



**UNISC**  
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

# EDUCAÇÃO BÁSICA E PESQUISA

Volume I

Felipe Gustsack  
Rafael de Brito Vianna  
Angela Alenice Rothmund  
(Organizadores)



Programa de Pós-Graduação  
**EDUCAÇÃO**  
Mestrado e Doutorado



**EDUCAÇÃO BÁSICA E PESQUISA**  
**VOLUME 1**





Reitora

*Carmen Lúcia de Lima Helfer*

Vice-Reitor

*Rafael Frederico Henn*

Pró-Reitor de Graduação

*Elenor José Schneider*

Pró-Reitora de Pesquisa  
e Pós-Graduação

*Andréia Rosane de Moura Valim*

Pró-Reitor de Administração

*Dorivaldo Brites de Oliveira*

Pró-Reitor de Planejamento

e Desenvolvimento Institucional

*Marcelino Hoppe*

Pró-Reitor de Extensão

e Relações Comunitárias

*Angelo Hoff*

EDITORA DA UNISC

Editora

*Helga Haas*

COMISSÃO EDITORIAL

*Helga Haas - Presidente*

*Andréia Rosane de Moura Valim*

*Felipe Gustsack*

*Hugo Thamir Rodrigues*

*Marcus Vinicius Castro Witczak*

*Olgário Paulo Vogt*

*Rafael Eisinger Guimarães*

*Vanderlei Becker Ribeiro*

### Comitê técnico

Helga Haas

Clarice Agnes

### Comitê científico

Alexandre Wegner

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Andreza Estevam Noronha

Angela Alenice Rothmund

Camilo Darsie de Souza

Celso Ilgo Henz

Cheron Zanini Moretti

Cleidi Lovatto Pires

Cristina Luisa Bencke Vergutz

Daiane Kipper

Eliana Cacia de Melo Machado

Fatima Rosane Silveira Souza

Felipe Gustsack

Giana Diesel Sebastiany

Gisele Dhein

Hosannah Marcia Alves Bandeira

Joice Nunes Lanzarini

Josi Aparecida de Freitas

Marcia Vilma Murillo

Maria Cristina Graeff Wernz

Maria Cristina Rigão Iop

Maria de Fátima de Lima das Chagas

Marisa Fernanda da Silva Bueno

Marli Teresinha Silva da Silveira

Moacir Fernando Viegas

Nilton César Rodrigues Menezes

Nize Maria Campos Pellanda

Rafael de Brito Vianna

Rafaela Aline Wenzel

Rudimar Serpa de Abreu

Sandra Regina Simonis Richter

Susana Margarita Speroni



Avenida Independência, 2293

Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462

96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS

E-mail: [editora@unisc.br](mailto:editora@unisc.br) - [www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)

Felipe Gustsack  
Rafael de Brito Vianna  
Angela Alenice Rothmund  
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO BÁSICA E PESQUISA**  
**VOLUME 1**



Santa Cruz do Sul  
EDUNISC  
2018

© *Copyright*: dos autores  
1ª edição 2018

Direitos reservados desta edição:  
Universidade de Santa Cruz do Sul

Capa: Arte - Ivan Jeferson Kappaun (Mestre em Educação pelo PPGEdu/UNISC.  
Bolsista Prosup/Capes).

Editoração: Clarice Agnes, Caroline Fagundes Pieczarka.

E24 Educação básica e pesquisa [recurso eletrônico] : volume 1 / Felipe Gustsack, Rafael de Brito Vianna, Angela Alenice Rothmund (organizadores). - 1.ed. – Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2018.

Dados eletrônicos. Texto eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web: [www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)

ISBN: 978-85-7578-494-5

1. Educação. 2. Educação de base. 3. Professores – Formação.  
I. Gustsack, Felipe. II. Vianna, Rafael de Brito. III. Rothmund, Angela Alenice.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Muriel Esperança Thürmer – CRB 10/1558



# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO**

Susana Margarita Speroni.....7

## **APRESENTAÇÃO**

Felipe Gustsack, Rafael de Brito Vianna, Angela Alenice Rothmund.....11

## **PRIMEIRA PARTE – ARTIGOS**

### **1 DISCUTINDO A PROPOSTA DO “NOVO ENSINO MÉDIO” COM BASE EM NARRATIVAS JUVENIS**

Lucas da Silva Martinez, Sueli Salva.....15

### **2 DIALOGICIDADE E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UMA ESCOLA SÉRIA E ALEGRE**

Joze Medianeira dos S. de Andrade Toniolo, Celso Ilgo Henz.....27

### **3 RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Renata Cecilia Estormovski.....41

### **4 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/PEDAGOGIA/UNISC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Douglas Miguel Walter, Joseline Tatiana Both.....54

### **5 EDUCAÇÃO MODERNA E FRAGMENTAÇÃO DE SABERES: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES**

Débora Paz Menezes, Nilton César Rodrigues Menezes.....65

### **6 A ÉTICA DA ALTERIDADE E A ESCOLA**

Marisa Fernanda da Silva Bueno, Andreza Estevam Noronha.....77



## SEGUNDA PARTE – ENSAIOS

- 7 **A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM CENÁRIOS INSTÁVEIS: EXPERIÊNCIAS DE REFLEXÃO A PARTIR DOS PROJETOS DO NEB/UNISC**  
Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Rafael de Brito Vianna.....85
- 8 **SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO BRINCAR INFANTIL**  
Marluce Ferreira Flores, Janaína Guimarães, Maria Cristina Rigão Iop.....94
- 9 **O SENTIDO DAS TECNOLOGIAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO IMAGINÁRIO DO CINEMA COMO PROJETO ALÉM-FRONTEIRAS DA ESCOLA**  
Cláudia Nunes.....102
- 10 **AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NECESSÁRIA**  
João Luís Coletto da Silva.....111

## TERCEIRA PARTE – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

- 11 **FORMAÇÃO CONTINUADA: (RE)SIGNIFICANDO O PENSAR DOCENTE**  
Maria Cristina Rigão Iop, Janaína Guimarães.....119
- 12 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A COMPLEXIDADE UNINDO TEORIA E PRÁTICA**  
Maria Cristina Rigão Iop.....128
- 13 **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AMPLIANDO A SALA DE AULA**  
Aline Bairros Soares, Pauline Vielmo Miranda, Cláudia Barin.....138
- 14 **ESTUDO DA REALIDADE NO COMBATE AO Aedes Aegypti**  
Falconiere Leone Bezerra de Oliveira, Franklin Learcron Bezerra de Oliveira....147
- 15 **CONSTRUÇÃO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR DE COMBATE À DENGUE JUNTO AOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL**  
Angéli do Prado Casagrande.....156



## PREFÁCIO

As transformações do sistema brasileiro de Educação Superior revelaram, nas últimas décadas, um intenso e importante avanço das instituições acadêmicas de caráter privado, com características empresariais.

Por outro lado, há um modelo alternativo de caráter comunitário de instituições de educação superior que tem sua gênese e história mais vigorosa na região Sul do Brasil, a partir de meados da segunda metade do século vinte. Sua história singular tem revelado um campo institucional de grande relevância no estado, na medida em que passou a cumprir um papel substitutivo ao da esfera estatal na expansão do ensino superior no interior do sul do país, principalmente no Rio Grande do Sul a partir dos últimos quarenta anos. Tal perspectiva confere ao tema das universidades comunitárias uma dimensão de grande importância sobre o destino de um modelo educacional que se define desde a origem pela participação de atores institucionais com forte incidência sobre os rumos do desenvolvimento de cada uma das regiões onde se insere (SPERONI, 2012)<sup>1</sup>.

A Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC comemorou, no ano de 2018, seus 25 anos como instituição de ensino superior sendo a característica comunitária um dos seus valores mais importantes. Na sua estrutura a UNISC revela uma configuração institucional diversificada, com estruturas e dinâmicas que a singularizam no seu interior. Dentre estas, destacam-se: padrões de relações entre mantida e mantenedora e da diversidade de relações entre o núcleo administrativo central e suas unidades dispersas pelo território regional; o seu repertório de princípios fundantes: o caráter público não estatal, a condição e vínculos regionais, e o perfil de gestão comunitária e democrática.

O processo histórico de construção das IES Comunitárias foi sendo pautado por valores ou categorias do contexto externo e interno que foram se assentando e consolidando no discurso institucional. Muitos desses valores e categorias, ao serem lembrados constantemente, evocam momentos do passado que não se questionam e adquirem status de mito, tamanha a energia que emanam. Assim, os valores da utopia, que se concretizam na forma institucional das Universidades Comunitárias, buscam definir uma identidade caracterizada por aspectos contraditórios, quiméricos na sua essência, mas com força legitimadora ainda suficiente para justificar as próprias contradições.

---

<sup>1</sup> SPERONI, Susana M. Planejamento, Gestão democrática e integração regional: sobre a estratégia acadêmica e o compromisso político do modelo comunitário de instituições universitárias do RS (Tese). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.



Zygmunt Bauman, no seu livro *Comunidade: a busca de segurança no mundo atual*<sup>2</sup>, nos lembra questões importantes para a nossa discussão. Em relação ao mito ele afirma que:

Os mitos não são histórias[...] (com) objetivo (de) ensinar por meio da reiteração sem fim da sua mensagem: um tipo de mensagem que os ouvintes só podem esquecer ou negligenciar se quiserem. (2003, p.14).

No que se refere à identidade, o autor coloca que:

Uma vida dedicada à procura de identidade é cheia de som e de fúria. “Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim, a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E, no entanto, a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos (2003, p. 21).

Dessa forma, o mito criador, ao expandir o efeito legitimador do discurso institucional, auxilia os atores institucionais a buscar os cabides necessários para pendurar as contradições vivenciadas entre o que se fala e se faz no cotidiano, diminuindo as incertezas decorrentes das tensões entre os valores comunitários e os valores gerenciais e de mercado. A lembrança da comunidade como lugar cálido, acolhedor e protegido do qual se sente falta, do tipo de “mundo” que não está ao nosso alcance, remete ao paraíso que foi perdido frente às necessidades de expansão que a reprodução institucional exige. No contexto de evocação do mito criador foi possível, em diversos momentos históricos, que soluções institucionais fossem implementadas mesmo implicando em perdas de conquistas e de salários, sacrifícios coletivos necessários para impedir a insustentabilidade institucional (SPERONI, 2012).

Comunidade cálida e acolhedora que frente às crises institucionais se mobiliza e se expande na busca de soluções que não se concretizam porque utópicas, mas alimentam as narrativas do próprio mito.

Identidade que não consegue se desenhar nitidamente e se confunde na busca de novos caminhos legais que permitam dar cobertura para acesso a outras fontes de financiamento que não a matrícula dos alunos.

2 BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2003.



Territorialidade que desafia os limites das regiões definidas pelas áreas de abrangência resguardadas pelos distritos geoeeducacionais e busca novas formas de significar o território de origem e outros alheios a ela, através das suas ações de ensino, pesquisa e extensão (SPERONI, 2010).

Assim, o mito criador se assenta num tripé que inclui a ligação com as comunidades de origem, as bases regionais e os aspectos relacionados com a gestão democrática como lugar de aproximações e disputas de percepções que constroem e desconstroem significados, dando vida própria às formas institucionais.

A estrutura administrativa da UNISC divide-se em duas instâncias denominadas de Administração Básica e Administração Superior. Na primeira, encontramos 17 departamentos nos quais são lotados os diversos cursos e também os professores. Nesses encontramos o colegiado de departamento como órgão deliberativo e a chefia de departamento com funções executivas. Na segunda dimensão há os diversos Conselhos (de Graduação e de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação) que têm funções deliberativas em áreas restritas correspondentes às suas dimensões específicas e o Conselho Universitário que se constitui como instância máxima, além da Reitoria.

Como forma de concretizar os princípios comunitários há também um conjunto de Núcleos de Extensão que têm como objetivo articular projetos e atividades de extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ligados à Pró Reitoria de Extensão, temos os seguintes núcleos: NAC (Núcleo de Ação Comunitária), NSC (Núcleo de Saúde Coletiva), NSCT (Núcleo de Socialização de Ciência e Tecnologia) e o NEB (Núcleo de Educação Básica) que também está vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação.

O NEB iniciou suas atividades no ano de 1995 com intuito de integrar a Universidade com a Educação Básica a partir de um programa interinstitucional denominado PIEB/COMUNG (Programa Interinstitucional da Educação Básica do Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas). Sua finalidade é propor ações de Ensino, Pesquisa e Extensão voltadas à Educação Básica, buscando a formação continuada e em serviço dos docentes das redes públicas e privadas.

O Núcleo de Educação Básica tem objetivos que visam a construção de espaços de reflexão e ação sobre temas permanentes e emergentes relacionados à área de educação e funciona de forma articulada com as atividades desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação. A prática da qualificação docente se constrói na perspectiva da formação continuada, de ações articuladas, cursos, assessorias e outras ações emergentes do cotidiano dos grupos com os quais se está trabalhando. A metodologia de funcionamento do NEB inclui ações permanentes nas quais são realizados dois projetos de extensão, um grupo de trabalho e uma escola de formação de professores.



A dimensão territorial se concretiza principalmente via articulação de diversas instâncias institucionais do campo educacional. Dentre elas a Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE), através dos projetos de extensão: *Quando as Políticas Educacionais se Cruzam na Sala de Aula: articulação, mediação ou tensão?* E o projeto *Educação para a Paz*, em torno de um processo de formação continuada com base na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Grupo de Estudos Educação Infantil: Projeto *Poéticas e Educação das Infâncias*, promove a interlocução entre o grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Infância, Linguagem e Educação do PPGEdU com acadêmicos e professores das redes municipal, estadual, privada e demais interessados.

O projeto *Escola de Formação de Professores* busca integrar diversas instâncias institucionais com o intuito de refletir a formação docente. Nesse sentido participam o Departamento de Educação, Curso de Pedagogia, Fórum das Licenciaturas e os Programas de Pós-Graduação em Letras e Educação com o intuito de atender as necessidades escolares e a formação continuada dos docentes.

Finalmente, o NEB também é *locus* de ações da disciplina Pesquisa e Educação Básica, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim, os trabalhos apresentados no presente livro são resultados desses vínculos, cujo histórico, características, estrutura e dinâmicas de organização procurei descrever neste prefácio. Destaco, ainda nesse sentido, que esta obra, além de constituir-se como produto de qualidade acadêmica e científica, é mais uma das ações que demonstram e potencializam o estreitamento das relações entre universidade e comunidade pelo viés da pesquisa e experiências na Educação Básica.

Santa Cruz do Sul

Susana Margarita Speroni<sup>3</sup>

---

3 Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.



## APRESENTAÇÃO

É com a alegria de celebrar os dez anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, que compartilhamos com nossos parceiros e parceiras de caminhada este e-book. A obra tem sua origem nas ações de estudos, debates e reflexões elaborados a partir do projeto *Pesquisa e Educação Básica - ações de formação continuada de professores por doutorandos/as do PPGEduc*. Este projeto, por sua vez, decorre da disciplina “Pesquisa e Educação Básica”, do Curso de Doutorado em Educação. O objetivo é estudar, propor e realizar produções teóricas e didáticas em parceria com professores e professoras das redes de Educação Básica na perspectiva de uma homologia de processos formativos.

Destacamos, como parceiros e parceiras que contribuem para esta obra, aqueles professores e professoras que atuam nas instituições de Educação Básica - EB, que participaram diretamente dos cursos de formação continuada, realizados ao longo do ano de 2017, por nossos doutorandos e doutorandas. Somadas às instituições às quais estes profissionais estão vinculados, outras parcerias institucionais e interinstitucionais agregam, para além dos processos de formação continuada de professores da EB as produções que aqui apresentamos, como um índice significativo de inserção social da pesquisa em educação.

Considerando as condições que enfrentam hoje os profissionais da EB, esta obra vem reforçar a manutenção de um espaço à visibilidade de seu trabalho e de suas reflexões a partir dos enlaces com a pesquisa em educação. Parafraseando Cury (2015),<sup>1</sup> precisamos compreender o significado de uma publicação com esse perfil no bojo da atual conjuntura. Ou seja, se percebemos e compreendemos a grave crise econômica, política e moral que atravessamos, não podemos esmorecer na defesa do campo da educação como o espaço da democracia, que só pode se dar pelo diálogo crítico e reflexivo social e amplamente compartilhado. Ressaltamos, com isso, o fato de que as escolas e demais instituições educativas, pela força do trabalho e das reflexões daqueles que as constituem, têm papel importante na vida social brasileira ao buscarem o bem público como um valor comum. Nesse sentido, também destacamos e agradecemos às doutorandas e doutorandos do PPGEduc/UNISC pelas suas valiosas contribuições nessa ação coletiva de valorização da EB brasileira.

---

1 CURY, 2015 - *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 908 -922 out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.



Este livro está organizado segundo o eixo condutor “educação básica e pesquisa”, definido no edital de abertura às contribuições dos autores. Sua estrutura, dividida em três partes, apresenta as contribuições de seis artigos, quatro ensaios e cinco relatos de experiências. Para efeitos deste livro entendemos artigo, ensaio e relato de experiência conforme as definições abaixo:

**Artigo** – texto reflexivo argumentativo de densidade teórica que apresenta resultados de pesquisa, contemplando relações com a Educação Básica, e que tenha sido realizada de acordo com metodologia científica reconhecida na área de educação.

**Ensaio** – texto narrativo, com características científico-literárias, que se constitua da exposição de ideias e pontos de vista do(s) autor(es) sobre determinado tema atinente à Educação Básica, tomando por base pesquisas referenciais e/ou reflexões apresentadas por outros autores em diversas dimensões da linguagem.

**Relato de experiência** – texto descritivo de experiência relevante – didática, pedagógica, docente – vivida no contexto da Educação Básica, que apresenta em detalhes o seu planejamento e realização, possibilitando ao leitor imitá-la, adequando-a ou não, às suas concepções de ensino e de aprendizagem, bem como ao contexto de suas ações.

Na primeira parte, destinada aos **artigos**, temos as contribuições de Lucas da Silva Martinez e Sueli Salva que trazem uma instigante discussão acerca da proposta do “Novo Ensino Médio” a partir de narrativas juvenis. Joze Medianeira dos S. de Andrade Toniolo e Celso Ilgo Henz escreveram o segundo capítulo, no qual tratam do diálogo e da afetividade na perspectiva de Paulo Freire, visando uma escola séria e alegre. Na sequência temos as provocações e o debate crítico em torno de algumas estratégias de privatização enfrentadas pela rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul, nas reflexões trazidas por Renata Cecilia Estormovski. O quarto capítulo, contando com problematizações e debates de Douglas Miguel Walter e Joseline Tatiana Both, trata das possíveis contribuições do PIBID/PEDAGOGIA-UNISC para a formação de professores/as. Débora Paz Menezes e Nilton César Rodrigues Menezes nos brindam com o quinto capítulo, no qual refletem sobre a fragmentação dos saberes e seus limites e possibilidades na educação moderna. Marisa Fernanda da Silva Bueno e Andreza Estevam Noronha finalizam os artigos com a aproximação da ética da alteridade e a atividade de docência na Educação Básica.

Abrindo a parte dos **ensaios**, temos as reflexões inspiradoras sobre a formação docente continuada nos instáveis cenários da atual conjuntura política brasileira, com a contribuição de Diego Orgel Dal Bosco Almeida e Rafael de Brito Vianna. O segundo ensaio, de autoria de Marluce Ferreira Flores, Janaína Guimarães e Maria Cristina Rigão Iop, trata das questões que envolvem a subjetividade e os processos de aprendizagem das crianças pequenas a partir de suas brincadeiras. Cláudia



Nunes apresenta um conjunto de ideias e reflexões a respeito das relações entre cinema, tecnologias e educação, com o ensaio intitulado “O sentido das tecnologias para a formação do professor no imaginário do cinema como projeto além-fronteiras da escola”. Fechando esse conjunto de ensaios, temos o estudo sobre avaliação emancipatória, concebida como uma abordagem pedagógica necessária, de João Luís Coletto da Silva.

Maria Cristina Rigão Iop e Janaína Guimarães abrem a sessão dos **relatos de experiências**, abordando as possibilidades de uma ressignificação do pensar docente na formação continuada. O segundo relato, elaborado por Maria Cristina Rigão Iop, vem contribuir com reflexões em torno da complexidade na formação de professores visando uma circularidade entre teoria e prática. Tecnologias digitais de informação e comunicação ampliando a sala de aula é o tema do relato de experiência apresentado por Aline Bairros Soares, Pauline Vielmo Miranda e Cláudia Barin. Falconiere Leone Bezerra de Oliveira e Franklin Learcron Bezerra de Oliveira apresentam suas reflexões em torno de um estudo da realidade no combate ao *Aedes Aegypti*. Por fim, Angéli do Prado Casagrande traz suas reflexões em torno da experiência de construção do projeto interdisciplinar de combate à dengue junto aos alunos do centro de educação municipal de Fontoura Xavier-RS.

A publicação dessas reflexões, como já sugerimos, vem coroar um processo de relações diretas entre Universidade, Escolas de Educação Básica e Comunidade. O esforço de resgatar e elevar a outros patamares as reflexões de professores e professoras da EB instaura, a nosso ver, limiares outros à circularidade teoria-prática na educação, pois dinamiza o aprender com seus pares a partir do convite à reflexão compartilhada que aqui apresentamos.

No intuito de manter o espírito da corrente que potencializa as relações pedagógicas em diferentes dimensões da educação, finalizamos esta apresentação na forma de um convite à leitura. Paraphrasing o que postula Ingedore Koch,<sup>2</sup> a ação de ler um texto exige e mobiliza saberes do leitor que vão além dos conhecimentos linguísticos. Na ação de ler somos, necessariamente, levados ao domínio de estratégias de ordem linguística bem como de ordem cognitivo-discursiva. Tal ação pressupõe a elaboração, a validação e a não validação de hipóteses, bem como o preenchimento de lacunas de sentidos presentes na narrativa dos textos. Ou seja, a leitura é uma maneira de entrarmos na corrente de uma pedagogia dinâmica e inovadora porque significa continuarmos o fluxo permanente de invenção de sentidos que podem dar outras luzes e cores às nossas práticas. Nessa perspectiva, seja bem-vinda professora, seja bem-vindo professor! Em nome das autoras e autores, lhe desejamos ótimas leituras!

---

2 KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.



Santa Cruz do Sul-RS, dezembro de 2018.

Comissão Organizadora  
Felipe Gustsack<sup>3</sup>  
Rafael de Brito Vianna<sup>4</sup>  
Angela Alenice Rothmund<sup>5</sup>



---

3 Doutor em Educação. E-mail: fegus@unisc.br

4 Doutorando em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: rafaelbritov@mx2.unisc.br

5 Mestranda em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: aarothmund@mx2.unisc.br

**Resumo:**

O objetivo do trabalho é problematizar a proposta do “Novo Ensino Médio” com base na narrativa de jovens estudantes de licenciatura, a partir das suas memórias do Ensino Médio. Para tanto, com base em um estudo biográfico-narrativo referente a uma pesquisa de mestrado em educação, optou-se pela discussão do “Novo Ensino Médio”, proposta pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como um recorte complementar a ser aprofundado. A partir de entrevistas com jovens de licenciaturas foi possível formular argumentos sobre a reforma e seu caráter negativo, ao reduzir o currículo e as possibilidades educativas. Assim, também leva-se em conta a defesa por uma escola pública gratuita que permite a apreensão de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Narrativa. Currículo. Possibilidades educativas. Conhecimentos produzidos historicamente.

**1 INTRODUÇÃO**

“Você vai poder escolher o que quer cursar”, “Você vai poder decidir o seu futuro”. Essas e outras falas são divulgadas diariamente na televisão brasileira, convencendo os jovens de que a Reforma vigente do Ensino Médio será benéfica e eles poderão estudar apenas um itinerário formativo de acordo com a sua “vocação”,

---

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Pedagogo, pela Universidade Federal do Pampa. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq). Bolsista Demanda Social CAPES. E-mail: [HYPERLINK \"mailto:lukasspedagogia@gmail.com\" \t \"\\_blank\" lukasspedagogia@gmail.com](mailto:HYPERLINK \)

3 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-doutorado pela Università degli Studi di Milano. Pedagoga, Especialista em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Associada do Departamento de Metodologia da UFSM, pesquisadora e professora do programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [HYPERLINK \"mailto:susalvaa@gmail.com\" \t \"\\_blank\" susalvaa@gmail.com](mailto:HYPERLINK \)



desde que cursem obrigatoriamente português, matemática e inglês. Mas será que isso efetivamente se constitui como benéfico mesmo? Ou melhor, será que isso é o ideal?

Neste artigo exploramos alguns argumentos formulados a partir das narrativas de jovens estudantes de licenciaturas<sup>4</sup> de uma universidade na região central do Rio Grande do Sul.<sup>5</sup> Esse estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação,<sup>6</sup> em fase de conclusão. Embora o objetivo da pesquisa fosse enfatizar aspectos sobre a aprendizagem dos jovens e suas relações com o saber<sup>7</sup> (CHARLOT, 2000; 2013), a discussão sobre o Ensino Médio e o seu currículo acaba surgindo, bem como as alterações propostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que institui o “Novo Ensino Médio” e a proposta de Ensino Médio em tempo integral.

Como pressupostos metodológicos, foram adotadas as abordagens narrativo-biográficas em educação (BOLIVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001), através de entrevistas narrativas. As mesmas, após transcritas, foram analisadas à luz da análise textual discursiva (MORAES, 2003), iniciando pela desmontagem dos textos e sua categorização, visando a constituição de um metatexto (texto de análise). As narrativas, além de terem por base os fundamentos teóricos de Bolívar, Domingos e Fernández (2001) também se apoiam na fundamentação de Clandinin e Connelly (2015) ao considerá-las como história pessoal, que se relacionam com aspectos referentes à memória, à formação, e à autorreflexão.

Como a discussão sobre o “Novo Ensino Médio” não foi central ao longo da pesquisa do mestrado, trazemos a referida categoria a ser discutida aqui, a partir dos referenciais citados ao longo deste artigo, como um recorte do estudo a ser mais aprofundado.

4 Foram entrevistados seis jovens estudantes de licenciaturas (4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), dos cursos de Teatro, Ciências Sociais, Química, Pedagogia, Educação Física e Física. Os estudantes foram encontrados via mensagem no *Facebook* e postagens no mesmo site através de mecanismos de comunicação adotado pelos jovens da universidade. Todos os nomes citados são fictícios devido aos termos de compromisso, assinado pelos pesquisadores, e de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos participantes, os quais garantem a proteção da identidade.

5 Informações acrescentadas posteriormente para não comprometer a avaliação.

6 Tal pesquisa é respaldada por registro (projeto geral – guarda-chuva – e projeto individual), bem como pela participação dos autores em grupo de pesquisa reconhecido na área da juventude e Ensino Médio. Informações serão acrescentadas após avaliação.

7 A teoria de Bernard Charlot se constitui a partir da discussão sobre o “fracasso escolar”, ou como o autor denomina, situação de fracasso escolar, pois, ela não é natural, tampouco é definitiva, e sim, construída nas práticas escolares e, pela dificuldade do estudante assumir condição de aluno, que deve desenvolver uma atividade intelectual, mediada pelo prazer e pelo sentido. Para o autor, os estudantes não podem ser considerados socialmente pela posição dos pais e suas condições socioculturais, mas, desenvolvem e ocupam um papel social diferente, urgindo por um olhar pesquisador que enfoque o sujeito, não sua classe ou família. Para mais informações sobre a obra, ler Charlot (2000, 2009, 2013), entre outros.



Desse modo, o objetivo deste capítulo é problematizar a proposta do “Novo Ensino Médio” com base na narrativa de jovens estudantes de licenciatura, a partir das suas memórias do Ensino Médio. Para tanto, explicitados minimamente os procedimentos metodológicos, a próxima seção discute alguns pressupostos da reforma proposta e as narrativas à luz de diferentes autores.

## 2 ALGUNS PONTOS CRÍTICOS DA REFORMA PROPOSTA

Uma das alegações é a de que o currículo do Ensino Médio é propedêutico, enciclopédico e que para o jovem brasileiro é importante a flexibilização do currículo, diminuindo a quantidade de disciplinas obrigatórias. Nesse intuito, o currículo do Ensino Médio fica dividido entre conhecimentos dispostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já está em sua terceira versão mas ainda não tem nenhuma versão concreta para o Ensino Médio e para os “itinerários formativos”, entre os quais podem ser escolhidos pelos estudantes: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). A possibilidade de escolher, em nossa visão, pode parecer interessante aos estudantes, mas também revela seu lado negativo: os sistemas de ensino oferecerão itinerários formativos conforme sua disponibilidade, ou seja, as escolhas dos estudantes não serão contempladas totalmente.

Segundo Silva e Scheibe (2017), a flexibilização do currículo e a possibilidade de “escolha” é uma estratégia mais ampla, de deslegitimação do conhecimento pela necessidade imposta pela lógica mercantil e utilitarista de formação para o trabalho e, para alcançar índices satisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais. Por fim, por acreditar que grande parte dos jovens deve estar no mercado de trabalho e não no Ensino Superior, essa proposta preconiza a formação profissional e reduzida, assim, tampouco precisa garantir a qualidade e o acesso ao Ensino Superior que, no ano de 2017 e 2018, já teve redução de vagas na graduação e pós-graduação, bem como limitado orçamento destinado para qualificação de novos profissionais. Isso fica ainda mais explícito quando, na contramão do ideal de formação geral, se ausentam do currículo as disciplinas de arte, educação física, sociologia e filosofia, que, a priori, estarão contidas na BNCC, mas que, atualmente, nada se sabe sobre seu desenvolvimento. Para reafirmar a importância de tais disciplinas, podemos citar o Parecer nº 22, aprovado em 08 de outubro de 2008, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe a implementação da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio (esclarece aspectos da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008), quando afirma que:

O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano.



Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, e seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, permitindo tempos e situações para a direta difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, como diz a LDB<sup>8</sup> em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio. (BRASIL, 2008, p. 5).

Podemos afirmar que o desenvolvimento humano também exige conhecimentos corporais e artísticos, portanto, a remoção de tais disciplinas do rol obrigatório enfraquece a formação humana integral. O parecer também aponta o perigo da diluição de tais disciplinas em outras, proposta também apontada na reforma atual do Ensino Médio.

Outro ponto a ser destacado está no caráter econômico que implica essa reforma, por dois motivos. Quanto ao primeiro com a política de implementação de Ensino Médio em tempo integral também será excluída grande parte da população juvenil, pois, segundo os dados apresentados por Sposito e Souza (2014), com base na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), a juventude brasileira é trabalhadora e, portanto, não dispõe de tempo para a educação em jornada integral (que não uma proposta de Educação Integral que agrega a formação humana integral, visto a quantidade de conhecimentos que exclui).

Dados da PNAD 2011 indicam que mais de 22,7 milhões de adolescentes e jovens com idade entre 15 e 24 anos trabalhavam, procuravam por trabalho ou desempenhavam atividades domésticas (conciliando ou não os estudos), o que corresponde a 68,8% dos indivíduos nesta faixa etária. Todavia, a taxa de participação desta população difere sensivelmente quando consideradas as diferentes faixas etárias: dos indivíduos com idade entre 15 e 17 anos, 36,5% trabalhavam ou procuravam trabalho ativamente (conciliando ou não a frequência à escola), ao passo que, entre os de 18 a 24 anos, esse percentual era de 83,9%.

Silva e Scheibe (2017) também destacam que, além dessa exclusão eminente, tampouco existem condições para o trabalho docente e infraestrutura escolar para abrigar os jovens por sete horas diárias.

O outro lado que esta reforma marca está na alteração da lei que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que permitirá o

8 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996.



uso de recurso público em parcerias com o setor privado, na oferta de Ensino Médio à distância, e a formação profissional. Isso, segundo Silva e Scheibe (2017, p. 27) “[...] constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica”.

Para as autoras, há que destacar a linha de argumentação que permeia a proposta e que remete diretamente às reformas educativas na década de 1960. Desse modo:

[...] há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

A reforma, de certo modo, atende apenas aos apelos do mercado fortemente marcado pela participação de instituições privadas, superiores ou não, que buscam formas de captar recurso público. Vê-se a ampla participação dessas instituições em comissões e conselhos nacionais, o que reforça a ideia que o estudante, seu futuro, não importa, mas sim a possibilidade de obter lucro e acumulação de capital. Coibir a apreensão dos conhecimentos históricos produzidos na humanidade implica a legitimação das desigualdades sociais e a manutenção do privilégio das classes com condições favoráveis que, desde cedo, têm mais oportunidades educativas.

Com base nesses aspectos destacados, passamos à discussão das narrativas dos/as jovens estudantes que participaram da pesquisa.

### 3 AS NARRATIVAS E O “NOVO ENSINO MÉDIO”

Para iniciar, apresentamos alguns autores que, pela sua relevância, permitem uma melhor compreensão das narrativas emitidas pelos/as participantes. Para Masschelein e Simons (2014, 2015) o conhecimento escolar é ameaçado, muitas vezes, por lógicas utilitaristas e mercantilistas, principalmente quando são mediadas pela economia e o mercado de trabalho. Os autores, nesse sentido, buscam retomar o sentido original da educação e do conhecimento com base na visão grega. O conhecimento e a possibilidade de “tempo livre” para o pensamento são ameaçados quando a formação se volta ao presente e para a necessidade de formação profissional em detrimento da formação geral. Com base em Arendt (2014) podemos entender que a educação é sempre conservadora (não em sentido político partidário) mas



conservador dos conhecimentos produzidos ao longo da humanidade. Portanto, de antemão, tais autores se oporiam fortemente a uma proposta que limita os estudantes à sua realidade e não lhes permita a apreensão de conhecimentos que os auxiliem a entender o mundo, independente do seu uso utilitarista.

Young (2007), por sua vez, entende que a escola, por mais que tenha sido criticada pelos teóricos da sociologia da educação, principalmente os da vertente que se convencionou chamar de crítico-reprodutivista, ainda assim é uma instituição importante e que tem potencial de transformação da sociedade, porém, seu potencial está no currículo, principalmente, pela promoção da apreensão do “conhecimento poderoso” para aqueles que, em suas condições socioculturais, são desfavorecidos. O conhecimento dependente de contexto, ou, aquele marcado fortemente pela realidade, tende à manutenção das relações sociais desiguais, quando, na verdade, a escola deveria se importar justamente na transmissão dos conhecimentos que podem alterar a forma de relação dos sujeitos com o mundo. Por isso, o apelo de Young (2007) ao “conhecimento poderoso”, justamente, esse que, por não ser dependente do contexto, pode promover emancipação intelectual.

Charlot (2013) vem na mesma perspectiva dos autores já citados, argumentando em prol do estudo e daquilo que chamou de “relação com saber”, ou seja, a atividade do estudante frente aos conhecimentos escolares. Acredita-se que haja atividade por parte do estudante e não sua passividade frente à ação pedagógica, no entanto, em sua teoria, preconiza que essa atividade intelectual desenvolvida pelo estudante é mediada pelo prazer (de conhecer mais, desejo de saber), com sentido (que é atribuído com experiências anteriores ou projetos de futuro) e pela mobilização que o jovem necessita para estudar.

Estes são alguns autores que constituem a base inicial para análise das narrativas e para a argumentação geral: a escola não pode se curvar aos interesses do mercado mas, sim, promover que os que têm menos socialmente, recebam mais, apreendam “conhecimentos poderosos” em termos de compreensão do mundo e a lógica desigual em que todos nós nos envolvemos. Assim, as narrativas dos estudantes, a seguir, auxiliarão o desenvolvimento dessa argumentação.

Uma das críticas feitas à escola e, em especial, ao Ensino Médio, é de que seus conhecimentos não são úteis, não têm aplicabilidade prática à vida, e que, em suma, “não servem para nada” além de servir para a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso no Ensino Superior brasileiro. A jovem Ilia, em sua narrativa,<sup>9</sup> aponta alguns aspectos valiosos para discussão:

*Algumas coisas eu realmente pensava, principalmente nas áreas que eu tenho dificuldade, na área de cálculos, por que a gente aprende essas*

9 As narrativas ao longo do texto foram apresentadas em itálico, diferenciando-as das citações de autores.



*questões, a gente questionava... era um questionamento meu e dos colegas também, porque a gente aprende, por exemplo, Fórmula de Bhaskara, as funções, alguma coisa de estatística também, de química, até das áreas de humanas também, porque a gente estuda coisas tão remotas, qual a importância disso pra nós naquele momento... Então, eu tinha muita angústia nesse sentido, principalmente na área de cálculos [...] (ILIA).*

Essa é uma questão atual e recorrente no diálogo entre os estudantes. Talvez todos estudantes, em algum dia, já se perguntaram isso. Santos (2011) em sua pesquisa de mestrado sobre a relação com o saber que os jovens estabelecem sobre a aprendizagem da Fórmula de Bhaskara, citada por Ilia, acaba constatando que na falta de um sentido, os estudantes acabam estudando apenas pela nota. Mas por que estudar Bhaskara e outros conteúdos?

Charlot (2013) e Young (2007) trazem à tona a discussão da importância do conhecimento nele mesmo. Por que conhecer? Por que aprender? Para Young (2007) o que diferencia as pessoas, principalmente com condições não favoráveis ao êxito escolar, é justamente a apropriação de um “conhecimento poderoso”, ou seja, que promova emancipação intelectual. Charlot ainda argumenta que a escola deve servir disseminação do conhecimento, principalmente àquele que não está em circulação na rua, fora da escola. Se os estudantes não conhecerem Bhaskara na escola, em casa é que provavelmente não vai ser e, não será apenas Bhaskara e sim muitos conteúdos que não tem “utilidade” na vida cotidiana. Quem sabe, invés de perguntar por que aprender, talvez devamos perguntar: por que não aprender?

Nesse ponto reside um questionamento importante: que conteúdos serão tratados a partir dessa reforma? Que conteúdos os jovens estudantes escolherão? (Se lhes derem a oportunidade de escolher, já que essa é uma tarefa mediada pelos sistemas de ensino). Será que eles investirão naqueles conhecimentos e áreas que possuem dificuldade?

Ainda cabe destacar que o conhecimento obtido na escola, na grande maioria das vezes, não é de utilidade imediata. O conhecimento, de forma geral, não tem sempre aplicação mas, sim, tem importância pelo seu potencial de compreensão da realidade, seja ela econômica, política, social, biológica, entre outras.

Entendemos que estar na escola é um momento de preparação para o futuro, seja qual ele for, mas é também um tempo vivenciado no presente que pode intervir no futuro. Então, mensurar o futuro apenas pelo que virá, desconsiderando aprendizagens no presente, pode impedir novas possibilidades de futuro, como também tornar o presente vazio, por isso, aprendizagens do presente são importantes, mesmo que não possam ser percebidas no presente. Vide a narrativa de Diana:



*Quando saí do ensino médio eu achava que eu não tinha aprendido né? Coisas principalmente de matemática, mas quando eu precisei colocar em prática, aí a gente vê que realmente consegue, que conseguiu, que lembrou [...] (DIANA).*

Diana narra que durante o Ensino Médio acabou abandonando a escola para ir cuidar de um sobrinho em outro estado. Essa interrupção nos permite pensar esse movimento entre presente e futuro. Naquela época, a jovem afirma:

*Eu precisava, eu tinha outro pensamento também na época... se eu tivesse feito o terceiro naquele ano eu não estaria fazendo química, sabe? Eu pensava em fazer área da saúde, pensava mais por esse lado assim. Depois eu amadureci bastante, ajudou muito (DIANA).*

Diana também se questionava da mesma forma que Ilia, sobre a importância/ utilidade dos conhecimentos, no entanto, ela demonstra um sentido diferente quando tratado no presente, na licenciatura.

*É diferente de hoje que eu faço química porque eu preciso, eu preciso, eu preciso de todas as leis lá da física, as leis lá da química, mas quando eu me formei, que eu não ia fazer química, realmente a primeira coisa que eu percebi é que tem conteúdo que uma pessoa que quer trabalhar não precisa sabe? Não precisa. Tem vários exemplos, pode saber o que é a química, as reações, que é muito interessante, mas, saber cálculo de molaridade eu não vou precisar se for trabalhar no supermercado, por exemplo. Como eu não achava, hoje eu já acho diferente, eu preciso né, preciso pra minha vida profissional, mas naquela época tinha muita coisa sem sentido. Física, ah, a física teórica é linda né, estudar sobre astrofísica... o problema é que é a fórmula, é fórmula, é fórmula, mas a fórmula é interpretação da teoria, mas não é ligada... então os alunos nem sabem, tão estudando fórmula e não sabem em que vão aplicar na vida [...] (DIANA).*

Os questionamentos de Diana são válidos: para que estudar cálculo de molaridade se irei trabalhar no comércio? Porém, a questão sobre o futuro permanece: como terei certeza do que farei no futuro? Autores como Dayrell (2007) e Pais (2006) destacam que ser jovem é estar no entremeio do presente e futuro, é viver na provisoriedade, no ir e voltar constante e as certezas são bastante raras. Se Diana optasse por não estudar química durante o Ensino Médio, será que ela estaria na licenciatura? Pois, mesmo que ela pretendesse ir para a área de saúde, acabou não indo.

