigada na perspectiva dos traumas e dos efeitos dos julgamentos sobre as crianças, ensaiando-se a pergunta: quantos olhares o machucaram e dos quais quis se livrar? Quantas dúvidas sobre consequências de suas atitudes que não encontraram respostas? O que ele viu, ouviu, sentiu, que criou uma crença e o levou a agredir de forma violenta?

No caso dos professores, há maior tempo investido em inúmeros papéis – o familiar, o clínico (médico, psicólogo, logopedista, etc.), assistente social, nutricionista, juiz – levando para a sala de aula tudo que falta, do que com a tarefa para a qual o professor foi habilitado ficando em dívida com ela. Por outro lado, há que se reconhecer que conhecimentos básicos e compartilhados por todos os professores e servidores sobre a agressividade, favorece o manejo adequado diante das situações inesperadas. A agressividade exagerada geralmente é sintoma de problemas mais graves. Entre os fatores desencadeadores de procedimentos agressivos estão: temperamento difícil e impulsivo; falta de carinho; violência física ou emocional; ausência de limites ou tolerância excessiva dos pais; excesso de energia mal canalizada; necessidade de experimentar limites até reconhecer os próprios controles; intolerância com frustrações; deficiências físicas ou mentais ainda não descobertas. Importante considerar ainda que a criança com comportamento agressivo pode estar passando por situações especiais sem o devido apoio e esclarecimentos tais como separação dos pais; nascimento de um irmão; morte de um

ente querido. Importante é evitar estigmatizar ou acusar o aluno pelos atos agressivos. Transitar por entre dilemas é antes de tudo, organizar planos de trabalho; produzir contratos de forma cooperativa; organizar questionários para aprofundar o conhecimento sobre sentimentos e valores; promover debates com registros a fim de mapear a evolução da auto-organização dos alunos e das ações em coerência com os valores.

No caso da escola, há medidas excludentes e a frequente transferência da responsabilidade apenas à família, esquecendo-se que “atributos morais são consequência da intervenção escolar, nunca seu pré-requisito” (AQUINO, 2003, p.33). Entre as medidas excludentes estão os encaminhamentos dos falantes, dos desobedientes, dos agitados, dos irreverentes, aos consultórios dos psicólogos e psicopedagogos. Pergunta-nos Aquino (Ibid. p. 32) “- Só a droga da obediência poderia salvar a instituição escolar”? Perguntamo-nos: será que psicopedagogos, desconectados do clima escolar, encontram soluções adequadas e que perdurem? Numa escola democrática, tomar o diálogo como metodologia de ação sobre os atos desviantes, na perspectiva construtivista e interacionista é frisado por Pontecorvo (2005, p. 11): “a negociação com os outros é o instrumento indispensável à construção de um mundo de significados comuns”

No depoimento do professor abaixo, a realidade escolar está unida num projeto:

Na minha escola a indisciplina é um projeto cuidado e nutrido ao longo do ano envolvendo todos os alunos através das regras e dos combinados. Cada professor tem sua maneira de cuidar da indisciplina na sua sala, mas todos se envolvem no projeto de um bem coletivo. Tem coisas que não podem ser negociadas com os alunos uma delas, por exemplo, é o respeito, tratar todo mundo com respeito não pode ser uma regra a ser combinada (5/07/2021).

Na opinião do professor, há valores e regras que não fazem parte do conjunto dos negociáveis, no caso, ele destaca o respeito. No exemplo a seguir, aprender pelo diálogo subsidiado pelo conhecimento favoreceu superar as normas e o controle. Além disso, engessar corpos e mentes, punir, delatar, não garante mudança de atitudes e nem a aprendizagem. A professora relata mudanças de atitudes como resultado da condução organizada diante do emprego de palavras, entre os alunos:

A inspiração que eu selecionei para aplicar com a minha turminha foi o “Debate” sobre os motivos da briga e soluções. [...] tudo começou quando os alunos retornaram de uma aula de educação física, houve

uma discussão entre os meninos. Segundo o relato dos colegas, brigavam por uma posição errada no jogo, mesmo não sendo em minha aula, aproveitei o momento para resolvermos a situação e dialogar sobre o fato. Sugeri um debate para resolvermos a situação, todos concordaram. O tema do debate foi “Como resolver um impasse inesperado, uma briga de jogo”, resolvemos em comum acordo que todos os envolvidos teriam a sua vez de falar, mas que todos respeitariam e ouviriam os pontos de vista dos colegas sem interromper. [...] foi uma aula bastante dinâmica e proveitosa, contextualizamos conteúdos de ética e moral, assim os alunos puderam se colocar no lugar do outro. A troca de opiniões com as crianças proporciona oportunidades para o verdadeiro desenvolvimento da autonomia e o respeito aos direitos e sentimentos dos outros é essencial para estabelecer um conceito de regras e a capacidade de tomar decisões com base na justiça e na honestidade. (1/08/2021)

O depoimento reitera as vantagens da construção participativa de regras e soluções a conflitos. Todavia, os aprendizados com essas situações, enquanto episódicos e desprovidos de um contexto contínuo e aprofundado, tornam-se frágeis. O conflito é matéria-prima à constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social. Na escola, os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são fenômenos complexos cujo enfrentamento requer a busca de caminhos participativos. A manutenção da disciplina, no viés da educação como prática da liberdade não exclui as sanções e a adesão pelas crianças ocorre com maior facilidade pois contribuíram com a elaboração das regras, sentindo-se responsáveis. Ressalta-se que os adultos não se demitem de seus papéis. Sobre os valores pessoais, cabe à escola contribuir para os alunos definirem seus valores, agirem em coerência com eles e assumirem as consequências de seus atos. O professor facilitará a discussão a fim de clarificar os valores, as decisões tomadas e suas consequências. (ESTRELA, 2002).

Resultados e discussões

O conjunto de dados obtidos por meio das respostas à Unidade I do curso, oportunizaram identificar a predominância de escolas sem projetos colaborativos designados a abordar os conteúdos atitudinais e valores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê a autonomia das escolas para definir seu regimento quanto a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar. O regimento oficializa os direitos e deveres dos segmentos envolvidos – docentes, técnicos, discentes, famílias, órgãos decisórios etc. o que não garante ideias coerentes com os princípios democráticos. No aspecto das

normas disciplinares ou de convivência, o foco é apenas no segmento discente, desconhecendo que há estudos sobre a desculpabilização dos alunos e a culpabilização de professores (ESTRELA, 2002, p. 76). Nesse conjunto destacam-se invariavelmente o que os alunos não devem fazer e as normas se atêm a condutas de incivilidade ou ausência de boas maneiras.