De qualquer forma, ela complementa:

*[...] por isso que eu sou a favor do Novo Ensino Médio, que eu acho*



*legal, acho interessante, o aluno já vai né, direcionando ali o que ele quer, o futuro dele, não é obrigado a passar por tudo aquilo que ele não vai usar na vida, aí, então quando eu me formei que eu não pretendia fazer química, na verdade, era muita coisa sem sentido que, não precisaria né, se eu fosse só trabalhar, ou fosse fazer outra faculdade, [tipo] saúde que não precisaria usar física, acho isso, é uma opinião pessoal, hoje é diferente, hoje eu necessito, sei que foi importante estudar tudo aquilo, né? (DIANA).*

A narrativa de Diana revela justamente um impasse: quais os desafios do futuro nos esperam? Mostra também ambiguidade, pois a estudante, ao defender a importância da escolha do que aprender, e que possivelmente não escolheria estudar química, também destaca como foram importantes as aprendizagens que não escolheu e, principalmente, que elas não inviabilizaram um projeto de futuro que, naquele momento, não era vislumbrado.

A narrativa de Aline mostra que a mesma dúvida é presente:

*Eu fico pensando, eu sempre falava “ah, tem que ser como nos outros países que tu já vai fazendo uma preparação pra faculdade” mas só que ainda não sabe o que tu quer com 14 anos pra ti já se preparar pra, tu já não sabe nem com 17, imagina com 14 pra fazer um ensino médio voltado, com disciplinas voltadas pra o ensino superior (ALINE).*

Talvez por isso, autores como Young (2007) afirmam que escolher os conhecimentos a estarem presentes no espaço da escola não deve ser uma escolha dos estudantes, pois eles não têm um conhecimento elaborado ou uma experiência de vida suficiente a ponto de entender os desafios que lhes esperam. Defendemos a escuta dos jovens e a valorização de seu pensamento, mas, no sentido posto por Young (2007), talvez não seja propício a participação dos jovens na escolha das disciplinas, pois, estas que estão postas para o Novo Ensino Médio, parecem muito mais limitações do que escolhas. Escolhe-se um itinerário, mas esse itinerário é limitado. Com foco na utilidade imediata, os jovens possivelmente escolheriam trajetórias que inviabilizariam várias oportunidades de futuro.

O Ensino Médio enquanto espaço-tempo não tão definido, carrega consigo a marca de ser a última etapa da educação básica e ao mesmo tempo lida com múltiplas possibilidades de futuro. No entanto, a escola não pode abrir mão de ser um local diferente dos outros, em que seu objetivo central seja o de promover a apreensão de um conhecimento que não está disponível em outros lugares e, se está, possivelmente não será procurado. Parece que muitas vezes os jovens se guiam pela satisfação imediata, pelos imperativos do tempo, do “aqui e agora” fora da escola e de algum modo esquecem que o futuro é construído diariamente e tem como característica a imprevisibilidade. Esse processo de preparação para o



futuro o qual defendem Masschelein e Simons (2015) não é tão fácil de ser aceito, e aí, seguindo as considerações de Charlot (2013), promover reflexões em torno do que é a escola, sabe o conhecimento e o seu papel na vida das pessoas, pode ser um caminho importante para construir outras relações, que evoquem o prazer mas também a importância dos conhecimentos, mais do que a utilidade deles, ou o lucro que eventualmente podemos ter com esses conhecimentos. Diana, em sua própria narrativa, mesmo que não perceba, diz: *“sei que foi importante estudar tudo aquilo”*. Então, eis a ambiguidade da vida e as experiências que ocultam alguns de nossos sentidos.

Lipovetsky (2016) nos ajuda a entender esse impasse entre futuro e presente, principalmente em termos da leveza como ideal humano na modernidade. Com o consumo, a ascensão do capitalismo e a industrialização, cada vez mais o enfoque da vida é dado ao prazer, ao consumo, ao “aqui e agora”. Esse fenômeno constituiu uma ética da satisfação imediata “[...] centrada nas alegrias do corpo, da moda, das férias, das novidades do mercado. [...] Os homens ganharam o direito de viver de modo leve, de maneira frívola, desfrutando sem demora o instante presente” (LIPOVESTSKY, 2016, p. 41). Essa leveza está atrelada ao prazer. A escola nem sempre é prazerosa porque exige empenho, pensamento, trabalho; ela também sempre envolve preparação para o futuro e o imediatismo faz com que sempre queiramos desfrutar o momento no presente. A leveza e o prazer deixam de ser um ideal segundo ou terceiro e se tornam central na vida humana, daí se entende que “[...] viver sem essa leveza consumista tornou-se sinônimo de uma vida entediante, desperdiçada” (LIPOVESTSKY, 2016, p. 42). Por isso, muitas vezes, a falta de investimento no presente deixa o futuro indefinido e esse processo, para alguns jovens, é um caminho sem volta, porque eles dificilmente terão outra chance, especialmente quando se tratar de jovens pobres sendo a instituição escolar definidora de suas vidas. Muitas vezes o futuro é sacrificado em detrimento da necessidade de viver o presente, sem precisar se empenhar o suficiente para que as aprendizagens do presente constituam o futuro. Alguns jovens, de certo modo, acabam mobilizados para a escola, porque a escola promove uma construção do futuro, mas não se mobilizam na escola, na atividade, na construção ativa de um futuro com melhores condições, em termos escolares (CHARLOT, 2009).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos jovens de certo modo fortalecem os argumentos propostos ao longo do trabalho. A escola precisa ser um espaço de formação geral, e que, mesmo sem um sentido estabelecido a priori por não ter uma relação imediata, o futuro que é esperado pelos jovens, pode ser qualquer um. Nesse sentido, considerando uma visão típica de escola, como apontam Masschelein e Simons (2015), a educação não



deveria servir como formação para o mercado de trabalho, mas sim, para que cada criança e jovem sejam educados. Não educados no sentido de “cortês” ou “polido”, e sim, pelo viés da construção de saberes, pela possibilidade que a escola oferece de desenvolver estudos nas mais diferentes áreas do conhecimento que permitam que os jovens consigam se posicionar criticamente frente ao mundo e entender, não só os fenômenos do passado, mas também os fenômenos atuais e futuros. Segundo Arendt (2014) a educação é o momento em que os conhecimentos produzidos historicamente pelas velhas gerações possam ser ensinados às novas gerações, para que essas continuem com a reprodução e manutenção do mundo, ao invés de destruí-lo.

A proposta do “Novo Ensino Médio”, já discutida amplamente, hoje, em periódicos, eventos e movimentos sociais, se mostra legitimadora das desigualdades sociais, pois, ao enfatizar itinerários, coíbe a formação geral impedindo que jovens das classes populares acedam ao Ensino Superior e que possam ascender socialmente. Enfatiza também o caráter privado e mercantil da educação que se acentua ao longo dos anos, principalmente, pelas iniciativas tomadas pelos governos atuais. Nesse sentido, enfatizamos o papel da escola na transmissão de conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, na possibilidade de construção de conhecimentos por todos, independentemente de classe social, vislumbrando a construção de um futuro mais justo para si e para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. 2. reimp. Tradução por Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008**. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Não homologado. Aprovado em: 08 out. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf). Acesso em: 02 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www2>.



camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html. Acesso em: 11 jun. 2017.

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

\_\_\_\_\_. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIEE/Livpsic, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da relação ao saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução por Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Esp. , p. 1105-1128, out. 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza**: rumo a uma civilização sem peso. Tradução de Idalina Lopes. Barueri: Manoela, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução por Cristina Antunes. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, jul./dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 jun. 2017.

PAIS, José Machado. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006. p. 7-21.

SANTOS, José Aldon Garção. **O sentido de aprender matemática acerca da fórmula de Bhaskara**. 2011. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



Joze Medianeira dos S. de Andrade Toniolo<sup>1</sup>

Celso Ilgo Henz<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo emerge das inquietações e movimentos que foram surgindo no trabalho de auto(trans)formação permanente com professores de Educação Básica de Santa Maria e região, bem como de pesquisas de Mestrado e Doutorado sob a responsabilidade de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*<sup>3</sup>: educação, formação e humanização com Paulo Freire. Vimos buscando compreender as dimensões – seriedade, alegria, diálogo e afetividade – no contexto da escola pública, especialmente nas práxis educativas com as classes populares. Para tanto buscamos dialogar com Freire e outros autores que nos desafiam a compreender que a seriedade e a rigorosidade, necessárias às práxis educativas, não são antagônicas com relações e vivências de afetividade, alegria e diálogo. Assim, acreditamos ser possível sonhar com uma escola séria e alegre, com as genteidades das classes populares.

**Palavras-chave:** Seriedade. Alegria. Classes Populares. Educação Básica.

### POR UMA ESCOLA GENTE: ABRINDO OS DIÁLOGOS

*Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos?  
Desde que entramos na escola ou na igreja a educação nos esquarteja:  
nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.  
Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas*

- 1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, Docente do IF Farroupilha. E-mail: [jozems@gmail.com](mailto:jozems@gmail.com)
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Pós-Doutor pela Universidad de Sevilla Sevilla/Espanha. Atualmente é professor associado 2 da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador do PPGE. E-mail: [celsoufsm@gmail.com](mailto:celsoufsm@gmail.com)
- 3 O Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire é coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM), registrado junto à base do CNPq desde 2011. O Grupo busca ampliar, problematizar e aprofundar questões que foram/vão emergindo na concretude dos estudos *no* e *com* o grupo e os professores das escolas de Educação Básica.



*colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade. (GALEANO, 2014).*

Ao começar a organizar esse texto, não conseguimos deixar de lembrar pedacinhos das nossas vivências escolares e acadêmicas que deixaram suas marcas, justamente pela presença ou ausência das dimensões afetivo-dialógicas em nome da seriedade e rigorosidade que certas escolas de educação básica ainda colocam como condição para uma educação de qualidade. Assim, restringem-se a questões cognitivas e conteudistas, esquecendo-se de que todos(as) – crianças, adolescentes, jovens, adultos e professores – fazemos a escola na inteireza do humano, o que envolve os processos de ensino-aprendizagem para *Ser Mais* (FREIRE, 1987).

A espécie animal humana é a mais complexa em dimensões e possibilidades a serem cultivadas por diferentes processos de aprendizagem, constituindo a genteidade (HENZ, 2003) de mulheres e homens. Neste sentido, partimos da compreensão de que também a escola, de forma mais institucionalizada, com intencionalidade e diretividade, constitui-se em espaço-tempo de relações e interações com as pessoas e profissionais aprendizes há mais tempo (ALVES; DIMENSTEIN, 2005), com as realidades e contextos, com os saberes sócio-histórico-culturais e com os conhecimentos técnico-científicos em vista de educar(-se) seres humanos para *ser mais* humanos.

Essa processualidade complexa implica também humanizar o mundo na mesma dialeticidade, a partir do entrelaçamento de múltiplas dimensões: afetivas, cognitivas, biológicas, sociais, linguísticas, etc., ou seja, por um conjunto que, tramado complexamente, vai constituindo uma totalidade que caracteriza cada pessoa. Portanto,

o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio [...]. Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte. (MORIN, 2001, p. 58-59).

Reconhecer cada uma dessas dimensões coloca-se como desafio para uma *práxis* educativa a serviço da genteidade de cada pessoa em sua totalidade: seres que aprendem, falam, riem, choram, conversam, brincam, brigam, se relacionam de diferentes maneiras, em diferentes contextos e de diferentes formas. Pessoas que vêm sendo com os outros e com o mundo, com experiências, vivências e razões-emoções que devem encontrar na escola e nos professores a possibilidade de serem reconhecidos, (re)significados para que, conscientemente, possam empoderar o humano do humano em cada estudante e professor. Afinal, a escola é gente! (FREIRE, 1998).



Assim, na escola básica, mais do que “conteúdos conceituais” aprende-se um sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) de genticidades, um constante aprender pelas trocas, pelas interações que se estabelecem entre educandos-educadores-contexto, que juntos vão aprendendo a ser numa relação horizontal, afetiva/amorosa, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora. Os saberes dos educadores se interligam e, por vezes, se confrontam com os saberes dos educandos, nas trocas que se estabelecem no decorrer da *práxis* educativa, com diálogo e afetividade, sempre na trama complexa da inteireza de cada um na pluralidade das dimensões do emocional e do racional, do biológico e do sociocultural, historicamente constituindo-se como seres no/com o mundo, na intersubjetividade com os outros.

Os constructos e propositivas dessa escrita emergem nesses movimentos vivenciados nos encontros quinzenais do Grupo *Dialogus* com acadêmicos dos cursos de licenciatura, especializações, mestrado e doutorado em educação da UFSM, junto com os professores da educação básica. Diferentes pesquisas com os professores dos municípios de Santa Maria/RS e região já foram sistematizadas em dissertações e teses realizadas por integrantes da caminhada dialógico-cooperativa que vimos realizando desde o ano de 2007, priorizando os processos de auto(trans) formação permanente com professores.<sup>4</sup> Partimos de alguns princípios orientadores que nos ajudam a compreender as diferentes dimensões que envolvem esse conceito, apoiando-nos na epistemologia de Paulo Freire, entendendo a auto(trans)formação permanente como um caminhar para si (JOSSO, 2010), mas construída sempre na relação com os outros.

Nesse sentido, para compreensão político-epistemológica do conceito de auto(trans)formação permanente tomamos como base algumas dimensões que o compõe e o distingue, epistemologicamente, do conceito de formação continuada, sendo elas: 1<sup>a</sup>) o *auto* não se constitui *ensimesmado*, mas se estabelece na relação *com* os outros; 2<sup>a</sup>) compromisso da auto(trans)formação com a transformação social; 3<sup>a</sup>) a conscientização como condição para a auto(trans)formação; 4<sup>a</sup>) a *auto*, a *trans* e a *formação* como (cons)instituintes da auto(trans)formação e 5<sup>a</sup>) o inacabamento como condição da auto(trans)formação permanente.

Parafraseando Freire (1987), no processo de auto(trans)formação *com* professores, *ninguém (trans)forma ninguém, ninguém (trans)forma a si mesmo, os professores se auto(trans)formam entre si, mediatizados pelo mundo*. Esse movimento de constituir-se, formar-se, auto(trans)formar-se vai se construindo permanentemente e, embora seja um desenvolvimento pessoal, também se estabelece fundamentalmente

4 A compreensão epistemológica-política sobre o conceito de auto(trans)formação é aprofundada na tese “Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: Círculos Dialógicos e os processos auto(trans)formativos *da/na* docência” (PPGE/UFSM), de minha autoria e orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, e encontra-se publicada na Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, páginas 304-324, abril/jun. 2018. Acesso em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4740>.



pela mediação com o outro. A compreensão de permanente pressupõe as idas e vindas de uma formação que está sempre em movimento e inacabada; que quanto mais avança mais percebe a necessidade de ser (re)pensada, (re)planejada e/ou (re)avaliada.

Essas instâncias geradoras de reflexões e re(des)construções dialéticas e proativas são construídas a partir de encontros sistemáticos de auto(trans)formação permanente com os colegas professores da educação básica, tendo como *locus* as próprias escolas onde atuam. Esses momentos não se constituem em palestras, mas em encontros (quinzenais ou mensais) que são realizados durante todo ano, dentro do Projeto de Pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com professores”, registrado junto ao GAP/CE da UFSM.

Reconhecendo a polissemia dessas múltiplas vozes, as dimensões que ora abordamos vêm sendo problematizadas pelos e com os colegas da academia e da escola básica, buscando construir e apontar possibilidades de materialização de uma escola que esteja em constante interlocução com as dimensões dialógico-afetivas, sem desconsiderar a seriedade/rigorosidade necessárias a *práxis* educativa.

Nestes escritos procuramos registrar recriativamente o que, dialógica e cooperativamente, vimos construindo na esperança de que também contribuam para continuarmos sonhando e lutando por uma escola e uma universidade em que seriedade, alegria, diálogo e afetividade sejam dimensões constitutivas da rigorosidade e boniteza dos processos de ensino-aprendizagens e das pesquisas, sempre a serviço de uma educação mais humana e auto(trans)formadora.

## **DIALOGICIDADE E AFETIVIDADE: POR UMA ESCOLA HUMANA E AUTO(TRANS)FORMADORA**

Diálogo é, necessariamente, um encontro afetivo-amoroso, pela escuta sensível e o olhar aguçado com os outros. Esse encontro entre inteirezas se humanizando intersubjetivamente, em muitos momentos, provoca o conflito, a reflexão crítica rigorosa, a passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, o que não pode transformar-se em imposições e manipulações. Quer dizer: “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 1998, 46). Assim, a sensibilidade do olhar reconhecedor para com todos em sua singularidade vai criando uma ambiência em que a amorosidade se constitui na condição em que cada uma e cada um conseguem sentir-se em processos de humanização pelo reconhecimento e diálogo do/com o outro como parte de si, numa espécie de “nós” constituindo a genteidade na relação “eu-tu”, em permanente intra-inter-relação do assumir-se uns com os outros e com o mundo, também na escola.



Tudo isso fez-nos, recorridas vezes, viajar para nossos tempos de escola, reencontrando-nos com sabores e dores; com alegrias e angústias; com aprendizagens e também (re)(des)construções nem sempre significativas para o nosso vir sendo gente. Passamos então a nos perguntar: O que seria mesmo educar com seriedade e também com alegria?

Nas reminiscências da infância, lembramo-nos da nossa época de escola, de estudante lá nos anos iniciais do ensino fundamental, ou melhor, do “1º grau” naquele tempo. Mesmo em diferentes épocas, nos anos iniciais, lá pela 3ª série, estudávamos os famosos sinônimos e antônimos, cujos conteúdos traziam alegria e seriedade na classificação de palavras antônimas, ou seja, antagônicas, com significados opostos. Deprendia-se daí também a imagem que se tinha da escola: um lugar de coisa séria; onde as crianças podiam brincar apenas na “Pré-Escola” (hoje Educação Infantil) ou no recreio; às vezes, na educação física, vista como uma disciplina “não muito séria e menos importante”. Em nome dessa rigorosidade e seriedade impelia-se a obediência, deixando para trás as bonitezas das meninices, sejam elas do mundo da roça ou da periferia da cidade.

Realmente a escola era coisa muito séria! Se a Dona Escola fosse retratada a partir das memórias infantis, possivelmente seria desenhada uma senhorinha bem idosa, com a cara sisuda e bengala na mão, pronta para acertar a cabeça de quem não se comportasse e nem decorasse a lição (ou tabuada). Na escola precisávamos aprender a seriedade dos adultos: seus conhecimentos, sua língua, seus exemplos de comportamento e outras coisas que, para eles, eram importantes. Mesmo assim, a maioria das crianças gosta de ir para a escola. Seria esse o antagonismo da seriedade e da alegria na escola?

Provocados por esse contexto buscamos, então, o significado naquele lugar em que recorreremos quando não sabemos o significado das palavras. No entanto, a obra que buscamos a partir da nossa curiosidade epistemológica foi o Dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010). Analisando seus verbetes, encontramos a palavra “alegria”, da autoria de Euclides Redin (2010, p. 29), que assim a descreve:

A alegria de que fala Paulo Freire não é uma euforia ingênua; é uma dimensão que deve ser garantida pela luta: ‘é na luta que se faz também de indignação, de inconformismo, de raiva e de radicalidade que se constrói uma perspectiva de futuro capaz de manter viva a esperança indispensável à alegria de ser e de viver’. O que deve mudar é nosso jeito de lutar: lutar pela ‘alegria geral’.

Complementa, ainda, trazendo a citação de Freire quando afirma que: “A alegria na escola [...] não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver” (FREIRE in REDIN, 2010, p. 29). Indo diretamente a Freire, vamos encontrar



uma proximidade muito grande entre a importância da alegria e da afetividade na escola:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. (FREIRE, 1998, p. 159-161).

Sim, a afetividade perpassa e se manifesta em todos esses gestos de carinho, afeto, diálogo, compreensão, presença. Mas ela se estende para além disso, abrangendo as relações com colegas, com os educadores, na escola, na comunidade, nos processos de ensino-aprendizagem. Apontamos a afetividade/amorosidade e a dialogicidade como dimensões constituidoras do desenvolvimento do ser humano na sua inteireza e como componentes antropológicos e pedagógico-políticos nos processos de ensino-aprendizagem. Importante salientar que a prática afetiva e dialógica envolve escuta sensível, olhar aguçado, reconhecimento à alteridade de cada um, comprometimento, rigorosidade, competência e seriedade docente. Todas essas dimensões e aspectos caracterizam a rigorosidade/seriedade em Freire.

Consultando ainda o Dicionário Paulo Freire, constatamos que a palavra “seriedade” não consta dentre os verbetes elencados pelos autores que participam da obra. O que encontramos foi o significado da palavra “rigor/rigorosidade”, que atribui significado semelhante à palavra seriedade na perspectiva freireana. Danilo Streck (2010, p. 362) ratifica essa compreensão, afirmando que Freire usa “[...] praticamente como sinônimo de rigoroso, os adjetivos sério e exigente”.

Já no início do escrito sobre rigorosidade, Streck contextualiza que a questão do “rigor/rigorosidade” não era uma preocupação nos escritos de Freire. Essa preocupação começa a surgir em meados dos anos 80 com a “[...] necessidade de reafirmar que a educação libertadora não é sinônimo de educação sem autoridade” (STRECK, 2010, p. 362).

Outro motivo se refere ao fato de que, nesse período, começam a surgir críticas à epistemologia de Freire em alguns meios acadêmicos, apontando que suas obras careciam de coerência e consistência teórica. Nesse contexto, Freire passa a trazer em suas obras a questão da rigorosidade como uma dimensão importante na atuação docente, sendo que “uma de suas tarefas primordiais [do professor] é trabalhar com



os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1998, p. 28).

A rigorosidade, a seriedade na perspectiva defendida por Freire, que envolve toda *práxis* educativa, não é incompatível com a alegria de ensinar-aprender. Ao contrário, alegria e seriedade devem caminhar sempre juntas em todas as (inter) relações que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, pois “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade” (FREIRE, 1998, p. 26). A alegria e a seriedade que envolve esse processo é que impulsiona à busca, a saber mais e melhor, a ir além do dito, do vivido, partindo da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Assim, “tal como o rigor, a seriedade e a exigência podem coexistir com a alegria e com a curiosidade. E, sobretudo, com a competência e o compromisso profissional” (STRECK, 2010, p. 363).

Portanto, a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, na perspectiva bancária (FREIRE, 1987), da permanência do hoje. Ser um educador afetivo, amoroso, que compreende a realidade de seus educandos da educação básica e, mais do que isso, da escola pública; ser um professor que abraça, acolhe, dá carinho, não o exime de desenvolver seu trabalho com envolvimento, competência, comprometimento, seriedade e compromisso político: “a professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

Somente quando se estabelece uma relação afetivo-amorosa entre A e B, entre educador-educando, aceitando-se um ao outro na sua individualidade, é que se pode dizer que existe o diálogo, ou seja, o encontro pedagógico-epistemológico entre eles. Quer dizer,

ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 2013, p. 51).

Nessa relação amorosa e, por isso mesmo, respeitosa e rigorosa, estabelecem-se processos de ensino-aprendizagem significativos os quais afetam as diferentes dimensões e aspectos da vida pessoal de estudantes e professores, na mesma dialeticidade em que vai se construindo o compromisso com a transformação do



mundo em um lugar estético e eticamente bonito para viver e conviver com(o) gentes. O diálogo é assim concebido/praticado como o encontro de homens e mulheres na inteireza de seus corpos conscientes (FREIRE, 1987); como o momento em que cada um escuta o outro e no *dizer a sua palavra* (FIORI, 1987), vai aprendendo ser mais gente em toda a sua complexidade, pelo exercício cooperativo da palavração. E assim a escola vai se tornando um entre-lugar humanizador e auto(trans)formador.

A afetividade, a amorosidade, a dialogicidade integram toda relação pedagógica, uma vez que representam a condição ontológica de seres humanos em processos inacabados e permanentes de humanização, por meio de diferentes aprendizagens. Por conseguinte, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Essas dimensões são inseparáveis das *práxis* educativas e se constituem em elementos primordiais no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem significativos para a humanização de cada estudante e/ou professor. Na convivência amorosa, que é necessariamente dialógica, estabelece-se entre educador-educando uma relação de reconhecimento à dignidade de cada um, sem, contudo, abrir espaço para a permissividade ou para a licenciosidade. O comprometimento com o outro faz com que os processos educativos sejam conduzidos com autoridade e amorosidade, o que implica sensibilidade, rigorosidade, engajamento e seriedade, sem que nenhuma das partes seja silenciada ou diminuída.

Somos mulheres e homens porque vamo-nos constituindo socioculturalmente como uma totalidade tramada por muitas dimensões e aspectos. Essa trama de relações interfere diretamente nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que aprendemos a sentir/pensar/agir no/com o mundo a partir das experiências afetivas, cognitivas, sociais, históricas, políticas e culturais que vão sendo construídas na trajetória pessoal de cada sujeito. O amor, o diálogo, como reconhecimento e comprometimento com o outro, impulsionam à busca epistemológica do saber numa relação horizontal, com rigorosidade e competência docente, sempre com respeito à dignidade e autonomia dos educandos.

## **ALEGRIA E SERIEDADE NA ESCOLA: ENCONTRO ENTRE GENTEIDADES APRENDENTES**

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar*



*estava na frente de seus olhos. E foi tanto a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2014).*

Prosseguimos nossas considerações a partir dessa pequena-grande história de Eduardo Galeano para refletir um pouco sobre a magia e o poder do papel do professor. Quantas crianças passam pelas trajetórias docentes e são conduzidas pela mão para, com elas, conseguir ver a realidade? Quantas crianças que, mesmo conduzidas pela mão, têm dificuldade de olhar o mundo porque é oriunda de um meio sociocultural onde lhe é abdicado, inclusive, o direito de olhar? Como olhamos para essas gentes estudantes da educação básica quando chegam à escola? Como elas olham para nós, professores, e para a escola?

A imagem que temos de escola, especificamente da sala de aula, ainda é de um espaço arquitetônico, fechado em quatro paredes, com carteiras enfileiradas, com um quadro à frente (seja negro, verde ou branco) e a figura de um ser iluminado que tudo sabe, chamado “Professor”. Nesse espaço, quase que sagrado, todos devem aprender o que lhes é ensinado, adequando-se ao ambiente escolar, embora esse não tenha nada a ver com o mundo da vida das classes populares. Por vezes, esquecemos que

as crianças provenientes das camadas médias e altas se comportam com toda a comodidade na escola, já que esta é a continuação de seu lar: fala-se da mesma maneira, os valores e hábitos são os mesmos de sua casa, a professora é alguém do seu meio. Uma criança da classe popular ou, mais ainda, que vive numa situação de marginalidade [...] sente-se, ao contrário, em casa alheia. Uma casa alheia que exige outros comportamentos, outra linguagem. (NIDELCOFF, 2004, p. 42).

Sentir-se em *casa alheia* faz com que, muitas vezes, crianças, adolescentes e jovens sintam que a escola não faz parte da sua realidade, ou pior, que a escola não é para eles. Não se sentem acolhidos nesse espaço estrangeiro, frente ao qual manifestam seu sentimento de não pertencimento por meio da agressividade, da indisciplina, do desinteresse, da marginalidade ou, até mesmo, do abandono escolar. Nesses casos, na maioria das vezes, o estudante é responsabilizado pelo seu próprio fracasso, o qual não é uma opção, mas uma condição quando se trata de crianças, adolescentes ou jovens que tiveram o direito de aprender negado pela sua condição social.

Esses homens e mulheres, crianças e jovens, mesmo tendo acesso à escola, são silenciados e excluídos por dentro quando estigmatizados, desde o seu ingresso, como terríveis, indisciplinados, desatentos, marginais. Melhor, eles são marginais! Marginais, sim! Marginais que estão à margem das condições mínimas e dignas de



uma vida decente; marginais às prioridades políticas; a uma educação pública e de qualidade; marginais ao acesso às tecnologias; marginais pela não escuta sensível e olhar aguçado, sem o *direito de dizer a sua palavra* (FIORI, 1987). Dentre esses e outros motivos é que Freire (2014, p. 210) afirma que:

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola. A estrutura da sociedade cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, que resultam em obstáculos enormes às crianças populares não só para chegar à escola, mas também, quando chegam, para nela ficar e nela fazer o percurso a que tem direito.

Essa realidade nos desafia a uma ação-reflexão-ação que busca tornar o ambiente escolar um lugar motivador, digno, acolhedor, procurando envolver a todos pela afetividade e o diálogo, na construção de uma escola gente. Isso implica que, com e a partir dos conteúdos conceituais, tenham a possibilidade de reescrever sua própria história, serem escutados e reconhecidos; que tenham, sobretudo, o direito de aprender, a partir do seu “saber de experiência feito” (FREIRE, 2000), mas não para nele permanecer. Talvez assim, estudantes e professores aprendam a olhar o mundo com olhos curiosos e críticos, sem perder a leveza e a alegria.

Nessa perspectiva, a seriedade do trabalho docente e a responsabilidade do professor vão se construindo na sala de aula e para além dela, pois “a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares” (NIDELCOFF, 2004, p. 19). Vivenciando mais intensamente as dimensões de diálogo e afetividade, com seriedade e alegria, nos aproximamos mais da propositiva de “professor povo” como aquele que se propõe a “ajudar as crianças a se desenvolverem como seres capazes de liberar-se das estruturas opressivas da sociedade atual” (NIDELCOFF, 2004, p. 29). Assim contribuímos para que, junto conosco, crianças e adolescentes, assumam seu compromisso diante da realidade, para serem livres e aprenderem a organizar-se (NIDELCOFF, 2004).

Quando se trata da escola pública, necessariamente, algumas perguntas precisam ser feitas: a serviço de quê e de quem a escola pública se coloca? Que escola pública é essa que queremos? O significado da palavra “público” refere-se a tudo o que é pertencente ou relativo a um povo ou ao povo; que serve para uso de todos; a que todos têm direito. Na escola pública isso não é, ou ao menos não deveria ser, diferente! Garantir o direito à escola pública deve ser assegurado a todos. O que precisa ser diferenciado são as formas de garantir que essas crianças, adolescentes e jovens possam ingressar e permanecer na escola, que se sintam parte dela, que os seus contextos, saberes, linguagens sejam respeitados, valorizados e



não rechaçados. Afinal,

queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas. (FREIRE, 2000, p. 42).

Rejeitar o elitismo é dizer “não” a todas as formas de discriminação, repressão ou silenciamentos; é respeitar e valorizar os diferentes contextos e realidades. É construir uma escola que não continue a reproduzir conteúdos e rituais que nem sempre se sabe a serviço do quê e de quem estão. Isso requer outra práxis do professor, com uma metodologia que vá ao encontro das necessidades e realidades que se apresentam, valorizando e respeitando os *saberes da experiência feita* dos estudantes; e, a partir deles, trazer e trabalhar os conhecimentos científicos histórica e socialmente construídos, estimulando a curiosidade, a criatividade, a consciência crítica, a autoria e autonomia dos educandos.

Pensar certo (FREIRE, 1998), com afetividade e seriedade, é ter clareza da responsabilidade que o professor tem para com as pessoas que, com ele, querem aprender para *ser mais* na sua genteidade, com autoria e autonomia. Esse comprometimento requer uma permanente *práxis* dialógica que seja significativa para além da escola, através das (inter)relações, das trocas e aprendizados que vão sendo construídos, onde todos ensinam-aprendem sob diferentes óticas, de diferentes formas, mas todos aprendem, uns em comunhão com os outros.

É o compromisso com uma escola que não negue o direito a qualquer menino ou menina, de qualquer etnia ou classe social, ter condições de aprender, de conhecer, de estudar, de aprofundar seus conhecimentos; mas que também instaure uma *práxis* em que as crianças, adolescentes e jovens das classes populares possam ter seus saberes respeitados, valorizados para, a partir deles, ir transformando seus saberes e suas vidas. Nesse sentido, Freire defende que

é preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam. [...] Sem esta reformulação curricular não podemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não,



tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. (FREIRE, 2000, p. 42).

Talvez oportunizar e propiciar na escola espaços para a criação, para o risco, para a pergunta, para a novidade seja um dos caminhos possíveis para se educar com alegria e seriedade, onde os conhecimentos são aprendidos e construídos com esforço, dedicação, comprometimento, sem ser enfadonho, pesado e triste.

## **PARA NÃO FINALIZAR: O SONHO POR UMA ESCOLA SÉRIA E ALEGRE É POSSÍVEL!**

Será realmente possível criar uma escola que seja séria, competente, dedicada, democrática e, ao mesmo tempo, prazerosa e alegre? Como, afinal, educar(-se) com seriedade e alegria com as classes populares da escola pública? Evidentemente que essa pergunta requer mais que uma resposta, mesmo porque as possíveis respostas fazem emergir outras perguntas.

Mesmo assim, ousamos arriscar alguns apontamentos: os processos de ensino-aprendizagem com seriedade e alegria requer a (re)(des)construção da imagem que temos da escola, com suas muitas regras, paredes e muros por toda parte. Requer, também, um olhar que enxergue para além do óbvio, do dito, do que está posto e pré-estabelecido.

Ir para além do espaço institucionalizado da escola, da sala de aula, obviamente, exige maior envolvimento, comprometimento e seriedade dos professores com o desenvolvimento do seu trabalho. Trabalho este que, porque sério e competente, seja capaz de conhecer a realidade de cada educando para, a partir dela, atribuir sentido e significado aos conhecimentos sistematizados, exercitando sempre o diálogo problematizador sobre a forma e os conteúdos a serem abordados. Uma escola que não negue as emoções, a afetividade, a corporeidade, os desejos, a alegria, a leveza em nome de uma cientificidade que impõe o medo, a memorização, a punição; que dicotomiza corpo e mente, razão e emoção, seriedade e alegria.

Assim, o professor competentemente sério, rigoroso, que desenvolve sua atividade docente com comprometimento, diálogo, afetividade e alegria, em suas aulas “[...] consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento [...]” (FREIRE, 1998, p. 96).

Esses movimentos não se constituem em ações simples e imediatas; exigem muito dos estudantes, mas principalmente dos professores. Aí identificamos uma fragilidade: acreditar, muitas vezes, que só os estudantes precisam estar



permanentemente abertos a aprender. Por vezes, alguns docentes acreditam que sabem o suficiente e o que é melhor para os estudantes; que são capazes de mensurar quanto vale cada um deles na hora da avaliação; que sabem quem são aqueles nos quais se deve investir e aqueles que já “não tem mais jeito”; que sabem a melhor forma de ensinar, utilizando a metodologia mais adequada, enfim, que sabem muito!

Entendemos que educar(-se) com alegria e seriedade implica uma tomada de consciência, onde os professores se reconhecem como seres inacabados com responsabilidades profissionais específicas mas, permanentemente, aprendizes do novo e do diferente também nas aulas com os estudantes. E esses desafios aprendentes da docência os impulsionam a lançar novos olhares sobre o ensinar, o aprender, as metodologias, as crianças, os adolescentes, os jovens, a escola pública. Junto a este sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) talvez deva vir outro, com ainda mais força: a certeza e a necessidade de que é preciso continuar aprendendo para ser um professor melhor do que vem sendo. Com Freire (2000, p. 37),

sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma esse que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar/aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes.

Essa boniteza em ensinar-aprender se consolida no respeito aos saberes dos educandos, no reconhecimento da sua identidade cultural, na disponibilidade para as vivências dialógico-afetivas, da abertura para o novo, no envolvimento e seriedade com que o professor conduz o seu trabalho, na escuta sensível e olhar aguçado aos anseios de cada educando, ajudando-os a olhar a sua realidade e perceber possibilidades para além dela.

Poderíamos aqui indicar muitas possibilidades para concretizar uma ambiência dialógico-afetiva séria e alegre; não obstante, buscamos evitar um caráter prescritivo, deixando como desafio a confiança na capacidade de cada escola, com seus professores e estudantes, descobrir caminhos e horizontes possíveis para torná-la um espaço-tempo, onde se possa (com)viver e ensinar-aprender com alegria e seriedade.

Reafirmamos a afetividade/amorosidade e a dialogicidade como dimensões constituidoras do desenvolvimento do ser humano na sua inteireza e como componentes antropológicos e pedagógico-políticos nos processos de ensino-



aprendizagem; afinal, “lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 1998, p. 163). Por lidar com gente, educar com seriedade e alegria requer uma prática afetivo-dialógica que reconheça e valorize a alteridade de todos. Por ser séria, é comprometida, rigorosa, competente com as crianças, adolescentes e jovens da escola pública para que ingressem e permaneçam na escola, tendo a possibilidade de reconhecerem-se nesse espaço, (re)construírem-se e *ser mais* homens e mulheres rigorosos e competentes, sem perder a leveza e a alegria de ser/estar no/com o mundo e as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção O mundo, hoje, vol. 21.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção O mundo, hoje, vol. 21.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 3. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- REDIN, Euclides. Alegria. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- STRECK, Danilo R. Rigor/rigorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



*Renata Cecilia Estormovski<sup>1</sup>*

**Resumo:** Historicamente, as políticas educacionais brasileiras e sua materialização na Gestão Escolar das instituições públicas têm sido influenciadas pelo setor privado. Esse processo, que adquire formatos diversos e se utiliza de diferentes estratégias, tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas, tendo-se em vista a complexidade de suas consequências para a educação. Buscando colaborar com esse campo de análise, este estudo busca compreender como a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul vem sendo submetida a diferentes formas de privatização, através de estratégias como o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, o Projeto de Lei 44/2016 e o convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e entidades do Sistema “S”. Por meio de uma análise dos documentos que explicitam as propostas, pretende-se demonstrar como tais iniciativas, por mais que não alterem a propriedade estatal, se configuram como privatistas e denotam ataques à educação pública.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais: Privatização da educação. Relação público-privado. Gestão da educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação pública tem se configurado como um importante espaço de disputa, em que interesses privados buscam materializar-se na gestão educacional, interferindo diretamente na elaboração de políticas, e na gestão escolar, norteando os processos administrativos e pedagógicos dos espaços e tempos escolares. As demandas das comunidades escolares, dos movimentos sociais e dos pesquisadores da área acabam sendo pormenorizadas, prevalecendo os diagnósticos e as soluções ofertadas pelo setor privado, com ou sem fins lucrativos, que têm se tornado referência nas reformas educacionais.

---

<sup>1</sup> Graduada em letras (FAPLAN) e em pedagogia (UFSM), especialista em gestão educacional (UFSM) e professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, atuando no Instituto Estadual Polivalente. E-mail: [renataestormovski@yahoo.com.br](mailto:renataestormovski@yahoo.com.br)



Esse processo se dá de forma complexa, velada e muitas vezes por iniciativa dos governos, que se utilizam do aparelho estatal para regulamentar alterações nas políticas públicas que privilegiam propostas de privatização da direção, da execução ou de ambas (PERONI, 2015) na educação. Assim como no restante do país, no Rio Grande do Sul esse processo é histórico, não sendo exclusividade de um ou outro governo. No entanto, este artigo irá se debruçar em um recorte de tempo que envolve o Governo Sartori (2015-2018), tendo-se em vista que, durante esse período específico, houve uma intensificação de iniciativas de privatização propostas através do próprio aparato estatal, por meio de políticas públicas.

Diante do exposto, três proposições têm destaque e terão seu conteúdo analisado e confrontado com o referencial teórico: o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, que foi aprovado em 2015 e delega a pessoas físicas e jurídicas a manutenção da estrutura física das escolas da rede em troca de publicidade; o Projeto de Lei 44/2016, parado na Comissão de Constituição e Justiça, que busca qualificar entidades como organizações sociais para atuarem em diferentes áreas do serviço público, entre as quais a educação; e o convênio estabelecido com Sesi, Senai e Senac em 2017 para a formação de estudantes e profissionais da rede.

Essas iniciativas, como será tratado neste estudo, mostram quão tênues têm se tornado as fronteiras entre o público e privado na Educação Básica, institucionalizando o setor privado como corresponsável pela educação pública. Na próxima seção, dessa maneira, será explanado o aporte teórico-metodológico que ampara essa pesquisa, passando-se, em seguida, para uma análise dos documentos que explicitam as proposições selecionadas para investigação, para, então, discutir-se como essas propostas se configuram como privatistas e quais são suas consequências para a educação pública ofertada pela rede estadual.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O público e o privado nas políticas educacionais brasileiras

Ao realizar-se uma análise de políticas públicas, especialmente quando é dada ênfase ao processo de privatização da educação, é necessário que se considere, a priori, que Estado e sociedade civil não podem ser vistos em contraposição (PERONI, 2015), tendo-se em vista que, em uma sociedade capitalista, ambos são perpassados por uma correlação de forças em que o público age em favor das conveniências requeridas pelo privado. Como traz Harvey (2005, p. 81), “os interesses de classe são capazes de ser transformados em um ‘interesse geral ilusório’”, universalizando as ideias do capital como se estas fossem dominantes na sociedade. Assim, o Estado, em tese uma construção democrática, acaba tendo um papel decisivo nas ações que



levam ao enfraquecimento do setor público e de seu constante redimensionamento ao setor privado.

A apropriação do diagnóstico neoliberal de crise por uma parcela significativa da população explicita esse processo. Nessa concepção, o Estado passa a ser culpabilizado pela crise “tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (PIRES, PERONI, 2010, p. 58). Dessa maneira, por meio da aceitação desse argumento, realizam-se reformas através do próprio Estado, mesmo que estas diminuam ou acabem com direitos sociais historicamente conquistados, por acreditar-se que não há outra alternativa, levando-se à “naturalização do possível” (PERONI, 2013). Assim, por indução do mercado e da situação de crise, políticas universais são diminuídas e tornam-se focalizadas, sendo restritas a grupos em maior vulnerabilidade social.

Contudo, Mészáros (2011) retifica essa concepção de crise de Estado e afirma que esta não é a causa, e sim uma das consequências da crise estrutural do capital vivida nesse período específico. Para o autor, crises são naturais no capitalismo, todavia, a crise estrutural vivida na contemporaneidade tem novidades: é universal, seu alcance é global, tem escala de tempo contínua (não é limitada ou cíclica como as crises anteriores), e é “rastejante”, pois não traz colapsos dramáticos esporádicos, sendo constante (p. 795). É reflexo da forma de crise endêmica assumida pelo capital, que tem, por si mesmo, um caráter “expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável” (p.18), que leva a uma “crise cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma crise estrutural cada vez mais profunda”(p. 18). Dessa forma, essa crise estrutural acaba por afetar “todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os seus aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado” (p. 106).

Esse dualismo na forma de se conceber a crise, com predominância ao primeiro modelo - de diagnóstico neoliberal de crise do Estado -, impacta na maneira com que as políticas sociais são articuladas. Como traz Vieira (2004), não se pode discutir política social dissociada de política econômica, bem como não se pode entender uma política social desvinculada dos reclames populares que a materializaram. Entretanto, os direitos sociais “não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento” (VIEIRA, 2004, p. 144), fazendo com que a política econômica se sobreponha à social e a submeta aos ditames do capital.

E os movimentos que levam o Estado, por meio de seu aparelho, a favorecer interesses privados, como já citado, são históricos no Brasil. No entanto, há um aprofundamento de suas iniciativas a partir das reformas neoliberais vividas no



país na década de 1990. Nesse período, devido ao contexto de crise, estratégias como a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a terceira via foram elencadas, redefinindo as fronteiras entre o público e privado (PERONI, 2015). Essas estratégias, além de uma diminuição da interferência do Estado na economia, também alteraram seu papel diante das políticas sociais, pois as prescrições se tornaram “racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado”. (PERONI, 2006, p. 14).

A maneira mais eficiente, dessa maneira, para diminuir as interferências democráticas nas instituições públicas, foi a introdução da gestão gerencial. Através de reformas, o gerencialismo passou a fazer parte das atividades e das instituições governamentais e, como explicam Newman e Clarke (2012), mesmo os serviços públicos que não foram privatizados, passaram a ser cobrados para que tivessem um desempenho similar ao esperado pelo mercado competitivo. Com isso, valores como economia e eficiência passaram a se sobrepor aos preceitos do trabalho público, produzindo o que os autores citam como um “estado gerencial”.

Um documento decisivo nesse contexto e que se torna fundamental para compreender os processos de privatização no Brasil é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995, enquanto Fernando Henrique Cardoso estava na presidência do país. Esse plano foi responsável pela reforma articulada na época, partindo do diagnóstico de crise causada pela ineficiência do Estado, discutido anteriormente, e propondo que o Estado redefinisse seu papel, deixando de ser o “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social [...] para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (MARE, 1995, p.12), repassando as atividades que pudessem ser controladas pelo mercado para o setor privado.

A partir desse momento, acirraram-se os processos de privatização, que também envolveram a educação. Nesse campo específico, destacam-se três formas pelas quais o privado passou a interferir no público:

Ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira. (PERONI, 2015, p. 15).

Assim, os processos de privatização se tornaram mais frequentes e passaram a não exigir somente a alteração de propriedade, mas se configuraram de formas muito mais sutis. Ainda, é importante que se considere, como frisado por Peroni (2015),



que esses movimentos de privatização não se dão em abstração, mas por meio de processos e de sujeitos, individuais e coletivos, organizados em rede, advindos de organismos internacionais, do mercado financeiro ou do próprio governo, e que exercem influência em níveis diversos. Ainda, se dão de formas variadas em distintos tempos e espaços. A partir dessas concepções é que serão descritas e, posteriormente, discutidas, as três iniciativas propostas em um plano recente no Rio Grande do Sul, intensificando os processos de privatização da educação ofertada na rede estadual de ensino. Por meio de estratégias diferentes, as ações influenciaram - e continuam influenciando - tanto o financiamento e a gestão, quanto o conteúdo da educação.

## 2.2 As estratégias de privatização da educação na rede estadual gaúcha

As três medidas analisadas por esta pesquisa estão localizadas em um recorte de tempo recente, envolvendo o Governo Sartori em iniciativas propostas entre 2015 e 2017. Todas elas trazem a privatização da educação como seu foco sem, no entanto, alterar a propriedade das instituições escolares. Seja repassando parte do financiamento das escolas para o setor privado, buscando inserir organizações sociais na gestão de serviços públicos (dentre os quais está a educação) ou influenciando no conteúdo da educação oferecida aos discentes da rede e da formação dos docentes, verificam-se movimentos voltados ao repasse da responsabilidade com a educação da rede estadual para o setor privado e para o terceiro setor.



### 2.2.1 Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor

O Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor foi instituído pela Lei nº 14.734, de 15 de setembro de 2015, e busca o estabelecimento de parcerias entre escolas estaduais e pessoas físicas e jurídicas que contribuam com auxílios para reforma, ampliação, manutenção e conservação de escolas; doações de materiais; disponibilização de banda larga, equipamentos de informática e *wi-fi*; ou outras ações indicadas pelo conselho escolar. Em troca, os doadores poderão fazer publicidade nas instituições beneficiadas, com a colocação de uma placa ou a pintura de um muro, e ainda receberão um certificado emitido pelo governador e pelo secretário de educação enfatizando a ação.

De acordo com a portaria nº 316/2015, o Programa funciona da seguinte forma: a Secretaria da Educação realiza a divulgação do chamamento de pessoas físicas e jurídicas interessadas em colaborar com a ação; as escolas interessadas firmam um Termo de Adesão ao Programa e divulgam um edital de chamamento de parceiros

com as demandas da instituição; encontrando-se um parceiro interessado, firma-se um Termo de Cooperação deste com a escola, para que a reforma ou a doação, bem como a publicidade, sejam realizadas.

### 2.2.2 O Projeto de Lei 44/2016

O Projeto de Lei 44/2016 foi proposto pelo Poder Executivo e representa a iniciativa mais polêmica entre as abordadas neste estudo por buscar a qualificação de entidades como organizações sociais que podem, assim, atuar nas áreas de ensino, saúde, pesquisa científica, gestão, proteção e preservação do meio ambiente, desenvolvimento tecnológico, esporte, cultura e ação social. Com essa qualificação, pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos podem receber recursos públicos para atuar nas áreas elencadas.

Na seção I do Projeto de Lei, são expressos os requisitos para a qualificação de entidades; na seção II explicitam-se os critérios para a composição do Conselho de Administração; na seção III trata-se sobre o Contrato de Gestão, em que metas e critérios para avaliação de desempenho, baseados em indicadores de produtividade e qualidade, são citados; na seção IV descreve-se como deve ocorrer a execução e a fiscalização do contrato de gestão; na seção V aborda-se o fomento das atividades, relatando-se que as organizações poderão receber recursos orçamentários e extra-orçamentários, mas sem trazer detalhes que possam esclarecer o financiamento das organizações sociais; e a seção VI trata da desqualificação.

Com um texto abrangente e que não torna compreensível como se daria a atuação dessas organizações em cada uma das áreas, nem a respeito de como recursos públicos seriam direcionados para essas entidades, o PL foi um dos motivos das ocupações estudantis na rede estadual em 2016 que, juntamente com a greve do magistério, levaram à parada de tramitação do projeto. Desde então, não houve mais movimentação da proposta, que continua parada na Comissão de Constituição e Justiça, conforme é possível acessar no site da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

### 2.2.3 O convênio da Secretaria de Educação com entidades do Sistema “S”

Em setembro de 2017, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu um convênio com Sesi, Senai e Senac a fim de oferecer formação gratuita e a distância a alunos e professores da rede estadual. Aos discentes, foram ofertadas vagas em cursos como Legislação Trabalhista, Segurança do Trabalho e Finanças Pessoais, e aos professores e outros profissionais da educação o curso oferecido foi Gestão para



Educação de Qualidade.

As informações sobre a parceria foram encontradas somente em sites do governo e em citações ao acordo veiculadas na mídia. Segundo a fala de Mara Zuraski, superintendente da Suepro (Superintendência da Educação Profissional do Estado), que pode ser acessada na matéria “Veja como vai funcionar o convênio para alunos e professores da rede estadual com o Sistema S” (disponibilizada na página da Secretaria de Educação), os cursos melhorariam a empregabilidade dos alunos, qualificando seu currículo, e os professores da rede estadual poderiam fazer relações entre suas aulas e o conteúdo oferecido. Quanto à formação disponibilizada aos profissionais, de acordo com a página do Sesi (<http://www.sesiead.com.br/cursos/gestao-educacao-qualidade>), que é o responsável pelo curso, um dos objetivos é a melhoria de indicadores educacionais.

### 2.3 As propostas de privatização da rede estadual e suas consequências para a educação

Como vem sendo discutido no decorrer deste estudo, as redefinições no papel do Estado alteram as relações entre o público e o privado e favorecem a privatização da educação pública. Assim como nos casos citados neste estudo, a privatização não implica necessariamente a alteração de propriedade das instituições, mas mudanças na execução, no financiamento e no conteúdo da educação (PERONI, 2013). Além de estratégias distintas, a privatização também é induzida por diferentes sujeitos, e, conforme as três iniciativas aqui explicitadas, tiveram como interlocutor um governo que, através do próprio aparelho estatal, propôs políticas públicas a fim de se desresponsabilizar de seu compromisso com a educação.

O Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, primeiro projeto abordado na seção anterior, é datado de 2015, no início do Governo Sartori, quando já havia um discurso de crise de Estado propagando-se, justificado pelo pagamento da dívida do Rio Grande do Sul com a União, pelos gastos com o pagamento de servidores e pela baixa arrecadação, entre outros argumentos. Nesse contexto, a aprovação de um projeto que visava parcerias com o setor privado para financiar a manutenção das escolas não gerou polêmicas nem críticas na sociedade, o que não significa que essa iniciativa não traga consequências para a educação.

Por mais que, em um primeiro momento, possa parecer que o projeto apenas redireciona a fonte de parte do financiamento das escolas estaduais, é necessário que se perceba que há a privatização do provimento da educação pública, o que impacta de forma direta a autonomia das instituições. Como traz Paro (2016), a omissão do Estado no provimento dos recursos necessários à realização dos objetivos educacionais demonstra, além de uma forma de autoritarismo, uma ameaça



à autonomia das escolas, já que ter autonomia implica ter poder de decidir e também condições concretas de alcançar os objetivos definidos pela comunidade escolar. Dessa forma, deixar de responsabilizar-se com o provimento da educação representa um descompromisso do poder público com essa política social, deixando-a vulnerável e à mercê dos interesses de mercado.

Outro ponto desse projeto que causa preocupação é com os valores capitalistas, como a publicidade e o consumo, que se materializam na rotina das escolas com a adesão ao Programa. E isso também se reflete na maneira com que as escolas podem ser financiadas, ou não, de acordo com essa lógica. Afinal, como o retorno que os empresários ou as pessoas físicas obtêm com o financiamento das necessidades das escolas é a publicidade, é importante que se questione se as escolas localizadas em regiões mais isoladas, em áreas de vulnerabilidade social, com uma comunidade com um menor potencial de compra ou com um número reduzido de alunos possuem as mesmas chances de financiamento do que aquelas em situações mais favoráveis e com mais visibilidade em dado contexto social. Esse ponto é crucial porque reflete como esse programa pode aprofundar as desigualdades entre as escolas, intensificando situações de fragilidade vivenciadas em escolas públicas devido ao descaso histórico do poder público com a educação.

Já o Projeto de Lei 44/2016 busca a privatização por meio de outra estratégia: retira a gestão da escola de uma construção democrática e a repassa para entidades consideradas de terceiro setor. Por meio dessa proposta, contraria uma lei anterior, a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada em 2012), que estabelece os seguintes preceitos para a Gestão Democrática no ensino público no estado do Rio Grande do Sul:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos.

O modelo de gestão buscado no PL 44/2016, popular nos Estados Unidos (*charter schools*), contraria várias das prescrições citadas na Lei da Gestão Democrática citada acima, como a autonomia das instituições de ensino, também ameaçada pelo Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, e a organização e a participação



da comunidade escolar nos processos decisórios. Como trazem Oliveira, Moraes e Dourado (2010), além da eleição da equipe diretiva, do financiamento público da educação e da autonomia (financeira, jurídica, administrativa e pedagógica), a gestão democrática impõe um processo coletivo de participação, com instâncias colegiadas que possuem poder deliberativo e com atuação da comunidade escolar, representada em todos os seus segmentos, na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como na decisão sobre a aplicação de recursos financeiros. Entretanto, esse processo de construção da democracia não tem sentido diante da atuação de uma organização social no ambiente escolar, já que esta não possui vínculo com a comunidade e suas metas e seu planejamento financeiro não se configuram como questões discutíveis na esfera democrática, pois são definidos anteriormente em termos que envolvem a parceria.

É preciso que se considere também que o PL 44/2016 preserva o financiamento público da educação, no entanto, este é repassado para que organizações sociais façam a gestão das instituições públicas. Assim, os fundamentos que amparam tais projetos não se voltam à retirada do provimento público, mas buscam a inserção da lógica do setor privado no serviço do qual o Estado é responsável através da gestão gerencial. Esse aspecto está explícito na seção III, em que o alcance de metas e a avaliação de desempenho, próprias do modelo empresarial, são citadas como condições ao contrato de gestão. Dessa maneira, é possível inferir também que, além da gestão escolar democrática (preceito previsto também na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação), há interferência em questões pedagógicas, incluindo o currículo das instituições, já que o projeto busca a medição de resultados, o que acontece prioritariamente por avaliações externas.

Esse Projeto de Lei não voltou a tramitar desde as mobilizações causadas quando de sua proposição. Todavia, as estratégias de se privatizar o ensino na rede estadual não cessaram. Em 2017, a proposta atingiu o conteúdo da educação ao se firmar um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e Sesi, Senai e Senac. Esse tipo de acordo entre entidades do Sistema “S” e o poder público não é uma iniciativa exclusiva do Governo Sartori, já que, em nível federal, o Governo Lula realizou diversas parcerias a fim de oferecer formação profissional a estudantes da rede pública. Contudo, no caso gaúcho o objetivo também se voltou à formação de profissionais da educação.

O conteúdo dos cursos oferecidos no convênio da Seduc com órgãos do Sistema “S” aos discentes são afins aos objetivos das entidades que os oferecem: disponibilizar formação rápida para o mercado de trabalho. As escolas da rede estadual se tornam coadjuvantes nesse processo, já que são estimuladas a fazerem interligações entre os saberes escolares e aqueles obtidos com a formação disponibilizada pela entidade, incorporando sua lógica e permitindo alterações em seu



conteúdo. Com a formação docente, é possível ampliar os valores mercadológicos propostos pelas entidades, além de, como exposto na página do curso Gestão para Educação de Qualidade, aumentar os indicadores educacionais, que partem de uma lógica quantitativa, própria dos modelos empresariais. Assim, nessa proposta também há a presença da gestão gerencial, que se opõe à democrática, interferindo na educação oferecida pela rede estadual

Com esse acordo, as estratégias de privatização que anteriormente buscaram atingir o financiamento e a gestão da educação, voltaram-se ao conteúdo, que obviamente também esteve ameaçado nas propostas anteriores, mas que é mais incisivamente afetado com a interferência na formação direta do estudante e dos docentes. Também é preciso que se considere que, por envolver alunos da Educação Básica, a estratégia também implica em um processo de formação precoce. Como discute Ramos (2016, p. 30):

[...] não faz sentido delimitar o horizonte de desenvolvimento humano precocemente, seja pela restrição de sua escolaridade, seja pela determinação seletiva dos tipos de conhecimentos a que o estudante poderá ter acesso, em quantidade e qualidade, pelo lugar ocupado na divisão social do trabalho.

Ao direcionar a formação de alunos da escola pública a uma formação profissional específica, voltada ao mercado de trabalho e a distância (considerando-se que essa modalidade exige autoestudo e responsabilização individual, sem necessariamente haver mediação direta de um adulto) para adolescentes, pode-se acabar restringindo suas possibilidades de desenvolvimento sem que seja propiciada uma educação elementar ampla e aprofundada. Além disso, como a educação pública dirige-se prioritariamente a filhos de trabalhadores, a insistência em se oferecer educação profissionalizante a esse grupo denota um preconceito de classe, que o entende como mão de obra para o capital.

Dessa maneira, as três propostas analisadas sinalizam investidas feitas por meio do próprio aparato do Estado de se privatizar a educação, delegando seu financiamento, sua gestão e seu conteúdo ao terceiro setor ou ao setor privado. Com consequências que envolvem a desresponsabilização do Estado com o provimento público da educação, a intensificação de valores de mercado nas escolas públicas, interferências no conteúdo da educação e graves ataques à gestão democrática - buscando substituí-la pela gestão gerencial -, as iniciativas mostram que, para haver a privatização do serviço público não é necessário alterar sua propriedade, basta oportunizar a interferência do setor privado nas políticas sociais.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As medidas analisadas neste estudo buscam mostrar como, em um recorte temporal que envolve o Governo Sartori no Rio Grande do Sul, houve diferentes estratégias de privatização da educação, que se manifestaram por formatos distintos e foram intermediadas pelo próprio aparelho estatal. É importante que se destaque que tais políticas foram propostas em um cenário de busca pela venda de empresas estatais (como a companhia de gás Sulgás, a concessionária de energia elétrica CEEE e a companhia de mineração CRM) ao setor privado, de abertura das ações do Banrisul, de constantes atrasos e parcelamentos dos salários do funcionalismo, entre outras atitudes que demonstram um desmantelamento do setor público. As estratégias de privatização da educação, dessa forma, fazem parte desse contexto, que favorece o que é privado, enfraquece o que é público e que se usa do diagnóstico de crise do estado para tal.

Propostas como essas, por mais que denotem amplos prejuízos à construção de uma educação pública de qualidade, em sua maioria são aceitas facilmente pela população. Por meio do que Peroni (2013) cita como a “naturalização do possível” - em que, devido à crise e aos poucos recursos as políticas acabam sendo materializadas em ações restritas e que atingem apenas uma pequena parcela da população com serviços de qualidade reduzida -, cria-se um consentimento diante daquilo que seria possível naquele momento, abandonando-se a luta por políticas sociais universais. Como esse ideário é facilmente incorporado aos discursos e tem aceitação ampla, projetos de restrição de investimento público e de repasse de responsabilidades para a iniciativa privada acabam sendo incorporados às políticas e, conseqüentemente, ao cotidiano. Todavia, ainda há resistência e uma correlação de forças que consegue, não sem dificuldades, protestar e refutar esse tipo de iniciativa, como a parada de tramitação do Projeto de Lei 44/2016, em que movimentos de estudantes e de profissionais da educação barraram o avanço da proposta na Assembleia Legislativa.

Por mais que geralmente a privatização seja relacionada a um processo forçado pelo mercado, o Estado também facilita esses movimentos, propondo, aprovando e materializando políticas que favoreçam o setor privado. A Educação Básica oferecida por redes públicas tem se tornado alvo constante dessas investidas, o que se justifica pelo alto número de matrículas (mais de 80% dos estudantes estão em escolas públicas) e pelo seu potencial de formação humana e social. Contudo, diante de tais investidas tem se tornado cada vez mais importante a atuação política ativa dos profissionais da educação, dos estudantes e dos demais segmentos das comunidades escolares na construção de projetos educativos voltados à cidadania e à emancipação, criticando e produzindo resistência a iniciativas como as elencadas neste estudo, que prejudicam e enfraquecem a educação pública. Essa correlação de forças em uma sociedade capitalista, além de necessária, prefigura-se como contínua, pelo menos até que haja uma reestruturação da sociedade, com uma



mudança radical no processo de reprodução sociometabólica do capital e de todos os seus modos de vida, como proposto por Mészáros (2011).

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: [www.bresserpereira.org.br](http://www.bresserpereira.org.br). Acesso em: 13 mai. 2018.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 12 mai. 2018.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação. 2010, p.1 –13.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PERONI, V. M. V. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

\_\_\_\_\_. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V.; PIRES, D. O. Terceira Via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira. **Revista Políticas Educativas**, v. 3, n. 2, p. 56-73, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22722>. Acesso em: 09 mai. 2018.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C.N.N. (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001. Altera a Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.734, de 15 de setembro de 2015. Institui o Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor. **Diário Oficial do Estado**, de 16 de setembro de 2015.



\_\_\_\_\_. Portaria nº 316/2015. Define normas e procedimentos para o integral cumprimento do Decreto nº 52.605, de 15 de outubro de 2015, que regulamenta o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor. **Diário Oficial do Estado**, de 11 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 44 /2016**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 mai. 2018.

VEJA como vai funcionar o convênio para alunos e professores da rede estadual com o Sistema S. **Seduc**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/veja-como-vai-funcionar-o-convenio-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual-com-osistema-s>. Acesso em: 19 mai. 2018.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.



*Douglas Miguel Walter<sup>1</sup>**Joseline Tatiana Both<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo relata as reflexões dos bolsistas do Subprojeto de Pedagogia da Unisc acerca de suas práticas docentes através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid. Além disso, aborda as contribuições que o programa traz para a formação e à qualificação do trabalho docente em escolas com o objetivo de fundamentar a importância do Pibid, programa que, entre outros aspectos, fortalece a relação entre a universidade e a escola básica, entre teorias e práticas. A metodologia utilizada para a construção do trabalho foi qualitativa com aporte teórico e entrevistas semiestruturadas com bolsistas do programa mencionado. O Pibid tornou-se um dos programas que qualifica a ação e reflexão docente, além de aprofundar conhecimentos construídos na universidade aliado às experiências escolares.

**Palavras-chave:** Pibid. Formação docente. Pedagogia. Reflexões. Experiências.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação, como toda a sociedade, em geral, vem sofrendo grandes transformações, tanto nas questões relacionadas à metodologia de ensino, quanto nas relações em sala de aula. A escola constitui-se como um espaço de múltiplas aprendizagens e podemos perceber que mais importante do que os conteúdos são as relações e o modo como o professor planeja e executa as suas aulas.

Durante o período de formação acadêmica, além dos estágios e monitorias, ao estudante é oportunizado participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tem por objetivo capacitar e aprimorar os conhecimentos da academia através de parcerias com as instituições públicas. Nessas instituições, o acadêmico

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC. Especialização em Educação: A Pesquisa como Princípio Pedagógico pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/IFSul, campus Venâncio Aires.

2 Doutora em Letras pela PUC/RS. Mestre em Letras pela PUCRS. Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/IFSul, campus Venâncio Aires.



pibidiano participa de reuniões semanais coordenadores além de desenvolver as atividades planejadas nos seguintes eixos temáticos que o programa propõe: monitoria, gestão, oficinas e projeto interdisciplinar. Também ocorrem reuniões semanais com as supervisoras do programa, na Unisc, em que são realizadas, sessões de estudo, relatos de experiências, levantamento de alternativas diante de dificuldades encontradas entre outras atividades.

Nesse sentido, o tema deste artigo de pesquisa trata das contribuições do Pibid, subprojeto de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, para a formação docente. O objetivo geral do trabalho foi o de abordar a relação dos conhecimentos da academia com os desenvolvidos nas escolas, sendo objetivos específicos pensar e problematizar como os bolsistas relacionam os conhecimentos da universidade com as reuniões do subprojeto e qual a sua percepção sobre essa oportunidade de experiência docente ainda na graduação.

O artigo está organizado da seguinte maneira: no início, apresenta-se um apanhado geral do programa e como este é pensado e realizado nas escolas; após, descreve-se sobre o Pibid na Unisc e as suas contribuições para a formação docente, apresentando, também, relatos de bolsistas, além de conversar com autores que fundamentam Programa e as atividades realizadas na escola.

## 2 O PIBID E SUA IMPORTÂNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Pibid foi criado, em 2007, pelo Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES.

Em meados de 2015, o programa, que era visto por muitos como de grande importância na formação de professores porque os qualificava após a academia, sofreu um grande revés por conta da diminuição significativa no número de bolsas de iniciação à docência/ID.

À época, o governo alegou que faria cortes por questões de orçamento e surgiam boatos de que o programa seria extinto ou, na melhor das hipóteses, perderia metade das bolsas. Após pressões, de vários protestos visando a busca pela manutenção do programa, alguns retrocessos foram retirados da pauta, embora as bolsas tenham sido diminuídas.

As vagas cortadas eram as chamadas ociosas, ou seja, quando um aluno bolsista colava grau, o subprojeto tinha, até segunda ordem, uma vaga ociosa, que era perdida, pois, antes do dia da inserção de um novo bolsista nesta vaga, ela era automaticamente cortada do sistema, o que impossibilitava o ingresso de um novo estudante.



Durante esse período de incertezas, houve um grande trabalho por parte das coordenadorias dos subprojetos para não perderem essas vagas, pois o sistema da CAPES que controla a inserção de bolsas finalizava dia 10 de cada mês. Dessa forma, assim que um bolsista deixava o programa, já havia uma lista com licenciandos para ingressarem no programa.

## 2.1 O PIBID na UNISC

O Pibid, como mencionado, visa capacitar e qualificar o trabalho docente nas escolas públicas através de bolsas de iniciação à docência e é uma das oportunidades de formação nas escolas que os estudantes têm à sua disposição. Dessa forma, o programa articula-se entre as instituições de ensino superior, as escolas e os sistemas estaduais e municipais de ensino. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2008).

Na Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, o programa é pensado a partir de 4 eixos de trabalho: monitoria, gestão, oficinas e projeto interdisciplinar e o curso de Pedagogia atua em todos esses campos de trabalho. Para estar apto a desenvolver o programa no seu campus, se faz necessário construir um projeto, que é submetido à Capes para avaliação. Nesse sentido, as:

Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. (BRASIL, 2008).

O primeiro projeto do curso citado foi construído e aprovado no ano de 2010 e foram oferecidas 100 bolsas para participação no programa. O projeto submetido foi intitulado *Professor em formação: tecendo possibilidades pedagógicas*.

O mesmo previa atividades em 10 licenciaturas por dois anos. Após esse período, abria-se outro edital, que necessitava nova submissão do projeto institucional para



avaliação da CAPES. As primeiras 5 escolas selecionadas foram instituições com menor índice do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e 4316 alunos seriam beneficiados. Ainda sobre a incumbência dos subprojetos, Severo e outros dizem que:

Os subprojetos do programa Pibid objetivam contribuir com a formação do acadêmico, futuro professor, garantindo o aprimoramento do trabalho pedagógico e contribuindo com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas de Educação Básica envolvidas no projeto. (SEVERO et al., 2013, p. 1).

Ao longo de 7 anos, o número de bolsistas aumentou consideravelmente, além da possibilidade de se ter duas coordenadoras do subprojeto. Do ano de aprovação até 2017, a professora Carla Lavínia Pacheco da Rosa é quem coordena o Subprojeto de Pedagogia. E, a partir de 2014, a professora Helga Haas integrou-se ao grupo para também coordenar o projeto.

O programa, além de contribuir para a formação docente dos acadêmicos, visa melhorar a qualidade de ensino das escolas públicas através das atividades que são desenvolvidas. Nessas perspectivas, Bergamaschi e Almeida citam que:

Há outros impactos do programa que convém destacar, tais como: a aprendizagem de conhecimentos de forma aprofundada que, por vezes, não acontece nas disciplinas da graduação, o convívio com as realidades das escolas públicas e a experiência de construir juntos os caminhos do programa, estruturando formas conjuntas de abordar os conhecimentos. Isso faz com que a universidade estreite seus laços com algumas instituições de ensino públicas e as faculdades de educação cumpram seu papel como espaços de formação docente. (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p. 17).

Esse estreitamento que Bergamaschi e Almeida citam são reforçados nas palavras de Gomes e outros:

Através do Pibid o aluno da licenciatura terá a oportunidade de aprender, pesquisar, lidar com os sujeitos, entender seus anseios, construir uma ponte de conhecimentos entre o que diz os discursos na universidade com a realidade que se vivencia nas escolas, partilhar os conhecimentos adquiridos com os demais alunos do curso, já que nem todos têm a mesma oportunidade de vivenciar experiências como essas, contribuir na valorização da docência. (GOMES et al., 2013, p. 7).



Atualmente, são 12 escolas públicas de Santa Cruz do Sul que participam do programa na cidade de Santa Cruz do Sul e em torno de 350 bolsistas divididos em 12 subprojetos, dos quais 42 são do subprojeto de Pedagogia. Além dos coordenadores dos subprojetos, o programa conta com 1 coordenador institucional, 4 coordenadores de gestão e professores das escolas, que são supervisores dos alunos. A CAPES apresenta 5 modalidades de bolsas aos participantes do Pibid, que são:

1. Iniciação à docência– para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).
2. Supervisão– para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
3. Coordenação de área– para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
4. Coordenação de área de gestão de processos educacionais– para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
5. Coordenação institucional– para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais). (BRASIL, 2008).

As bolsas são pagas diretamente nas contas bancárias dos bolsistas. Os bolsistas podem se inscrever para participar do Pibid/Pedagogia a partir do 1º semestre do curso de licenciatura que cursam, mediante avaliação e seleção a partir do número de vagas a serem preenchidas. O edital do Pibid que determina quantas vagas de bolsistas podem ser ofertadas, o que depende do número de coordenadores de cada subprojeto.

## 2.2 O PIBID de Pedagogia da UNISC

A página no Facebook *Pedagogia Pibid Unisc – Socializando Experiências*<sup>3</sup> tem mais de 3 mil curtidas e também é um canal de informações complementares do que é realizado no curso de Pedagogia. Outro canal que pode ser utilizado é o ambiente virtual, onde são postados materiais e é um canal de comunicação entre bolsistas e supervisores da escola.

<sup>3</sup> *Pedagogia Pibid Unisc – Socializando Experiência* é uma página no Facebook criada para divulgar as ações dos bolsistas do Subprojeto de Pedagogia do Pibid/Unisc e as atividades do curso de Pedagogia.



Durante o ano, os estudantes têm a oportunidade de participar de vários eventos ligados à educação. Seminários Institucionais do programa são realizados anualmente, além de capacitações de verão e de inverno, no período das férias da universidade.

Os temas escolhidos vêm ao encontro dos temas latentes na educação atual. Os alunos também são convidados a participar do Seminário de Iniciação Científica/Salão de Ensino e de Extensão enviando resumos de trabalhos desenvolvidos nas escolas.

É importante ressaltar a diferença entre o Pibid e o estágio do curso. No curso de Pedagogia da Unisc, alguns acadêmicos atuam em outras áreas que não estão ligadas à Educação. Dessa forma, o ingresso no programa pode ser o primeiro contato com a sala de aula. Pimenta e Lima citam que:

O estágio pode não ser uma preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos na escola, [...]. (PIMENTA; LIMA 2008a, p.100).

Diante dessas perspectivas, o estágio obrigatório faz parte da grade curricular do curso, enquanto o Pibid é uma bolsa que oportuniza a acadêmicos que ainda não têm contato com escolas e a sala de aula, a desenvolver atividades tanto com os alunos quanto nas atividades relacionadas à gestão da instituição. Pimenta e Lima (2008b) ainda complementam que o estágio “é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

Já o Pibid, embora exija conhecimento e planejamento, é uma oportunidade que o acadêmico tem de qualificar o seu trabalho antes de começar os tão temidos e apavorantes estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura.

Freire (1996) cita que é na prática que os nossos saberes são confirmados, modificados e ampliados. Pimenta e Lima (2008b, p.111) reforçam a importância de se estar na escola durante o período de formação na academia:

[...] ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. (PIMENTA; LIMA, 2008b, p. 111).



Embora o estágio seja obrigatório e o Pibid opcional, este último é de extrema importância para preparar e/ou instrumentalizar o aluno para o estágio, já que com a experiência, alguns medos e anseios dos licenciandos podem diminuir. Além disso, a escola ainda é um lugar para aprender. Fontana e Cruz (1997, p. 3) reforçam a ideia de que a:

Escola é lugar de aprender. E de ensinar. É também lugar de tomar merenda, de jogar futebol, de fazer fila, de ficar triste ou se alegrar. As crianças escrevem, somam ou subtraem, copiam, perguntam. Elas brigam, choram, se machucam. Fazem grandes amigos. O professor explica a lição, lê histórias, pega na mão da criança que começa a escrever. Ele também grita, fica bravo, perde a calma. Tem que fazer chamada, corrigir prova, preparar aula, preencher papelada. As crianças às vezes têm fome, às vezes estão doentes, às vezes estão saudáveis e felizes. De onde elas vêm? Do bairro ao lado, da favela ali em cima, do outro lado da avenida, do sítio a alguns quilômetros. Falta lápis e, por vezes, até o sapato. Trinta (ou quarenta?) Em cada sala. Lousa nova, lousa gasta. Carteiras meio quebradas. O diretor se preocupa com a reforma do prédio, orienta e fiscaliza os professores, tem um monte de papel para assinar, é homenageado na formatura. Na escola tem mais gente: merendeira, servente, secretário, inspetor... O salário está baixo. A vida está dura. Mas escola é lugar de ensinar e de aprender. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 3).

Com o programa, o aluno tem a oportunidade de conhecer a realidade escolar antes do estágio e pode preparar, exercer e desenvolver atividades em sala de aula com o auxílio e acompanhamento de professores.

### 2.3 O PIBID Pedagogia UNISC na e suas contribuições na visão dos bolsistas

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a qualitativa. Considerei relatórios de 8 bolsistas do Subprojeto de Pedagogia e busquei analisar de que forma o programa contribui para a formação dos professores.

Os bolsistas, na maioria dos escritos, reforçam a ideia de que o Pibid é um dos melhores programas de formação de professores. Além de qualificar o trabalho em sala de aula, possibilita que, desde o início da graduação, os licenciandos tenham contato direto com as escolas, conversando e debatendo sobre o que aprendem na graduação e pensando a escola de diferentes ângulos. Seguem os relatos de alguns bolsistas:

*O subprojeto Pibid é uma oportunidade muito importante para os acadêmicos dos cursos de licenciatura, pois oportuniza os mesmos a*



*vivenciar à docência, estabelecendo pertinentes relações entre teoria e prática. (Bolsista nº 2 do Pibid/Pedagogia/Unisc);*

*É muito importante poder ter a experiência dentro de sala de aula, para mim mais importante ainda, não trabalho em uma escola, trabalho em um berçário, então a experiência que estou adquirindo vai ser muito importante para minha formação, são momentos e aprendizados que vamos poder levar conosco para nos ajudar. (Bolsista nº 3 do Pibid/Pedagogia/Unisc);*

*O Pibid está sendo para mim de grande importância, pois é meu primeiro contato com o ambiente escolar como docente, acredito que participar deste programa está ajudando a participar da realidade que encontramos dentro das salas de aula. (Bolsista nº 4 do Pibid/Pedagogia/Unisc).*

Além da valorização da experiência prática nas escolas, citam que:

*A cada encontro posso notar que os alunos estão evoluindo, a cada dia estão mais dispostos a aprender, notei muito a melhora na identificação de letras, a escrita e leitura em toda a turma, melhor ainda foi poder perceber a evolução no aluno com dificuldade de aprendizagem que temos na turma. (Bolsista nº 3 do Pibid/Pedagogia/Unisc);*

*O auxílio ao professor e aos alunos tem maior rendimento escolar dentro da instituição. Em relação aos alunos, boa parte da turma tem grande facilidade de escrita e leitura. Apenas três deles ainda apresentam uma dificuldade de concentração e conseqüentemente de alfabetização. (Bolsista nº 7 do Pibid/Pedagogia/Unisc);*

*No decorrer dos encontros, houve mais empenho dos alunos na realização das atividades, a compreensão dos temas propostos e auxílio dos colegas quando alguém não conseguia realizar as atividades. (Bolsista nº 8 do Pibid/Pedagogia/Unisc).*

Vale ressaltar também a ideia de romper com alguns paradigmas enraizados nas escolas. Muitas vezes, o bolsista ingressa na escola com muitas ideias inovadoras, acreditando ser possível realizá-las da maneira que planejou. Em alguns casos, pode funcionar, mas, quando se depara com uma realidade totalmente diferente daquela idealizada num primeiro momento, é que vêm as frustrações, como em qualquer outra carreira.

Por outro lado, o bolsista, além de auxiliar o professor na modalidade monitoria (docência assistida) tem a oportunidade de acompanhar a progressão de cada criança, em seu ritmo e tempo individual. (Bolsista nº 1 do Pibid/Pedagogia/Unisc).



Sobre o trabalho conjunto entre o docente e o bolsista, Rausch e Franz (2013) citam que “o trabalho colaborativo é constituído por pessoas que compartilham decisões, ou ações conjuntas e são responsáveis pela eficácia e qualidade de suas ações.”

É importante também pensar o trabalho e, após sua realização, avaliar o que poderia ser melhor e quais os possíveis encaminhamentos a partir disso. Matheus, Silva e Biolo reforçam que:

[...] há a necessidade de fazermos uma autorreflexão sobre essas experiências, ora, ao colocar-nos no lugar da criança que não quer dormir, nos lembraremos de quando éramos obrigadas a isto, então, como repetir experiências que não nos fizeram bem? No entanto, tal situação faz parte da nossa história, não podemos abrir a bagagem e desfazer-nos dela, mas podemos correlacioná-la com o saber, com a prática, e com a nossa experiência ao longo da vida, e, escolher não fazer o mesmo. Uma docente um dia nos disse que, “um professor é exatamente aquilo que escolhe ser”. (MATHEUS; SILVA; BILOLO, 2015, p. 4).

Colocar-se no lugar do outro talvez seja um dos grandes desafios dos professores e de todas as pessoas. Em um mundo cada vez mais individualista, até por questões sociais e políticas, pensar o trabalho e avaliar se este é viável para determinada turma é um desafio para educadores e para a escola na atualidade.

Além do desenvolvimento da capacidade de trabalhar em conjunto, é nítida a qualificação da formação dos licenciandos que têm a oportunidade de participar do programa. Ambroseti e outros reforçam que:

A constatação da inadequação da formação dos professores em face das novas demandas colocadas às escolas e professores nas sociedades contemporâneas, bem como os avanços nos estudos sobre os saberes envolvidos no trabalho docente vêm levando ao questionamento dos atuais modelos de formação e à busca de alternativas que contemplem uma formação inicial mais articulada aos espaços de exercício profissional. (AMBROSETTI et al., 2013, p.154).

No final de 2017 e início de 2018, houve notícias nada positivas em relação à manutenção do programa e uma sinalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEL, que talvez o programa pudesse ser extinto, visto que o edital teria fim em março de 2018. Com isso, para voltar, seria necessária a abertura de um novo edital e todos os outros trâmites para que este continuasse. Em um período de incertezas, o que temos é que quem participou tem uma bagagem e experiências significativas que levará para as escolas.



### 3 CONSIDERAÇÕES

Ao revisar todo o trabalho, o material bibliográfico e as escritas dos bolsistas do Pibid de Pedagogia da Unisc foi possível observar que estes, mesmo com todas as dificuldades que as escolas enfrentam, seja de falta de verbas para manutenção, seja pela falta de materiais importantes, conseguem realizar ótimos trabalhos, contribuindo tanto com a escola em que atuam quanto com sua própria formação.

Alguns relatos mostram que, no início, a chegada de um bolsista pode não ser muito amistosa perante os professores mais antigos, mas que estes, no decorrer do trabalho, também entendem a importância do programa na formação e na qualificação do trabalho, tanto em sala de aula quanto nas questões relacionadas à Gestão Escolar.

Sabemos que a escola é uma instituição que se modificou muito pouco ao longo do tempo. E toda mudança, por menor que seja, traz impactos, tanto para a própria escola e grupo de professores quanto para os alunos. Essas mudanças, às vezes, podem ser vistas como desnecessárias por alguns que pensam a Educação como algo que deve permanecer do mesmo jeito. Toda mudança traz consequências. A escola precisa se adequar aos novos tempos e mudar a sua concepção enquanto espaço escolar e de aprendizagens.