Alguns regimentos destacam as medidas punitivas diante dos delitos e de forma arbitrária, indicam aos pais a retirada dos filhos da escola ou transferência compulsória. Segundo Aquino (2003, p.65) “[...] práticas antiéticas e abertamente ilícitas[...]”. Prossegue o autor, “a disciplina escolar [...] não é obtida por meio de regulamentos, e muito menos a partir de ameaça de punição, retaliação, banimento”. O caminho democrático encontra nos contratos pedagógicos e nas assembleias de classe (Araújo,2004), a dialogia assertiva em que ficam definidas as partilhas da responsabilidade a fim de operacionalizar a função social da educação.

A crença na garantia da ordem em prol da aprendizagem de qualidade, por meio da organização participativa de um rol de normas fixas, cai por terra diante das experiências de vida trazidas pelos estudantes e a influência dos movimentos da sociedade nos modos de ser e de agir de cada um. As certezas vão se desmanchando diante das atitudes e eventos de indisciplina dos alunos e o ciclo não se rompe enquanto há manutenção do exercício de poder pelo vigiar e punir.

Relevante é os professores exercitarem o pensar-se e transformar o registro numa ética do encontro. “A arte de ouvir e escutar o que o Outro está dizendo, levando-o a sério, está relacionado a uma ética de um encontro”. (DAHLBERG et all, 2003, p. 204). Há uma responsabilidade com o Outro quanto maior for a consciência das práticas pedagógicas, maior a possibilidade de mudar e assim transgredir o projeto da modernidade voltado a mapear a vida humana na busca da Verdade, Beleza e Bondade. O potencial crítico encaminha para uma forma de treinamento em serviço.

As passagens do curso produziram convicções sobre os fundamentos de uma construção colaborativa sobre moral, ética e conteúdos atitudinais. Retomando, propõe-se aos professores problematizar a interpretação psicológica das expressões de sentimentos e das atitudes das crianças pouco aceitáveis. Convém evitar a interpretação tácita dos atos indisciplinados como “desnutrição”, “dificuldades de aprendizagem”, “carência”, “anormalidade”, imitação de algum parente, a crença de que a origem está nas condições socioeconômicas e famílias desestruturadas ou arranjos familiares duvidosos.

Os conflitos fazem parte da vida e da escola em relação a ideias, sentimentos, atitudes, relações interpessoais, violência, afetando a qualidade da

educação e os avanços na aprendizagem. Reconhecer os distúrbios disciplinares requer inverter a concepção de aluno e aluna como sujeitos a-históricos e descontextualizados, passivos ou adversários a serem vencidos, civilizados, dominados. Educar para cidadania é oportunizar contextos e situações contínuas e concretas de participação na análise dos conflitos, na tomada de decisões justas favorecendo o convívio pautado na ética e em valores favoráveis a uma sociedade em que igualdades floresçam. As decisões e estratégias que escolhemos dizem muito sobre nossos valores e conceitos a respeito dos direitos das crianças na sociedade e como exercemos a democracia. Construindo processos de assembleias e fóruns de diálogo é aderir à ética do encontro participativo, democrático. A ética do encontro traduz o respeito pela criança, o reconhecimento da diferença e da multiplicidade e opta pela luta para não transformar o Outro no mesmo que eu. Conclui-se que o posicionamento é estar “em outro lugar que não seja onde o Outro é o problema para o qual somos a solução” (LATHER, 1991, p. 138, apud DAHLBERG et al, 2003, p. 204) significa renunciar a ser o mestre da verdade e da justiça, o grande intérprete.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo, Moderna, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. **Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral**. In: Cadernos CENPEC- Educação, Cultura e ação comunitária. No. 2, 2º. Semestre 2006, p.119-125.

CONNELL. R.W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.) **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2018.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4ª. edição. Portugal: Porto Editora, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIRARDET, Hilda. Explicar os fenômenos históricos. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação: o necessário caminho para trabalhar contra a barbárie**. In: Revista **Novamerica**, no. 82, junho, 1999.

LUTZ, Armgard. **Sem medo da indisciplina: a construção participativa da disciplina escolar**. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/> Acesso em: 10 set. 2021.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TIBURI, Marcia. **A Fita Branca de Michael Haneke**. Disponível em: <https://revista-cult.uol.com.br/home/fita-branca-de-michael-haneke/> Setembro, 2012. Acesso em: 30 set. 2021.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 9

ALFABETIZAR LETRANDO: MEMÓRIA DE UM PROCESSO NÔMADE

ARMGARD LUTZ¹

A memória é a vida, [...] ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes revitalizações. [...] a memória é um fenômeno sempre atual [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.

Pierre Nora

Este capítulo resulta de memórias sobre um processo alfabetizador marcado pela relação interativa e nômade entre docente e discentes de uma turma de multirepetentes². Os traumas escolares e da vida assombravam as crianças sem apagar a chama do desejo de aprender e da resiliência. O fracasso escolar arquivado como não aprendizagens e a exclusão de escolas devido comportamentos disruptivos, alimentou as crenças limitantes dos familiares. O descrédito no potencial das crianças para atingir as competências do letramento partia do determinismo de que o insucesso nas escolas se tratava de herança do pai, do tio, ou do avô, ou da avó, analfabetos e ruins da cabeça para aprender. A segunda crença estava vinculada à incapacidade de permanecerem imóveis para escutar, copiar e, portanto, aprender. Com o propósito de desconstruir os estigmas, descobrir os letramentos latentes nos alunos, a professora criou contextos nômades se deixando levar pelos desvios

¹Professora Dra. adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, do curso de Pedagogia na unidade em Cruz Alta/RS – Região III

²A documentação de um ano da experiência, minuciosamente arquivada foi destruída por um descuido. Resta um vídeo original com duas horas de duração e uma versão editada.

das “surpresas e arituncuns maduros” inspirada nos conceitos de nomadismo, em Deleuze e Guatarri (DELEUZE E GUATARRI, 1997: 52) e de um currículo vivo. O objetivo do relato é instigar estudos, dúvidas, debates, dialogicidades sobre ser e estar docente. A opção evitará apresentar todos os detalhes do processo alfabetizador inspirado nas descobertas de Emília Ferreiro (1986).