A educação está sempre se transformando e, como ela, precisamos caminhar, sempre na busca de uma maior qualidade, na busca por atender as crianças da melhor forma possível, qualificando suas aprendizagens.

Ser professor vai além dos planos de aula e das atividades que este planeja para este ou aquele dia. Ser professor é mais do que isso. É ser, de fato, alguém que vai contribuir positivamente na vida de uma pessoa, de uma criança, de uma escola, de um lugar e acima de tudo, contribuir para o melhor de si e de uma sociedade.

São essas pequenas grandes mudanças que o programa possibilita para a formação dos novos professores e professoras que sejam pensantes e que pensem em evoluir e buscar novas formas de fazer o que se faz.

Precisamos acreditar que a Educação pode evoluir através das pequenas ações que são realizadas em sala de aula. É preciso acreditar que, ao fazermos parte desse mundo, temos de contribuir para que este seja melhor.

### REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/405/106>. Acesso em: 22 fev. 2018.



BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/02.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOMES, Amanda Thaís Freire. et al. A formação inicial e atuação do pedagogo: contribuições do Pibid Pedagogia. **Editora Realize Revistas**, Campinas Grande. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/trabalho\\_comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_353\\_e611ce1bcf942c71885a28632966cbf5.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/trabalho_comunicacao_oral_idinscrito_353_e611ce1bcf942c71885a28632966cbf5.pdf). Acesso em: 24 fev. 2017.

MATHEUS, Ana Elisa Duarte; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; BILOLO, Valéria Oliveira de Almeida. PIBID PEDAGOGIA-Uel: Tecendo saberes e práticas à formação docente. In: XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO, 16., 2015, Londrina. **Semana da Educação**. Londrina: Uel, 2015. p. 625 – 637;

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 99-121.

RAUSCH, Rita Buzzi. FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em Educação** - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SEVERO, Marilete et al. O PIBID e a formação docente na visão do coordenador de área. In: V SIMPOF – SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIO FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS, 5., 2013, Tubarão. **Anais V...**, Tubarão: Unisul, 2013. p. 1 – 8;



*Débora Paz Menezes<sup>1</sup>**Nilton César Rodrigues Menezes<sup>2</sup>***Resumo**

As teorias são sistemas conceituais que têm na sua essência a completude e, a incompletude, uma face aberta à renovação. O modo como a educação se estrutura contribui para a separação do conhecimento em conteúdos cada vez mais fragmentados. Reconhecendo que tal visão fragmentada é nociva à formação, teóricos têm proposto outros conceitos como forma de atenuar essa fragmentação restabelecendo vínculos entre as disciplinas. Como sujeitos ativos na educação, os professores são essenciais para o sucesso desse processo. Ao denunciar a insuficiência dos princípios tácitos na estrutura organizacional, influenciando atitudes e um modo de pensar, este trabalho de reflexão constitui-se num princípio de corpo teórico, busca o resgate do sistema conceitual, responsável para outra sistematização, no momento em que é lançado ao mundo sofre o jogo das ações e interações e segue direções inesperadas.

**Palavras-chave:** Fragmentação dos saberes. Educação moderna. Saberes.

- 1 Débora Paz Menezes- Graduada em Comunicação Social Habilitação Jornalismo pela Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC. Integrante do grupo de pesquisa LinCE - Linguagem, Cultura e Educação, vinculado a linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação e integrante do Grupo de Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infâncias. Atualmente coordenadora pedagógica e docente no Centro de Ensino Superior Riograndense-CESURG, em Rio Pardo, Estado do Rio Grande do Sul.
- 2 Nilton César Menezes- Doutorando na formação/Doutor em Educação na linha de pesquisa: Aprendizagens, Tecnologias e Linguagem na educação, bolsista PROSUC/CAPES, com a respectiva orientação da Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Nize Maria Campos Pellanda, no Grupo de Pesquisa Ações e Investigações Autopoiéticas - GAIA, pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Licenciado em Filosofia e Pedagogia, graduado em Educação Física e Especialista em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Especialista em Docência na Educação Profissional de Nível Técnico, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Católica Dom Bosco de Mato Grosso do Sul -MT e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Atualmente servidor da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA em Bagé, Estado do Rio Grande do Sul.



## 1 INTRODUÇÃO

A Modernidade caracteriza-se como um período de muitas mudanças no âmbito do conhecimento, com momentos em que as afirmações passaram a serem questionadas, onde os dogmas foram problematizados e a sociedade passou a ver-se de maneira diferente. Assim, o ser humano da modernidade, por natureza um ser inquieto, começou a ser guiado pela razão, passou a enxergar a vida com seus próprios olhos. Houve uma mudança conceitual que terminou desembocando numa grande crise de paradigmas que afetou e vem afetando diretamente todas as instituições sociais. Também a igreja perdeu posição de controladora dos homens e do cosmos. O Estado foi relativizado, gerando uma crise de hegemonia do poder e a escola tornando-se uma ilha cercada por um *mar* de novas informações. Dessa forma, a Modernidade firmou-se por um momento de ruptura do ser humano com as instituições e as antigas formas de saber. O mundo passou a ser percebido sem a intervenção de Deus: como as coisas funcionam, sem Deus.

Nesse contexto, o ser humano moderno é tido pela racionalização, intelectualização e, sobretudo, por seu desencantamento e afastamento do mundo metafísico-religioso. Consideramos que esse ser humano descobriu-se e passou a se entender como sujeito histórico, conseqüentemente como um ser capaz de ler seu próprio mundo e, acima de tudo, capaz de intervir nele. Essa postura de ser histórico-cultural deu ao ser humano, como sujeito pensante, a “capacidade” de encontrar real significação para a sua existência. Isto se tornou possível porque, a partir da relação do indivíduo com o mundo, ele se descobriu como um ser em si, de múltiplas relações, precisando encontrar o próprio homem nos fundamentos da nova ordem. A racionalização do conhecimento tirou o ser humano da condição passiva de receptor do conhecimento para a de sujeito produtor do conhecimento, do saber dado para o saber criado e recriado.

Dentre as grandes expressões referidas quanto à instituição do pensamento moderno, sem dúvidas está René Descartes. Em razão disso, surge o questionamento: Qual a posição de Descartes em relação à Educação? Respondendo: embora ele tenha vivido no final da época renascentista e, provavelmente, ter tido acesso às inspirações clássicas, Descartes, em sua obra, não fez nenhuma menção direta à educação. Entretanto, o seu sistema filosófico foi de uma radicalidade ímpar para a educação, tanto que, suas orientações dominaram toda a conjuntura da Modernidade, influenciando as diferentes ciências e atingindo todos os campos de saberes, inclusive as áreas pedagógicas e educacionais.

A “Idade Moderna foi marcada por uma tendência de pensamento que ousou apostar na razão, em oposição aos dogmas do período medievo, que a antecederam” (ABBAGNANO, 2009, p. 34). Para além das críticas e do grande fomento renovador foi se instaurando e delineando uma concepção positiva, uma visão original do universo que se tornou a estrutura fundamental de todos os sistemas filosóficos



da modernidade. “Esta base comum do pensamento moderno foi aquilo que com propriedade se chamou de racionalismo” (GAMBRA, 2007, p. 24).

Os sistemas filosóficos se estruturaram a partir de um mesmo eixo, ou seja, um esquema básico que orientou a ciência em uma determinada direção fundamental, legitimado pelo pensamento racionalista, que se utiliza da razão, como a referência central, na aquisição do conhecimento adequado, completo, verdadeiro e perfeito das coisas da natureza, numa visão concreta e real do universo. Por esta perspectiva, podem-se observar duas características marcantes do pensamento moderno: a primeira foi à redução dos sistemas superiores e mais complexos da realidade em níveis inferiores mais simplificados visando à decomposição das partes, até alcançar as inscrições matemáticas que evidenciam um caráter puramente racional; e a segunda foi instituir de forma incisiva a noção de progresso, no qual a humanidade deveria lançar-se, tendo como meta avançar sempre. Logo, o fomento intelectual que se instaurou na Modernidade decorreu do resultado daquilo que já havia começado no período renascentista. Descartes, com sua obra *Discurso do Método* (1637), procurou um caminho seguro, um método que repousa na intuição racional e na dedução, cujo modelo é a inteligibilidade da matemática. E também Isaac Newton, com a sistematização da mecânica, as leis do movimento e a teoria gravitacional dos corpos.

Os contemporâneos de Descartes recusaram a mera especulação, a adoção de concepções anteriormente elaboradas, pouco credíveis e, lançaram-se curiosos e também ávidos na busca de saberes e conhecimentos verdadeiros, procurando aliar os dados da experiência às construções racionais que ganhou delineamento com os experimentos científicos. Foi nesse contexto epistêmico que a personalidade de Descartes (1596/1650 – séculos XVI e XVII) marcou de forma incisiva e implacável a passagem do Renascimento para a Idade Moderna.

Doutra forma, Descartes desconfiava de tudo, considerava provisoriamente falso o conhecimento existente e sentia falta de um sistema que organizasse o fundamento seguro de todo o saber humano. A partir daí, empreendeu um percurso e elaborou a sua própria filosofia, explícita no método dubitativo, perspectivando a construção de uma ciência e de um saber que oferecessem à razão as devidas garantias. Porque para ele o primeiro resultado da razão é a ciência e, em específico, a ciência matemática, sobre a qual se edifica a descoberta do método. A razão, todavia, não tem identificação como um todo com o seu método, mas tem participação da própria natureza dos elementos: tais elementos são racionais só na proporção em que possuam clareza e evidência.

A clareza e a evidência dos elementos conhecidos (das ideias) constituem a condição preliminar de todo o procedimento racional. A intenção de Descartes era legitimar as verdades filosóficas como se prova um princípio matemático, ou seja, aplicar o método matemático à reflexão filosófica, usando para isto a razão científica



que seria a única coisa capaz de nos levar a um conhecimento seguro, pois nada nos garante que nossos sentidos são confiáveis. Então, ele idealizou um método baseado na razão e na certeza, a fim de construir a base do conhecimento verdadeiro e propôs um novo sistema de pensamento, no qual seus escritos sobre metafísica serviriam para preparação de uma filosofia universal, capaz de conceber bases sólidas para a construção do conhecimento “exato” e “autêntico”, sendo este orientado por um caminho definido, que é precisamente o do racionalismo. Foi assim, que este filósofo emergiu como protagonista da radical mudança na configuração de um novo paradigma que dominou os Tempos Modernos em contraposição à obscuridade do medievo, tendo a razão científica como a grande luz.

## 2 CONDIÇÕES HUMANAS RESULTANTES DA EDUCAÇÃO MODERNA

A produção do conhecimento na modernidade passou a ser pensada a partir da sua essência, possibilidades e desafios como um ato mensurável ao menos no cientificismo. O ato de repensar o modo de conhecer as coisas surge como uma reação à postura ingênua do dogmatismo, um tipo de postura hermética, cuja atenção está voltada para o objeto e não para o sujeito em si. A posição dogmática que prevaleceu durante a era medieval passou a ser abandonada a partir da própria postura do ceticismo moderno que desconfia da própria verdade, passando a indagá-la e questioná-la. Foi a partir desses pontos de vista que o ser humano passou a questionar não só a verdade em si, como também a própria origem do conhecimento apresentado. Para o homem moderno, a origem do conhecimento evoluiu do aspecto revelacional e transcendente para o aspecto científico e empírico-racional. Partindo da ideia de que o homem civilizado não encontra sentido para sua existência na morte e sim na vida. Com efeito, pela vida não é limitar o ser humano às aparências, mas de levá-lo a conhecer a verdade. Assim, um equívoco que um professor pode cometer é o de tentar levar seu aluno a ver e interpretar as coisas do mundo e o mundo das coisas com suas próprias lentes.

Portanto, o modelo cartesiano que é marca da educação moderna que tivemos e ainda temos, desconsidera os múltiplos aspectos do humano por aportar na razão como elemento por excelência. O racionalismo que estruturou a filosofia e pensamento científico apresentada por Descartes como um marco histórico para o desenvolvimento da ciência, não consegue explicar o processo de construção do conhecimento. Neste sentido, reduzir o homem aos seus aspectos racionais é limitador, assim como é limitante, o ensino que considera somente tal dimensão, correndo o risco de ser enfadonho e cansativo, ao propor aulas que atingem somente a vertente cognitiva, desconsiderando o ser humano multidimensional em sua constituição. “A tradição da ciência moderna, de inspiração disciplinar, é à base do reducionismo e da concepção dual da realidade” (MOREIRA; MASINI, 2004, p. 45). Ou seja, de um mundo constituído



disciplinarmente, por conceitos, teorias e técnicas de cada ciência e profissão, que representam no contexto da tradição um mundo segmentado, recortado e fragmentado.

No concernente ao conhecimento científico no meio escolar, atualmente, trata-se da fragmentação dos saberes, e não dos saberes científicos, em si mesmos. A “estruturação da educação, separada em séries e componentes curriculares, divide e distancia os saberes científicos e os sujeitos do conhecimento” (JAPIASSU, 1999, p. 34). A escola provoca pouco interesse pela ciência. Não só a estrutura educacional, mas também as atuações dos professores são responsáveis por essa disjunção em um processo que deveria ser uno e integrado. Os “professores continuam atuando tradicionalmente por conta da política educacional, por deficiência em sua formação ou por motivos econômicos” (ROCHA FILHO; BORGES; BASSO, 2007, p. 18).

As fragmentações quanto ao conhecimento científico a serem ensinados manifestam-se na compartimentação das disciplinas na escola perpassando os processos de gestão e têm sido muito nociva para a educação. Isto na contextualização de uma disciplina, o conhecimento é partido em muitos conteúdos relativamente estanques. Dessa forma, temos o resultado da fragmentação do conhecimento, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Em geral, “poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas” (SANTOMÉ, 1998, p. 25). O modo como o conhecimento científico é tratado na escola termina por aumentar o desinteresse dos educandos.

Deste modo, tem-se que as dificuldades geradas pelo currículo fragmentado se ampliam, já que “o fundamental do conhecimento não é a sua condição de produto, mas seu processo” (SEVERINO, 2003, p. 40). A fragmentação dos saberes no âmbito escolar revela-se danosa não só para o processo de ensino e aprendizagem, como também para a formação do espírito científico dos alunos, bem como para as criações humanas delas resultantes as quais são percebidas na própria base curricular do ensino escolar.

Constata-se que, qualquer nível educacional, a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas, o que mostra que o “nosso sistema escolar parece marcado por uma profunda ‘epistemofobia’ que ignora, exclui, recusa e oculta, como uma lembrança dolorosa, o gosto pela ciência” (JAPIASSU, 1999, p. 264). Mas, a forma como o conhecimento científico é percebido pelo aluno influencia diretamente em sua concepção da realidade. Com efeito, ao deixar de compreender a existência de vínculos entre as disciplinas o aluno acaba por elaborar a ideia de que é possível fragmentar a realidade sem retirar dela algo que a caracteriza fundamentalmente. Isso porque, nesse contexto, há uma “despreocupação por estabelecer relação entre



ideias e realidade, educador e educando, teoria e ação, promovendo-se assim a despersonalização do processo pedagógico” (LÜCK, 2004, p. 30).

A proposta do diálogo nessa realidade complexa pode fazer surgir modificações e possíveis transformações no sistema educacional, pois “a incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade é um resultado do nosso sistema educativo” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 90). A escola é marcada pelo conservadorismo cultural, inspirando-se no passado para resolver os problemas do presente, enfatizando muito à experiência social e cultural que é transmitida. O saber-conteúdo já produzido é muito mais importante do que a experiência obtida pelo sujeito através de vivências. Neste sentido, é quase que natural que os métodos de ensino utilizados atualmente revelem modos fragmentados de perceber o conhecimento e a realidade.

Dessa maneira, entende-se também que o desempenho do professor no relacionamento interpessoal que se estabelece é essencial para o sucesso da experiência educativa. Nesse contexto, “professores usando notas e os medos do fracasso moldam a mente de nossos jovens até que eles tenham perdido toda a gama de imaginação que possam alguma vez ter possuído” (FEYERABEND, 2007, p. 223). Estes professores “compreendem que o ensino por disciplinas dissociadas decompõe os problemas em partes separadas e, por conseguinte, constitui uma visão limitada para orientar a compreensão da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto” (LÜCK, 2004, p. 49). Sinaliza também que há uma necessidade cada vez mais clara entre os educadores de superar essa fragmentação em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana.

### 3 DO SUJEITO AO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO

Nesse contexto de trabalho sobre educação moderna e fragmentação de saberes: alcances e limites voltamos a Descartes que começa a sua trajetória para uma transformação nos jeitos de conhecer. Primeiramente, põe no seu discurso, como o conhecimento valorado no período se mostrava sem fundamentos, e que, assim, se deveria duvidar de tudo o que se aprendeu.

Vendo uma quantidade de coisas que, apesar de nos parecerem muito extravagantes e ridículas, são de maneira comum recebida e aprovada por outros grandes povos, aprendi a não acreditar com muita convicção em nada do que me havia sido inculcado só pelo exemplo e pelo hábito; e, dessa maneira, pouco a pouco, librei-me de muitos enganos que ofuscam a nossa razão e nos tornam menos capazes de ouvir a razão. (DESCARTES, 2004, p. 6).



Ele continua com a afirmação que através dessa dúvida frente às coisas, estaria introjetando uma posição que o levaria para um conhecimento mais eficaz. Com o conhecimento dessas lacunas, Descartes se dedica à procura do verdadeiro método para chegar ao conhecimento de todas as coisas considerando a razão como a verdadeira guia para essa trajetória. Nessa perspectiva, a razão é retomada com todas as forças, mas diferente do *logos*, a razão dos gregos, pautada no discurso e nas disputas verbais. Essa nova concepção deveria guiar para o encontro da verdade, para uma exatidão e que desse conta de acompanhar um método lógico. Ou seja, a razão deveria se pautar na dedução e no raciocínio matemático, que de acordo com ele, era um método preciso.

Na sua concepção, o conhecimento é adquirido mediante a intuição e dedução. Defende que somente as matemáticas apresentariam certeza e evidência com as coisas da razão. Isto é, a compreensão do mundo se seguiria por meio da descrição objetiva da natureza, como a lógica matemática. Assim, afirma “considerando que, entre todos os que anteriormente procuraram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, ou seja, algumas razões certas e evidentes” (DESCARTES, 2004, p. 11).

Dessa forma, determina um novo método para melhor compreensão do Universo, por meio da lógica matemática e demonstra que não haveria mais a possibilidade de se enganar. Esse novo método de raciocínio serviria para se chegar a um conhecimento completo e exato, pois segundo ele, a natureza segue a lógica mecânica, quantitativa e matemática, como uma máquina sem vida. Essa questão fica nítida em nosso contexto atual, na medida em que perdemos nossa própria identidade, somos vistos como máquinas, que precisam ter uma utilidade ou, senão, serão descartadas. Isto é, a visão mecanicista reflete diretamente nas formas de conhecer, tudo busca uma utilidade imediata, é útil para quê? Filosofia, Educação servem para quê? Pode-se dizer, que de acordo com essa ideia, a partir da filosofia cartesiana, a razão moderna vem sustentar e dar bases para que o conhecimento científico seja elaborado e comprovado por este, a educação.

Porém, a ciência torna-se ideologia, pois, “suspende a dúvida, promete o céu e assegura que todos os problemas e todas as soluções nascem dela e passam por ela” (JAPIASSU, 2001, p. 76). Além disso, é dado um maior valor ao conhecimento científico em detrimento do conhecimento filosófico, religioso e do senso comum entre outras, entendida a ciência como verdadeiro triunfo da humanidade. Outro ponto importante, diz respeito à noção de temporalidade linear, que se alterou profundamente a partir desse período. Percebe-se que, diante desse paradigma, temos certa dificuldade em considerar que a história possui seus avanços e retrocessos, concebe-se que ela é um processo contínuo, que está sempre “avançando”, respeitando uma linearidade.

Assim, como indica Descartes (2004, p. 23) é preciso “repartir cada uma das dificuldades que analisadas em tantas parcelas quantas fossem possíveis



e necessárias a fim de melhor solucioná-las”. A busca de uma solução para os problemas, um fim, uma resposta, um encerramento, tudo tem que ter uma conclusão, um final, uma verdade.

A realidade dentro do modelo cartesiano é dividida num dualismo *res cogitans* (espírito, “coisa pensante”, substância pensante, imperfeita, finita e dependente) e *res extensa* (matéria, isto é, que ocupa lugar no espaço, substância que não pensa coisa extensa, imperfeita, finita e dependente). Esta concepção baseia-se na presença de dois lados opostos e que não se conciliam entre si e incapazes de uma síntese final ou de recíproca subordinação que se refere à relação espírito/matéria. “O dualismo cartesiano sustenta uma diferença ontológica entre mente e matéria, estadas mentais e estadas cerebrais”. Há “uma clara distinção entre cérebro e mente” (DESCARTES, 2004, p. 186).

Quanto ao método de Descartes, este é analítico. Consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica. Não obstante o dualismo de Descartes resultar numa aporia difícil de ser superada pelo menos sob o ponto de vista da epistemologia clássica, pelo problema das “outras mentes”. Assim, pela análise de uma perspectiva epistêmica, o problema parece insolúvel. No entanto, pelo viés da linguagem na Hermenêutica Filosófica aparece a proposta de que há solução, mediante uma linguagem de base ontológica para o círculo da compreensão tanto quanto um diálogo com a Complexidade de ações auto-organizativas. No que tange amarrar estas reflexões com a dimensão global das relações, propõe-se a elucidação, sobre alguns dos reflexos dos princípios da ciência moderna, da educação na sociedade contemporânea. Sobre esta ótica, entende-se que o uso da razão, da lógica matemática, da intuição e da dedução, no qual se tende a buscar as regras invariáveis das situações, o excessivo uso dos números, a fragmentação dos conhecimentos, entre outros, são alguns dos desdobramentos desses princípios na vida cotidiana. Para exemplificar, fica nítido no contexto atual o uso dos números, somos identificados pelo número de nossos documentos (RG, CPF, Título de Eleitor, entre outros), pelo número de nossa residência, o número do telefone, isto é, a objetivação faz com que se perca a dimensão humana das relações.

Na medida em que é preciso tornar tudo mais prático, mais objetivo, simplificado, não se olhou mais para o outro como ser humano e, sim, como um objeto, como um número a mais, quer numa fila bancária, quer numa escola, a subjetividade perde sua dimensão de relacionamento intersubjetivo tornando-se ortodoxa, administrável por processos gerenciais. As identidades estão em processo contínuo e constante de configuração, construção não considerada sob o plano da objetividade.

Nesse *locus* de reflexão, fica evidente, não somente nas escolas, mas também nas universidades, que afunilam os conhecimentos por especialidades, formando os especialistas, que não retomam a totalidade da situação, isto é, muitas vezes chegam a conclusões tão específicas, que não relacionam ao global, tornando-se informações



vazias, de cunho meramente academicista. Como exemplo, mencionamos os professores que, normalmente, não se interessam por questões de outras áreas e não buscam compreender em qual sociedade tal escola tem sua inserção, qual o seu contexto histórico, sobre quem/o que define o que deve ser ensinado, sobre o que é ser professor, o que é a educação, o que é o próprio ser humano, quais as contribuições da sua área para o efetivo compromisso social para com os alunos, para com a sociedade.

A ilação que se segue é que esses conceitos estão imbuídos de uma carga fragmentada muito sutil, que embaralham nossa percepção diante do mundo. Negativamente, as ações educativas desenvolvidas nesses moldes estarão sempre ligadas a uma visão fragmentada, compartimentalizadas da sociedade, da educação, da aprendizagem, do viver, do “Ser docente”. O que deve se ponderar é em que medida, este ser docente, a escola, o educando, bem como o projeto moderno, deve ser ultrapassado. Inicialmente um dos pontos a ser considerado é o antropocentrismo.<sup>3</sup> Como na modernidade o ideal educativo é o ideal de homem racional, a razão científica, o referencial e a escola, a instituição responsável forma este homem. Assim, na superação deste antropocentrismo instrumental, Morin (2006) acrescenta:

a aquisição de saberes transversais é a base que deve reger a reforma do ensino e da educação. A religação, portanto, não é solução para nada, mas desafio constante a ser posto em prática nas escolas do ensino fundamental, médio e superior. A fragmentação que hoje domina os campos do saber impede a consolidação do humanismo. (MORIN, 2006, p. 36).

Nesse sentido, o ser docente está profundamente estruturado para essa finalidade, ou ao menos imbuído dessa finalidade. É um modo de ser, desde e para o projeto moderno. Para compreender o “Ser docente” deve-se compreendê-lo como um “ser no mundo”. Com efeito, um ser que não está fora deste mundo e que dele mais que participa ativamente dos acontecimentos que ocorrem. Assim, devem-se criar possibilidades de se sentir livre para se perguntar e buscar as respostas das inquietações existentes no ser humano. O docente poderá encontrar respostas se olhar o fenômeno “Educação” com totalidade, mediante uma abertura das experiências educativas, na qual o humano emerge. Por isso, parafraseando Gadamer em nome de uma abertura da experiência educativa, educar é educar-se.

3 O antropocentrismo tem como ideia central a superioridade do ser humano, de modo que a natureza seja apenas valorizada de um ponto de vista instrumental. Conforme Almeida (2008) e Campbell (1983) ele pode assumir duas principais tendências: na primeira a natureza é vista, fundamentalmente, como recurso econômico, e na segunda a importância da natureza é relacionada a satisfação dos interesses humanos, não se limitando apenas aos econômicos.



A experiência educativa, enquanto educar é educar-se, pressupõe reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar é uma exposição ao risco.

Paratanto, parte-se mais uma vez do pensamento de Gadamer (2000), “para quem o diálogo é espaço de compreensão mútua”. A experiência do conhecer acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, o aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítido o vínculo entre aprender, compreender e dialogar. É necessário que se busque novos horizontes e veja nestes, outras perspectivas e respostas que não estão prontas, mas que precisam ser construídas por cada ser humano mediante o diálogo. A abertura de horizontes, a qual o diálogo possibilita, permite à educação “fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (GADAMER, 2000, p. 32).

Sob este olhar, “Ser docente” é contemplado como algo a ser conhecido pelos próprios professores em si mesmos, buscando uma desconstrução/construção, uma transcendência fazendo parte do momento de construção de um sujeito reflexivo que consiga compreender-se e compreender o mundo em que está. O professor pode ter uma postura diante do conhecimento, da cultura e da sociedade. Os elementos a que nos referimos aqui são em relação à postura do professor diante dos desafios da produção do conhecimento, buscando-se à sabedoria e a capacidade de interpretação do conhecimento, tanto de sua área de formação, quanto no sentido amplo do conhecimento, além da capacidade de interpretação da cultura e da sociedade da época em que vive. Isso significa que a atualização, o interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao conhecimento, devem se constituir em inspiração e transpiração do professor. Este entusiasmo deve estar estampado no rosto do docente. Do contrário, ele perde toda a legitimidade de seu discurso. Outro ponto ao qual o docente deve estar atento é porque não deve ser um cultuador e também um entusiasta do conhecimento, é que essa característica não pode cegá-lo ante as lacunas e cegueiras do próprio conhecimento, como bem lembra Edgar Morin (2000). Esta atitude é necessária para que o professor não se torne um sujeito dogmático ou um arauto do culto fanático e cego da ciência.

#### 4 CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Não obstante a estruturação concernente à educação estar fundamentada no pensamento cartesiano, “os avanços científicos do mundo atual mostram que a visão puramente mecanicista do Universo é insustentável” (D’AMBROSIO, 2001, p. 52). Nesse sentido, o modelo epistemológico disjuntivo, ao valorizar em demasia a



racionalidade lógica científica, desconsidera outros aspectos do ser humano. Mas uma educação aberta à complexidade, ao contrário, concebe e valoriza o ser humano em sua integralidade. O “ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida, sujeito de afetividade intensa e instável” (MORIN, 2006, p. 59). Portanto, evoca-se, hoje, a necessidade de um “conhecimento integrador, dialógico e múltiplo” (MORIN, 2005, p. 11-13). Faz-se necessária uma educação transdisciplinar, capaz de contemplar também o que não se enquadra no critério de cientificidade profunda e não fragmentária. O que leva a reconhecer a importância de uma visão complexa de mundo não só para a pesquisa científica, mas também para a educação.

Assim sendo, aos educadores cabe a responsabilidade de provocar, no aluno, o senso de reflexão, a capacidade de não só entender as coisas, como também, os sentidos para questionar o porquê, o para quê e o modo de ser de cada uma delas. Desse modo, como ser humano, trabalha suas complexidades a fim de dar sentido às suas utopias, responsabilidades e às suas ações. Ao professor, em uma perspectiva científica, cabe esclarecer e não simplesmente tentar convencer as pessoas; sua tarefa principal é levar seus alunos a perceberem e discernirem os fatos, as ações e os valores que estão à sua volta. Vimos, portanto, a necessidade de repensar nossas concepções, pois, o que pretendemos não é a obtenção da informação pela informação, mas a formação do ser a partir dele mesmo e das especificidades do seu mundo, fazendo da educação um diálogo e não de alienação, como fora nos séculos passados.

Na formação de base estrutural cartesiana, o sujeito de razão é um sujeito educado (na forma reducionista, fragmentada e simplificadora). Não é um sujeito só de razão, também é um sujeito de emoção, é um sujeito de valores, de sentimentos, mas é um sujeito racional. Nesse contexto, a educação na modernidade como vem sendo é própria expressão dessas influências por que ela abrange, influencia e condiciona o formar-se do sujeito e todas as suas resultantes de vida. Dessa forma, o sujeito cartesiano se apresenta, sobretudo, como um ser dotado de consciência e razão, instrumentos que lhe conferem a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo. Sua existência é deduzida do fato dele pensar e constituir as bases de todo conhecimento possível (*cogito, ergo sum*). A subjetividade consciente realiza-se como atividade do entendimento e confere ao sujeito a capacidade de conhecer a si mesmo (sob a forma de reflexão) e as coisas que o circundam (mediante a apreensão do mundo exterior). Com efeito, a história do pensamento demonstra, porém, que, aos poucos, a noção de sujeito ampliará seus horizontes de reflexões, de fusões múltiplas de horizontes que se dá no tempo e no espaço.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jow, 2009.
- ALMEIDA, A. Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins? Resultados de uma investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 327-342, mai/ago, 2008.
- CAMPBELL, E. K. Beyond anthropocentrism. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, Malden, v. 19, p. 54-67, 1983.
- D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Atena, 2001.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. **A educação é educar-se**. Barcelona: Paidós, 2000.
- GAMBRA, Rafael. **História da filosofia**. Lisboa: Planeta, 2007.
- JAPIASSU, H. **O projeto masculino-machista Ciência Moderna**. Cinco ensaios de história da ciência e da tecnologia. São Paulo: HUCITEC/EDUFF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras e Letras, 1999.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2004.
- MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: Necrose (O espírito do tempo)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- ROCHA FILHO, J. B. BORGES, R.; BASSO, N. R. S. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.



**Resumo**

O presente artigo pretende desenvolver uma aproximação entre a ética da alteridade e a atividade de docência na educação básica, sobretudo a partir do relato de experiência de um curso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus, no município de Santa Cruz do Sul. A ética da alteridade, proposta pelo filósofo Emmanuel Lévinas, eleva o outro ao papel principal da relação entre “eu” e o “outro”, o olhar ontológico se desloca do ser e recai sobre o outro, que deixa de ser um sujeito passivo para tornar-se o ator principal - em uma relação na qual a ética se torna a filosofia primeira.

**Palavras-chave:** Educação básica. Ética da alteridade. Preconceito. Escola. Professor.

**1 SER PROFESSOR A PARTIR DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**

A atividade de docência é pautada pelo contato com o outro ser humano, dessa forma, o exercício de ser professor deve refletir uma relação de respeito na qual o professor se coloca no lugar do aluno para buscar o estabelecimento de uma relação ética. O desenvolvimento desse contato entre professor e aluno deve ser sempre pautado pelo respeito e a ética deve ser o norte da relação. Os alunos precisam se sentir acolhidos pela escola e suas diferenças respeitadas para que seja possível a criação de uma autoestima positiva, que lhes dê amparo para a vida, para que possam se sentir seguros e desenvolver as suas habilidades de forma plena e saudável.

É nesse sentido que a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, e em vários momentos do texto refere a importância do respeito à pluralidade, à liberdade, à diversidade, à justiça social, à solidariedade e à valorização das diferenças. No artigo 11, parágrafo único,

- 
- 1 Marisa Fernanda da Silva Bueno, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Bolsista PROSUC/Capes.
  - 2 Andreza Estevam Noronha, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Bolsista PROSUC/Capes.



a Resolução é taxativa ao enunciar a necessidade de acolhimento e aconchego, que garanta o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ora, se a escola é o espaço responsável pela formação e pelo preparo para a vida adulta e para o trabalho, para a formação de pessoas capazes de fazerem suas escolhas sociais e de participarem da vida política da comunidade, deve ser o lugar onde essas pessoas se sintam plenas, respeitadas e onde tenham acesso a uma vivência digna e saudável.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) estabelece, no seu artigo 1º, os fundamentos da República Federativa e, no inciso III, inclui a dignidade da pessoa humana como um dos pilares do Estado Democrático de Direito (BUENO, 2015, p. 46). Portanto, o norte da dignidade deve conduzir o “agir” humano, o respeito à vida do ser humano, à sua integridade física e mental, à sua liberdade, ao seu direito de autodeterminação e ao seu direito à igualdade perante os demais seres humanos (SILVA, 1996, p. 105).

A dignidade, além da sua conotação intrínseca, tem um caráter intersubjetivo, cujo pressuposto viabiliza um comprometimento de respeito mútuo da dignidade,<sup>3</sup> dessa forma, as pessoas só terão a sua dignidade respeitada à medida que participarem de uma comunidade onde as relações primem pela observância da dignidade de cada um (SARLET, 2005, p. 16).

De acordo com esse raciocínio, a dignidade deve ser respeitada pelo Estado, pela comunidade e por todos os sujeitos individualmente, ou seja, tem um caráter político, recíproco e dinâmico.

Onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia, a igualdade (em direitos e dignidade) e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana e esta (a pessoa), por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças. (SARLET, 2005, p. 35).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, ao definir as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica elenca os valores importantes para o convívio escolar, como o respeito à pluralidade, à liberdade, à diversidade, à justiça social, à solidariedade e à valorização das diferenças. Ora, se a dignidade é um princípio consagrado na Carta Magna, todos os documentos proclamados no Brasil

3 O conceito de respeito também se encontra expresso nos estudos kantianos, como o reconhecimento recíproco da dignidade, da humanidade *em si e nos outros*. Respeito significa uma espécie de amor impessoal, “não patológico”, como diz o mesmo Kant. Na ideia de respeito encerra-se uma forma de reconhecimento, de consciência refletida da minha identidade na identidade dos outros (LOPES, 2000, p. 86-87).



e relacionados à educação devem respeitá-la e devem estar de acordo com os seus preceitos. Nesse sentido, para haver efetividade, reconhecimento e respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, é necessário que ocorra cooperação entre os vários participantes da comunidade escolar, tanto para o seu exercício, quanto para a promoção da aprendizagem pedagógica desse princípio tão importante na trajetória da humanidade e na defesa dos direitos humanos e da justiça social.

Para se falar em respeito à dignidade, é preciso caminhar em direção ao agir ético e responsável: só há possibilidade de aplicação do princípio da dignidade da pessoa onde as relações sejam pautadas pela ética e com respeito ao outro. A ética da alteridade é uma filosofia estudada por Emmanuel Lévinas, na qual a ética se torna a filosofia primeira, ou seja, todas as relações devem ser sempre pautadas pela ética.

Lévinas nasceu na Lituânia, era de origem judaica – a sua família imigrou para a Ucrânia e, depois, para a França. Suas inspirações foram Tolstói, Dostoiévski, Heidegger e Husserl. Esses dois últimos influenciaram suas grandes obras com a fenomenologia e a ontologia. Entretanto, Lévinas inaugura um estudo filosófico no qual a ética se torna a filosofia primeira e propõe uma virada ontológica, na qual o outro ocupa o lugar central: a “vida é relação, é abertura ao rosto do outro” (HADDOCK-LOBO, 2006, p. 39).

### 1.1 Mas o que quer dizer essa abertura para o rosto de outrem?

Ao estudar a ética como filosofia primeira na relação entre os seres humanos (DERRIDA, 2004, p. 26), o filósofo lituano-francês a coloca em primeiro plano, no âmbito do dever de responsabilidade ilimitada do ser humano para com os demais seres. Pelo princípio da responsabilidade ilimitada, o ser humano preocupa-se consigo mesmo e com o outro, numa dinâmica recíproca e coerente. O contato com o rosto ou *visage* significa olhar e sentir o outro, se abrir para o infinito e não simplesmente passar pelo outro sem se deixar tocar pela sua presença.

Nessa perspectiva, Lévinas menciona o encontro com outrem como algo que viabiliza a ampliação do olhar e da percepção, e essa amplitude é deslocada para o além, de forma a proporcionar um aumento da responsabilidade. Esse encontro implica uma nova percepção da relação pessoal entre ‘eu’ e o ‘outro’, o “encontro do rosto de outrem” (LÉVINAS, 2004b, p. 269). É um movimento que promove o acolhimento do outro; “como ele se abre ao infinito do outro, ao infinito como outro que o precede, de alguma maneira, o acolhimento do outro já será uma resposta: o sim ao outro já responderá ao acolhimento do outro, ao sim do outro” (DERRIDA, 2004, p. 41). Derrida explica que a intenção de Lévinas foi mostrar a mudança de enfoque na perspectiva filosófica a partir da ontologia, ou seja, o sim é dado pelo outro, e não por mim (DERRIDA, 2004, p. 41).



Nesse contexto, a ética da alteridade de Lévinas é uma nova possibilidade de lógica filosófica entre o ser e o outro, uma relação responsável que se abre ao infinito. É nesse sentido que Pivatto explica que “A ética torna-se o eixo fundamental porque contém e revela a possibilidade e a realidade do além do ser e da identidade do mesmo como transcender para o outro numa realidade responsável que Lévinas chama de alteridade” (PIVATO, 2001, p. 88). Então, o novo, que vem a partir da ética da alteridade, é sempre uma relação responsável e ética, comprometida com o rosto do outro, os seus sentimentos, o seu olhar.

É, pois, a ética da alteridade uma filosofia que serve muito bem para a experiência empírica do princípio da dignidade da pessoa humana, como exercício para os atores sociais envolvidos com a escola pensarem sobre o acolhimento dos alunos, sobre o respeito das diferenças e a necessidade de abertura da escola para o outro.

## **2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: CURSO DE ÉTICA DA ALTERIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MENINO DEUS**

No Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC cursamos a disciplina “Pesquisa e Educação Básica”, cujo objetivo é a aproximação da academia com a comunidade escolar. Tivemos como tarefa desenvolver um projeto de um curso de educação continuada para ser realizado/ministrado com professores de educação básica de alguma escola escolhida por nós. Escolhemos o tema do preconceito tendo em vista os objetos de pesquisa das nossas teses de doutoramento: a constituição discursiva do racismo e a produção do sujeito refugiado. Então pensamos em utilizar como metodologia a temática da ética da alteridade para ser o fio condutor dos nossos encontros e a partir dessa filosofia, trabalharmos os assuntos específicos de cada encontro.

Os primeiros contatos feitos com a escola foram muito importantes e sinalizaram o interesse e a abertura da escola ao projeto. Direccionamos nossa proposta de curso para os professores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno da escola. A direção escolar foi receptiva com a proposta, porém, não bastava que a direção e supervisão fossem receptivas – os professores também deveriam ser – assim, um segundo desafio se estabeleceu - falar com os professores e apresentar o que estávamos propondo, para, então, começarmos o curso.

Após aceitarem a nossa proposta e estabelecermos uma parceria de trabalho conjunto, a partir da Ética da Alteridade e do Preconceito na Escola, começamos os trabalhos. O conceito da Ética da Alteridade foi utilizado para abordarmos dois temas que circulam pelo ambiente escolar: racismo e homofobia (mas em alguns momentos passamos pela discussão de gênero).



Intercalamos encontros presenciais e virtuais. Trabalhamos com textos de apoio, previamente elencados por nós no programa/cronograma do curso – cuja ideia era dar suporte e base para o debate e desenvolvimento dos assuntos. O que nos chamou a atenção foi o fato de os textos dos encontros virtuais serem debatidos nos encontros presenciais, não só como complemento, mas como base para o enriquecimento da discussão. Além disso, propomos para os alunos do curso (professores da escola) o envio de cartas sobre algo que tenha lhes inspirado após a leitura dos textos por nós sugeridos. Para o envio (postagens) das cartas criamos um grupo na rede social *Facebook*. Percebemos que as cartas funcionaram como estímulo de debate, o que muitas vezes, ocorreu sem a nossa intervenção.