Identidade.

Segunda feira. A professora entra na sala de aula e ouve A. S. chamá-la: “Profe, profe ontem me escapei com vida”! A professora deposita seus materiais em sua mesa sabendo que a escuta seria longa. O garoto de 8 anos, a cara mais simpática, matreira e corajosa do mundo, participara, no domingo, de pequenos furtos com um grupo. Detalhando cada movimento e estratégias, ele relata as artimanhas de como, escondido atrás de um muro, escapou dos tiros de revólver 38 desferidos pelo dono do galinheiro onde houve a tentativa de roubo. Rindo dos feitos, reforça que a bala passou zunindo pelo ombro. Seus colegas de turma, todos habitantes do mesmo bairro, habituados à cultura das notícias disparadas como rastilho de pólvora entre a vizinhança, foram se aproximando do colega, apimentando o relato já que suspeitavam que o colega tivesse sido alvejado. Quem conta um conto, aumenta um ponto, era o resultado das hipóteses entre vizinhos, e assim, novos detalhes já haviam sido acrescentados ao feito da gurizada.

A.S., de alcunha “Beleco”, muito antes de ser matriculado no 1º. ano do Ensino Fundamental integrava uma “gang” de assaltantes. Dada sua mirada compleição física, facilmente se esgueirava por janelas basculantes para abrir a porta de casas, facilitando o ingresso do grupo de assaltantes. Conhecido no bairro sobretudo pelas atividades ilícitas, “Beleco”, após algumas aulas e algumas perguntas provocativas da professora, avisou que não faltaria aulas devido aos olhos azuis da professora. Aproveitando a menção, a professora aprofundou a decisão de Alex. aplaudindo e interrogando à turma se apenas os olhos azuis garantiam os aprendizados que estavam acontecendo na sala. A convicção de *Beleco* não parou por aí. Com as atividades lúdicas organizadas pela professora envolvendo os nomes e as enunciações de cada um sobre habilidades, episódios vividos, façanhas consideradas qualidades, “Beleco”, ao ser assim nomeado por um colega, irritou-se e gritou para todos: - Não sou mais Beleco! Sou Alex !! O anúncio foi complementado pela notícia de que saíra do “grupo”. A professora imediatamente reforçou que o nome dele, que até poderia ser de um artista, massageando seu ego, deveria ser usado diariamente para assim chamá-lo em todas as ocasiões. Enfatizou que o uso do nome registrado na certidão de nascimento é forma de respeito e reconhecimento à pessoa. “Beleco”, nome ligado às atividades ilícitas, morreu ali. A.S. tornou-se assíduo e ativo na sala de aula.

O contexto vivido pelas crianças matriculadas naquela turma trouxe à professora a evidência do desconhecimento dos nomes dos colegas. Por vizinharem, se conheciam apenas pelos apelidos e desconheciam o primeiro nome e muito menos os sobrenomes. A cada vez que a professora os chamava pelo primeiro nome, ficavam confusos. Novos materiais foram produzidos a fim de reforçar o reconhecimento dos nomes da lista de presenças: tarjetas; rótulos; alfabeto ilustrado portando os nomes associados a nomes de objetos ou animais; inscrições dos nomes nas classes. E não foi só isso. Associando a necessidade de se nomearem mutuamente com seus primeiros nomes e exercitarem atitudes gentis para com os colegas, foi introduzido o “jogo do chá”, por inspiração de filme japonês. A cada dia, um novo sabor de chá era trazido à roda de conversa, inaugurando cada início de aula. Cada um tinha a oportunidade de colocar chá no seu copo e passar a térmica adiante. O “jogo-ritual” apresentava o ritmo do aprender a esperar: o copo de chá era passado para o colega da direita, dizendo o seu nome e o do colega que recebia o chá: - Eu, Sara, ofereço o chá para Paulo! E assim por diante. No momento em que todos haviam recebido o chá, era a hora de saboreá-lo e descobrir o sabor.

Reafirmando as identidades, introduziu-se a atividade das entrevistas. Improvisando um microfone, foram sorteados os nomes da turma a exemplo do jogo “amigo secreto”. O nome sorteado seria entrevistado pelo colega. Previamente e de forma colaborativa, foram combinadas as perguntas iniciais para a entrevista. O conteúdo das entrevistas, ao vivo, e tendo por plateia a turma, foi sendo registrado pela professora. Concluídas as entrevistas, cada entrevistador apresentava as características de seu entrevistado por meio de desenhos, exemplo disso foi a representação de A. S. com dois cães a seu lado já que no relato destacou o fato de sempre estar acompanhado de suas duas cadelas. Assumindo o papel de escrevente, a professora registrava, ao lado de cada desenho, o conteúdo da entrevista. Essa produção favoreceu vários dias de exploração da leitura oral com a turma, orientada e explorada pela professora. A atividade foi complementada pela roda de conversa sobre as preferências e sonhos. Ricas informações deram origem ao alfabeto ilustrado e significativo. Uma das meninas relatou que o sonho da mãe era ter um jogo de louças, outra apontou que seu sonho era ter um anel; um dos pais tinha o sonho de ter um apartamento num dos edifícios onde era pedreiro. Os registros das rodas de conversa originaram o varal “alfabetário ilustrado” com as palavras dos sonhos, complementadas pelos nomes dos alunos conforme a letra inicial da palavra significativa: **EDIFÍCIO**, e abaixo, o nome da **ELISÂNGELA**³.

³ Um conjunto diversificado de atividades lúdicas com os nomes foi diariamente ofertado: bingo, chamada por símbolos criados pelos alunos para seus nomes; cruzadinhas; mapas do tesouro guiado por nomes e palavras associadas; cartões de felicitações com o nome do aniversariante; rimas engraçadas com os nomes; etc. Destaca-se que os nomes dos alunos são fictícios.

Autoria e o livro texto.

Num dia clareado após intensa chuva, Lucas⁴ chegou esbaforido. – Profe, profe, você precisa ver uma coisa que descobri no mato. Você precisa levar toda a turma pra ver! O entusiasmo e, o tom de mistério de Lucas desencadeou, a curiosidade nos colegas. A professora, relutante, indicou que após a chuva seria temerário organizar uma caminhada em solo úmido e alertou sobre a necessidade de consulta à diretora sobre a liberação para passeio. Tudo organizado, a turma partiu para a breve caminhada sob clima de expectativa. Lucas conduziu a turma avisando para caminhar pé ante pé, até se avizinharem de uma árvore. Dizia baixinho: - Ali, ali, tem o ninho com os ovos azuis! Olhem, olhem. A professora informou que ao mexer no ninho, o pássaro-mãe do ovo, não voltaria mais. Silenciosos, examinaram o ninho. Voltando à sala de aula, a roda de conversa versou sobre os conhecimentos prévios referentes a pássaros. A composição colaborativa sobre o evento, ditada pelos alunos e escrita no quadro de giz pela professora, foi explorada com leituras investigativas das palavras repetidas, das palavras que continham outras palavras e das que iniciavam com a letra de seus nomes. Descobriram que na palavra AMORA, também está a palavra AMOR.

Lucas mostrou o atalho no mato. Ele subiu na árvore e no galho tinha um ninho. No ninho tinha um ovo de pássaro. Achamos uma amoreira carregada de amoras. Ficamos comendo amoras.

O texto finalizado com o nome do autor LUCAS, foi impresso e arquivado no caderno de textos. A partir desse dia, firmou-se o “contrato” de que as histórias sobre acontecimentos, descobertas, causos, invenções de cada um, figurariam num texto com o nome do autor, para lerem em família. Cabe destacar que o caderno de leituras foi um dos dispositivos a fim de desconstruir a cultura limitante da “cadernização” no processo de alfabetizar lendo. Em substituição, os projetos de estudos temáticos (HERNANDES, 2000) foram registrados em diferentes álbuns ao longo do ano⁵.

O efeito dessa proposta foi se anunciando. No dia seguinte, a tímida Marli chegou na aula estendendo em direção à professora uma velha cesta de

⁴ Nome fictício.

⁵ O caderno das aulas ganhou corpo aos moldes de uma “agenda” ou “livro de vida” das aulas onde ficaram estampados todos os comprovantes dos diferentes momentos vividos pela turma. O papel da bala que ganharam da cantina da escola privada; o cartão de felicitações recebido dos colegas; uma amostra de cada visita; um autógrafo da diretora, de um palestrante. A cada mês, a capa do caderno servia de suporte para uma nova capa resultante de um trabalho de criação artística. O caderno tornou-se objeto-reliquia com memórias e histórias de cada um e de todos.

Páscoa. A professora acolheu com entusiasmo a novidade. A menina, cercada pelos colegas, explicou que encontrou o ninho com o ovo na cesta embaixo de sua casa com palafitas. A curiosidade agitou a turma e a professora retomou a informação do dia anterior lamentando que o filhote não conseguiria sair do ovo. As crianças sugeriram que a colega recolocasse a cesta no mesmo lugar e observasse se a ave retornaria. Novos conhecimentos prévios sobre aves foram sendo demonstrados pelas crianças: as caçadas a pássaros com o uso dos bодоques; consequências do uso do bодоque na vizinhança; como fazer um bодоque; a crença de que as aves comem tudo que se planta nas hortas; a apreciação pelos arrulhos das pombas e preferências a papagaios que aprendem a falar. Dando sequência à rica roda de conversa, passou-se à construção colaborativa do texto, no quadro de giz, sobre a descoberta da colega Marli:

Marli trouxe uma cesta com ninho e ovo de pomba. A cesta estava embaixo de sua casa. Ela vai colocar a cesta no mesmo lugar.

O texto foi explorado pela leitura coletiva em ritmo que atendesse os diferentes níveis de progressos na leitura e escrita (FERRERO; TEBEROSKI,1986) e anexado ao “livro” de textos. Os desafios prosseguiram por meio da consolidação do estudo das palavras Marli, cesto, ninho, pomba. Para exemplificar, houve a adivinhação: O que é, o que é, que é salgado e tem no nome de Marli? A carta enigmática para ser completada com palavras do texto; a atividade de completar a grade com as letras da Marli,

--	--	--	--	--

.....TROUXE A



COMO



DA



.....

ESCREVER NOVAS PALAVRAS QUE INICIAM COM AS CONSOANTES DO NOME MARLI.

No pátio foi proposta a prática corporal envolvendo os nomes. Cada criança tinha a oportunidade de no centro do círculo criar um movimento a ser reproduzido pelos colegas dizendo o seu nome e em seguida, outro colega ingressava no centro e criava seu movimento “assinando” sua criação. A “autoría” foi reforçada mediante apresentação de autores de obras de literatura infantil. A criação do álbum “ANDANÇAS” com desenhos e escritas das aventuras das crianças nos diferentes contextos de suas vidas representa a adesão

à documentação⁶ sobre o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades, potencialidades como também as lacunas a serem superadas pelas crianças.

O estudo sobre pássaros foi introduzido a partir do debate sobre os predadores de hortas e a constatação de que nem na escola e nem em suas casas havia horta. A expedição investigativa a uma horta muito bem-organizada no Seminário de freis franciscanos foi orientada por dois objetivos: conhecer como se organiza e maneja uma horta e descobrir se as aves realmente destroem a plantação. Durante a caminhada, surgiram informações sobre o espantalho que uma das crianças havia visto em uma horta. Discorreram sobre a função do espantalho. Em chegando ao local, ficaram espantados com a dimensão da horta, o alinhamento e organização por tipo das hortaliças, ervas aromáticas e a comercialização. Perceberam que havia fios, com pequenos pedaços de plástico, esticados entre os canteiros. Descobriram que o dispositivo evitava a aproximação das aves nas plantas. O interlocutor foi questionado sobre o não uso do espantalho e souberam que devido a poluição do ar provocada pelos inseticidas pulverizados nas lavouras, as aves estavam desaparecendo. O retorno da visita culminou com a degustação de saladas, com a elaboração do cartão de agradecimento e a escrita dos nomes das hortaliças e de um texto para leituras e explorações das palavras.⁷

A morte na vida das crianças

O território nômade “segue trajetos costumeiros, vai de um ponto a “outro”, mas “é importante compreender que um ponto no trajeto do nômade só existe para ser abandonado; ele é a alternância e só existe como alternância”

Félix Guatarri

Uma nova segunda feira. Escolhido o formato da organização das classes⁸ para iniciar a aula, os alunos foram incentivados a encontrar num cartaz seus nomes encabeçados por um símbolo criado por eles. Chegando ao nome do colega Joel, várias crianças, consternadas, noticiaram que o pai do colega o havia espancado no domingo e que ele estava muito mal. Alguém comentou

⁶ A documentação permite aos professores examinar as decisões pedagógicas tomadas durante o projeto e o valor das experiências de aprendizagem. (HELM; BENEKE, 2005, P. 146)

⁷ A visita técnica deu origem a um projeto introduzido por uma carta entregue por carteiro, endereçada a toda a turma. A assinatura da carta foi uma incógnita e provocou o levantamento de muitas hipóteses sobre o emissor. O autor da carta foi um espantalho e no decorrer do projeto, ele visitou a turma e relatou sua “nova-vela”: “O espantalho feliz” (1980).