Começamos por apresentar a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, no que diz respeito em especial ao ensino da cultura afro-brasileira. Dentro daquilo a que estávamos nos propondo houve discussões, conversas, concordâncias e discordâncias sobre o tema. Por ser uma discussão inicial acerca da temática do racismo, propusemos, então, para o segundo encontro, que o grupo de professores assistisse o documentário "Perigos de uma História Única".

Após as primeiras discussões debatemos, perguntamos, fomos perguntadas, questionamos e fomos questionadas sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Esse debate foi feito a partir de dois textos da autora Viviane Weschenfelder, intitulados "A produtividade do uso do jornal para os estudos das relações étnico-raciais em sala de aula" e "Histórias de (in)visibilidade e devoção: negritude e religiosidade."

Para não esquecermos o nosso fio condutor, no encontro seguinte falamos mais teoricamente acerca da Ética da Alteridade. O olhar o outro, colocar o outro como prioridade. O debate teórico foi alimentado pelos textos já lidos e pelos relatos em sala de aula do como olhar para o outro.

Como encerramento do assunto racismo, debatemos sobre a Política de cotas nas universidades. Embora estivéssemos falando para professores da Educação Básica, sabemos o quanto essa política é interessante para uma parcela dos estudantes daquela instituição. Sendo assim, trabalhamos o texto "Legislação antirracista no Brasil: da Lei Afonso Arinos à política de cotas." da autora Marisa Bueno.

Ao adentrar no assunto homofobia, o primeiro texto trabalhado foi "Diversidade ou diferença? Tolerar a diversidade é muito diferente de a acolher, deixar-se influenciar e se transformar por ela" de Richard Miskolci. Foi uma conversa inicial sobre um assunto que, ainda, para alguns professores, era meio tabu. Houve uma breve explicação sobre as diferenças entre os termos: sexo, identidade de gênero, e sexualidade. Esse processo foi necessário para prosseguirmos.

Seguimos o encontro com três textos: "Crítica à hegemonia heterossexual" do mesmo autor citado acima; "O potencial político da teoria queer. Entrevista com



Guacira L. Louro" da autora Carla Rodrigues; e o texto "Des-heterossexualizar a cidadania é ainda uma frente de batalha." das autoras Andrea Lacombe e Emma Song. Como já havia alguma leitura prévia, conversamos sobre alunas/alunos que colocam em cheque os padrões heterossexuais vigentes. As conversas e discussões sobre os textos foram muito produtivas, com relatos de experiências de sala de aula, dúvidas sobre o tema e muito debate.

No encontro seguinte trabalhamos com o texto a "Pedagogia do Armário", escrito por Rogério Junqueira. Tal texto foi debatido de forma direcionada para a Educação, no sentido de quanto (enquanto professores e professoras) educamos para manter crianças, jovens, e adultos no armário. Problematizamos práticas, culturas e discursos (re) produzidos diariamente no cotidiano escolar.

Os encontros mais direcionados terminaram com outro texto do Richard Miskolci "A Teoria *Queer* e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização." A partir dessa leitura, fizemos uma grande discussão, conversamos ainda sobre dúvidas em relação aos textos anteriores. Retomamos também o tema da ética, que percorreu todos os encontros, lembramos que a Ética da Alteridade é uma filosofia cujo preceito estabelece o respeito ao outro, o olhar no outro e para o outro, com a perda dos padrões anteriores pré-estabelecidos, sem julgamentos determinados. Por fim, fizemos uma dinâmica de enxergar os nossos próprios privilégios para que pudessemos olhar o mundo a partir dos lugares que ocupamos ou podemos ocupar. No último encontro de avaliação, os professores (alunos do curso de qualificação continuada) produziram cartas com sugestões, sentimentos, angústias despertadas com as leituras feitas durante os encontros presenciais e virtuais.

## REFLEXÕES FINAIS

A ética da alteridade é uma teoria que pode ser usada como método ou como ferramenta para a prática docente e para a vida. Pensar e agir conforme os postulados da ética como filosofia primeira e colocar o outro como ator principal faz com que o plano da relação seja alterado e uma nova possibilidade seja vislumbrada. Quando pensamos em diversidade e diferença, partimos normalmente de uma comparação com o "eu" enquanto normalidade, mas se dermos uma chance para o outro, se ele for o centro e parâmetro e o "eu" for colocado como diferença, será que o respeito à diferença não será alterado?

Esse exercício pode ser realizado em relação a diversos temas, como foi feito durante o curso na Escola Menino Deus: trabalhamos com questões de gênero e temas étnico-raciais – porém, inúmeros outros assuntos podem ser trabalhados com esse enfoque. Percebemos uma mudança de foco e da forma como os professores da escola (alunos do nosso curso) encararam os temas abordados. A mudança de



olhar deles alterou também a forma como nós (Marisa e Andreza) olhamos para o mundo. Se deixar tocar pelo outro, faz com que estejamos abertos para as relações e que de fato possamos nos abrir para o “rosto do outro”.

A disciplina do Curso de Doutorado “Pesquisa e Educação Básica” tem como proposta pedagógica uma relação dinâmica entre universidade, comunidade e escola, além de proporcionar aos doutorandos a experiência da pesquisa de campo com os agentes educacionais. É, pois, nesse sentido, que o Curso de ética da alteridade foi pensado e desenvolvido com a intenção de proporcionar a educação continuada de professores da Educação Básica e, concomitantemente, dar aos alunos do doutorado a oportunidade de aproximação com as escolas, propiciando diálogos e articulações de pesquisa.

A nossa escolha por uma escola de periferia foi motivada pela vontade de deslocamento para uma região que não é o ambiente por onde circulamos no nosso dia a dia. Sair da nossa zona de conforto e vivenciar outras realidades fazia parte do nosso exercício de utilizar a ética da alteridade como ferramenta para o nosso aprendizado como alunas e na parceria criada com a escola. Para isso, tivemos que romper com a lógica da ontologia (conforme a tradição filosófica ocidental de estudo do ser – isso quer dizer que desde os pré-socráticos a filosofia se estabelece numa relação que parte do “eu” com a finalidade de entendimento do sujeito: a partir da “ponte” entre sujeito e objeto) e passar a pensar a partir de uma dinâmica que coloca o outro como ator principal da relação.

Para mudar a forma como pensamos as nossas pesquisas, é preciso mudar o nosso entorno, sair da universidade e ir para outros lugares, para as escolas, conversar com os professores e funcionários da Educação Básica. Assim, quem sabe, podemos inovar nas nossas pesquisas, nas nossas teorias, analisar os discursos que circulam sobre os nossos temas de pesquisa e permitir que os discursos produzam as nossas escritas e, também, a nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 5 abr. 2017.

BUENO, Marisa Fernanda da Silva. **A construção do pensamento político-educacional sobre o programa de cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisc, Santa Cruz do Sul, 2015.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito**: ensaios sobre Emmanuel



Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. Filosofia, justiça e amor. In: \_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. Diálogo sobre o pensar-no-outro. In: \_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004b.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Direitos humanos e tratamento igualitário: questões de impunidade, dignidade e liberdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 86-87, fev./2000.

NASCIMENTO, Evando. Heranças de Derrida: desconstrução, destruição e messianicidade. In: PEREIRA, Maria Antonieta; FERREIRA SÁ, Luiz Fernando (org.). **Jacques Derrida: atos de leitura, literatura e democracia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, linha Ed. Tela e Texto, 2009.

PIVATTO, Pergentino. Ética da alteridade. In: OLIVEIRA, Manfredo. A. de (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: \_\_\_\_\_. **Dimensões da dignidade – ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1996.



## A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM CENÁRIOS INSTÁVEIS: EXPERIÊNCIAS DE REFLEXÃO A PARTIR DOS PROJETOS DO NEB/UNISC

*Diego Orgel Dal Bosco Almeida<sup>1</sup>*

*Rafael de Brito Viana<sup>2</sup>*

O espírito (a cabeça) não é como uma jarra que se enche. Semelhante às matérias combustíveis, ela tem, antes, necessidade de um alimento que o sacie, que aqueça suas faculdades e anime o espírito para a busca da verdade. (PLUTARCO).

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As universidades, de um modo geral, são divididas internamente por institutos, departamentos e escolas. Não se trata simplesmente de uma forma de organização. São divisões que passam do concreto ao simbólico. Não dividem apenas departamentos, mas linhas de raciocínio e diferentes visões sobre a realidade. Pode-se argumentar se isso seria ou não desejável. No entanto, no caso das licenciaturas, por exemplo, a distância entre as áreas específicas como biologia, química, geografia, história e os cursos da área de educação tanto refletem os efeitos dessa divisão departamental das universidades quanto a histórica dicotomia presente nos currículos dos cursos de licenciatura, onde a estrutura básica está ainda dividida entre teoria e prática, ou seja, entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Estes últimos, em geral, ficam a cargo dos professores dos cursos de pedagogia (VILALTA, 1993; PIMENTA, 1997; FONSECA, 2003). O espaço ocupado pelas reflexões acerca do conteúdo específico de cada área é muito maior que o destinado às reflexões sobre as práticas de ensino deste mesmo conhecimento específico. Esses obstáculos são mais do que apenas um retrato recente. São fruto de uma dicotomia que repercute nas práticas de professores e alunos desses cursos e que se concretizam, não raras vezes, na distância entre as escolas, onde efetivamente se dá a atuação desses profissionais da educação e as universidades, onde são formados esses mesmos profissionais. Sabemos que não se pode, é claro, prescindir da necessidade de

- 
- 1 Professor Adjunto do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Professor dos cursos de História, Administração, Relações Internacionais e Direito. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
  - 2 Mestre e Doutorando em Educação junto ao PPGEduc (Programa de Pós-graduação em Educação) (Bolsa CAPES-PROSUC) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).



domínio de conteúdos específicos em cada área. Porém, também estamos bastante cientes de que esse domínio não é, isolado, o suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos na Educação Básica. Daí reconhecimento do valor que se tem dado à prática, na sala de aula e no contexto escolar, como um elemento de reflexão, por excelência, do professor, criando situações que possibilitem, afinal, identificar os problemas e as questões que da prática surgem (NÓVOA, 1995; GARCÍA, 1995). As licenciaturas, em específico, têm lidado com essa questão, colocada nos últimos anos a partir das reformas nos currículos desses cursos e as novas proposições em relação às políticas educacionais (TARDIF, LESSARD, 2005). As universidades, em geral, também têm buscado caminhos para aproximarem-se das escolas e do cotidiano escolar, com a intenção de promover não apenas encontros de professores da Educação Básica para refletirem sobre suas práticas, mas aproximando docentes dos diferentes cursos de licenciatura a participarem de projetos coletivos, estimulando o andamento e o aprimoramento das discussões e dos debates. Ou seja, não só os professores da Educação Básica aprendem ou são estimulados a fazer reflexões; também os pesquisadores podem e devem fazer observações, análises, investigações e construir conhecimentos a partir desses encontros (GÓMEZ, 1995).

Buscando articular relações efetivas entre a Universidade e a Escola, o Núcleo de Educação Básica (NEB) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) desenvolve, desde 1995, projetos que permitem aos professores da educação básica refletirem sobre suas práticas de ensino em cursos de formação docente continuada. O NEB cumpre, desde então, um papel de articulador em projetos de pesquisa, ensino e extensão, além de promover a aproximação entre as áreas específicas dos cursos de licenciatura, muitas vezes distantes, geograficamente e em suas perspectivas da realidade. O papel assumido pelo NEB se caracteriza tanto por aproximar a realidade escolar das reflexões propostas na universidade quanto promover o encontro de professores das diversas licenciaturas para participarem dos projetos que são desenvolvidos a partir e pelo NEB.

O ensaio que segue busca contribuir para uma reflexão sobre a importância do NEB na articulação entre a UNISC e a comunidade, ou seja, entre os conhecimentos produzidos na universidade e a sua tradução para o universo da Educação Básica, além do seu papel enquanto promotor de encontros entre os diferentes cursos de licenciatura, quando considerada a participação dos docentes de diversos cursos de licenciatura na UNISC. Dividimos a argumentação desenvolvida no texto em duas partes: na primeira, o objetivo é apontar algumas possibilidades de relação das premissas e propósitos das ações desenvolvidas através e pelo NEB/UNISC com o período histórico maior das discussões didático-pedagógicas iniciadas nos anos 1980-1990, quando o NEB surgiu; a segunda parte, mais específica, trata de um dos últimos projetos desenvolvidos pelo NEB junto aos professores da Educação Básica que recebeu o título de: *Quando as políticas educacionais se cruzam em sala de aula: articulação, mediação ou tensão?* ocorrido durante o período 2016-2018 e no qual



participamos em duas ocasiões como palestrantes. A ideia nessa parte é apresentar experiências de reflexão, ainda que sem o rigor exigido por um relato de experiência, sobre o projeto desenvolvido pelo NEB a partir de nossa própria trajetória enquanto docente e pesquisador da Educação Superior. Nas duas partes, como já colocamos anteriormente, o intuito é contribuir para fortalecer e construir caminhos de atuação do NEB entre as licenciaturas da UNISC e as escolas de Educação Básica da região.

## **APONTAMENTOS SOBRE AS AÇÕES DO NEB/UNISC: A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E AS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO EM UM CENÁRIO DE DISCUSSÕES**

O NEB tem uma trajetória na UNISC. Surgido em 1995, a partir dos grupos de trabalho do PIEB (Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Básica), o NEB teve, desde o início de suas atividades, a finalidade de propor ações de Ensino, Pesquisa e Extensão voltadas à Educação Básica, visando garantir espaços de reflexão e ação acerca de temáticas permanentes e emergentes relacionadas à área de educação. Desde então vem promovendo encontros de planejamento, discussão e realização de atividades tendo como uma de suas premissas propostas de articulação entre Universidade e comunidade através do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). Suas ações incluíram, desde o início das atividades, o entendimento de que a qualificação docente se constrói a partir da formação continuada e de ações articuladas, principalmente entre Universidade e escola (CASTRO; MORSCH; GOES; SPERONI, 2017). O surgimento do NEB coincide com o cenário de discussões sobre os rumos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual durante os anos 1990. Discussões que se iniciaram ainda nos anos 1980 em congressos, encontros e simpósios realizados em vários lugares do país, estimulados, dentre outros fatores, pela abertura política e democrática desde o fim da década de 1970. Assim, deve-se dizer que o entendimento da qualificação docente a partir da formação continuada e da reflexão sobre as práticas de ensino, embora relativamente consensual entre nós professores e educadores, ainda enfrenta dificuldades de efetivação, tendo em vista que se trata de algo recente quando se considera o lastro histórico das políticas públicas educacionais e as visões acerca das práticas de ensino desde o início do século XX.

Embora o *repensar* as práticas de ensino possa ser compreendido como uma das premissas da profissão docente, no caso brasileiro foi somente a partir dos anos 1980-1990, tendo em vista a abertura democrática e uma nova configuração sociopolítica, que se abriu um espaço mais efetivo para as discussões sobre as políticas educacionais e, na esteira dessas discussões, os debates mais próximos do cotidiano escolar, as práticas de ensino e os processos de ensino-aprendizagem. É relativamente recente, portanto, que esses debates e discussões tornaram-se



realidade nos cursos de formação continuada e nos cursos de licenciatura na forma como se conhece atualmente. Mesmo considerando a amplitude e, talvez, o tema já *(de)batido*, ao que parece, trata-se de um enfrentamento ainda muito presente tornar, afinal, realidade as reflexões sobre a prática como parte do cotidiano docente. Isso se deve, dentre outros fatores, ao lastro histórico da trajetória das práticas de ensino nos cursos de formação de professores e às políticas educacionais relacionadas, entre os anos 1930-1950 e, depois, entre 1960-1970, quando as noções de prática de ensino e o lugar que ocupavam nos currículos dos cursos de formação tinham pouca importância ou eram ligados à uma concepção “instrumental” (PIMENTA, 1997; SAVIANI, 1991; GERMANO, 1994).

Mesmo correndo o risco de generalização, pode-se dizer que foi apenas nos anos 1980 que se iniciaram os questionamentos de uma visão meramente “instrumental” das práticas de ensino e da didática, até então vigentes. Em 1982 foi realizado o seminário *A Didática em Questão*, na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), evento que se constituiu com um marco histórico no movimento de revisão da didática e que influenciou boa parte dos estudos na área educacional. No debate pedagógico, ganhou ênfase a crítica à dicotomia “teoria e prática” presente nos currículos dos cursos das licenciaturas. Avizinhava-se uma das primeiras tentativas de instigar o cotidiano escolar e da sala de aula, inserindo as práticas reflexivas. Iniciava-se, pouco a pouco, a dissolução do gelo instrumental das práticas de ensino deixado pela ditadura. Embora ainda embrionário, tratou-se de um momento importante se colocado em relação aos cenários anteriores.

As posições construídas a partir dos anos 1980, sobretudo depois do seminário realizado na PUC-Rio, encaminharam-se para uma concepção dialética da educação, na qual a “prática é indissociada da teoria, sendo ambas indissociadas da prática social” (CAIMI, 2004). Para se ter uma ideia sobre a centralidade que a prática passou a ganhar nesses debates, basta ver que a principal referência citada era o livro de Adolfo Sanches Vasquez, *Filosofia da Práxis* (1968) que tinha como premissa a não dissociação entre prática e teoria e as suas relações com a prática social. Assim, as práticas de ensino ganharam gradativamente um novo *status*, ocupando o lugar central do palco, atingindo outros e novos contornos, não livres de controvérsias de todo tipo, na década de 1990, que incluiu a elaboração dos dispositivos legais que regem a educação em seu projeto nacional.

Um conjunto de reformas, abrangendo questões pedagógicas, materializou-se ao longo dos anos 1990. Foram criados: o Plano Decenal de Educação (1993-2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio) as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior; o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o Financiamento Estudantil (FIES); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)



que corresponde ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também ao Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido como “provão” para o ensino superior; a Secretaria de Educação à distância, atuando por meio da TV Escola; o então denominado Programa de Informação (PROINFO) e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à distância (PAPED), dentre outros. Todos esses documentos, bem como sua implementação, não estiveram livres de controvérsias, questionamentos e debates. Embora considerando que o debate é longo e que se estende pelos já pelo segundo decênio dos 2000, é possível perceber, pelo menos, dois eixos principais de discussão: das entidades representantes de professores e os que, oficialmente, implementaram a gestão das reformas da década de 1990. A chamada *Carta de Recife* e, depois, a *Carta do Rio*, respectivamente datadas de 1999 e de 2000, são alguns dos exemplos das críticas que foram publicadas. As entidades representantes de educadores e professores, em um dos eixos de discussão, argumentam que a política educacional não deve deixar de considerar a valorização do magistério e as melhorias na qualidade da escola e da educação pública para jovens e adultos, além da busca pela emancipação humana e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas entidades direcionam críticas às reformas, sobretudo ao argumento de que a educação estaria restrita a um investimento no capital humano, em uma educação resumida tão somente em competências e habilidades como flexibilidade, polivalência, liderança, cooperação, ideias que integram o segundo eixo de discussões. Nenhum dos eixos prescinde da centralidade de reflexões sobre as práticas de ensino, embora deem direcionamentos diferenciados às mesmas. Em detrimento de referências importantes da década de 1980, como foi o caso do livro de Adolfo Sanches Vasquez, Isabel Alarcão (2001), pesquisadora e educadora portuguesa, é diversas vezes citada nos documentos oficiais. Vem do trabalho de Alarcão, por exemplo, a inspiração que orientou a gestão das reformas educacionais em relação à organização dos currículos através das “competências e habilidades” que deveria auxiliar a qualificar os estudantes para ocupar postos de trabalho em um novo contexto marcado pelo avanço tecnológico e pela globalização cultural e dos mercados (CAIMI, 2004). Esses debates e discussões não desapareceram. Continuam estimulando reflexões de educadores e pesquisadores nas universidades e nas escolas. No entanto, persistem, no cotidiano escolar, modelos, práticas e modos de “dar aulas” que, a despeito dos debates e discussões realizadas, permanecem sendo reproduzidos. Uma das explicações para tal situação pode estar associada ao tipo de estruturação presente nos currículos das licenciaturas: embora “formado” enquanto “professor reflexivo” na teoria, tende a assumir uma posição de “professor prático” depois da formação. A indissociabilidade entre teoria e prática, bastante discutida nos últimos decênios do século passado, encontra dificuldades de efetivação na Educação Básica e mesmo nos cursos de formação de professores, tendo em vista que os cursos de licenciatura, muitas vezes, não conseguem tão facilmente desconstruir essas ideias tão enraizadas, já que a centralidade do currículo permanece restrita às



disciplinas de conteúdos específicos em detrimento das disciplinas de cunho didático-pedagógico (DIEHL; MACHADO, 2001; FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2004), reservadas, geralmente, aos professores dos cursos de pedagogia ou “lotados” em outros departamentos. Apesar de todas as discussões e debates realizados nos últimos trinta anos, que colocaram a prática no centro do palco, a atuação do NEB, desde a década de 1990 foi importantíssima, pois buscou articular possibilidades de relação e aproximação entre os diferentes cursos de licenciatura, transpondo obstáculos reais e simbólicos da divisão departamental e da estrutura dicotômica dos currículos. Ao mesmo tempo, buscou promover a aproximação entre a Universidade e as Escolas, entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, realizando, em encontros com os professores da Educação Básica, reflexões sobre as práticas de ensino através de cursos de formação continuada.

## **O NEB E AS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO EM CENÁRIOS INSTÁVEIS: MUDANÇAS NOS DISPOSITIVOS LEGAIS NO PERÍODO 2016-2018**

O contexto de instabilidade gerado por deslocamentos abruptos no cenário do poder político nacional, além das perguntas que alimentavam as dúvidas sobre o que se faria, afinal, em relação às políticas educacionais e as discussões iniciadas no governo anterior, com a chegada do novo presidente da República ao poder em 2016, afetaram as discussões realizadas durante os encontros promovidos pelo NEB com os professores da Educação Básica. O projeto desdobrou-se na medida em que se modificavam as linhas gerais de orientação das políticas públicas educacionais no novo governo: a Reforma do Ensino Médio e as várias versões apresentadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de todas as polêmicas instaladas em torno do teor deste documento, são alguns dos fatores que afetaram o projeto inicial, perpassando as discussões durante os encontros com os professores.

Incluindo a UNISC, especificamente o curso de Pedagogia, o Departamento de Educação e o Programa de Pós-graduação em Educação, além da Secretaria Estadual de Educação, através da 6ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), desenvolveu-se o projeto *Quando as políticas educacionais se cruzam em sala de aula: articulação, mediação ou tensão?* O objetivo principal deste projeto desenvolvido a partir do NEB e que esteve sob a liderança dos professores César Góes e Susana Speroni, foi o de articular as diversas instâncias institucionais do campo educacional em torno de um processo de formação continuada em serviço decorrente e concomitante à metodologia de implementação das várias políticas educacionais que, afinal, afetam a sala de aula (CASTRO; MORSH; GÓES; SPERONI, 2017).

As reuniões de formação continuada promovidas pelo NEB com professores da



6ª CRE foram experiências enriquecedoras. Não somente proporcionaram momentos de reflexão sobre as práticas como também permitiram reflexões pontuais sobre a realidade que atravessa a Escola e a Universidade. Se, em cenários considerados mais “estáveis” muitas questões já poderiam ou deveriam ser abordadas; tendo em vista um contexto de profunda insegurança e instabilidade, as questões tratadas ganharam contornos diversos, específicos, ligados aos acontecimentos e às perturbações de toda ordem que vieram do cenário sócio-político que se delineava.

Durante as reuniões, as reflexões sobre as práticas mantiveram sua centralidade, como não poderia deixar de ser, mas sendo adicionadas às discussões sobre as pesquisas acerca das políticas educacionais, o grande tema de discussão de um cenário instável que se avizinhava. Para promover essas discussões, considerou-se uma abordagem não apenas centralizada nos agentes que formulam as políticas educacionais, mas nos sentidos, significados e interpretações que são dados a elas pelos atores principais envolvidos – alunos e professores – buscando compreender e interpelar a pluralidade e a complexidade presentes na efetiva implementação das políticas educacionais enquanto práticas em sala de aula e no contexto escolar. Além disso, foi problematizado o foco do debate público sobre as primeiras versões da BNCC e a reação de alguns professores e acadêmicos, em relação às principais proposições do documento nas suas primeiras versões, buscando, assim, (re) direcionar indagações que instigassem a construção de novas questões.

Nas últimas décadas, as pesquisas voltadas para políticas educacionais passaram por grandes mudanças nos que diz respeito aos seus referenciais teórico-metodológicos. Talvez a grande contribuição para esta área se deva à chamada “guinada da aplicação na prática” (LESSARD, 2016) que promoveu o rompimento de abordagens concentradas apenas nos agentes institucionais formuladores dessas políticas (Estado, Ministérios da Educação, etc.), passando a dar ênfase aos sentidos/significados e interpretações dessas decisões na prática do cotidiano escolar e na sala de aula, tratando de compreender a complexidade e pluralidade da realidade sociopolítica posta neste início de século XXI. Ou seja, o projeto desenvolvido pelo NEB tratou de considerar as políticas educacionais alicerçadas, de uma maneira efetiva, a partir de esquemas cognitivos, ideias e visões de mundo, que alguns associam a paradigmas ou referenciais (LESSARD, 2016). Nisso, foram consideradas, durante os encontros, as referências que os professores já detinham em relação às suas práticas de ensino e como esse referencial poderia ou não ajudar a pensar a implementação das políticas públicas educacionais em sala de aula. Tendo em vista que o foco do NEB sempre esteve alicerçado à ideia de refletir sobre a prática, ao pensar as políticas educacionais e sua implementação, foi necessário, portanto, pensar um referencial que considerasse a centralidade da prática.

As contribuições de uma análise acerca das políticas públicas educacionais em sua dimensão prática serviram como mobilizador e ao mesmo tempo motivo de reflexão



dessas políticas, a exemplo da BNCC e de todas as polêmicas que envolveram o teor da primeira versão do documento (PEREIRA; RODRIGUES, 2018). Tendo em vista um cenário marcado pela instabilidade, as transformações e deslocamentos foram pensados a partir da recepção das proposições da BNCC no cotidiano escolar e em como, afinal, se poderia articular, entre Universidade e Escola, os direcionamentos necessários a uma reflexão sobre a efetiva prática das políticas públicas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades e os cursos de licenciatura têm enfrentado as transformações decorrentes do cenário sociopolítico e das alterações no direcionamento das políticas públicas educacionais ao longo dos últimos três decênios. Se por um lado constata-se que o caráter dicotômico dos currículos das licenciaturas permanece, dividindo e, não raras vezes, opondo conhecimentos específicos de cada área (teoria) e conhecimentos didático-pedagógicos (prática); por outro, medidas têm sido pensadas para promover uma aproximação nos próprios cursos ou em instâncias que busquem articular projetos de caráter coletivo e que incluam os professores formados nessas instituições e que atuam na Educação Básica. Na UNISC, o NEB, desde 1995, quando as discussões sobre os rumos do campo educacional e a efetiva implementação de políticas públicas para a educação ainda se delinavam, cumpre esse papel de articulador tanto no que diz respeito às relações entre Universidade e Escola, ou seja, entre saber acadêmico e saber escolar; quanto no que se refere às possibilidades de aproximação entre os cursos de licenciatura em projetos coletivos. Em um cenário de instabilidade, que vivemos recentemente, a centralidade da discussão das políticas públicas em sua dimensão prática tem servido também como meio de assegurar a autonomia do campo profissional e a necessidade de continuar pensando as práticas de ensino a despeito do teor dos documentos oficiais ou mesmo apesar deles. O debate sobre as práticas, social e de ensino, e suas possibilidades de articulação se faz cada vez mais necessário. Pode e deve prevalecer em um cenário marcado pela instabilidade.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAIMI, Flávia E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004. p. 83-97.



CARTA DE RECIFE. **IV.º Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; I.º Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas.** Documento elaborado em 5 de novembro de 1999.

CASTRO, Rovani; MORSCH, Francine; GÓES, César Hamilton B., SPERONI, Susana M. Núcleo de Educação Básica da Universidade de Santa Cruz do Sul e suas dinâmicas. **Anais do Salão de Ensino e Extensão:** Inovação na Aprendizagem. UNISC, 2017. Disponível no *link* dos Anais do evento a partir do seguinte endereço eletrônico em: [https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao\\_ensino\\_extensao/article/view/17193](https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao_ensino_extensao/article/view/17193). Acesso em: 20 mai. 2018.

DIEHL, Astor A.; MACHADO, Ironita P. **Apontamentos para uma didática da história.** Passo Fundo: Clio, 2001.

FONSECA, Selva Garrido. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas: Papirus, 2003.

GARCÍA, Carlos Macedo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação e no pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** 2.ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 51-76.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VILALTA, Luis Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, ANPUH-Marco Zero, v.13, n. 25-26, p. 223-232, 1993.



*Marluce Ferreira Flores<sup>1</sup>*

*Janaína Guimarães<sup>2</sup>*

*Maria Cristina Rigão Iop<sup>3</sup>*

Nos últimos anos a infância e o brincar vêm ganhando destaque em pesquisas no campo da educação. Mesmo sendo tão admiráveis, houve um tempo em que ambos já foram muito desvalorizados. As crianças eram vistas como “miniadultos” e não havia uma educação voltada especificamente para elas. Antigamente, a ideia do brincar infantil não era considerada porque, em consonância com a visão de Ariès (1981), as brincadeiras faziam parte da vivência cultural de toda sociedade, uma vez que crianças e adultos frequentavam as mesmas festas, realizavam os mesmos jogos e brincadeiras, sem qualquer distinção em relação a suas aprendizagens e interesses.

Com o passar dos anos, pesquisadores começaram a atribuir maior importância às brincadeiras na infância e como o lúdico poderia auxiliar no processo de aprendizagem. No entanto, percebemos que, mesmo havendo muitos estudos sobre o ato de brincar, ainda há práticas pedagógicas que, muitas vezes, refletem um pensamento cartesiano qual generaliza o processo de aprendizagem, visto que, parece, que “todas as crianças”, ao brincarem, vão construir as mesmas capacidades, aprendizagens e conhecimentos, desconsiderando, assim, sua singularidade e seu processo de complexificação. Ainda há muitos momentos dirigidos, com objetivos específicos, finalidades pré-estabelecidas e pouco tempo para as crianças realizarem um exercício de autoescuta a fim de encontrar novos caminhos subjetivos e cognitivos nesse processo. Ademais, pouco se valoriza a afetividade e todo o afeto envolvido nas relações sociais que as crianças constituem em distintos lugares de socialização e aprendizagem.

- 1 Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Pós graduanda em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional pela Universidade Luterana do Brasil- Campus Cachoeira do Sul. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. E-mail: [marluceflores@hotmail.com](mailto:marluceflores@hotmail.com)
- 2 Mestranda em Educação - UNISC - Santa Cruz do Sul-RS. Especialização em Gestão da Educação pela Pontifícia Universidade Católica e Psicologia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Atualmente é supervisora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência- Santa Maria-RS e coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Medianeira, Santa Maria-RS. E-mail: [janainaguimaraes22@outlook.com](mailto:janainaguimaraes22@outlook.com)
- 3 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Atua profissionalmente como professora da Rede Pública Municipal de Santa Maria ? RS, é colaboradora da Universidade Aberta do Brasil - UAB/ UFSM e da Escola de Educação Fazendária – ESAF. E-mail: [mcriop@gmail.com](mailto:mcriop@gmail.com)



Nesse sentido, questionamos: Por que ainda há uma crença que as crianças necessitam ser formatadas para o futuro? Como ainda existem educadores que não valorizam uma aprendizagem que potencialize a construção da subjetividade de seus educandos? Onde está a valorização do amor/afetividade ao longo desse processo de subjetivação e aprendizagem da criança?

Diante dessa realidade ainda encontramos crianças que continuam sendo “assujeitadas” a uma educação fragmentada e estereotipada, que desconsidera as experiências mais significativas durante as brincadeiras em grupo. Por isso, acreditamos que, cada vez mais, as crianças estão à margem de uma educação que não possibilita o autoconhecimento, incapacitando-as de tornarem-se seres críticos e autônomos para pensar e agir conforme sua própria história. Novos sentidos subjetivos em torno da aprendizagem são possíveis se, junto à criança houver adultos que priorizem a compreensão do ser, com um olhar e um agir abrangendo todas as várias potencialidades individuais de cada um.

## REFLEXÕES

Considerando os aspectos observados, percebemos cada vez mais a necessidade de construir, juntamente com a criança, a compreensão de si mesma e de qual é o seu papel no mundo. A criança precisa conhecer suas características, se autoconhecer, descobrir o que a potencializa, encontrando o seu “Eu”. Morin acredita que “O “Eu”, enquanto “Eu”, emerge tardiamente na experiência da humanidade, uma vez que estudos nos mostram que as crianças falam primeiro na terceira pessoa” (2003, p. 125). Por meio dessa percepção, notamos o quanto a criança ainda apresenta grandes dificuldades de se perceber como ser humano singular, com habilidades, emoções e pensamentos próprios, visto que o pensamento reducionista e fragmentador, o qual ainda está bastante entranhado na sociedade atual, acaba desconsiderando sua capacidade de autoria.

Na visão de Morin (2003) qualquer um pode dizer “Eu”. No entanto, o meu “Eu” é diferenciado do outro, visto que somos pessoas com características próprias e singulares. Até mesmo os gêmeos que são quase idênticos, são sujeitos distintos. Dessa forma, percebemos que cada ser cursa o seu caminho e ninguém pode dizer o meu “Eu”, por mim, tampouco ser ele, cada ser humano é único. De acordo com esse pensamento, vemos o quanto é importante a família e os professores auxiliarem a criança a perceber que ela constrói seu próprio caminho ao caminhar, que ela é um ser que pensa, age e que tem a liberdade de mudar suas atitudes. É capaz de construir sua trajetória de vida, sem conhecimentos prontos e engessados, estabelecendo processos de subjetivação e aprendizagem.

Conforme acredita Morin, a subjetividade diz respeito “[...] ao ato fundamental



de situar-se no centro do seu mundo para conhecer” (2005, p. 55), isto é, a criança precisa tomar consciência de si mesmo como sujeito para conhecer e produzir o mundo. Ademais, “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (2003, p. 65). Desse modo, vemos o quanto é fundamental valorizar os conhecimentos que são fundamentais para a vida das crianças, auxiliando-as na construção de sua subjetividade. Corroborando com isso Rubem Alves (2004, p.89) destaca que “viver é aprender [...] a aprendizagem só pode acontecer no espaço-tempo em que a vida está sendo vivida”. Por isso, a criança precisa saber que não existe um mundo pronto e que ela com a sua capacidade de criar, fantasiar e imaginar vai construindo-o por meio de suas ações.

Nessa perspectiva, percebemos que, ao brincar, a criança vivencia novas experiências, constrói sua autonomia à medida que aprende novos conhecimentos e vai resignificando-se no fluxo dinâmico da vida. É por isso que, durante as brincadeiras, as crianças além de usarem a imaginação e a criatividade, sentem-se livres para manipular objetos, experimentar, sonhar, fantasiar e maravilhar-se com suas descobertas, visto que a cognição é algo que se constrói em devir.

Jorge Larrosa (2017, p. 18) ao falar da experiência diz que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” salientando que ela é particular, subjetiva e pessoal. Assim, mesmo que duas pessoas vivam o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência porque “ninguém pode aprender da experiência do outro” (LARROSA, 2017, p. 32).

As crianças aprendem o que vivenciam e “a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência” (WINNICOTT, 2012, p.163). Ao vivenciar novas experiências, as crianças têm maior possibilidade de compreensão do seu papel no mundo, visto que o conhecimento é a própria vida em ação. Acreditamos que essa experiência ocorra principalmente nas brincadeiras simbólicas, nas quais elas buscam conectar-se ao outro já que é nessas relações em rede que a criança se constitui como sujeito.

Sabemos que a complexidade é um pensamento que une e, assim, percebemos que a criança também aprende na convivência com o outro. Nesse sentido, “de nada adianta agir sem uma perspectiva de intervenção nas relações que ele estabelece com os outros, o eu só se produz, só se constitui, nas relações, nos enredamentos com os demais” (FERRAÇO, 2002, p. 131). É nas relações intersubjetivas, que as crianças experienciam aprendizagens e fortalecem seus vínculos afetivos. Dessa forma, a nossa subjetividade é construída por nós mesmos ao longo do processo de viver/aprender com outros seres, sejam eles pessoas, objetos, ambientes, espaços, resignificando-se em cada nova aprendizagem.

Nessa perspectiva Morin afirma que:



Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão. O próprio sociólogo não é uma mente apenas objetiva; ele faz parte do tecido intersubjetivo. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os 'nós' e os 'Eu' (2003, p.127-128).

Durante os momentos lúdicos de brincadeiras com outras crianças, acontecem essas relações intersubjetivas, nos quais a criança constrói a sua subjetividade, uma vez que começa a entender que possui atitudes e pensamentos diferentes do outro. É neste contexto de trocas que ela se perturba e através dessas experiências constrói um espaço relacional onde aprende de maneira conectada. Nesse contexto relacional deve existir muita afetividade, amor e respeito, visto que “só temos o mundo que criamos com os outros e que só o amor nos permite criar um mundo em comum com eles” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 270).

Dessa forma, potencializar a ação do ser dentro da tessitura de relações é, para a teoria da complexidade, a capacidade de afecção que Espinosa (1983) protagoniza como o *conatus*, é o corpo sendo afetado pelo mundo. E desses afetos surgem as experiências que, sendo boas ou más, sendo bons ou maus encontros, provocam movimentos internos que são necessários para agir e aí há a convergência para a auto-organização, que é um instrumento autopoiético de reorganização do caos de si, de consciência de uma nova integração.

Para que a auto-organização aconteça se faz necessário entender que há uma condição biológica necessária para a compreensão da construção do Espaço Sagrado, que é o espaço da poiésis onde o nada se transforma em autoria. Por isso, o que dá liga para a auto-organização é a energia da qual tudo no Universo é formado. Maturana e Varela (2001) reproduzem a ideia para o que eles chamam de sistemas que aprendem, os quais no momento em nos apropriamos de nossos próprios processos, nos potencializamos, gerando troca de energia, concebendo a aprendizagem. Este processo se estende ao longo de toda a nossa existência, com infinitas conexões, sejam essas com outros objetos, com outros seres ou conosco mesmo e, que permitem fazer parte, ser autor, observador e observado, num processo evolutivo. Portanto, a aprendizagem se dá através de um processo de elaboração e não de repetição.



Nesse sentido, em meio a essas relações intersubjetivas, que caracterizamos como “bons momentos” segundo a lógica de Espinosa, a criança, ao mesmo tempo em que vai se resignificando ao longo desse processo de viver/aprender nas brincadeiras, vai conseguindo estabelecer maiores conexões consigo mesma, se auto-organizando na medida em que se complexifica num fluxo de aprendizagens constantes e infinitas. Assim, ela vai se dando conta de suas emoções, da potência de sua corporeidade numa circularidade, onde os processos de subjetivação fluem em devir.

Diante dessa lógica circular, uma das características essenciais da vida é a auto-organização. Humberto Maturana e Francisco Varela realizaram estudos aprofundados sobre a autonomia nos processos vitais, segundo os quais os seres vivos caracterizam-se pela capacidade de “produzir a si mesmos” continuamente, a qual Maturana denominou de “autopoiesis”. À luz desse conceito, a aprendizagem ocorre no nosso próprio processo de viver, a todo o momento, no nosso cotidiano, nas relações intersubjetivas, em diferentes ambientes, através da linguagem, da convivência, do amor e das conversações.

No paradigma da complexidade o sujeito autor, singular e autoconstituente revela o grau de potência, seja ele alto ou baixo, que as afecções determinam num encontro. Como o cérebro é uma caixa fechada, nossa comunicação com o mundo se dá através das perturbações, nos acoplando com a realidade através das técnicas, onde habitamos, vivemos e nos inventamos através da linguagem. Percebe-se que há um processo seminal no pensar e agir da ação humana, pois “[...] todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). Cada um de nós cria a própria realidade de acordo com a tessitura de relações existente nas experiências. O modo como os seres se dispõem nessas relações determina a capacidade de evolução da vida, compreendendo que evolução é o mesmo que aprendizagem.

Portanto, se conhecer é aprender a viver e viver está ligado à ação. Humberto Maturana levanta um questionamento importante para a concepção da existência que é como se faz para conhecer. Diante desse questionamento do “como” se faz para conhecer os processos de pensar e agir, Espinosa (1983) aponta para outro questionamento “O que pode o corpo?”.

Ninguém, na verdade, até ao presente, determinou o que pode o corpo, isto é, a experiência não ensinou a ninguém, até ao presente, o que, considerado apenas como corporal pelas leis da Natureza, o corpo pode fazer e o que não pode fazer, a não ser que seja determinado pela alma. (ESPINOSA, 1983, p. 185).