⁸ A cada dia, nova organização das cadeiras era proposta pelos alunos. A recriação participativa do ambiente fez parte da proposta ativa.

que ele estava no hospital. A professora perguntou se eles sabiam a diferença entre notícia e fofoca. O debate ativou as manifestações e cada qual explicou as diferenças a seu modo. Foi-lhes explicado que a fofoca é resultado semelhante ao que acontece no jogo “telefone sem fio”, ou seja, à medida que a informação é passada adiante, ela vai se modificando, se deturpando, até perder a relação com o acontecimento original, podendo se transformar numa nova história. Já a notícia, resulta de uma pesquisa realizada diretamente com as pessoas envolvidas, para ser verdadeira. O animado debate recheado por exemplos fornecidos pelas crianças, resultou na organização de uma “pesquisa” que significou visitar o colega e conversar diretamente com sua mãe, oferecer carinho e o convite para a volta à aula já que um dos alunos levantou a hipótese de o colega estar com vergonha de frequentar as aulas em consequência das marcas no corpo.

No trajeto até a casa do colega, a descontração das crianças favoreceu relatos inesperados. As conversas giraram em torno das situações de violências nas famílias. O relato de uma das meninas sobre a tia que batia no tio e não apanhava; sobre o poder de cada um no casamento, estimulou outros relatos sobre homens que batem nas mulheres e vice-versa. Entre risos, consternações e piadas das crianças, a professora questionou sobre os direitos de cada pessoa da família, sobre autoridade e diálogo nas relações. Chegando na casa do colega, encontraram a mãe cuidando de um bebê e prestes a parir outro bebê. Por trás de uma cortina no papel de divisória, se percebeu que havia uma cama. O colega espancado pelo pai, manteve-se em silêncio e escondido. O esclarecimento da mãe sobre a surra trouxe o problema do alcoolismo e seus efeitos. A falta de paciência do pai com as brincadeiras do filho resultou no espancamento que poderia ter sido evitado. A essa altura, o menino já estava espiando os colegas e sorrindo. Finalmente ele apareceu e constatou-se que sua face apresentava marcas. Bem acolhido pelos colegas e pela professora, prometeu que voltaria às aulas.

Na roda de conversa em aula, a violência e os medos no bairro foram sendo esmiuçados. Nos conflitos resolvidos com violências são percebidos pelas crianças, os sentimentos de raiva, de vingança, de competição, de poder. A morte vizinhando com as dificuldades de sobrevivência tomava lugar entre os “eventos” por conta dos velórios. Os episódios que marcaram a turma foram o velório de gêmeos e de uma senhora cujo marido disse que escreveria seu nome, a bala, no corpo da esposa, o que, no entanto, não aconteceu. Entre risos, disseram que a morte foi ocasionada por apenas uma bala. A banalização da morte no bairro traduziu ausência de relação com a potência da vida e das relações humanas com base nos direitos humanos. Aos poucos foi surgindo um álbum sobre “medo”.

Enriquecendo os conteúdos das conversas, as histórias de literatura infantil traduzem dilemas da vida, por exemplo, “Pinote, o Fracote; Janjão, o fortão” (2008), enredo que aponta questões relativas ao exercício do poder e do controle nas relações humanas. Outras obras aprofundam a compreensão das crenças limitantes: “Zero-zero Alpiste” (2014), trata da crença que homem não chora; “Aninha e João” (1982) questiona a educação diferente segundo o sexo; “A fofoca da Biloca” (1988) de forma lúdica, demonstra as deturpações provocadas pelas fofocas na vida das pessoas. O estímulo à leitura a partir das divulgações pela professora dos conteúdos das histórias foi intensificado pelos sentidos que adquiriram a partir das vivências em andamento na sala de aula. Segundo Ausubel (1982) os conhecimentos prévios dos alunos, em sendo valorizados, por meio das estruturas mentais, constroem e redescobrem outros conhecimentos de maneira prazerosa e eficaz.

O Projeto sobre a morte e vida

Mais uma manhã de aula. A professora percebeu que, dado o sinal para o início das aulas, seus alunos não estavam no saguão conforme a rotina. Dirigiu-se à sala da turma no segundo andar. A porta estava trancada, mas havia conversas. Preocupada, a professora bateu na porta e solicitou que abrissem. Alguém lhe respondeu que esperasse. Liberada a porta, ela se deparou com uma cena surpreendente! Sobre sua mesa jazia um menino interpretando o papel de “morto” enquanto os colegas, debruçados sobre a classe, choravam a morte do colega. Observando a cena, a professora rapidamente avaliou a capacidade de organização da turma para armar o teatro. Entrou no jogo demonstrando perplexidade e muita tristeza! Um dos alunos a encaminhou até o morto dizendo: - *Olha, profe... o Lucas morreu!* O silêncio na sala, quebrado pelos choramingos teatrais das crianças pedia reação da professora. Ela “bebeu” o morto chorando junto ao corpo enquanto procurava situar o fato na realidade das crianças e encontrar uma forma de significar o contexto simbólico criado. Entre soluços teatrais, a professora perguntou como a morte do colega ocorrera. Os colegas apontaram o autor da morte – um dos tímidos colegas de apelido “Buda”. Buda subiu na cadeira e apresentou-se com a boca armada por um par de dentes de vampiro, de plástico. A obra teatral preparada pela turma, com a expectativa de criar comoção na professora e divertimento à sua custa, culminou quando Buda tentou lhe morder o pescoço. A essa altura, os colegas, cansados de chorar, passaram a circular pela sala comentando onde se podia adquirir os dentes de vampiro e os preços. Perguntados se sabiam como acontecia a morte provocada por vampiro, apresentaram explicações tendo por referência filmes assistidos. A morte, sem

mistérios, assunto das rodas de chimarrão, circulava no bairro como realidade tacitamente aceita no cotidiano das crianças e esteve simbolizada na sala de aula, como um conceito, um conteúdo, uma reflexão. Com a tranquilidade com que discutiam o preço da dentadura de plástico, da bala de revólver, relatavam experiências com a morte nas suas formas mais dramáticas.

O destaque conquistado pelo *Buda*, (em muitas situações era excluído pelos colegas dada a dificuldade de comunicação motivada pelo baixo tônus muscular do lábio afrodescendente) foi explorado pela professora. O texto ditado por *Buda*, ou seja, pelo Fernando, e os preços da dentadura resultaram em estudos matemáticos. Dentre as discussões para definir coletivamente o título do texto, chamou a atenção o comentário de um dos alunos: - Pobre, quando aparece no jornal, é na coluna policial! A temática sobre escrever no jornal foi nova vertente para a exposição de crenças e a professora esclareceu que estar num jornal ou revista, também é um jogo. É preciso saber de quem é o jornal, de quem ele pode ser, a quem ele se dirige, o que pode ser dito e quem pode dizê-lo. As opiniões e perguntas sobre jornal explodiram sob a informação da possibilidade de se criar um jornal na escola ou no bairro. Num jornal do bairro, poderia ser informado o que fosse importante sobre todas as pessoas e assim evitando que pobre figurasse somente na coluna policial.

Os registros do acontecimento por meio das múltiplas linguagens, desenhando, escrevendo, dramatizando, trouxeram novidades após o intervalo do lanche. Vários alunos se dispuseram como “mortos” em suas classes enquanto outros os choravam. A professora também foi “morta” por uma dentada, foi velada e chorada para em seguida ressuscitar e chorar a coleção de “mortos”. O conjunto de emoções que afloram durante um velório povoou a sala de aula expressando os íntimos desejos das crianças de serem amadas, de obterem a atenção total e por todos. Chorados todos eles, a professora desenvolveu a rede temática (HELM; BENEKE, 2005, p.72) sobre ideias inversas e relacionadas que emergem do tema morte, tais como vida, doença, saúde, corpo em movimento, violências, felicidades, significados do cortejo com o caixão, tipos de caixões, enterro, religiões, costumes entre povos, entre outras.

Cabe aqui a reflexão: Por que uma professora permitiria que seus alunos passassem uma manhã de aula repetindo cenas de morte, velório e comentários sobre a morte-vida-morte e vida após a morte? A resposta move-se pelo campo da complexidade envolvendo a forma de ser-devir professora, de usar um referencial próprio para cada turma, resultado do emprego de diferentes lentes para ouvir e olhar as crianças e assim evitar a submissão a verdades preconcebidas. “Ao franquear esta porta, iremos nos deparar com

um universo repleto de tesouros que irá nos revelar [...]: as linguagens simbólicas [...] não verbais que aparecem a partir das imagens no brincar, na arte, nos gestos e nas expressões corporais, na expressão musical, nos sonhos [...]" (FRIEDMANN, 2005, P. 37). A dramatização dos rituais da morte, dá espaço à arte, à história e ao brincar curativos. O clima de vínculo e cumplicidade criado entre professora e a turma, favoreceu menos o brincar induzido pelos adultos e mais o brincar simbólico que expõe a alma da criança com todas suas emoções e de corpo inteiro.

Segundo Friedmann (2005, p. 71) "A educação e os limites são necessários para a formação da personalidade e para a adaptação ao meio ambiente. Contudo, devemos deixar que aconteça aquilo que quer acontecer e partir do núcleo da alma da criança". Os descaminhos que acontecem no cotidiano das aulas, provocados pelas crianças, são indícios de que houve a escuta e a observação atentas sobre o que têm a dizer mesmo quando não nos dizem. A qualidade de um contexto de aprendizagem se confirma pelas possibilidades das relações confiantes entre os alunos e a professora assim como, entre eles. Favorecer a expressão e o avanço da autonomia das crianças, sem que a professora se sinta ameaçada é dar passagem à existência de um adulto significativo que orienta, estimula, pesquisa com os alunos, se permite duvidar, equivocar-se, atender os interesses dos alunos e fazê-los frutificar. A compreensão de que a criança não completa seu letramento somente pelos conteúdos e pela alfabetização mecânica, reitera a convicção de que a aprendizagem acontece pelos exemplos que ela encontra a seu redor, no cotidiano. A abertura da professora à expressão teatral da morte pelos alunos, permite inferir a adesão aos princípios da, eco educação: a interdependência, a reciclagem, a cooperação, a flexibilidade e a diversidade; a adesão a educação simbólica, marcada pela capacidade de "tornar uma situação iluminada" e na "aquisição do significado das realidades baseada em uma ética da cooperação" (FRIEDMANN, 2005, p.110). Dessa forma, atende-se a função da educação de criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que já foi feito.

A autoexclusão

Episódio 1: A hora do lanche tinha para a professora o poder de inspirar sua prática docente. Lanchando junto com as crianças, a "escuta" das conversas engrossava o repertório de temas para os debates significativos. Num desses dias, Lucas insistiu em receber uma resposta da professora: -

Profe, profe, né que eu não vou passá? Né que eu não vou passá? ⁹ A professora, tendo nas mãos uma lata com tampinhas, introduziu, em ritmo de samba, uma letra improvisada convidando o menino a bater:

Né, que eu não vou passar, Sora? Né, que eu não vou passar, Sora? Pra passar, pra passar/ Vai ter que sapatear/ tear, tear, teando/ Letra com letra/ tra, tra, tra / Trabalhando, trabalhando/ escrevendo, vendo, lendo! Né que eu vou passa? Vou passa. Vou passa/ E os “de atrás” vão teando, / trabalhando/ Passando!

O samba agregou a turma e se transformou em mais um texto a avolumar o caderno das leituras. O inspirador Rodari (1982, p. 14) a partir da metáfora da pedra no pântano que vai ao fundo provocando inúmeros eventos na superfície, remete à comparação com a palavra lançada à mente e que provoca:

reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente [...] e a mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar, censurar, construir e destruir.