Convergindo para o eixo central que os questionamentos nos remetem, é



conveniente ter um entendimento do que Nietzsche diz quando afirma que “[...] tudo é corpo e nada mais” (NIETZSCHE, 2002, p. 47), pois é através da experimentação do corpo que se produz o conhecimento. E a criança, na interação, no encontro com o outro, seja por meio de brincadeiras ou não, conecta-se a um universo de exploração e de identificação de espaços, desejos, afinidades, sentimentos e ações.

Dessa forma, em consonância com a visão de Maturana e Verden-Zöller:

A criança, só adquire sua consciência social e autoconsciência quando cresce na consciência operacional de sua corporeidade. Ela só pode crescer dessa maneira quando o faz numa dinâmica de brincadeiras com o pai e a mãe. Nessas interações, seus corpos, se encontram em total aceitação mútua quando se tocam, escutam-se e se veem no presente, numa dinâmica de confiança mútua e total. É essa confiança que dá a criança a possibilidade de crescer em autoaceitação e autorrespeito que possibilitam que ela aceite os outros, que constituem sua vida social. [...] é na confiança não-competitiva em seu próprio ser que a criança adquire, ao viver a confiança e aceitação de seus pais no brincar, a possibilidade de entrar na confiança não-competitiva e aceitação do outro na coexistência que constitui os domínios das relações sociais. (2015, p. 229).

Para Espinosa (1983, p. 184) mente e corpo são duas expressões de uma substância única, que compreendem a capacidade de pensar e existir presente na complexidade. Desta forma é através do corpo que as afecções produzem efeitos em nossas ações. “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”. Logo, o que vem de fora não nos determina, mas nos perturba de forma significativa, conduzindo-nos a uma vida intuitiva, que, segundo Espinosa, é o gênero mais perfeito do conhecimento.

Nossas ações surgem de um cenário que envolvem a constituição da vida num fluxo emocional, que são nossos desejos, preferências, medos, enfim, distintas configurações que determinam nossa trajetória. Nesse âmbito, não há como pensar que todo ser emocional não contrapõe um ser racional e a razão, nesse caso, faz-se útil para conduzir bem o viver. No livro *Ética*, Espinosa (1983) nos conduz para um universo pouco explorado, nas experiências e vivências, das nossas ações cotidianas: os afetos que são a transição de um estado de perfeição para outro, em que perfeição e realidade, para Espinosa, são uma só e mesma coisa.

Diante desse contexto, ao pensarmos em todo amor e afetividade presente nas relações intersubjetivas durante as brincadeiras infantis, fica evidente o quanto as emoções são indissociáveis do nosso percurso subjetivo e cognitivo de aprendizagem. Segundo Pellanda (2009), Maturana criou os termos conversações, linguajar e emocionar com a finalidade de nos revelar que a vida humana é cultural, e que o amor, as emoções e a linguagem estão intrinsecamente tecidas na composição do



humano. Na concepção do autor, vivemos na linguagem, nos mobilizamos e atuamos em meio a uma rede de conversações, no entrelaçamento do linguajar e emocionar, que acontecem em cosmos relacionais ao fluir a convivência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, possuímos a nossa subjetividade, porém acreditamos que as nossas aprendizagens e emoções são intensamente potencializadas quando nos conectamos ao outro, num processo relacional intersubjetivo onde flui o amor, uma vez que, em concordância com Maturana, “o ser humano é constitutivamente social. Não existe ser humano fora do social” (1998, p. 75). Dessa forma, aprendemos não só durante as nossas vivências, mas também ao longo da convivência com outras pessoas, nas relações sociais, num entrelaçamento do linguajar e emocionar. E dentre as vivências mais significativas para as crianças, o brincar ocupa um lugar especial, pois é nesse espaço relacional que a criança também constrói seus caminhos de aprendizagem e protagonismos, ao se perceber como ser único, com capacidade de autoria.

Maturana (1998) acredita que a cognição e a aprendizagem têm uma forte relação com o amor e com a nossa relação com o outro. Conforme Pellanda a “inteligência emerge das relações sociais (2009, p. 75)”. Dessa forma, Maturana, nas palavras de Pellanda (2009), sob uma perspectiva autopoietica, destaca a relevância das conversações em meio a um contexto afetivo e amoroso de convivência, o qual propicie processos auto-organizativos, ao mesmo tempo em que provoque aprendizagens, potencializando a autonomia. Percebemos que o brincar carrega uma potência fortemente afetiva/cognitiva/subjetiva em torno do processo de aprendizagem e que, em meio a esse contexto de trocas durante momentos lúdicos de interação, as crianças começam cada vez mais a se perceberem como seres autores de sua própria vida, ampliando os horizontes desse devir-criança.

Para Jardim, guiada pelo pensamento em relação ao *devir* de Deleuze, há uma grande potência do devir-criança:

Pensar a criança como devir é, portanto, vê-la dispor de um saber o qual ela mesma ajuda a fabricar e que deve ser reconhecido nas suas experiências quotidianas onde se subjetiva e encontra no seu brincar um campo para sua constituição. A ideia do devir criança nos leva a pensar a subjetividade em território para além da visibilidade superficial que nos limita ao tempo cronológico, uniforme e linear. A um espaço limitado. Nos leva a pensar a infância, criança e o lugar do brincar. (2003, p. 28).

Nessa perspectiva, as relações sociais são profundamente baseadas no amor/



afetividade, num comportamento social de cooperação, no qual a linguagem nos distingue como seres humanos, sendo esta intrinsecamente acoplada às emoções e a nossa corporeidade. E, permitir um espaço para que a criança possa potencializar sua subjetividade através do lúdico, é permitir que a aprendizagem seja contemplada numa dimensão autopoietica: o “Eu” que produz o próprio “Eu”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim. Um bairro que virou escola.** Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ESPINOSA, B. **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência.** Tradução de Marilena de Souza Chauí et al. 3. ed. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- FERRAÇO, C. Rede entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D. E. G. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra.** Versão para E-book. EbooksBrasil, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e o mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.



## O SENTIDO DAS TECNOLOGIAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO IMAGINÁRIO DO CINEMA COMO PROJETO ALÉM-FRONTEIRAS DA ESCOLA

Cláudia Eliza de Campos Nunes<sup>1</sup>

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão especial. (BERGALA, 2010, p. 29).

Início estas tessituras em busca de um olhar complexo sobre os sentidos que me levaram a construir as ideias que transcrevo.

O tema, o sentido das tecnologias para a formação do professor no imaginário do cinema como projeto além-fronteiras da escola, atrai como alicerces algumas considerações traçadas a partir da importância da formação do professor na educação básica, sobre o imaginário que o cinema proporciona.

Como professora coordenadora de laboratório de informática em escola pública na educação básica, teço ideias acerca disso e constato que a relação existente entre o passado e o presente sofre uma transformação nos recentes tempos com vistas a um futuro que já chegou no planeta.

A navegação de vida, atualmente, é fluida e do instante, é inusitada. Há tempos não mais vivemos a assertiva de que a vida é postulada em tudo por um início, meio e fim, e sim, perpassamos os acontecimentos pelo caótico o qual muitas vezes não entendemos muito bem se existe uma lógica em seus caminhos.

Deixamos para trás a vivência de um mundo cujo processo seria o da verdade e da razão como um conceito pronto, único e servil a todos os humanos. Essa turbulência indeterminada, vivenciada ou chegada até nós pelos meios de comunicação é a que, aos poucos, se torna naturalizada.

Nessa perspectiva, observo que a direção do que queremos, pensamos e agimos perpassa pelo sentido do que o tempo e os avanços decorrem até a atualidade. O *imprinting* que a velocidade da pós-modernidade demonstra a mim como professora, é de que precisamos viver essa mutação social, valorizando o presente.

<sup>1</sup> Professora Coordenadora do Projeto "Cinema na Escola" da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS. Mestre em Educação: LP Linguagem, Tecnologias e Aprendizagem, UNISC/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS/ UFSM. Diretora de Cinema do Blog MULHERES DONAS DE SI. E-mail: claucn06@hotmail.com



A inquietação mundial deixou de olhar para o futuro e passou a se deter no presente, o que considero um avanço, principalmente como professora de rede pública ao observar a formação necessária a mim e aos colegas professores que se dão conta do que se passa neste período histórico.

A pedagogia da sala de aula acorda e reconhece como prática diária o imprevisto, o novo. Os acontecimentos sociais e, portanto, os fatos que “respingam” nas escolas são outros e novos. Situações de dramas sociais e pessoais, violência ao humano, tragédias familiares, descasos, são mais comuns e de uma dura realidade cotidiana do que os tratados pelas mídias. A própria academia, muitas vezes, não trouxe as soluções em manuais qualificados.

A escola toma para si o interesse de pesquisar respostas viáveis a reparos que são necessários aos alunos que vivenciam no seu cotidiano essas dificuldades. A busca do processo de libertação e emancipação dessa realidade e o vislumbre de crescimento pessoal em conhecimentos, cultura, ideias e de uma perspectiva de vida social melhores, hoje, também, fazem parte de conteúdos intrínsecos tecidos em uma rede invisível à grade curricular.

Para o filósofo Pelbart (2009), a revalorização do presente, através do olhar sobre o imprevisto, não como progresso e sim como devir se torna previsível. Sendo assim presumo que professores em busca de ações para construir soluções a essas tensões sociais sofridas pelos alunos possam passar por uma nova experiência de futuro, já no presente, colocando de lado a linearidade pedagógica postulada, abandonando a expectativa e passando a ações possíveis e reais.

Penso que dessa forma, guardadas as proporções de vivermos mudanças sociais e educacionais acentuadas pela vivência do presente virtualizado em todos os espaços, a escola e os professores podem se deslocar da margem para o centro desse processo. Encontrar no espaço virtual um sentido e fazer dele uma nova forma de estratégia pedagógica.

Foi o que fiz.

Mestre em Tecnologias, Aprendizagem e Educação, pensei nas tecnologias como um sentido de entendimento e de construção de conhecimento, emancipatório, de democracia e de solidariedade entre as pessoas. Nesta sociedade marcada pela exclusão social e sem autonomia, as tecnologias “sensibilizadas” para o crescimento pessoal e desenvolvimento sustentável com igualdade, como grande potencialidade.

Há, portanto, na nova cultura tecnológica da importância cognitiva, na qual a oralidade, a escrita e o imaginário são formas sociais de gerir o conhecimento, não como facilitadoras, ao contrário, como perturbadoras de uma lógica social não mais coerente com a vivência diária dos alunos. São, no dizer de Lévy (1994), as tecnologias da inteligência e, como tal, são experiências humanas.



A comunicação, a representação da realidade, a memória, o imaginário como funcionamentos cognitivos são profundamente atingidos por essas tecnologias. Por tudo isso, a técnica é também uma questão e não podemos ignorar esta temática sob pena de abirmos mão de nossas capacidades de solidariedade, integração, autonomia e liberdade, sem as quais não existe sentido para a vida. Lévy (1994) mostra que o sentido pleno de uma tecnologia não está dado na sua origem, e sim que podemos ressignificá-la, e a partir dela chegar a novos possíveis.

São esses os possíveis em que acredito e que me impulsionam a iniciar um projeto de monitoria com alunos dos anos finais do ensino fundamental com total apoio da equipe gestora da escola e da comunidade escolar, modificando a vida de alunos sob duas perspectivas: conhecer o funcionamento de um laboratório e buscar aprender, através de pesquisas, conteúdos e temas a serem desenvolvidos com alunos dos anos iniciais.

Como professora de rede pública tenho interesse todo especial, ou seja, a dimensão dada pelas tecnologias em ampliar as possibilidades da inteligência para a construção de conhecimento. E, como já afirmei, a construção de conhecimento pelo viés tecnológico traz consigo, de forma inerente e profunda, a construção pessoal e a abertura de novos campos potenciais.

Quando Freire (2011) diz que é imperioso manter a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugere o contrário, penso na importância das tecnologias quando fazem parte do processo de desafio nas dificuldades do sistema de educação brasileiro. Ao menos de forma metodológica a escola implantou infraestrutura excelente para o padrão nacional com equipamentos de multimídia, preparou materiais didático-pedagógicos potencializadores aos professores de perceber porquê do seu uso para com os alunos. Através dessas tecnologias, proporcionou aos professores desenvolver projetos, incentivando-os a reconhecerem que a inserção das mesmas em sua realidade pedagógica trará perturbação cognitiva tanto no setor profissional quanto na qualidade de vida.

Nesse sentido, tenho a oportunidade, também, de desenvolver na EMEF na qual trabalho, um projeto que tem por título *CINEMA NA ESCOLA*.<sup>2</sup> O convite deu-se

2 Em 2012 o "PROJETO: CINEMA NA ESCOLA" participou do concurso "CURTO A VIDA NÃO CURTO ÁLCOOL" vencendo na sua categoria, em 2013 participou de três concursos cinematográficos na cidade de Santa Maria, vencendo todos em suas respectivas categorias, o "CINEST", o "CURTO A VIDA NÃO CURTO ÁLCOOL", o Prêmio "PAULO FREIRE" da Câmara de vereadores de Santa Maria e o curta-metragem "TEMPOS MUITO MODERNOS SQN". Participou do "PROJETO PRIMEIRO FILME", autoria de Carlos Gerbase, financiado pelo Banco Santander, Porto Alegre, RS, classificando a aluna Ana Adelaide Hemann da Silva como uma das cinco melhores atrizes. Em 2014 produziu o curta-metragem "FRANCISCA WEINMANN 42 ANOS", e está em processo de suspense com locações na Gare da Viação Férrea de Santa Maria "TRILHO DO MEDO", o curta-metragem "INFÂNCIA" com alunos da Educação Infantil. Recentemente classificou o curta-minuto em 3º lugar âmbito nacional, promovido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC): MAESTRO SETEMBRINO: MEMÓRIA. Realizou juntamente com o Blog Mulheres Donas de Si os Documentários: 'CELEBRANDO A VIDA' e "FACÉS DO ENVELHECIMENTO. Em parceria com a TV OVO: 'QUE VIAGEM É ESSA?'. Está em fase de edição do média-metragem 'PORTÃO FECHADO". Em processo de escrita de três roteiros do 4º ano, 5º ano e projeto, respectivamente.



mediante o trabalho com as tecnologias. O projeto completa seis anos. O material utilizado para a realização do projeto inclui TV LCD, caixas de som, microfones, celulares, máquinas fotográficas para as fotografias e filmagens, projetor, *notebooks* e computadores do laboratório para a pesquisa, criação dos temas, roteiros, produção, edição e exibição de filmes, pesquisa e extensão.

O processo de criação do projeto é realizado no laboratório com o grupo de alunos participantes. As filmagens acontecem na escola e muito além dos seus muros, em diversos ambientes do município de Santa Maria e região. A inserção do potencial criativo dos alunos é fundamental, desenvolvem atividades múltiplas como pensar nos temas, redigir os textos, imaginar o lugares onde podem ser realizadas as filmagens, gravar as filmagens, organizar o *making off*, pensar nas trilhas sonoras, maquiagem, figurinos, locações, editar o filme, decidir quais as cenas comporão os curta metragens, quais cores se adequam aos temas e áudio.

O *PROJETO CINEMA NA ESCOLA*, no que concerne aos seus objetivos, promove o encontro dos alunos, no espaço escolar, com o cinema enquanto arte. Promove o ensino de língua portuguesa, literatura, música, geografia, história, e outras tantas áreas pela produção textual, argumentação, análise de imagens, pesquisas e elementos que pertencem ao universo e linguagem cinematográficos.

Envolve o aluno em leitura e produção textual, especificamente de gêneros inseridos no contexto cinematográfico (crítica de cinema, resumo e sinopse); nas produções textuais, nos roteiros, procura detectar possíveis problemas de coerência e coesão textuais, além dos possíveis problemas ortográficos e de concordância. Entende a história do cinema, o cinema no mundo, a linguagem cinematográfica: iluminação, som, enredo, personagens, planos. Apresenta as características de diferentes gêneros cinematográficos: ficção científica, comédia, terror, aventura, drama, animação, documentário, entre outros.

Nessa perspectiva inclui os alunos no universo digital, auxiliando-os a usar programas de edição de textos, pesquisas de filmes e trilhas sonoras através da grande rede. Promove a união do grupo, a troca de contribuições e reforça valores como responsabilidade e respeito.

Nos encontros semanais do projeto operamos na criação de nossos próprios audiovisuais mas encontramos tempo para apreciar outras produções na busca por títulos de filmes com temas que abordem questões interessantes diante do cenário cultural atual, filmes clássicos, antigos, documentários, curta metragens e os gêneros escolhidos aleatoriamente pela grande maioria. As temáticas abordadas são inusitadas, e na maioria das vezes, sem intencionalidade pedagógica conteudista, porém procurando ser aconselháveis as faixas etárias dos alunos, buscando ser distante do que pode ser apologia a situações que possam vir a ferir a integridade humana, pois buscam por conteúdos de vida.



Essa perspectiva de projeto apresenta à comunidade atividades desenvolvidas na escola, por meio de uma Mostra de Cinema, e incentiva a comunidade, como um todo, a se inserir no processo de crescimento cultural escolar.

Os alunos produzem cinema e participam de projetos e mostras cinematográficas, aproveitando a oportunidade de interagir com os demais estudantes envolvidos em projetos semelhantes, fora do contexto escolar.

Então, como sujeito, ao mesmo tempo espectadora dessas vivências, observo e trato com relevância a experiência de trazer a prática de cinema para o dia a dia da escola na formação dos professores em projetos inter ou transdisciplinares. Para tratar de temas e de questões às vezes de difícil entendimento aos alunos, mas que precisam ser verbalizados e vivenciados, bem como possibilitar que os próprios estudantes desenvolvam suas potências tecnológicas para pesquisar temas, para incluí-los no grupo, na escola e nos temas sociais, para tentar através da sétima arte, resgatar sentidos através do imaginário, como um projeto que circule além fronteiras da escola

A arte cinematográfica pode ser observada para além de um momento facilitador de vida, pois o cinema que coincide com o telespectador desanima o efeito de quem o vivencia. A leitura que faço é de que a grande tela é refletora de potências. É o encontro do nada com o tudo ou do tudo com o nada, e ainda assim é o encontro... O filme, em si, é a própria experiência, seja de alegria, de reconhecimento, de anseios, de tristeza, o ser visto naquilo posto, o encontro do *self*. A busca de respostas e o deparar com perguntas. Ao ser espectadora, percebo que o que acontece no filme acontece em mim. Agambem, apud Migliorin (2011), escreve que a relação do eu e o filme é como ser afetado ao mesmo tempo pela própria receptividade, fazer a experiência em cada pensamento, de uma pura potência de pensar. Realmente é uma arte inusitada, do imprevisto, emocional. O autor e o espectador se emocionam com o compartilhar de suas solidões, emocionam-se pelas descobertas e mesmo pelo que não foi criado. É reobservar coisas que em nós já viviam, estavam postas e recordar o que já se viveu. É compartilhar. Deleuze, apud Vasconcellos, comenta:

Todos sabem que, se uma arte impusesse necessariamente o choque ou a vibração, o mundo teria mudado há muito tempo e há muito tempo os homens pensariam. Por isso esta pretensão de cinema, pelo menos nos seus grandes pioneiros, hoje em dia faz sorrir. Eles acreditavam que o cinema seria capaz de impor tal choque, e de impô-lo às massas, ao povo. (Deleuze, 1985 apud VASCONCELLOS, 2008, p. 157).

Acrescentando ao sentir, busco em Deleuze o significado do cinema visto como campo de experimentação do pensar e uma forma singular de pensamento. Portanto, através da pedagogia do sentir e da imagem penso o cinema e penso por intermédio



de quem faz o filme através das imagens, dos símbolos, do imaginário individual e sensível.

Do que percebo em outra vertente de pensar, mas pela perspectiva complexa do distanciamento da linearidade, Bergala (2007) propõe que o encontro da escola com a arte do cinema é o encontro com a alteridade; do acontecido após o inusitado, do que rompe com o didatizado e técnico restrito a uma metodologia, contrariando a lógica, naturalmente se deslocando ao novo, às novas ideias ao novo ruído, às novas imagens. No caminho inverso ao processo curricular linear, o cinema pode ser caminho vetorizado em muitas trilhas no sentido de explorar a expressividade, a criatividade, as emoções, o campo das ideias, do conhecimento em uma experiência estética para professores e alunos.

O imaginário desse viver cinema pode ser algo muito querido e esperado, significativo aos que fazem parte dele. Viver pedagogicamente outros saberes e outros fazeres, viver a perspectiva da ordem e da desordem.

Para além do consumo, Bergala pensa no cinema da criação, do cognitivo como arte e revela seu interesse especial em proporcioná-lo a crianças, adolescentes e jovens que convivem com as forças do mercado cinematográfico e que por via de vezes não poderiam conhecê-lo além-fronteiras da escola.

Uma atitude da escola, e matéria de iniciação à arte, não pode ser “tirar o corpo fora” em termos de cultura, partindo dos pseudogostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano são de fato formadores. O resto não passa de desprezo pela arte e pela criança. A arte é o que resiste. É o imprevisível, o que desorienta no primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto dos hábitos culturais. (BERGALA, 2008, p. 39).

Gosto do sentido da desordem, pois a ordem não nos impulsiona a pensar, a desordem (o inusitado) sim, nos exercita o desempenho do cognitivo e nos desloca de uma região de conforto levando ao inesperado. Esse processo, para Bergala (2010), é estimulado no que diz respeito ao especial interesse do que ele busca através do imaginário do cinema para as crianças, os jovens e os adolescentes, a questão da escolha dos filmes. Pensa no direito que os mesmos têm de conhecerem amplamente a cinematografia de uma forma peculiar em um turbilhão, proporcionando, assim, não só filmes de interesse. Filmes como os vivenciados no seu cotidiano, ou os pedagogicamente necessários a temas desenvolvidos nas escolas ou até mesmo só os representantes de uma linguagem que os alunos entendem. A ideia do autor é



de que se respeitem os horizontes das incertezas a serem desbravados constituindo novos sentidos estéticos.

[...] o cinema tem uma linguagem que incorpora o onírico, que permite multiplicar as possibilidades de contá-los, alterá-los até quase atingir sua realização. O 'quase' garante que continuem a ser sonhos sobre nossas ações acordadas. (FRESQUET, 2013, p. 92).

Portanto, assim como Fresquet (2013) penso que o navegar fluido do humano seja ele o professor, o aluno, o formador ou o formado, quando se encontra com o cinema seja o próprio exercício da riqueza imaginativa. Basta ter uma câmera na mão e uma provocação de alunos que o limite do pensar surge como um sol de novo dia.

A experiência de criar, viver e assistir cinema na educação básica da escola aparece como uma oportunidade de incluir, compartilhar, recriar, aprender e desaprender. De operar pelo campo do imaginário - o imaginário desse viver cinema que pode ser algo muito querido e esperado, significativo aos que fazem parte dele. Viver pedagogicamente outros saberes e outros fazeres, viver a perspectiva da ordem e da desordem, viajar por temáticas ricas em conteúdo de compreensão dos processos reais da escola e da vida.

Com a execução do projeto não existe a pretensão de se modificar vidas. O processo é inerente. O projeto existe para todos os alunos independente de sua classe social ou de melhor ou pior aproveitamento na escola. Resgata experiências e com elas, vidas, por isso resiste a seis anos em execução. Outro aspecto que o torna relevante trata sobre a perspectiva de formação do professor que está pautada no inusitado da aula, trazer o novo, o atual, o que está presente na vida tecnológica dos alunos e buscar sentidos para os conteúdos e dificuldades do cotidiano escolar, tentando torná-lo interessante e vivenciável.

Dito isso, proponho neste artigo a importância do cinema em escolas que ainda necessitam de um devir educacional que faça sentido além dos conteúdos. A ideia pressupõe pesquisa acerca dos sujeitos envolvidos em pensar, viver, criar e problematizar cinema construindo um processo livre e democrático, no qual o cinema, através de diversas experiências cinematográficas transite como uma oportunidade atual, responsável e criadora de outros modos de aprender e de conhecer, configurando uma nova maneira aos alunos de ler o mundo e oportunizar potência ao imaginário.

Nesse sentido, torna-se importante aprender e depois ensinar, de chamar a atenção para situações inovadoras, dessa forma percebo mais detidamente a importância da formação do professor em cinema para o imaginário ampliador de contexto e de mundo, na relação com as diferenças, as diversidades, abolindo a dinâmica de lógica cartesiana, com a intenção de olhar a questão social e educativa



como possibilidade de inclusão em um mundo que valoriza a vida em rede, na qual conta, no processo, não só o estar no mundo, mas a intencionalidade de conexão na realidade multidimensional de rede, através da arte do cinema.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M.; FLORENTINO, R; DIAS, R. **Teias**: Informática educativa e protagonismo juvenil: o projeto “jovens navegando pela cidade”, Rio de Janeiro, Ano 8, nº 15-16, 2007.
- BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**. Trad. Nuria Aidelman e Laia Collel. Barcelona: Laertes S.A., 2007.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 56.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula**: melhoria do ensino ou inovação conservadora? IX ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 1998.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O cinema de cada um**. Disponível em: <http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/p/texto.html>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- FAMECOS, Revista. Sherry Turkle: **Fronteiras do real e do virtual**. Entrevista Novas Tecnologias. Nº 11, Porto Alegre. Semestral. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRESQUET, Adriana. Cinema e experiência: um possível encontro com a nossa infância (e juventude). In: **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.
- \_\_\_\_\_. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade. In: FRESQUET, Adriana (org). **Dossiê cinema e educação #2**. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Aprender com experiências. Desaprender com imagens da educação**. Rio de Janeiro, Booklink, 2009.
- GOMES, Nilza Godoy. **Os computadores chegam à escola**: e agora, Professor? Trabalho apresentado no IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Florianópolis, SC. 2002. Disponível em: <http://www.comunic.ufsc.br/artigo/artcomputador.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2008.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- JORNAL EXTRA CLASSE. Porto Alegre. Mensal. 2008.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.



----- . **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e crítica. **Revista Digital Cinética**. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/30fragmentos.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

PELBART, Peter P. **Íntegra Tempo e Loucura**. Café Filosófico. Disponível em: <http://www.cpfcultura.com.br/2009/10/16/integra-tempo-e-loucura-peter-pal-pelbart/>. Acesso em: 04 fev. 2014.

PELLANDA, N.; SCHLÜNZEN, E.; JUNIOR, K. **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, S. L.; **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **A internet na escola fundamental: sondagens de modos de uso dos professores**. 2003. Disponível em: <http://scielo.brs/cielo.php?script=sciarttex&pid=s1517-97022003000200008&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2008.

VASCONCELLOS, Jorge. A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard ou como produzir um pensamento do cinema. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, n. 1, v. 33, jan/jun. 2008.



## INTRODUÇÃO

Este ensaio objetiva descrever características e princípios que regem a avaliação emancipatória, segundo Ana Maria Saul. O estudo baseou-se, ainda, em Paulo Freire. Com os referidos autores buscou-se subsídios críticos à temática da educação formal, que é considerada, por estudiosos, como o “calcanhar de Aquiles” entre os demais fundamentos pedagógicos da educação. Espera-se que, futuramente, os estudos possam servir de auxílio em investigações de/para uma educação e uma avaliação democráticas e emancipatórias – necessidades tão carentes na educação nacional. O ensaio fundamentou-se na metodologia de pesquisa bibliográfica e de revisão de literatura, estando organizado e apresentado em duas partes: primeiramente, delinea aspectos e conceitos de educação e, em seguida, faz a descrição e a interpretação crítica de Saul sobre o tema norteador.<sup>2</sup>

## ASPECTOS CONCEITUAIS ENTRE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Uma das maiores problemáticas do ensino educacional brasileiro é a avaliação da aprendizagem. Normalmente criticada por autores e pesquisadores pela sua caracterização regulatória, classificatória e excludente, este ato pedagógico é visto como complexo e, muitas vezes, contraditório. O tema da avaliação das aprendizagens foi, historicamente, alvo de alterações oriundas de políticas educacionais de Estado e de governo no Brasil. Nesse imbróglio, a avaliação como prática e fundamento pedagógico do cotidiano escolar, histórica e tradicionalmente constituiu-se como um meio de regulação, de caráter classificatório, e como um fim. Essas características, ainda tão presentes no universo escolar, inviabilizam possibilidades de compreender a avaliação como procedimento em prol da democracia e da emancipação, conforme

1 Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Participa do grupo de pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação. Docente de Educação Física no município de Vera Cruz/RS.

2 A primeira versão, sob o título de avaliação emancipatória, ocorreu no ano de 1985, como resultado de sua tese de Doutorado. Posteriormente, em 1988, emergiu sua 1ª edição em livro. Na presente pesquisa, utilizou-se a 8ª e última edição, conforme referências (SAUL, 2010).



Saul referencia a abordagem avaliativa e Freire, a educação.

Dentro da categoria de emancipação, a definição do seu significado não é considerada como ambígua, independentemente da língua materna (CIAVATTA, 2014), mas o cuidado da sua conceituação passa pela apreensão dos fins do sistema político liberal. Saliento que a emancipação não consiste tão somente em um estado a que se chega, mas também significa a existência de espaços e movimentos onde possam insurgir experiências na condição libertadora, em prol da humanização e na busca de certa harmonia e equilíbrio.

Na perspectiva da emancipação freireana, a mesma não ocorre de modo natural, pois ela é dialógica, social, inter-relacionando à teoria e à prática das contradições que se formam e se impõem às opressões. Não há como se propulsar uma emancipação humana vivendo-se num mundo desumanizado. A educação (formal, não formal, informal, popular, alfabetizadora, de jovens e adultos, etc.) e a emancipação transcorrem pela intencionalidade política e crítica da luta pela transformação igualitária (MOREIRA, 2016). Nessa perspectiva de educação, posicionada contrariamente ao senso comum, o dever é resistir às práticas de desumanização do sistema capitalista em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Freire (2014b) destacou que a educação deveria atuar para o desenvolvimento, nos sujeitos, de uma consciência em trânsito, crítica e política, ao deslocar-se da ingenuidade e da alienação para sua transformação social. Também Freire objetivou uma educação dialética que resultaria em uma práxis socioeducativa emancipatória, lutando pela autonomia contínua contra o modelo educacional tecnicista e tradicional da educação bancária competitivista (AMBROSINI, 2012). Na proposta educacional freireana não existe uma pedagogia sem avaliação, e vice-versa, pois avaliar significa mais do que um fundamento e/ou ato obrigatório de ensino. Segundo Romão (2016, p. 133), a visão freireana procura esclarecer, destacando que existem “educações” e, não, educação. Para cada direcionamento educativo, a avaliação, por estar continuamente na sua companhia, acabaria em caminhos com resultados práticos e teóricos dessemelhantes.

Entre as inúmeras reflexões de Paulo Freire, que contextualizou conceitos como emancipação e transformação crítica, uma delas nos diz que não há uma única forma de educação. Consequentemente, a avaliação também pode ser perceptível deste mesmo ponto de vista. Nesse caso, Freire sempre propôs um trabalho educativo necessário e articulado com a avaliação, pois não existe um ato pedagógico sem avaliar.

Freire afirmava que a educação deve pautar-se no caráter democrático. Da mesma forma, a avaliação emancipatória difundida por Ana Maria Saul (2010) seria, assim, conceituada nas suas práticas e teria, como princípio fundamental, a disponibilização do direito à informação e ao conhecimento. Porém, historicamente,



muitas vezes a avaliação foi, e é, ainda tratada, por políticas educativas de Estado e de governo, como um processo autoritário e antidemocrático (SAUL, 2016). Isto foi amplamente disseminado, com grande predominância e ênfase de práticas educativas nacionais, quanto às avaliações pragmáticas e regulatórias, priorizadas por políticas educacionais (LIMA, 2004), inclusive com a conformidade estatal de conter um caráter de monitoramento na onda de expansão do neoliberalismo, ao final do século XX (COCCO; SUDBRACK, 2012) e, nesse mesmo século, com a ideia de ranqueamento (ARELARO, 2016). Assim, haveria a necessidade da transformação do modo avaliativo, opondo-se a este estilo opressor e tendo a avaliação emancipatória como uma alternativa viável para tal.

No Brasil, uma pesquisadora que projetou uma ideia de avaliação emancipatória foi Ana Maria Saul. De acordo com Saul (2016), essa abordagem contribuiu para que outros pesquisadores e pesquisadoras se inquietassem a buscar meios e modos de compreender mais a avaliação, como demonstraram Hoffmann e Vasconcellos, entre outros.

Saul (2008) reflete que as diferentes práticas e concepções avaliativas são decorrentes de distintos significados sobre educação. Assim, a avaliação não tem como ser pensada e praticada de forma isolada, pois não existe neutralidade no ato educativo. Cocco e Sudbrack (2012) relatam que a avaliação pode ser tanto emancipatória quanto regulatória, mas isso dependeria da análise e da praticidade da totalidade que a envolve. Todavia, a diversidade de ressignificações conceituais deve ser vista como positiva; porém, os campos da ciência do conhecimento e das políticas educacionais não poderiam, em nenhum momento e/ou exceção, ser apreendidos de forma acrítica, a-histórica, etc., aos sujeitos das comunidades escolares. Isso porque a própria funcionalidade da educação é, e deveria ser, uma mola propulsora, ao dar meios para cada indivíduo desenvolver a sua autonomia verdadeira, conforme a realidade vivenciada e a sua visão de mundo.

A abordagem avaliativa emancipatória já está há bastante tempo apresentada em nível nacional e mundial, conforme Medeiros e Lima (2014). Entretanto, não significa que seja algo de simples compreensão e prática, pois aparenta não estar difundida na sociedade ou ser coerente com a mesma.

A educação pode ter diferentes significados, e estes interferem na existência, ou não, de práticas avaliativas emancipatórias. De um modo geral, a história da educação e da avaliação, desde o período da modernidade até então, demonstra que suas riquezas empíricas e/ou teóricas vêm da intensificação das fronteiras de conhecimentos estabelecidos durante a invasão cultural moderna. Entretanto, a mesma limitou inúmeras funcionalidades de processos educativos, como a própria necessidade de uma avaliação emancipatória, sentida no Brasil na década de 1980 (SAUL, 2010). A funcionalidade metodológica da avaliação emancipatória será descrita a seguir.



## A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA SAULINISTA

Ana Maria Saul foi é uma das principais referências presentes na literatura sobre a avaliação no Brasil, especialmente quanto à unificação das terminologias avaliação e emancipação, resultando na abordagem conhecida como “avaliação emancipatória”. A ideia da avaliação emancipatória carrega a essência da resistência a um sistema educacional clássico, opressor, e que impulsiona a divisão de classes. Avaliar nesse formato é buscar meios e alternativas num propósito contra-hegemônico e com caráter oposto ao da inércia de um projeto dominante e alienador.

De acordo com Saul (2010, p. 65), a prática da avaliação emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica” da educação. O seu intuito é proporcionar que cada sujeito seja autor da “sua própria história e gere alternativas de avaliação”. Esta abordagem avaliativa contém dois objetivos: o primeiro é dar luz ao campo da consciência crítica e epistemológica para um novo mundo. Saul (2010) afirmava que esta projeção se preocupa com a perspectiva futura, de acordo com a criticidade autoalimentada dos conhecimentos pedagógicos trabalhados. O segundo objetivo da abordagem é auxiliar a construção de um caminho mais sólido na educação, apostando na coletividade dos sujeitos para superar as inúmeras barreiras do cotidiano educacional.

O próximo ponto da base que fundamenta a avaliação emancipatória de Saul é denominado de “crítica institucional e criação coletiva”. Esta parte é um processo mais amplo, contendo como ponto fundamental a aplicabilidade de instrumentos que levem à conscientização dos sujeitos, aproximando-se de uma das reflexões do pensamento freireano. Esta é “a mola de uma pedagogia emancipadora em membros [...] tratados como seres autodeterminados” (SAUL, 2010, p. 58).

Conforme Saul (2008), a fundamentação teórico-metodológica da avaliação emancipatória é baseada em princípios educacionais de Paulo Freire, como: “*disponibilidade para o diálogo, criatividade, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível*” (SAUL, 2016, p. 58).<sup>3</sup>

Na pedagogia freireana, de nada vale a ação sem que haja um ser consciente na sua essência.<sup>4</sup> A conscientização, de acordo com Saul (2008), é o fator determinante para uma proposta educativa que considere a avaliação emancipatória. A conscientização se mantém através do diálogo, ao basear-se em ações dialéticas entre os seres humanos. Nessa proposição, existiria a necessidade de estar articulada junto ao contexto histórico da prática educativa, conectando-a também com a criticidade, a estética, a curiosidade, a criatividade, entre outros eixos. Dentro do pensamento freireano, conforme Freitas (2016),

3 Grifos da própria autora (SAUL, 2016).

4 Assim como todo ato avaliativo contém ação, haja vista o sufixo final da palavra avaliação.



a conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. [...] É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos. (FREITAS, 2016, p. 88).

Além dessa busca do conscientizar-se, Freire (2014b, p. 118) reflete que o diálogo é o quesito para um caminho com maior amorosidade na avaliação e para uma verdadeira prática libertadora que enfatize o “falar com”, pois isso proporciona o pensamento crítico. De acordo com Saul (2010, p. 59), o diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, é “a condição para uma comunicação, e esta condição para uma verdadeira educação” (emancipadora).

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas, porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, [...]. Diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz o outro. (FREIRE, 2014a, p. 162).

Delineando a importância de uma relação dialógica e amorosa estar presente e difundida mais vezes, outra parte da etapa “crítica institucional e criação coletiva”, da avaliação emancipatória, se constituiria por três momentos amplos na sua composição.

O primeiro passo é denominado de “expressão e descrição da realidade”. A ideia que envolve sua funcionalidade seria a composição de um material que facilite a compreensão da realidade para os sujeitos que vivenciam as distintas situações daquele ambiente. Seus objetivos dentro da escola visam direcionar uma melhora avaliativa e de ensino através dos movimentos interiores a que as escolas estão expostas quanto às suas impossibilidades, querendo corrigi-las; projeta um olhar da própria instituição, mas, também, para além da mesma, conectando-a com a sociedade e o mundo (SAUL, 2010).

O segundo momento trata-se da “crítica do material expresso (recuo crítico)”. Nela, aborda-se a reflexão crítica após a ação diagnosticada anteriormente pelos sujeitos da escola. Novamente, a conscientização está à tona e, através dela, se proporcionaria aos sujeitos uma visão mais realista do que podem alcançar e até onde conseguem movimentar-se, institucionalmente, em suas propostas pedagógicas. Busca, ainda, não se desvincular do seio social, contextualizando aspectos e ações do interior da pedagogia, como métodos, finalidades, objetivos, programações,



organizações, modos de convivências e distintas relações, dentre outros (SAUL, 2010).

A terceira e última etapa desse momento é a “criação coletiva”. Esta objetiva o afunilamento sobre as modificações fundamentais e reprogramadas de modo coletivo pelos sujeitos, visando à avaliação. O documento em que deve estar sua defesa é o Projeto Político Pedagógico, constando a maneira projetada pelos grupos, nos quais cada membro, além de participar solidariamente, deve encarar como obrigatória cada decisão tomada pelo grupo. Segundo Saul, dentro das escolas, essa etapa oportuniza aos sujeitos a autonomia, a criatividade e a sua participação social, como elementos importantes e necessários do processo. Tais indivíduos devem responder, na construção do documento, a três questões: “que tipo de homem (sic) se quer formar e com que meios? Que tipo de sociedade se deseja? O que a escola pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida?” (SAUL, 2010, p. 61-62).

De modo geral, a “crítica institucional e a criação coletiva” objetivam desenvolver em seus sujeitos princípios de conscientização e dialogicidade, nos quais “seus limites e autênticas e desejadas finalidades” devem “encontrar soluções criadoras para os problemas identificados” (SAUL, 2010, p. 62).

O terceiro e último ponto da base teórico-metodológica da avaliação emancipatória de Saul é a “pesquisa participante”, que, historicamente, se consolidou como método científico predominantemente a favor das classes sociais desfavorecidas. A mesma etapa visa compreender, na realidade, os entraves e as possibilidades que as comunidades vivenciam.

Segundo Saul (2010), para a emergência de uma avaliação emancipatória devem ocorrer a compreensão e a prática de quatro conceitos estruturantes:

**Quadro: Conceitos estruturantes da avaliação emancipatória na obra de Saul (2010):**

ETAPA	CONCEITOS	SIGNIFICADOS E AÇÕES
1ª	<b>EMANCIPAÇÃO</b>	Consciência crítica e emersão de alternativas para um processo que se diferencia do movimento clássico do contexto avaliativo.
2ª	<b>DECISÃO DEMOCRÁTICA</b>	Participação responsável de todos os sujeitos sobre o todo do projeto educativo, bem como da avaliação.
3ª	<b>TRANSFORMAÇÃO</b>	Conecta-se ao contexto social, político e às decisões elaboradas anteriormente, de maneira crítica, para qualificar-se.
4ª	<b>CRÍTICA EDUCATIVA</b>	Visa o replanejamento educacional, com a ideia de alimentar os elementos qualitativos (processos) sobrepostos aos quantitativos (produtos), mas não os recusando. Também objetiva um trabalho mais coerente aos próprios participantes no seu seio educacional.