O autor inspira jogos com palavras escolhidas ao acaso que “funciona como uma palavra mágica para escavar campos da memória que descansavam sob a poeira do tempo”. A brincadeira associa a palavra a uma lembrança que remete a mais uma e mais outra. De cada palavra brota uma nova série. Com as letras iniciais de PEDRA, cria-se a série: *Pequenos, Elefantes, Dormiam, Roncando, Alto*. E assim prosseguiu o estudo cujo embrião foi o sambinha, “Né que eu vou passa”. Trata-se de um ensino produtivo no sentido de aumentar os recursos linguísticos que os alunos possuem.

Episódio 2: O aviso de que uma escola privada, do centro da cidade, estava oferecendo ingressos gratuitos para uma peça de teatro, agitou a turma. Cooperativamente, organizou-se o bilhete solicitando a autorização dos pais e outro bilhete para a escola a fim de garantir as entradas para o teatro. Ao visitarem a escola, da cantina ganharam balas e se dirigiram ao anfiteatro. Todos devidamente instalados na plateia, alguns começaram a resvalar o corpo na cadeira para ficarem menos visíveis. A atitude instigou a professora a perguntar o que estava acontecendo, ao que o Lucas disse: - *Sora, a gente não devia estar aqui!* O ambiente da escola privada diferia em muito em relação ao da escola pública. O contraste entre as crianças era gritante.

⁹ “Passá” faz parte da linguagem coloquial, ou seja, da variante linguística que o aluno traz para a escola e se refere à promoção escolar ao ano seguinte.

Mesmo com o desconforto, as crianças usufruíram o espetáculo a partir da frase da professora de que tinham direito de estar ali.

A vida das crianças e famílias no bairro, atesta a exclusão provocada pela sociedade capitalista e precárias políticas públicas, distantes da efetiva cidadania considerada fundamentalmente método de inclusão. A marginalização de seus pais é sentida pelas crianças. Ainda que não lhes falem explicitamente, é fruto da exclusão que está nas ruas, nas lojas, nos mercados. O sentimento de excluídos os torna inimigos de si mesmos e da sociedade, como se a discriminação vivida em diferentes contextos, os mantivessem presos à condição de analfabetos, ruins da cabeça, sem habilitação para trabalhos e vidas dignas.

Conclui-se que alfabetizar letrando, acontece quando ensina-se ouvindo e aprende-se falando; acontece ao esclarecer e interpretar os textos que a vida escreve para construir a cidadania por meio do domínio das práticas sociais ligadas à escrita. Conforme explicita Emília Ferreiro (in FERRARI, 2016 p. 23):

... poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e, também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária.

Conclui-se esse relato com muito ainda por dizer, indicando que o processo de alfabetização caminhou acompanhado pelo processo do reconhecimento das potencialidades rompendo limites sustentados por crenças reforçadas por autoexclusão e marginalização. O processo desconstruiu a disposição tradicional dos móveis da sala de aula, substituiu a cultura da “cadernização” pela dos álbuns, introduziu o lema “toda hora é hora de chegar na aula” e pelos descaminhos do nômade, significou a riqueza dos conhecimentos latentes que encontraram eco no ambiente dialógico e promoveu a todos como alfabetizados. Esses momentos relatados são uma amostra de tantos outros a mapear a relação ora leve, ora tensa, do exercício da construção dos conhecimentos e do alfabetizar letrando. O trabalho pedagógico deve desenvolver situações em que a linguagem escrita seja fonte das interações e deve promover a reflexão sobre a própria linguagem (GOULART, 2006). A formação do professor, em serviço, de ação-reflexão-ação trata-se de aprender e planejar com as crianças e a partir delas. É uma experiência única.

REFERÊNCIAS:

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Pinote, o fracote, Janjão, o fortão**. São Paulo: Ática, 2008.
- BONELLA, Danielle Soncini; FRANTZ, Diogo. **A ditadura dos excluídos**. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/danielle_soncini_bonella.pdf. Acessado em: 05 nov. 2021.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: Olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee et all. **O poder dos projetos – novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MINERS, Lucia; YNE, Paula. **Aninha e João**. São Paulo: Ática, 1982.
- NAHUM, Erdna Perugine. **Fofoca da Biloca**. São Paulo: Scipione. Coleção Carrossel. 1988.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. Projeto história, São Paulo, 1993.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009.
- SACRÉ, Maria José. **O Espantalho Feliz**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

SOBRE OS AUTORES

ARMGARD LUTZ

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2010), linha de pesquisa Gestão de Políticas, Processos Educacionais e Exclusão Social. Professora adjunta do curso de Pedagogia da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a contar de 2012. Pró-reitora de Ensino da UERGS, segundo Portaria No.230/2014, publicada no Diário Oficial de 21 novembro de 2014. Possui graduação em Letras Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1976), graduação em Letras 1o Ciclo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1971), graduação em Pedagogia (Habilitação Supervisão Escolar) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1985) e mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997). Especialização em Pesquisa no Ensino Superior, pela UNIJUI e especialização em Direitos Humanos pela Escola Superior do Ministério Público - ESMP de Porto Alegre e UFRGS. Engajada no desenvolvimento de vários projetos sociais; no desenvolvimento de inúmeros projetos de extensão e de pesquisa. Experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas de Ensino, Trabalhos de Conclusão de Curso, abordando diferentes temas: escola democrática, educação infantil, justiça curricular, educação de jovens e adultos e direitos humanos, entre outros.

CATIA MARIA NEHRING

Possui graduação em Ciências: Licenciatura Plena Habilitação Matemática e Licenciatura Plena Habilitação Química pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Atualmente é professora Adjunto 3 da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora do Programa em Educação nas Ciências - Mestrado e Doutorado da UNIJUÍ. Foi Coordenadora de Curso, Membro de Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Matemática, Vice-Reitora de Graduação da UNIJUÍ. Atual Reitora da UNIJUÍ - Gestão 2017/2019 e Gestão 2019/2023. Tem experiência na área de Educação Matemática, atuando principalmente com os seguintes temas: educação matemática, formação inicial e continuada, ensino aprendizagem e ensino superior. Foi avaliadora *ad doc* do SINAES/INEP/MEC de 2009 a 2017, de cursos de

matemática e institucional. Líder do Grupo de Pesquisa - GEEM - Grupo Estudos em Educação Matemática - 1996.

DIONI MARIA DOS SANTOS PAZ

Possui graduação em Letras: Português/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 1973, especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) e doutorado em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (2006). É professora aposentada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi chefe do departamento de Letras Vernáculas. Desenvolveu vários projetos de pesquisa e extensão. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do RGS. Foi coordenadora da unidade em Cruz Alta. É coordenadora da Comissão de Ações da Unidade em Cruz Alta. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão com temas que envolvem os gêneros textuais, leitura, linguística e formação de professores. Sua experiência transita entre a linguística, a semântica e a pragmática. Possui vários artigos e capítulos de livros publicados.

HELENARA MACHADO DE SOUZA

Possui graduação e especialização em Matemática pela Faculdade Cenequista de Osório (FACOS) e Especialização Para Professores de Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Concluiu, em abril de 2015, o curso de mestrado profissionalizante no Ensino de Física e Matemática pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Atualmente é membro no Grupo de Pesquisa/GEEM Grupo de Estudos em Educação Matemática, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - UNIJUÍ e professora assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, atuando em disciplinas inerentes ao campo das ciências exatas, no curso de Pedagogia.

MARIA CLARA RAMOS NERY

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS (1987), graduação em Bacharelado Em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS (1987); Especialização em Educação Popular, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS (2002) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS (2011). Atualmente é professora da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL - UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS. Tem experiência na área de Sociologia, envolvendo também Sociologia da Religião, Sociologia da Educação, Sociologia Contemporânea; foi membro do grupo de pesquisa

de Religião e Sociedade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- (UNISINOS), cadastrado no CNPQ; foi membro do Núcleo de Estudos da Religião (NER), até 2002, do Programa de Pós Graduação de Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; foi professora substituta na área de Sociologia da Universidade Federal das Ciências da Saúde e tem experiência docente na área de Sociologia, atuando atualmente como professor adjunto com doutorado no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS; foi membro associado da Associação dos Cientistas Sociais da Religião do Mercosul (ACSRM). Membro da Comissão AD HOC da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, desde 2016; ESPECIALISTA EM ESTUDOS CULTURAIS, pela FAGED /UFRGS, concluído em 2018. Avaliador ad hoc da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS; Foi membro no ano de 2016, da Comissão Permanente de Pessoal Docente da UERGS; foi membro do Conselho Universitário da UERGS -CONSUN, até dezembro de 2017; foi membro representante docente do Conselho Consultivo -Região III da UERGS, até julho de 2018. Constante como Conselheira do CONSUN no -PDI 2017-2021, participante de sua confecção-UERGS, até dezembro de 2019.; atualmente é membro do Conselho Consultivo da Região III, representando os docentes, UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS; ESPECIALISTA em educação - enfoque em teorias e práticas, pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS. Membro da ADUERGS - Associação dos Docentes da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; membro da Comissão de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS; membro do Conselho de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, a partir de 2021; é avaliador ad hoc da UNIFAL - Minas Gerais. Atualmente é Coordenadora adjunta do Curso de Especialização: Gestão – Supervisão e Orientação (3ª. Edição).

MARIA CRISTINA PANSERA DE ARAÚJO

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1978), mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981) e doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Atualmente é professor titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Sócia fundadora da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEBIO). Coordenadora do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC-UNIJUI). Editora gerente da Revista Contexto & Educação. Faz parte da REDLAECIN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e

Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, currículo, formação de professores, ensino de ciências e de biologia, educação ambiental, em saúde e em biodiversidade.

MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

Possui graduação em Pedagogia, habilitação Supervisão e Orientação. Bacharelado e licenciatura plena em Administração. Pós-Graduação Lato Sensu em "A Moderna Educação: Metodologias, tendências e Foco no Aluno" (PUCRS); Mestrado em Educação nas Ciências, área de concentração Pedagogia; É Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia. Foi Coordenadora de área do Pibid/UERGS/Cruz Alta e atualmente é coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica. Experiência de 25 anos como docente na Educação Básica, na Educação Profissional e em Supervisão Escolar. Experiência no Ensino Superior - Licenciaturas. Área e temas de interesse: Políticas Públicas e Legislação Educacional; Formação de professores; Supervisão Escolar; Educação Profissional e Educação Infantil.

ODILON ANTONIO STRAMARE

Possui graduação em Pedagogia: Magistério para Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor assistente da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL UNIDADE CRUZ ALTA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando inicialmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, educação fundamental, educação profissional, educação e gestão educacional. Atuando com interesse principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica, Educação Ambiental, Espaços Sociais Não escolares e Escolares, na Educação Básica, incluindo o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e as Licenciatura Técnica Industriais e Profissionais.

ROSANE RODRIGUES FELIX

Pedagoga pela UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1990), Mestre em Extensão Rural pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria (1997), Doutoranda em Educação nas Ciências na UNIJUI. Professora Adjunta da Universidade de Cruz Alta desde 1997, vinculada ao Centro de ciências Humanas e Sociais, atuando nos Cursos de Graduação em Pedagogia, Agronomia e Medicina Veterinária. Integrante do Conselho de Assuntos Internacionais da Universidade de Cruz Alta/RS (UNICRUZ). Pesquisadora no GT Social do Programa em Rede de Pesquisa-Desenvolvimento em Sistemas de Produção com Atividade Leiteira no Noroeste do Rio Grande do Sul (Rede Leite). Exerceu os seguintes cargos de gestão na UNICRUZ: Coordenadora Extensão, Diretora do

Centro de Ciências Humanas, Assessora de Assuntos Internacionais (2011/2018). Tem experiência na área de Educação, Prática Docente; Sociologia e Extensão Rural, integra o Grupo de Pesquisa em Estudos Humanos e Pedagógicos e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Socioculturais (UNICRUZ).

TATIANA LUIZA RECH

É Doutora em Educação (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É Mestre (2010) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2005) e em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental Ênfase em Educação Especial (2007) pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Participou de pesquisas na área da Educação de Surdos e na área da Educação de Cegos, com o método Braille, bem como possui experiências com Sala de Recursos Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participou do Projeto Rondon/Jeunesse Canada Monde realizado em 2006, no qual trabalhou com Educação Inclusiva no Canadá. É docente Adjunta do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade em Cruz Alta. Atualmente, tem se dedicado a estudar algumas políticas de inclusão educacional e as possíveis relações/articulações entre escola e empresa na inclusão de pessoas com deficiência. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Atualmente é Coordenadora do Curso de Especialização: Gestão – Supervisão e Orientação (3ª. Edição).

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Cruz Alta
Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura
Programa de Residência Pedagógica
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid

APOIO

Pró-Reitoria de Extensão – Proex
Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PROBEX)



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