Fonte: ilustração elaborada por Silva (2017, p. 96), com base em Saul (2010).



Os caminhos conceituais e as práticas avaliativas emancipatórias podem ser distintos, dependendo da abordagem pedagógica. A avaliação emancipatória, na perspectiva de Ana Maria Saul, tem um percurso inicialmente projetado no âmbito do Ensino Superior. Contudo, a proposta de avaliação emancipatória tem como intenção romper com os paradigmas clássicos de uma educação/escola dominante, através de objetivações que direcionem a movimentos conceituais e práticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o universo do “chão” escolar e os pressupostos envolvidos nas conjunturas educativas, existiria a necessidade de os sujeitos se envolverem integralmente na luta epistemológica emancipadora, conforme Saul delinea na proposta de avaliar e Freire propõe essa conscientização de ensino conectada com o fundamento avaliativo na escolaridade. Na intenção conceitual e metodológica da avaliação emancipatória, considera-se que as escolas se autoalimentem dos princípios pedagógicos enaltecidos por Paulo Freire e Ana Maria Saul, defendendo uma educação emancipadora. Por meio das contribuições de ambos pensadores, a ideia central da avaliação emancipatória deve buscar forças para ganhar maiores espaços na atual conjuntura da educação pública brasileira. Sendo assim, se fazem necessários outros aprofundamentos e massificações contemporaneamente, dando continuidade à temática dessa abordagem de avaliação (educação) emancipatória.

## REFERÊNCIAS

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTERDBR** On-line, Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012. ISSN: 1676-2584.

ARELARO, Lisete R. G.; Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 47-60.

CIAVATTA, Maria. Emancipação: A historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Trabalho Necessário**, Ano 12. nº 18, 2014. – Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 20 jul. 2016.

COCCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação. **IX APEND SUL**, Seminário de Pesquisa em educação da região sul, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria de Araújo Freire. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Conscientização In: Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (org.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 88-89.

LIMA, Letícia Conceição de Almeida. Avaliação emancipatória – um projeto político-pedagógico de exercício da cidadania como processo de educação. **CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISAS**, ano IX, n. 21, p. 59-65, 2004. ISSN 1517-5758.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso; LIMA, Maria de Guadalupe de. Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 93-114.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 145-147.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 133-134.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Avaliação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 57-58.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SILVA, João Luís Coletto da. **A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISC, 2017.



*Maria Cristina Rigão Iop<sup>1</sup>*

*Janaína Guimarães<sup>2</sup>*

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.”  
(PAULO FREIRE)

Compreende-se que a formação continuada de professores, seja de educação básica ou de nível superior, é um exercício de reflexão crítica sobre a prática docente. Essa prática, por sua vez, observada sob o olhar da complexidade - “*complexus*: o que é tecido junto” - (MORIN, 2011, p. 13), é sem dúvida, uma prática com um campo de grande foco para a pesquisa científica, pois dela emergem questões que são importantes para o entendimento de muitas consequências do ato de educar.

A formação continuada de professores é um tema amplo, de muitos estudos e debates, inquietações e dúvidas, divergências e convergências, conclusões assertivas e conferências em xeque. Há muitos incentivos para que todo e qualquer profissional, ligado à educação, procure meios de participar de práticas formativas, sejam elas presenciais ou não, já que o universo ligado à educação à distância e virtual tem sido beneficiado por tecnologias avançadas.

Ampliar o fazer docente requer vontade do educador em superar os desafios cotidianos da prática, ter um olhar crítico sobre a realidade que o cerca, amplitude de ideias para compor um cenário degustativo de aprendizagens e, acima de tudo, coerência entre utopia e realidade. Compreender a permanente formação do educador vai além da ideia de encontros pontuais, de palestras, de participação em seminários ou congressos, de ampliação de graduações, enfim, é expandir as oportunidades, num tempo e espaço, para que os entrelaces do fazer pedagógico possam vir a ser compartilhados. Para Freire (2015) não há docência comprometida com a formação do humano sem reflexão sobre a ação.

1 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Atua profissionalmente como professora da Rede Pública Municipal de Santa Maria, RS, é colaboradora da Universidade Aberta do Brasil - UAB/ UFSM e da Escola de Educação Fazendária – ESAF. E-mail: mcriop@gmail.com

2 Mestranda em Educação - UNISC - Santa Cruz do Sul-RS. Especialização em Gestão da Educação pela Pontifícia Universidade Católica e Psicologia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Atualmente é supervisora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência- Santa Maria-RS e coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Medianeira, Santa Maria-RS. E-mail: [janainaguimaraes22@outlook.com](mailto:janainaguimaraes22@outlook.com)



Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

Muitos autores e pesquisadores têm se detido, não somente na formação teórica dos professores, como na preocupação de como os sentimentos destes se revelam nas suas práticas. Todos somos acometidos de experiências que nos levam a inúmeras transformações. E este olhar tem sido cada vez mais apurado em relação ao docente da área de educação. Por isso proporcionar momentos de formação que coloquem em discussão a vida de cada um, diante de inúmeros desafios que compõe a relação educador-educando-aprendizagem, é um indício de que estamos voltando nossa atenção para o que é primordial do ser: o cuidado com a vida.

Claudio Naranjo (2015) nos convida a pensar a mudança da educação num contexto de mundo e não apenas local. Mudar a educação passa também pela transformação de pensamento e de ação dos que nela atuam. Assim, cada educador passaria a exercer uma função que priorizasse o autoconhecimento, e conseqüentemente a auto-organização para fazer parte do mundo de forma íntegra.

E a proposta de nos encaminharmos para uma educação verdadeiramente mais relevante para a vida teria que privilegiar o autoconhecimento, o que significaria, juntamente com o propósito de uma educação para a convivência feliz, uma reeducação importante dos educadores. (NARANJO, 2015, p. 130).

Assim, quando começamos a pensar em um dos eixos do projeto: “Formação de Professores na Escola: compreender a complexidade para articular teoria e prática”, a primeira ideia que surgiu foi a de pensar na vida de cada educador, de como é importante ela ser cuidada, para numa ação mais efetiva diante dos educandos, ser repleta de intenções voltadas para uma aprendizagem significativa. Freire afirma que:

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4h da tarde [...] ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão, mas necessário à prática pedagógica. (FREIRE, 2015, p. 71).



## PREPARANDO OS ENCONTROS

O projeto de formação de professores que mencionamos foi pensado a partir da proposta da disciplina Pesquisa e Educação Básica, do curso de doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, que propõe a formação continuada de professores de ensino básico e a relação comunidade – universidade - escola. Pois, assim como Freire, acreditamos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima” (FREIRE, 2015, p. 40).

Dessa forma, foram proporcionados encontros de formação na modalidade mista: presencial/virtual, com o objetivo de promover a reflexão sobre a complexidade da ação pedagógica, com o intuito de articular teoria e prática. Participaram dessa formação aproximadamente 30 professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Nóbrega e da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência, do município de Santa Maria, RS. O curso aconteceu no sistema virtual do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal - NTEM de Santa Maria, assim como incluiu encontros presenciais nas escolas envolvidas, perfazendo um total de 20 horas.

Mas nosso foco aqui é descrever os encontros presenciais que aconteceram em ambas as escolas. Esses momentos foram realizados nas dependências das duas escolas em que os professores inscritos atuam.

Para desencadear as reflexões do momento presencial, criou-se um tópico no ambiente virtual denominado: “(Re)significar: o olhar que contribui para a mudança”. Na semana que aconteceriam os encontros foi disponibilizado o capítulo oito do livro “O horizonte na educação: Sabedoria, espiritualidade e sentido da vida” que tem como título: “Eu me lembro do meu mestre”, de autoria de Clemente Ivo Juliatto; e o vídeo “Repensar o Pensamento” que apresenta uma conferência com o autor Mia Couto.

Tendo como ponto de partida esses dois subsídios propusemos o debate do que significa para cada um algumas das afirmações apontadas pelos autores:

Temos medo da mudança, medo da desordem, medo da complexidade. Precisamos de modelos para entender um universo (que é, afinal, um pluriverso ou um multiverso) e que foi construído em permanente mudança, no meio do caos e do imprevisível. Esses modelos simplificam o que só pode ser entendido como entidade complexa e complicam o que só em simplicidade pode ser apreendido. (MIA, 2012).

Temos medo de mudanças? Quantas vezes paramos e fizemos um exercício de reflexão sobre o que está dando certo e o que devemos ou podemos mudar, em todos os sentidos da vida, pessoal e profissional? A ideia era esta, parar e pensar. Será



que temos plena consciência do quanto nossas escolhas mesmo que impensadas, afetam a todos profundamente? Não existe eu separado do profissional docente, somos um ser complexo, que tem que ter consciência das influências que recebe e que deixa. Por isso, consideramos a afirmação de Juliatto muito oportuna:

Aquilo que os alunos aprendem dos conteúdos ensinados pelo professor terá vida mais curta do que aquilo que eles captam de modo subliminar nos gestos e atitudes dos mestres. [...] assim, as impressões deixadas pelos professores se tornam marcantes nas histórias pessoais dos alunos. (JULIATTO, 2009).

Quem de nós não teve aquele professor inesquecível, do qual nos lembramos, mesmo com o passar de vários anos? E o seu aluno, como se lembrará de você? Diante das reflexões feitas pelos professores presentes, fizemos uma retomada das lembranças geradas pelos educadores que fizeram parte da história de vida de cada um.

## AMBIENTE DE ACOLHIMENTO

O primeiro encontro aconteceu no dia 28 de setembro de 2017, na Escola Nossa Senhora da Providência, em Santa Maria-RS, reunindo todos os professores da escola em um único turno. O ambiente foi preparado para recebê-los em um formato diferente, no centro da sala foram dispostos cartões de forma concêntrica, cada um com uma mandala<sup>3</sup> diferente, com a seguinte frase de Edgar Morin:

Aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já era conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido. (MORIN, 2008, p. 70).

Assim, iniciou-se a discussão sobre a temática aprendizagem, sobre o que cada educador pensa, como se dá essa integração, essa harmonização das mais diversas temáticas que surgem no ambiente escolar e, principalmente a necessidade de parar para refletir sobre isso. Em virtude de tudo que já foi mencionado e da discussão acerca do que é a complexidade, foi proposto aos professores que criassem uma mandala, tendo em vista que esta é considerada uma forma complexa de expressão.

Também propusemos a escrita dos seus sentimentos, da sua forma de pensar, do que veio à tona ao participar do encontro, fazendo uso de alguns elementos

<sup>3</sup> **Mandala** significa **círculo**, em **sânscrito**, também possui outros significados, como **círculo mágico** ou **concentração de energia**. E universalmente a mandala é o **símbolo** da **integração** e da **harmonia**.



como perguntas, palavras aleatórias, folhas coloridas, cola, fitas, etc., colocados à disposição para complementar a construção da escrita e da confecção da “sua” mandala. Na figura 1 é possível visualizar alguns momentos e os materiais usados para ambientar esse encontro.

A partir dessa proposta, o que ficou da reflexão dos professores foi possível ler em relatos como o seguinte:

Sabemos que a vida não é só alegria, mas temos que ter coragem para lutar e convencer que a melhor herança é a educação, que em cada pessoa há um tesouro escondido, e esse tesouro é o amor que cada alma, cada coração possui (Fragmento do relato da educadora Y).

**Figura 1- Encontro presencial EEF Nossa Sr<sup>a</sup>. da Providência**



Fonte: Fotos tiradas pelas autoras.

## PENSANDO O FAZER PEDAGÓGICO

Dando continuidade aos encontros presenciais, no dia 06 de outubro de 2017, na Escola Municipal Padre da Nóbrega, em Santa Maria - RS, realizou-se outra atividade. Foram dois encontros, nessa mesma escola, em turnos opostos, com públicos distintos. Esses encontros fizeram parte, também, da formação continuada dos professores que se realiza quinzenalmente, na instituição.

A exemplo do primeiro grupo também se criou um ambiente com materiais diferentes, instigando logo de início a curiosidade dos docentes. A dinâmica também partiu dos recursos postados no ambiente virtual do curso, girando em torno da



reflexão de como cada professor, naquele dia, naquele momento, pensava acerca da lembrança que os alunos teriam dele, do seu fazer pedagógico. A resposta teria que ser dada com a elaboração da sua ideia, em massinha de modelar. O resultado das construções foi surpreendente e o momento foi tomado de grande nostalgia.

Após as construções prontas, foi solicitado aos professores que colocassem suas ideias representadas na massinha de modelar, na folha de papel pardo que estava no chão. É possível observar estas construções na figura 2. Os professores não explicaram o que cada representação significava, pois, a ideia era proporcionar um momento de reflexão e de memória a respeito da sua própria prática pedagógica, seus métodos e metodologias. O que os move na educação? Como sua atuação engloba suas crenças?

Quando todas as construções em massinha estavam no centro do papel pardo, foram unidas, amassadas, formando uma grande bola com todas as cores usadas. De certa forma foram destruídas por uma das colaboradoras do projeto, que coordenava aquela atividade. Os professores ficaram surpresos com a ação, até o momento em que perceberam que a junção de todas as massinhas de modelar é o mesmo processo que acontece na escola. A individualidade de cada um é somada a dos outros, e não há ação educativa sem a inter-relação e complementaridade do outro. As relações são tecidas junto. E este é um dos princípios que fundamentam as teorias da complexidade.

**Figura 2 – Construções em massinha de modelar do encontro da EMEF Padre Nóbrega**



Fonte: Fotos tiradas pelas autoras.



Foi possível perceber o entrosamento, a conversação, a amorosidade que surgiu entre o grupo no momento da construção (observar figura 3) e mais ainda nos segundos de frustração pela ‘destruição’ da sua criação. Mas, logo que começaram a pensar sobre a experiência e a dizer como se sentiram foi eminente a (trans)formação que aconteceu em cada um. Houve circularidade, evidenciando o aforismo “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA e VARELA, 2003, p. 32).

A experiência foi bem tocante, para todos os envolvidos. Larrosa diz que a experiência “é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (2017, p. 68) e nesse encontro foi possível perceber um pouco de cada um desses fatores, que foram relatados através das narrativas escritas pelos docentes afirmando que viveram “momentos ótimos para desacelerar um pouco e colocar a cabeça no lugar, e ter a certeza de que o melhor lugar é aqui e agora!” (Relato da educadora A)

**Figura 3 – Momentos do encontro na EMEF Padre Nóbrega**



Fontes: Fotos tiradas pelas autoras.

Dando continuidade ao encontro, e agora tendo como ponto de partida a bola colorida de massa de modelar, foi solicitado que o grupo construísse um desenho, com a participação de todos (observar figuras 2 e 3). Cada docente deu sua contribuição de forma a fazer uma construção única, possibilitando o repensar enquanto grupo de uma escola. Apesar de cada um ter peculiaridades, vivências únicas e características diferenciadas, juntos formam um grupo que se completa e que dá sustentação a um currículo escolar único, a uma proposta pedagógica coesa dentro do que se espera de uma escola, demonstrando as dimensões da complexidade. Assim, foi elaborado um grande desenho, no papel que estava disposto no chão, demonstrando



as particularidades de cada um e ao mesmo tempo sua identidade enquanto grupo da escola. Na perspectiva de uma das educadoras participante, “os momentos de reflexão são de suma importância em nossa trajetória. Foi um momento de descontração, mas que também nos levou a pensar nosso fazer docente. Achei muito bom. Obrigada”.

## (RE)PENSANDO A EXPERIÊNCIA

A participação comprometida dos professores, iniciando com a leitura prévia dos materiais propostos e a inteira imersão no encontro presencial, possibilitou que o grupo fizesse uma retomada de sua práxis a partir de suas próprias vivências e experiências diárias de estudante e de docente. Essa retomada, feita de forma lúdica e em conjunto com os demais colegas, tornou a reflexão e as interações mais sensíveis, visto que (re)pensar a importância dos momentos de formação permanente do docente, nos quais todos foram convidados a partilhar suas inquietações, necessidades, saberes, alegrias, enfim, transcendeu as teorias e redimensionou mudanças que são pertinentes à inovação para que, a educação, atenda às demandas de uma sociedade em rápida transformação.

Consideramos esta experiência exitosa, tendo em vista os diversos relatos e o interesse demonstrado de que encontros que envolvam as diversas dimensões do pensar a educação, sejam mais frequentes durante as formações docentes das escolas envolvidas.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2015. Coleção Saberes.
- JULIATTO, Clemente Ivo. **O horizonte da educação**: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba: Editora Champagnat, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 3. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2003. 283 p.
- MIA, Couto. Repensar o pensamento. Produção de Telos Cultural. São Paulo: Fronteiras do Pensamento, 2012. (19 min.), son., color. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/videos/repensar-o-pensamento>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.



MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4. ed. Traduzido por Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NARANJO, Claudio. **Mudar a educação para mudar o mundo, o desafio do milênio**. Brasília: Verbená, 2015.



## INTRODUÇÃO

Para que o docente possa dar conta das constantes mudanças e inovações que vêm acontecendo em nossa sociedade é necessário estar sempre buscando sua atualização, por isso a formação dos professores é sempre um assunto de relevância. O processo contínuo de formação busca um desenvolvimento integral deste profissional como aponta Prigol e Behrens.

[...] a finalidade da formação é possibilitar que o docente possa se desenvolver na sua integralidade, como pessoa e profissional da educação, para ter condições de intervir sabiamente na sala de aula e obter informações indispensáveis para uma prática pedagógica que corresponda aos desafios da sociedade, do mundo, do planeta e do universo. (PRIGOL; BEHRENS, 2015, p. 199).

Tendo em vista isso e a ementa da disciplina Pesquisa e Educação Básica, do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, propus um projeto de formação continuada de professores da Educação Básica - EB. Atendendo ao disposto em sua ementa, o projeto visou atender à comunidade, tendo como princípio sua relação com a universidade e com a escola a partir dos estudos de nossa linha de pesquisa.

Considerando a base teórica da complexidade, que norteia os estudos e pesquisas do grupo Linguagem Cultura e Educação (LinCE), da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologia, Linguagem e Educação (ATLE), e mais especificamente o foco dos meus estudos em tecnologia digital, as temáticas propostas para reflexão da formação continuada dos professores da EB tiveram como referência os autores Edgar Morin, Humberto Maturana e Francisco Varela.

Assim, elaborei o projeto na forma de um curso misto, presencial/EAD, com

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Atua profissionalmente como professora da Rede Pública Municipal de Santa Maria ? RS, é colaboradora da Universidade Aberta do Brasil - UAB/ UFSM e da Escola de Educação Fazendária – ESAF. E-mail: [mcriop@gmail.com](mailto:mcriop@gmail.com)



carga horária de 20 horas. O objetivo foi proporcionar reflexões acerca das ações pedagógicas no cotidiano escolar, no sentido de viabilizar possibilidades de articulações entre teoria e prática para a qualificação dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Nóbrega e da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência, ambas de Santa Maria - RS. Colegas do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU, acadêmicas do Mestrado em Educação, participaram da elaboração das temáticas que foram oferecidas aos professores cursistas.

Na organização do curso, procurei levar uma discussão pertinente aos desejos de formação desses professores da EB, começando com os estudos que fizemos na universidade. A intenção foi a de promover reflexões, pelos professores envolvidos, sobre suas práticas, que foram expressas, no final da formação, por uma produção teórica sobre suas experiências.

## PERCURSO PERCORRIDO

Esta proposta teve por base teórica o paradigma da complexidade, que nos leva a refletir sobre os fatos que envolvem a prática educativa. No dia a dia da vida escolar, percebemos o que se entende por complexidade, especialmente quando Morin (2011, p.13) afirma que “*complexus*: é o que é tecido em conjunto”, pois todos os episódios da vida cotidiana estão interligados e estes influenciam significativamente a vida escolar. Por isso a importância de um espaço de discussão contínua para os docentes das escolas de EB, considerando que “toda reflexão faz surgir um mundo” (MATURANA; VARELA, 2003).

Acredito que a aprendizagem é “um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia” (MORIN, 2011, p. 14), é um processo que acontece a partir da convivência, onde há entrosamento, conversação, amorosidade e transformação. Assim, a perturbação que procurei causar nos docentes, com a realização deste projeto pode ser a fonte de um processo auto-organizativo, que poderá possibilitar a transformação de todos nós, e especialmente dos envolvidos com o ambiente escolar.

Sempre que somos desafiados por propostas novas, diferentes daquelas as quais já estamos habituados, nos desacomodamos, nos perturbamos, assim buscamos novos caminhos, soluções diferentes para ultrapassar o que para muitos pode até configurar como uma barreira. Para tanto, temos que nos auto-organizarmos e este processo de mudança exige autonomia, além de contribuir para nossa aprendizagem.

O processo de construção/reconstrução do conhecimento pede um pensamento “ecologizante, no sentido em que situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural,



social, econômico, político e, é claro, natural” (MORIN, 2015, p. 25), possibilitando a compreensão de como certos fatos nos modificam, suas relações e inter-relações entre cada fenômeno e seu contexto, caracterizando-se assim por um pensamento complexo.

No âmbito educacional a complexidade é uma possibilidade para superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo do pensamento, a linearidade dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo uma alternativa ao pensamento e às práticas tradicionais já existentes. A complexidade propõe pensar a atuação docente no sentido de incorporar a ela inovações contemporâneas que possibilitem práticas educacionais abertas,<sup>2</sup> flexíveis e que permitam a utilização de diferentes Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações - TDICs, com flexibilidade metodológica, de tempo e de espaço, pois pode ser acessada em qualquer lugar e quando o participante desejar. Trazendo também possibilidades de interatividade e de interação que ocorrem por meio de uma dinâmica relacional de natureza complexa.

Considerando as inúmeras inovações que as TDICs nos apresentam, pensei ser importante propor a integração dessas tecnologias à educação. Assim, fiz isso não apenas através de um curso com momentos a distância, mas também proporcionando o uso de sites e programas educacionais. Aliados aos debates, as ações com esses programas levaram a trilhar caminhos potencializadores para a construção de uma educação mais reflexiva, autônoma e instigadora.

Inserir-se no ambiente digital significa ter fluência tecnológica, compreendendo o mundo em que atuam e proporcionando transformações no seu contexto. Ser tecnologicamente fluente implica saber construir com as ferramentas tecnológicas. Cada vez mais as instituições educacionais têm optado por levar inovações tecnológicas para mediar o processo ensino aprendizagem. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem - AVA é uma alternativa para minimizar a questão do tempo disponível para o acesso, em função do exercício da profissão em diferentes horários, pelo grupo envolvido no projeto.

A *internet* criou a possibilidade de formação, crescimento e multiplicação de redes sociais. São estas redes que propusemos potencializar, através da elaboração do projeto e execução do curso de formação continuada com os professores da EB, usando tanto o presencial quanto o EAD.

Maturana afirma que “somos sistemas determinados em nossas estruturas e, portanto, [...] existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros” (2002, p. 27). Dessa forma, procurei perturbar os colegas professores com temáticas instigadoras, com argumentos que provocassem a

<sup>2</sup> Práticas educacionais abertas se referem à maneira como são utilizados os Recursos Educacionais Abertos - REA. Considerando REA todo o curso, palestras gravadas, fóruns, tópicos de discussões, listas de leitura disponíveis online, que possui licença aberta.



reflexão. Queria com esta proposta desacomodar, desestruturar, de forma que eles pudessem reorganizar e reinventar seus conhecimentos, modificando especialmente suas práticas pedagógicas.

O curso teve a participação de 30 professores oriundos das escolas envolvidas e ocorreu no ambiente virtual do Núcleo de Tecnologia e Educação Municipal - NTEM da Prefeitura Municipal de Santa Maria – RS. Mas, também realizamos encontros presenciais na UNISC e nas escolas envolvidas, perfazendo um total de 20 horas.

O início do curso deu-se com um encontro presencial na UNISC que fazia parte de uma programação preexistente na instituição na qual o grupo se inseriu. Além disso, cada escola recebeu um encontro presencial em forma de oficina, que teve como objetivo proporcionar uma reflexão sobre suas histórias de vida e suas ações educativas, envolvendo atividades práticas de interação entre os participantes.

No tópico da sala virtual denominado: (Re)Significar: O olhar que contribui para a mudança, foram disponibilizados materiais de leitura que apoiaram essa prática. No encontro o debate foi ampliado no sentido de que cada um dissesse o que pensa sobre os professores que passaram por eles e eles enquanto professores, suas vivências, suas práticas e a escola como lugar de convivência.

Ao final da atividade foi solicitado que cada um expressasse o que vivenciou no encontro. Assim, tivemos relatos como o seguinte: “Momento ótimo, para desacelerarmos um pouco e colocar a cabeça no lugar e ter a certeza de que o melhor lugar é aqui e agora!” (Educadora A). A referência da professora é a respeito da escola, do estar presente, do fazer parte de um grupo que busca refletir a respeito do que faz. Suas palavras demonstram o quanto o estar em relação é importante para todos, tanto educadores quanto educandos.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA foram disponibilizados, de forma alternada, recursos estáticos e atividades dinâmicas. Os recursos, tais como, as páginas de texto, páginas *Web*, conteúdos em *power point*, fotos, vídeos e indicações de *sites* para pesquisas, serviram como um repositório de material e não ofereciam interatividade. As atividades dinâmicas que são os fóruns, questionários, *wikis*, glossários, lições, pesquisas, pesquisas de avaliação e tarefas, proporcionaram a interação entre os participantes do curso. Considerando que “os intercâmbios mantidos entre dois ou mais interagentes (seres vivos ou não) serão sempre considerados formas de interação (PRIMO, 2007, p. 56)”.

O fórum é uma das atividades mais utilizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, pois possibilita a troca de informações sem a necessidade de que todos estejam conectados ao mesmo momento. Trata-se, portanto, de uma atividade assíncrona a qual cada cursista acessa no momento que desejar.

Na sequência, podemos observar a figura 1, que apresenta a página principal do AVA *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), utilizada



no nosso Curso de Formação de Professores.

**Figura 1 - AVA do Curso de Formação de Professores**



O Moodle é um dos ambientes virtuais mais usados no mundo para dar suporte à aprendizagem a distância. Foi desenvolvido como um *software* livre e pode ser adaptado para as necessidades específicas de quem deseja utilizá-lo, sejam universidades ou escolas de ensino fundamental. É um ambiente interativo, agradável e intuitivo.

As temáticas oferecidas no ambiente virtual do curso foram:

- Reformas Curriculares na Educação Básica;
- Aprendizagem da docência como gesto poético;
- As tecnologias digitais em sua sala de aula;
- Mandalas: Complexidade em ambientes digitais;
- (Re)Significar: O olhar que contribui para a mudança;
- Desafios da Ubiquidade para a Educação;
- Aprendizagem e subjetividade;
- Nuvens de Palavras – Linguagem e emoções na educação;
- Uma Construção Complexa: Infográficos; e
- Plano de Trabalho Docente.

Cada temática foi desenvolvida a partir de uma leitura e na sequência proposto uma construção que poderia ser uma participação no fórum, uma elaboração de um *software* educativo, mas sempre tendo em vista que esta experiência poderia ser replicada nas suas aulas, adaptando-as para as situações da disciplina e série com que trabalham.

No decorrer do curso as postagens nos fóruns expressaram o que ficou das leituras e interações, mesmo que a distância. Quando o tema abordado foi: 'Aprendizagem na docência como gesto poético' uma das educadoras relatou:



Nunca tinha ouvido este termo "docência como gesto poético" e enfim hoje achei um termo que se encaixa em tudo que eu penso sobre o modo e o olhar do professor dentro de uma sala de aula. É uma docência com um olhar individual, com cuidado sobre o aluno, respeitando seus limites e o seu tempo. É dar espaço para que ele transforme o conhecimento que foi transmitido (Educadora B).

Assim, podemos perceber o quanto apresentar temas diversificados com abordagens inovadoras contribui para que os educadores repensem suas práticas e potencializem a aprendizagem de todos os envolvidos.

A partir do tópico de discussão 'Nuvens de palavras: linguagem e emoção na educação', propus criar uma nuvem de palavras usando o site 'Tagul,<sup>3</sup> no sentido de que eles pudessem apresentar o que mais os sensibilizou frente a fragmentos do livro: Emoções e linguagens, na educação e na política, de Humberto Maturana. Assim, uma das educadoras que trabalha em seu cotidiano com um projeto de cinema, elaborou a imagem de uma máquina filmadora recheada de palavras como amor, aluno, compartilhar, cognição, conhecimento, dedicação, transformação, professor, para expressar o que ficou dessa temática, aliada à prática de um programa educacional. (figura 2).

**Figura 2 - Nuvem de palavras elaborada pela Educadora C, que participou do curso**



Quando a temática abordada foi "Mandalas: Complexidade em ambientes digitais", propus criar uma mandala personalizada a partir de dois sites sugeridos: "Mandalas do Saber",<sup>4</sup> que permite inserir palavras, formatos e cores, nas mandalas, ou "MandalaGaba",<sup>5</sup> em que você escolhe quantos eixos quiser, a cor, o fundo e eles

3 Link de acesso para criar nuvens de palavras: <https://wordart.com/tagul>

4 Link de acesso para criar mandalas: <http://www.madaladossaberes.org>

5 Link de acesso para criar mandalas: <http://mandala.akrin.com/#pxslp>



vão se repetindo e vão acontecendo alguns aspectos de interação entre os eixos. O texto que instigava a reflexão era baseado nas teorias de complexificação pelo ruído e da biologia da cognição, tendo como referência os autores, Edgar Morin, Fritjof Capra e Heinz Von Foerster.

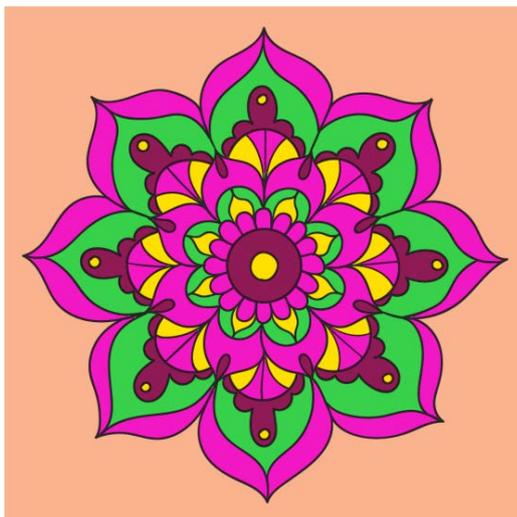
A Educadora S optou pelo site “Mandalas do Saber” e construiu sua mandala (figura 3) com a expressão ser humano, rodeada das demais palavras: conhecimento, dedicação, cooperação, esperança, respeito, cuidado, reconhecer, fé, tudo isto envolto por boas energias, demonstrando como é possível construir uma imagem que externar seu entendimento da proposta.

**Figura 3 - Mandala do Saber elaborada pela Educadora S.**



Já a educadora M optou por construir sua mandala (figura 4) apenas com linhas e cores, usando o site “MandalaGaba”, como uma expressão subjetiva do seu processo de aprendizagem. Abordando de forma metafórica, me atrevo a dizer que a figura 4 é a linguagem escolhida para demonstrar a complexidade encontrada nas reflexões propostas.

**Figura 4 - Mandala elaborada pela Educadora M.**

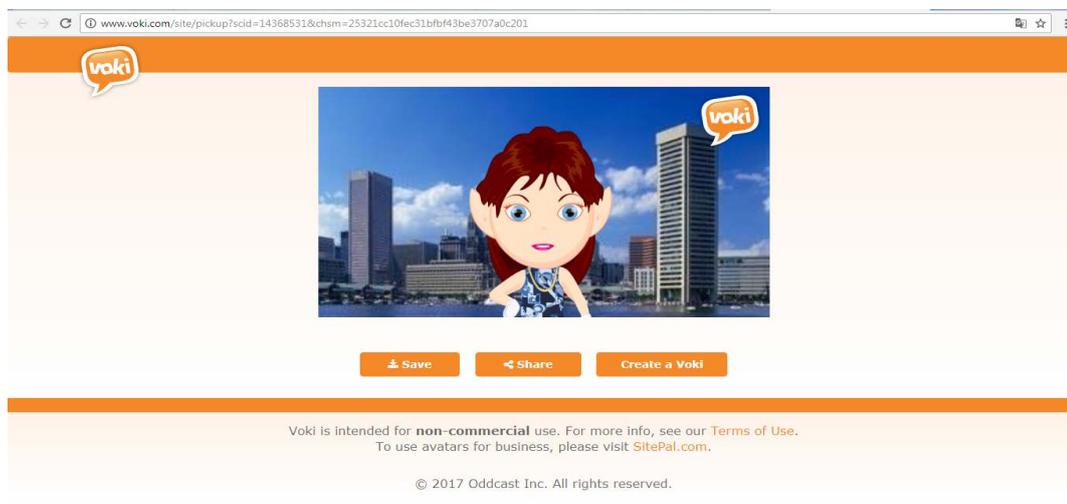


Quando a temática tratada foi “Desafios da Ubiquidade para a educação” o texto para reflexão foi pautado no pensamento da educadora Lucia Santaella e a proposta era que os professores criassem um avatar, a partir do site “Voki”<sup>6</sup> para falar sobre o assunto. Avatares são figuras criadas, de forma personalizada, através de um programa de computador que permite ao usuário ter um corpo virtual. Muito comum nos jogos, é possível escolher tema de fundo, características pessoais, língua em que vai se comunicar e o texto que ele vai falar. A educadora N criou seu avatar com a seguinte fala: “As tecnologias devem ser aliadas do professor, uma vez que as mesmas já se fazem presentes na vida da maioria dos educandos. A escola não pode ficar separada do que é vivenciado fora dela”. Esta colocação demonstra o entendimento da importância do professor estar sempre buscando novos caminhos para inovar na sua prática.

A imagem do avatar, que se encontra representado aqui pela figura 5, está disponível, para ser assistida, no seguinte endereço:

<http://www.voki.com/site/pickup?scid=14368531&chsm=25321cc10fec31bfbf43be3707a0c201>

**Figura 5 - Tela do avatar criado pela Educadora N**



O último tópico da formação foi a elaboração de um plano de trabalho docente,<sup>7</sup> em que os participantes, considerando as temáticas abordadas durante o curso propuseram atividades que seriam desenvolvidas com seus alunos. Surgiram desta proposta diversos planos de trabalho, de acordo com o ano e a disciplina dos professores participantes, apontando para várias possibilidades na prática do dia a dia. Foram sugeridas desde a simples pesquisa no computador, como o uso de sites

6 Link de acesso para criar seu avatar: <http://www.voki.com/>

7 Plano de Trabalho Docente é um documento elaborado pelo professor com a intenção de organizar o ensino-aprendizagem em sala de aula.

e jogos educativos, tal quais os que foram usados durante o curso, assim como, vídeos e até a elaboração de *webquest*.<sup>8</sup>

Com o objetivo de dar visibilidade ao percurso feito pelos professores e tornar possível que propostas assim sejam compartilhadas com outros profissionais da rede de Educação Básica, todos foram convidados a participar com artigos, ensaio ou relatos de experiências em publicação que foi organizada e disponibilizada em forma de e-book. Também foi proporcionada a participação desses educadores em painéis de troca de experiência em evento da área de educação proporcionado pela UNISC.

Considerando a repercussão do curso de formação, o NTEM da Prefeitura Municipal de Santa Maria – RS fez o convite para a realização de uma segunda edição, desta vez direcionada às demais escolas da rede municipal de ensino.

## CONCLUSÃO

Acredito que a proposta da Disciplina de Pesquisa e Educação Básica atingiu seu objetivo de atender à comunidade buscando estreitar a relação comunidade-universidade-escola, visando a formação continuada de professores da EB. E, para mim, enquanto acadêmica do curso de Doutorado em Educação da UNISC, foi uma experiência muito importante no sentido de poder perceber a circularidade entre teoria e prática ao elaborar este curso de formação continuada e disponibilizar para escolas de Educação Básica, principalmente considerando que este meio faz parte do meu dia a dia.

Os objetivos do curso de formação também foram alcançados, sendo perceptíveis através das participações dos professores, tanto nos encontros e debates presenciais quanto nas atividades virtuais. As diferentes ações propiciaram reflexões de formação muito potentes, partindo de questões teóricas que normalmente são discutidas apenas nos encontros acadêmicos da universidade. Com elas os professores das escolas participantes puderam fazer conexões com os seus fazeres pedagógicos do dia a dia da Educação Básica, experienciando discussões, elaborações e articulações que refletiram em sua prática pedagógica.

O fato de ter sido usado o AVA ajudou no convite e comprometimento dos professores para que escrevessem sobre aquilo que leram. Compreendo que esta ação foi bem importante, pois ao escrever há um processo de parar, refletir, repensar

---

8 Webquest é uma metodologia de pesquisa orientada para a utilização da internet na educação, onde quase todos os recursos utilizados para a pesquisa são provenientes da própria web. Geralmente é elaborada por um professor com questões para serem solucionadas pelos alunos. Ela sempre parte de um tema onde se delinearão as tarefas, que envolve consultar fontes de informação como livros, vídeos e mesmo pessoas a entrevistar, entretanto, são mais comuns sites ou páginas na internet.



tendo a possibilidade de (re)significar, com outro olhar, as leituras realizadas a partir das vivências que o tema provocou. Assim, suas escritas mostraram o que ficou, o que os perturbou e permitiu ser transformado em aprendizagem.

A proposta de dar visibilidade às experiências dos docentes que surgiram a partir de reflexões feitas durante o curso demonstra que, ao compartilhar saberes estamos tecendo novas redes de significações e de socialização. Em decorrência disso, o que era para ser apenas um curso de formação transformou-se em uma grande teia de troca de experiências que vai alcançar proporções inimagináveis, ao se materializar como e-book, na participação em um evento educacional, assim como na segunda edição do curso.

## REFERÊNCIAS

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 98 p.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J.. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 3. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2003. 283 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 128 p.

PRIGOL, Edna L.; BEHRENS, Marilda A. A formação e a prática pedagógica do professor do ensino superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Ed. Appris, 2015.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 26 fev. 2014.



*Aline Bairros Soares<sup>1</sup>*

*Pauline Vielmo Miranda<sup>2</sup>*

*Cláudia Smanioto Barin<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão inseridas em nosso cotidiano e vêm modificando o mundo do trabalho e as relações interpessoais. Os avanços tecnológicos facilitam o acesso à informação, seja no uso da Internet através do computador ou pelo uso de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*.

No contexto escolar, políticas públicas vêm fomentando o uso de recursos das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como elemento de mediação pedagógica, visando não apenas tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e prazeroso, mas para flexibilizar e potencializar a construção de saberes (KENSKI, 2012; e MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

As TDIC encontram-se imbricadas no cotidiano das pessoas, sendo difícil de idealizar uma sociedade sem a utilização de tais artefatos tecnológicos, essencialmente por estarem relacionados com o desenvolvimento de tarefas, como ver extratos bancários, fazer compras, se comunicar, fazer pesquisa, etc. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). A educação tradicional, delineada pelo professor como detentor do conhecimento, não é mais interessante e suficiente para os estudantes de hoje (CORTELLA, 2014). Nos perguntamos, com a onipresença das TDIC por que não utilizar os recursos da tecnologia para ensinar e aprender?

Porém, o uso das TDIC por si só, não é garantia de sucesso no processo

- 1 Mestre em Educação Profissional Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Mídias na Educação pela FURG. É Professora integrante no grupo de Extensão do Curso de Graduação de Educação Física da FAMES para Educação de Adultos, Santa Maria / RS. E-mail: [aline.qmc.bs@gmail.com](mailto:aline.qmc.bs@gmail.com)
- 2 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - UFSM/CTISM - 2017, integrando a linha de pesquisa Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica e Curso de Formação de Tutores - UFMG - 2017. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) aplicadas à Educação - UFSM/UAB - 2018. E-mail: [pauline.v.miranda@hotmail.com](mailto:pauline.v.miranda@hotmail.com)
- 3 Mestra em Química (Química Analítica) pela Universidade Federal de Santa Maria e doutora em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo. É professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, atuando nos programas de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (CE) e Educação Profissional e Tecnológica (CTISM). E-mail: [claudiabarin@ufsm.br](mailto:claudiabarin@ufsm.br)



educacional, é necessário que seu uso seja não apenas planejado, mas concebido de forma pedagógica, com objetivos bem delineados. Assim, usar as TDIC apoiada em um modelo pedagógico centrado apenas no professor não garante aos usuários a consciência das possibilidades que se abrem a partir do uso das tecnologias digitais e, menos ainda, da sua possível contribuição para o desenvolvimento e a construção de conhecimentos. Para que de fato as TDIC possam corresponder às expectativas atuais e ultrapassar o modelo de aula que temos acima, precisa estar alinhada a um modelo pedagógico diferenciado, que permita ao aluno estar no centro do processo de aprendizagem (KENSKI,2012).

Valente (1999) sugere que tratando-se da TDIC a aprendizagem, com o uso de computador e de ferramentas digitais, pode se dar de duas maneiras distintas: construcionista e instrucionista. Na primeira maneira, o recurso assume o papel de mediador da construção do conhecimento, no qual o aluno está sob papel ativo no processo de ensino e aprendizagem e, no segundo modo, a tecnologia é usada como continuidade do ensino tradicional, isto é, para transmitir o conteúdo.

Pensar em um processo de ensino e aprendizagem que faça uso das TDIC é pensar em um modelo em que o professor utilize os recursos pedagógicos com potenciais construcionistas, pois estes viabilizam ao aluno relacionar-se com a ferramenta e então construir o conhecimento de maneira autossuficiente. Entretanto, para que isso ocorra, de acordo com Kenski (2003; 2012) e Moran; Masetto; Behrens (2013), o professor precisa de momentos de formação que sejam suficientes para suprir suas necessidades técnicas com as ferramentas tecnológicas, para exceder o modelo instrucionista.

Para tal implicação é fundamental que os professores tenham momentos de capacitação com as tecnologias educacionais. Só então o professor conseguirá se sentir seguro para fazer uso adequado dessas ferramentas e incluí-las em seus planejamentos de atividades em sala de aula.

O professor poderá repensar, através de seu planejamento, a inclusão de metodologias ativas, que possibilitem ao aluno competências que induzam à autonomia e ao protagonismo discente, tornando-o responsável pela sua aprendizagem e construção do conhecimento. Nesse ínterim, o aluno se compromete e participa ativamente do seu aprendizado, se aproximando criticamente e reflexivamente da realidade em que se insere, buscando formas de solucionar e identificar soluções para os problemas em voga em nossa sociedade.

Logo, apontamos a necessidade de aliar as tecnologias aos planejamentos pedagógicos que envolvam a tríade educacional: gestores, professores e alunos. Dessa forma, a inserção das TDIC possibilita conduzir gestores, professores e alunos a refletirem sobre o conceito de tecnologia e sobre a integração dessa nas práticas e atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula (ALMEIDA; VALENTE, 2011).



O presente trabalho descreve uma das fases de execução do projeto Re(descobrimo) Ideias inovadoras, o qual objetivou, dentro de uma das etapas do planejamento pedagógico, elaborado pelos professores do Ensino Básico, inserir as TDIC, visando oferecer aos alunos, aulas diferenciadas, dinâmicas e inserida em uma proposta inovadora através de ferramentas educacionais digitais. O referido projeto foi desenvolvido na disciplina de Ciências e Língua Portuguesa do 8º ano e 9º ano, com a temática: Mulheres na Ciência.

A partir da pesquisa dos alunos, foi proposto, às turmas envolvidas, a produção de cartazes no estilo de infográficos, para exposição à comunidade escolar, das informações descobertas a respeito de mulheres que contribuíram para o avanço científico. Este tipo de trabalho foi possível a partir do conhecimento tecnológico dos alunos e professores que tiveram um momento de formação.

## DESENVOLVIMENTO

A presença das TDIC vem requerendo mudanças no contexto educacional, bem como a reinvenção da escola e a adaptação dos professores às novas tendências educacionais. Diante das novas tecnologias é preciso um novo olhar, além da aquisição da fluência tecnológica-pedagógica para seu uso, pois como apontam Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013, p. 3):

Um dos aspectos essenciais da FTP é capacidade de produzir informações em transformá-las em conhecimento, ou seja, conteúdos, passando da condição de usuário para a de autor e coautor. (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 3).

Nesse contexto observa-se que novos padrões vêm sendo impostos pela sociedade informatizada, e com isso, novas relações entre professores, alunos e materiais didáticos estão sendo estabelecidas o que nos permite maneiras diferenciadas de aprendizados (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Dentre o vasto potencial das TDIC no fazer pedagógico, merece destaque a possibilidade dos alunos construírem os próprios conhecimentos, tornando-se sujeitos ativos do processo, que questionam, criam, inovam e assim aprendem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; VALENTE, 1999). Contudo, para que isso ocorra, precisamos pensar formas de abranger a equipe toda para conseguir resultados satisfatórios e que sejam perceptíveis para o aluno o esforço dos gestores em estar se atualizando, buscando o que também é de interesse deles.

Considerando a inserção das tecnologias digitais em um planejamento pedagógico, devemos refletir sobre as necessidades que cada membro de uma equipe educacional requer, seja o gestor, professor ou aluno. Compreendemos ser essencial



que os gestores e professores estejam em contínuo processo de aprendizagem que possibilitem aos mesmos se adequem às novas tendências metodológicas e aos novos tempos, e assim adquirirem a fluência necessária para implementação de novas metodologias, principalmente a mediação tecnológica.

Analogamente ao que tratam Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013), à aquisição da fluência tecnológico-pedagógica modificam a performance docente à medida que, ao incorporar pedagogicamente recursos das TDIC no contexto escolar, despertam o interesse e estimulam a criatividade e a criticidade, características cada vez mais requeridas no mundo atual. Por fim, os alunos, imersos na realidade digital desde cedo, em sua maioria apresentam a fluência para o uso das tecnologias, no entanto pouco a exploram com o objetivo de aprender, logo, podemos aproveitar o conhecimento tecnológico dos alunos e torná-los protagonistas dos projetos que envolvem a mediação tecnológica.

É dar voz aos alunos, permitir uso de ferramentas em que os alunos criem seus materiais. Esse momento de integração entre professor, alunos e tecnologia pode ser muito criativo e rico, uma oportunidade de aproximar a cultura digital da cultura formal, um trabalho de troca de conhecimentos entre as duas culturas.

Entendemos que a inserção das TDIC no ambiente escolar, mais precisamente em projetos educacionais tende a ser satisfatório quando envolve igualmente alunos, professores e gestores. Um projeto educacional que leve em consideração as TDIC não somente como recursos técnicos, a ferramenta por si só, mas como recursos cognitivos que extrapolam os muros da escola torna-se uma extensão da sala de aula.

O uso das TDIC, no desenvolvimento de projetos educacionais, é potencializado quando bem planejados, quando uma equipe preparada e com objetivos claros permite registrar processos, recuperar trajetórias, rever narrativas e identificar caminhos percorridos, conhecimentos colocados em ação e significados em construção (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Consequentemente, o projeto educacional pode ser caracterizado como uma atividade colaborativa, de uma equipe, em que os participantes, cada qual com seu talento, busca atingir um objetivo comum. Como sugere Prado (2005) quando cita que o trabalho em equipe é fundamental para resolver os problemas que surgem no cotidiano e diante dos desafios impostos pelo avanço das tecnologias.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta investigação se caracteriza como de natureza básica e abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), e visa compartilhar uma das fases da execução do projeto



(Re)descobrimo Ideias Inovadoras, desenvolvido no Instituto Metodista Centenário, localizada no município de Santa Maria – RS, tendo a colaboração dos professores da Educação Básica. Foi desenvolvido na disciplina de Ciências e Língua Portuguesa em duas turmas do 8º ano e única turma do 9º ano, com a temática: Mulheres na Ciência. Uma vez decididas as ferramentas tecnológicas digitais escolhidas para este projeto, foi ofertado, pela escola, um momento de capacitação para todos os envolvidos.

A escolha do tema deu-se por ser de extrema relevância a questão social e cultural da mulher. Também um tema no qual os professores puderam trabalhar de forma interdisciplinar, porém, relacionando o foco à sua respectiva área. Foram realizados momentos de planejamento com os professores envolvidos, para organizar a distribuição do trabalho entre as turmas de modo que fosse significativo não somente para os alunos, mas também para a comunidade escolar.

O trabalho com os alunos deu-se inicialmente com uma pesquisa virtual em casa, onde os mesmos puderam escolher a cientista que iriam apresentar na exposição, seguida de uma mesa redonda na sala de aula onde cada um falou um pouco de sua escolha. Após este momento, tivemos na escola, a etapa de compartilhamento e edição dos cartazes, utilizando para isto o site para compartilhamento de materiais didáticos, em forma de mural, o *Padlet*®, isto para que se evitassem trabalhos parecidos e já pudesse ser realizada uma pré-avaliação e visualização. Ainda, para a confecção dos cartazes o editor de imagens *Canva*®, todos os sites são gratuitos e em português o que facilita a manipulação para o aluno.

Os alunos utilizaram os *tablets* da escola como uma das ferramentas tecnológicas para começar a edição, assim como seus *smartphones*, computador e o uso de Internet. Ao final sugerimos que trouxessem seus cartazes em papel cartão para serem expostos no ambiente escolar e assim compartilhar saberes com a comunidade.

## RESULTADOS

Inicialmente os alunos foram orientados a realizarem uma pesquisa virtual sobre mulheres cientistas. Eles deveriam não apenas anotar seu nome e o lugar onde nasceram, como também descrever sua principal contribuição científica para a humanidade em sua respectiva área do conhecimento. Para a busca foi salientado apenas que a cientista escolhida deveria pertencer a área das Ciências da Natureza ou da Matemática.

Mattos e Castanha (2008) afirmam que a pesquisa deve ser o foco da construção do conhecimento do aluno que visa a formação de um ser crítico, criativo e inovador. Portanto, envolver os alunos nesse tipo de atividade pode criar oportunidades para aprender individual ou de forma colaborativa.



Adicionalmente, os alunos trouxeram suas anotações para a sala de aula, para uma conversa em forma de seminário, sobre suas pesquisas. Foi um momento rico, onde foi exposto o quanto interessante é pesquisar sobre algumas descobertas importantes do mundo da ciência, mais interessante ainda por terem sido realizados por mulheres até então desconhecidas. Como afirma Demo (2007), a pesquisa intervém de forma criativa e inovadora e deveria ser a base do processo de aprendizagem no ambiente escolar:

Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra. (DEMO, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, trazer a importância da mulher na ciência contribui para ampliar os horizontes da sala de aula e reconhecer a importância das mesmas na evolução e transformação científica. Além disso, essa pesquisa atende às demandas atuais sobre o estudo das identidades de gênero na educação básica, apontando que não apenas os homens fazem ciência.

Posteriormente ao debate em sala de aula, os alunos deveriam elaborar os cartazes. Dessa maneira os mesmos foram instruídos a fazerem o seu cadastro no *Canva*®, e tiveram uma breve capacitação na ferramenta digital. Foi sugerido que o cartaz tivesse um breve texto com informações da cientista, sendo essa produção avaliada pela professora de Língua Portuguesa posteriormente. Depois de pronto, o cartaz deveria ser compartilhado em um mural virtual para que fosse pré-avaliado.

O mural online foi realizado por meio do recurso digital *Padlet*® (<https://pt-br.padlet.com>) que consiste de um serviço online onde os alunos publicam e compartilham arquivos que podem ser textos, fotos, links ou vídeos.

O acesso e a gestão do mural dependem da criação de uma conta através de um cadastro simples e, depois de criado pode-se editar o *layout*; criar um endereço; decidir quem terá acesso; definir a forma de acesso bem como o propósito para o mural, entre outros recursos. Assim o *Padlet*® possibilita realizar as tarefas propostas e mediadas pelo professor; além de possuir um espaço para comentários entre os participantes e de oferecer ambiente tanto para a discussão das aulas quanto para receber *feedbacks*.

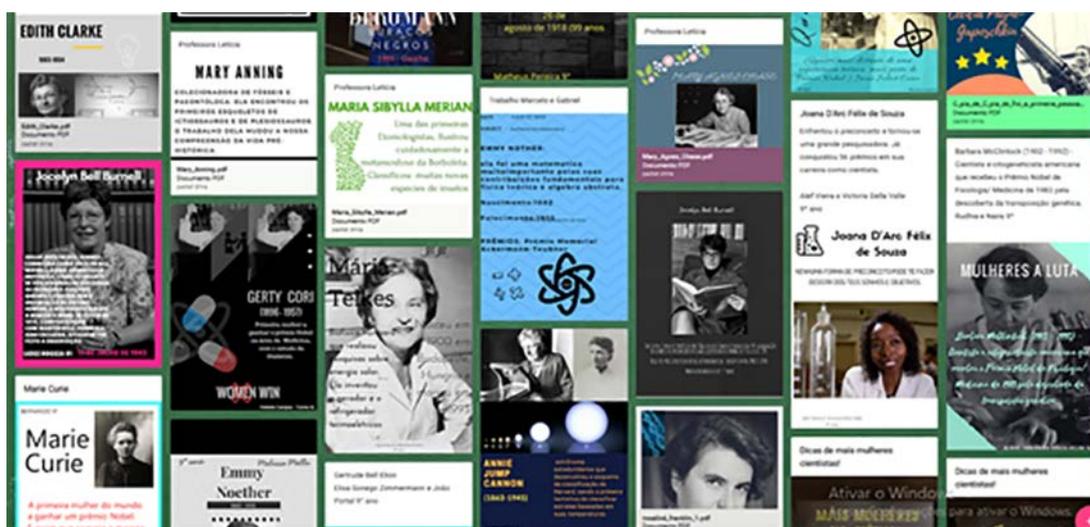
Mota, Machado e dos Santos Crispim (2017) afirmam que essa ferramenta apresenta grande potencial para a expansão do ambiente escolar e permite que o



professor assuma o papel de facilitador da aprendizagem mediada pelas tecnologias e que o aluno seja o protagonista desse processo.

A Figura 1 apresenta o mural virtual produzido colaborativamente. O mesmo foi criado pelas professoras de ciência (Biologia e Química) e de Língua Portuguesa. O endereço virtual foi compartilhado por meio de um *link* de acesso para que os alunos pudessem compartilhar suas produções e ter as devolutivas dos professores.

**Figura 1 - Recorte da página no Padlet® Mulheres na ciência: modo de compartilhamento**



Fonte: Autoras.

O mural digital permitia a todos os participantes visualizarem as produções de seus pares. Essa possibilidade incrementa o processo de construção de saberes do estudante que não apenas produz seu material, mas que observa o dos demais e assim incorpora novas informações. Somente após a validação pelas professoras (Língua Portuguesa e Ciências) os alunos poderiam imprimi-los no intuito de compartilhar com a comunidade escolar sua produção de saberes, como pode ser visualizado na Figura 2.

**Figura 2 - Fotografias dos alunos montando o mural - Mulheres na ciência, para a exposição**



Fonte: Autoras

Escolhemos cartazes como ferramenta visual e de informação para serem expostos à comunidade escolar, é uma maneira simples, porém consegue atingir os objetivos propostos. Acreditamos que tenha sido significativo para os alunos que produziram os materiais, assim como interessante as informações para aqueles que passam pelos corredores e se sentem instigados a lerem o conteúdo ali presente.

Integrar os alunos e os professores das disciplinas de Química, Biologia e Língua Portuguesa foi um desafio que proporcionou para todos os envolvidos uma nova visão não apenas sobre a produção de saberes, mas também sobre a potencialidade do trabalho colaborativo e sobre a mediação dos recursos das TDIC.

Pode-se perceber, na prática, que a aquisição das fluências citadas por Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013) modifica a práxis docente pois apresenta novas possibilidades para a construção de saberes, enriquecendo o ambiente escolar e inovando o processo.

## **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Com base nas discussões com os alunos no decorrer da implementação do projeto acreditamos que a proposta contribuiu para a sua sensibilização frente à temática, e os estimulou a pensarem ativamente sobre os problemas enfrentados, atualmente, pela mulher na sociedade. Portanto, a sequência didática contribuiu para a construção de conhecimentos e para a compreensão e para a sensibilização frente as questões sociais da mulher.

Propor aos alunos atividades que não estejam limitadas ao copiar, olhar e ouvir constituem um desafio que modifica o fazer pedagógico e contribuem efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem. À medida que o aluno desenvolve a criatividade e o espírito crítico torna-se o protagonista de sua própria aprendizagem.



Consideramos que, com o sucesso das atividades já executadas e com as que estão por vir, as dificuldades de inserção das TDIC em sala de aula sejam minimizadas e que novos professores se sensibilizem para o uso das ferramentas como mediadoras do aprendizado. Compreendemos que é preciso o esforço constante, porém salientamos que esse primeiro passo foi de grande importância no âmbito da comunidade escolar na qual estamos imersos.

Após essa primeira experiência continuamos a usar as ferramentas aqui mencionadas, o *Padlet*®, *Canva*®, em aulas de diferentes disciplinas, dando continuidade à inserção das TDIC no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.
- MALLMANN, Elena Maria; DA ROCHA SCHNEIDER, Daniele; MAZZARDO, Mara Denize. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. **RENOTE**, Porto Alegre v. 11, n. 3, 2013.
- MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; DOS SANTOS CRISPIM, Rayane Paes. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara v. 6, n. 1, 2017.
- PRADO, M. E. B. B. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, M. E. B. de.; MORAN, J. M. (org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação: Seed, 2005. p. 54-58.
- VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Nied, 1999.



*Falconiere Leone Bezerra de Oliveira*<sup>1</sup>

*Franklin Learcron Bezerra de Oliveira*<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O uso de teorias freireanas e derivadas de seus pensamentos contribuíram significativamente para o processo de emancipação crítica dos sujeitos diante da realidade vigente. A partir da preocupação da forma como se vem constituindo a construção de conhecimentos relacionados às doenças tropicais transmitidas pelo *Aedes Aegypti* (Dengue, Zica, Chikungunya e Febre Amarela), especialmente na educação básica, buscou-se realizar uma atividade formativa com 32 alunos de uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal no interior do Rio Grande do Norte - RN.

A escolha da turma não foi aleatória. A escolha para a atividade formativa se deu pelo fato de 19 alunos, ou seja, 59,2 % da turma terem contraído o vírus da Dengue e/ou Febre Chikungunya em apenas quatro meses, isto é, dois bimestres. O município onde a escola funciona tem um alto índice de infestação predial *Aedes aegypti*.

O presente trabalho relata uma experiência que foi fundamentada nas ideias freireanas, nas quais os precursores foram professores que realizaram um estudo da realidade e que são participantes do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Os educadores procuraram, diante do arsenal de informações (rádio, televisão e campanhas da Secretaria de Saúde) disponibilizadas sobre a temática, compreender o que realmente os alunos sabiam sobre as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*, contribuindo para que as informações transmitidas e adquiridas se transformassem em conhecimentos válidos e não em meras informações.

Por questões práticas, esta experiência foi dividida em três fases (estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento), sendo objeto

1 Doutorando em Educação - UNISC; Bolsista PROSUC/CAPES; Mestre em educação - UERN; Especialista em Educação Ambiental e Geografia do seminário - IFRN; Graduado em Pedagogia - UVA e participante do Grupo de Pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação (UNISC/CNPq).

2 Enfermeiro. Mestre em Enfermagem pela UFRN. Enfermeiro da estratégia de saúde da família do município de Equador/RN. Docente do Centro de Formação Pessoal para os Serviços de Saúde (CEFOPE/RN)



deste texto os caminhos percorridos na primeira fase do processo de intervenção, o estudo da realidade. O presente texto está dividido em duas partes: a primeira aborda um breve comentário sobre o movimento higienista e sua importância para a Educação e Saúde; a segunda sobre descrição de como realizamos o estudo da realidade.

## EDUCAÇÃO E SAÚDE: UMA AÇÃO PERMANENTE

A política higienista, baseada nos estudos de educação higienista como um meio de mudanças de hábitos, busca construir a disciplina de cada indivíduo consigo próprio e com seus próximos, de modo que cada um se conscientize e passe a agir como fiscalizador da higiene (MENEZES, 2011). É nesse âmbito que o Programa Saúde na Escola (PSE) age de forma direta em prevenção de doenças que possam ser evitadas através de hábitos salutares.

O Programa Saúde na Escola é uma política pública intersetorial que foi instituída no ano de 2007 durante a presidência do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil. Esse programa busca articular os setores de saúde e educação, tendo os educandos da rede pública de ensino como público, promovendo saúde e educação integral (BRASIL, 2011). Sua integração vai além de simples oferta de serviços de saúde no ambiente escolar. O PSE busca garantir que as ações causem impactos positivos na qualidade de vida dos educandos, propiciando mudanças de hábitos de vida saudáveis e corresponsabilidade nas ações. (BRASIL, 2011).

Dentro desse contexto de promoção à saúde,<sup>3</sup> destacamos um grande problema que assola o Brasil atualmente: o controle vetorial<sup>4</sup> do *Aedes Aegypti*. A sua proliferação está associada a diversos fatores, dentre elas, a negligência.

Doenças negligenciadas são aquelas que contribuem para a manutenção da desigualdade social, pois estão associadas à situação de pobreza, às precárias condições de vida e às iniquidades em saúde. Apesar de serem responsáveis por quase metade da carga de doença nos países em desenvolvimento, os investimentos, tradicionalmente, não priorizaram essa área. (BRASIL, 2011, p. 28).

Grande parte dos potenciais criadouros do mosquito está dentro dos domicílios

3 Entendemos nesse texto, promoção à saúde como algo que se refere às ações sobre os condicionantes e determinantes sociais da saúde, dirigidas a impactar favoravelmente a qualidade de vida. Por isso, caracterizam-se fundamentalmente por uma composição intersetorial e, intrasetorialmente, pelas ações de ampliação da consciência sanitária – direitos e deveres da cidadania, educação para a saúde, estilos de vida e aspectos comportamentais etc.

4 Cabe destacar que a promoção à saúde é um meio de se efetivar o controle vetorial.



e existe cobrança do poder público sobre a participação da população no controle do *Aedes Aegypti*. Os próprios manuais do Ministério da Saúde e também do Programa Saúde na Escola enfatizam que a população deve compreender que as doenças transmitidas por esse vetor são problemas de saúde pública e que a população deve ser corresponsável para que haja efetivação do controle vetorial (OLIVEIRA, et al, 2016).

Um dos grandes problemas encontrados no processo de prevenção e controle do *Aedes aegypti* no Brasil é de, culturalmente, ser apenas de responsabilidade do setor saúde; como também de ações assistencialistas ao invés de ações reflexivas. A não articulação com outros setores é uma fragilidade encontrada nessas ações, por exemplo, outros condicionantes que não são de responsabilidade da população e do setor da saúde, como a coleta de lixo, o abastecimento de água, entre outros (RANGEL-S, 2008).

Diante disso, podemos afirmar que a Dengue, Chikungunya, Zica e a Febre Amarela são problemas de saúde pública no Brasil, e conhecer a realidade (tipos de depósitos que se encontra focos do mosquitos, o índice de infestação, a dinâmica/comportamento do *Aedes aegypti*), é extremamente importante para planejar as ações, intervir, executar e avaliá-las (OLIVEIRA et al., 2016).

O *Aedes Aegypti* “é a mais importante arbovirose que afeta o homem e a sua disseminação ocorre principalmente em países tropicais e subtropicais, constituindo-se um problema de saúde no mundo.” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 262). Trabalhar esse tema é importante, tendo em vista que existem mais de 2,5 bilhões de pessoas vivendo em países onde as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti* são endêmicas (OLIVEIRA et al., 2016). E no Brasil, devido às condições favoráveis (climáticas e a organização urbanas) essa arbovirose se adequou perfeitamente. Oliveira et al. (2016) corrobora nos trazendo a informação que as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti* estão presentes em quase todos os países das Américas, exceto no Chile e Canadá, por razões climáticas e de altitudes.

As campanhas no Brasil são pontuais, sendo executadas nos períodos em que há uma grande proliferação do mosquito ou surtos epidêmicos (LENZI; COURO, 2004). As ações preventivas para o controle vetorial estão intimamente relacionadas com as práticas campanhistas/higienistas. Essas práticas tornam-se mais intensas durante os períodos de surtos da doença, que ocorrem nos períodos quentes e chuvosos (OLIVEIRA et al., 2016).

Sobre o processo de comunicação e educação para o controle do *Aedes aegypti*, estas se caracterizam por ser um modelo ainda verticalizado, centralizado e unidirecional, sob a forma de palestras ou divulgação em meios de comunicação ou panfletagens, isto é, ações assistenciais e não reflexivas. As ações devem possuir características e informações que façam com que a população reflita sobre suas práticas, hábitos e costumes (RANGEL-S, 2008 citado por OLIVEIRA et al., 2016).



O higienismo surgiu no século XIX e teve bastante influência no campo da educação. Sendo a educação em saúde um pilar transformador das relações sociais com os hábitos de higiene (ACIOLI; DAVID; FARIA, 2012). Durante esse período, as ações educativas eram focadas somente para ações extremas, em forma de difundir as informações, impor mudanças de hábitos, em que os conhecimentos não se articulavam, interagiam, refletiam para sobre a realidade da sociedade (SOUZA; JACOBINA, 2009).

O modelo campanhista/higienista era voltado para o combate ao *Aedes Aegypti* pelo setor de saúde relacionado às características de higienização do ambiente, ou seja, um ambiente limpo era local de ausência de doenças (RANGEL-S, 2008). Para esse efeito o PSE compreende que:

As práticas em educação e saúde devem considerar os diversos contextos com o objetivo de realizar construções compartilhadas de saberes sustentados pelas histórias individuais e coletivas, com papéis sociais distintos – professores, educandos, merendeiras, porteiros, pais, mães, avós, entre outros sujeitos –, produzindo aprendizagens significativas e ratificando uma ética inclusiva. (BRASIL, 2011, p. 05).

O cerne central do PSE é praticamente o mesmo das campanhas higienistas dos séculos passadas. Que busca educar os sujeitos no ambiente escolar para que os mesmos possam ter hábitos saudáveis de vida. Entretanto, as ações desenvolvidas partem das iniciativas dos profissionais da Estratégia de Saúde da Família, que são responsáveis do setor saúde em colocar em prática o PSE, isto é, os profissionais devem usar sua criatividade desenvolvendo ações reflexivas ao educandos, onde muitas vezes são meros reprodutores de ações que desenvolveram na graduação.

Assim, diante do agravante problema de saúde pública que o Brasil e demais países infestados pelo *Aedes aegypti*, acreditamos que as teorias freireanas tornam-se cada vez mais pertinentes ao processo de construção de conhecimentos significativos ao controle vetorial, pois busca no contexto a realidade em que vive o estudante.

## A ATIVIDADE FORMATIVA

A atividade aconteceu com o objetivo de promover uma formação mais significativa a respeito de medidas de profilaxia de combate ao mosquito *Aedes Aegypti* através de uma compreensão inicial dos estudantes sobre a arbovirose. Diante dessa situação, inicialmente, optou-se por usar como referencial teórico-metodológico o estudo da realidade pautado na perspectiva crítica defendida por Paulo Freire que foi sistematizado para o ambiente escolar por Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2009).



Freire (2005), em seu processo de ensino e aprendizagem, parte de uma estrutura temática, ou seja, uma investigação temática, fala dos educandos e a organização de suas falas, que se constitui no movimento para a obtenção dos temas geradores, extraído da problematização da prática de vida dos educandos.

O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do *universo vocabular* local e delas se extraíam as *palavras geradoras* – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos 'círculos de cultura'. (BEISIEGEL, 1974, p. 165).

O estudo da realidade, como bem explicitado, proposto por Paulo Freire, tem sua complexidade no âmbito da alfabetização, da educação não institucionalizada e, principalmente, das experiências vividas dos sujeitos; não se limitando apenas à coleta de informações, mas de compreender como os educandos refletem sua própria realidade, superando a ação ingênua de constatação dos fatos; em uma atitude de constante investigação dos fenômenos que formam a realidade.

Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2009) sistematizaram esse movimento contribuindo para o avanço de sua proposta, pois ajudam a pensar a sua abordagem de obtenção de conhecimentos no ambiente formal de ensino, a escolar.

Essa dinâmica se caracterizou por apresentar, antes de tudo, uma problematização através da apresentação de situações reais em que os alunos conheciam e vivenciaram no seu cotidiano (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012). O estudo da realidade, segundo Oliveira e Nascimento (2016, p. 388), "se caracteriza como uma intervenção visível de se obter a concepção dos alunos de aspectos que fazem parte do contexto em que vivem como também saber o que aluno sabe sobre determinado assunto". São nesse momento de apresentar situações que os estudantes foram provocados a expor os seus conhecimentos sobre determinados assuntos, causando inquietações que eram manifestadas nas contradições locais (FREIRE, 2005). Dessa forma, foi dado o processo de início da construção de conhecimento, pois essa ação desfragmentou informações "truncadas", prontas, fora da realidade dos alunos.



A finalidade deste momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno, ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão. O ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como problema que precisa ser enfrentado. (DELIVOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009. p. 2001).

O objetivo dessa etapa foi localizar as possíveis limitações que os alunos traziam sobre determinadas vivências, nas quais estavam sendo expressos por eles mesmos e, em particular, quando essas limitações se tornaram visíveis quando confrontadas com conhecimentos científicos (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016).

O papel do professor durante o estudo da realidade “é apenas compreender o que os estudantes sabem e pensam sobre determinados assuntos, não fazendo, inicialmente, interferências, apenas organizando a discussão inicial” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 388).

A dinâmica para o desenvolvimento do estudo da realidade aconteceu da seguinte maneira: os alunos levaram para casa um questionário que continha questões objetivas sobre a situação socioeconômica dos residentes, assim como questões que envolviam a forma como acontecia o armazenamento da água potável. Esses questionários foram analisados criticamente pelo educador para que tivesse noção de qual era a realidade do aluno extraescolar.

No momento da atividade, o educador fez perguntas sobre os conhecimentos iniciais dos participantes. Vale destacar que o professor somente buscou interrogar as interpretações dos estudantes. “A dinâmica recomendada para essa etapa seguiu, no primeiro momento, para uma discussão em pequenos grupos que depois foi compartilhada no grande grupo” (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012, p. 5).

Os questionamentos feitos aos alunos tiveram que expressar um nível de compreensão os quais eles estavam aptos a responder, de acordo com a idade e série.

1. Onde vocês armazenam água em casa?
2. Quando falta água, o que vocês fazem para manter as atividades diárias da casa que necessitam de água?
3. Quais os depósitos de água existentes em sua residência?
4. Como o lixo de sua casa é tratado? Onde é jogado o lixo de sua casa? Vocês têm lixo no quintal?
5. Quais doenças o armazenamento inadequado da água e do lixo pode causar?

Todas essas indagações foram lançadas aos estudantes, que estavam divididos



em quatro grupos compostos por oito participantes. Cada grupo analisou e depois socializou em um grande grupo. Diante do universo de respostas obtidas, analisaram-se as respostas dos educandos, levando em consideração “os conceitos prevalentes, não importando se são espontâneos ou não. Isso quer dizer que os estudantes podem explicitar sua concepção científica acerca das questões desafiadoras que lhes são apresentadas” (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012, p. 05).

Nesse sentido, sempre levamos em consideração que esse movimento de buscar a compreensão inicial dos alunos não envolve apenas conceitos científicos e comuns, pois o que está por traz é sempre o problema que orienta a problematização do conhecimento que se quer obter, ou seja, a intenção que queremos obter com esse movimento inicial.

## CONSIDERAÇÕES

O Brasil vive hoje um grande problema de saúde pública que precisa ser sanado, porém apenas as ações de saúde dos seus profissionais não são suficientes. Dessa forma, o ambiente escolar passa a se tornar, novamente, um grande palco para o combate de muitas doenças, o que acontece atualmente através de movimentos higienistas escolares, como é o caso do PSE.

No entanto, a falta de abordagens articuladoras das informações transmitidas pelas mídias em sala de aula e a necessidade imediata de se trabalhar temas de saúde pública na escola se tornam um desafio aos profissionais da educação e da saúde que tem como objetivo principal formar o cidadão crítico e reflexivo, para promoção da saúde.

A teoria freireana respalda bem os interesses de formação cidadã na perspectiva crítica. Nesse sentido, o estudo da realidade é, sem dúvida, um grande passo para se compreender, de forma mais sistemática e crítica, como as informações sobre o controle vetorial estão sendo transmitidas aos sujeitos, assim como os alunos vão se apropriando dessa informação e tomando-as como necessárias.

O estudo da realidade respalda muito bem os interesses de uma educação libertadora comprometida com os sujeitos históricos e sociais, o que se possibilita através do diálogo aberto sem existir relações de hierarquias de conhecimentos entre os educadores e os alunos. Pois o diálogo corporifica-se não de um para o outro e sim de um com o outro, mediados pelo mundo (FREIRE, 2005).

Por fim, o estudo da realidade desenvolvido faz parte do diálogo e da percepção das contradições sociais existentes para contribuir com o processo de formação cidadã, vislumbrando uma escola que forma cidadãos críticos e reflexivos, corroborando com competências e habilidades para promover saúde por meio de suas condições de vida, que viabilize o controle vetorial do *Aedes Aegypti*.



## REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S.; DAVID, H. M. S. L.; FARIA, M. G. A. **Educação em saúde e a enfermagem em saúde coletiva**: reflexões sobre a prática. *Rev. enferm UERJ* 2012; 20(4):533-536.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneiros, 1974.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Instrutivo PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- DELIZOICOV, Demétrius; ANGOTTI, André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEHLEN, Simoni Tormohlen; MALDANER, Otávio Aloísio; DELISOICOV, Demétrius. Momentos Pedagógicos e as etapas da Situação de Estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência e Educação** (UNESP. Impresso), v. 18, p. 1-22, 2012.
- LENZI, M. F.; COURA, L. C. Prevenção da Dengue: a informação em foco. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 343-350, jul/ago 2004.
- MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz. Higiene Mental, educação e ordem social: a normalização da criança e a dimensão biopolítica. **Revista Metáfora Educacional**, Natal, v. 10, p. 3-17, 2011.
- MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online)**, v. 14, p. 199-215, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Formação significativa: reflexões sobre a prática docente na Educação a Distância. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, Sergipe, v. 16, p. 379-394, 2016.
- OLIVEIRA, Franklin Learcton Bezerra de; MILLIONS, Rejane Medeiros; ALMEIDA JÚNIOR, José Jailson; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. Índice de infestação predial do *Aedes Aegypti* por ciclo em Santa Cruz, Rio Grande do Norte, Brasil – 2007 a 2013. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 7, p. 260-269, 2016.
- OLIVEIRA, Franklin Learcton Bezerra de; MILLIONS, Rejane Medeiros; COSTA, Marcelo Viana da; ALMEIDA JÚNIOR, José Jailson de, SIVA, Dany Geraldo Kramer Cavalcanti e. Estudo comparativo da atuação do enfermeiro no controle da Dengue e Febre Chikungunya. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, 25, n. 4, p. 1031-1038, 2016.
- RANGEL-S, M. L. Dengue: educação, comunicação e mobilização na perspectiva do controle – propostas inovadoras. **Revista Interface**, v. 12, n. 25, p. 433-441, abr/jun. 2008.



SOUZA, I. P. M.A.; JACOBINA, R. R. Educação em Saúde e suas versões na história brasileira. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador (BA), v.33, n.4, p.618-627, out/dez 2009.



## CONSTRUÇÃO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR DE COMBATE À DENGUE JUNTO AOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

*Angéli do Prado Casagrande<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O programa A União Faz a Vida é uma iniciativa da Cooperativa de Crédito SICREDI. Ele se apresenta como tendo uma visão voltada para a compreensão do modo de organização econômica e social, reafirmando a necessidade de que todos os envolvidos com o Programa incorporem ao seu cotidiano a apropriação de novas posturas que devem ser vivenciadas, incentivando-se a cooperação, o diálogo e o comportamento solidário. Quando se pensa num esforço educacional abrangente que envolve a comunidade, uma educação que investe na formação de consciência coletiva democrática, a cooperação é essencial, e faz todo o sentido. Segundo Ortega e Del Rey (2002, p. 51):

Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação [...] pois não se trata de dissolver o indivíduo num ente desconhecido, chamado grupo, mas de tomar consciência de que a vinculação ao grupo nos aporta à verdadeira dimensão social e ao único referencial real sobre nosso comportamento intelectual, afetivo e moral.

Nesse processo, tem grande importância, ainda, a comunicação, a documentação, a afetividade e o diálogo, pois permitem integrar os conhecimentos apreendidos através do registro da história que se constrói no dia a dia. Estes são os principais elos entre os indivíduos e os objetos de conhecimento. Para que se alcance êxito, as atividades cooperativas devem ser cuidadosamente pensadas e planejadas, levando em conta o equilíbrio pessoal e a harmonia social, que vão além do simples acúmulo de conhecimento. Tornam-se, dessa forma, os educandos sujeitos ativos no processo de aprendizagem a partir do reconhecimento de seus desejos, das suas necessidades e interesses frutos da reflexão sobre situações concretas. Ou seja, o

<sup>1</sup> Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade São Luís e especialização em Educação Ambiental pela UNICID. É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino do Município de Fontoura Xavier - RS, atuando na E.M.E.F. Felisberto Casagrande. Também é professora na E.E.E.M. Getúlio Vargas, como professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: [angel\\_casagrande@hotmail.com](mailto:angel_casagrande@hotmail.com)



conhecimento estudado deixa de ser algo externo e abstrato, e passa a responder demandas do próprio meio social onde a escola está inserida.

Os projetos desenvolvidos pelas crianças e adolescentes, em conjunto com os demais agentes do Programa, têm na sua essência a construção e vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania. As escolas e outras organizações educacionais utilizam a metodologia de projetos para elaborar o plano que será realizado durante o ano. A avaliação constante orienta a tomada de decisão para a melhoria e continuidade dos projetos.

A partir da expedição investigativa realizada na comunidade “Pró-Morar”, nas imediações da escola, que abrigava a maioria dos alunos, observou-se o grave problema do saneamento básico inadequado com entulho e lixo dispostos em grande quantidade nas ruas, a falta de higiene nas residências e o conseqüente descaso com o acúmulo de água parada nesses locais. Da observação dos próprios alunos, percebeu-se a necessidade de uma ação conjunta para a prevenção de diversas doenças que poderiam acometer a população a partir desse quadro. Dentre essas doenças escolheu-se a Dengue como tema principal do projeto devido à sua gravidade e o crescente aumento dos casos da mesma na região. Considerou-se relevante trabalhar-se o tema de forma interdisciplinar e lúdica com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro de Educação Municipal (CEM) de Fontoura Xavier, pois a mesma está inserida em área de vulnerabilidade social e ambiental. Também houve a busca por parcerias com as autoridades locais e a comunidade em geral para implantar um projeto que veio agregar ações efetivas de transformação da realidade trazendo aos educandos uma real noção do poder transformador da informação e estimulando-os assim para o exercício da cidadania.

## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE: INTERLOCUÇÕES COM O PROCESSO EDUCATIVO**

Falando-se em educação em saúde, presume-se tratar de um conjunto de práticas voltadas para indivíduos e comunidade, visando desenvolver a autonomia necessária à escolha de hábitos saudáveis de vida, aprimorando seus conhecimentos sobre os mesmos, dispensando uma maior atenção à população. No caso da prática descrita neste relato, organizaram-se ações de aproximação com os sujeitos no espaço comunitário, procurando levar ao entendimento de saúde como prática social e global, dialogando com os saberes prévios dos envolvidos no projeto, unindo a escola a diferentes organizações, possibilitando a efetivação de práticas onde se realizam ações por diversos agentes dentro e fora do espaço convencionalmente reconhecido como local de ensino-aprendizagem. A educação em saúde apresenta-se como um desafio também para o campo educacional, pois



são áreas correlacionadas no âmbito da visão global do educando e da busca de práticas integrais, mais voltadas às reais necessidades das populações inseridas no contexto escolar, considerando suporte para essas práticas, a participação popular nos processos de informação e comunicação como as desenvolvidas ao longo do projeto. Para promover a educação em saúde, também é necessário lançar um olhar para o cenário atual, buscando-se a superação do modelo assistencialista, centrado na doença, excessivamente hospitalar, por um modelo integral, de promoção da saúde e a prevenção de agravos, através da utilização da educação para a promoção da saúde de forma participativa e dialógica.

O conceito de educação em saúde é compreendido como mera transmissão de informações em saúde, o que deve ser superado através de uma visão crítica e de um processo participativo cujas conquistas de diversos espaços compreendem um conjunto de práticas pedagógicas de caráter emancipatório para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida. Tida como importante ferramenta da promoção em saúde necessita de uma combinação de ações educacionais que objetivam atingir condições de vida conducentes à saúde. Para que se efetivem, de forma contínua e duradoura, tais ações necessitam de comunicação, principal meio de persuasão e mobilização da opinião pública e participação social. Ao longo do projeto foram adotadas práticas informativas como telejornal e panfletos que vieram auxiliar na escolha de comportamentos, bem como na prevenção da dengue assim como de outras doenças, e contribuíram no desenvolvimento de uma cultura de saúde e democratização dos conhecimentos através do contato pessoal, em diferentes ambientes, o que veio enriquecer a aprendizagem dos educandos porque puderam contar com diversos canais da mídia e de tecnologias outras como a internet.

A carta de Otawa destaca que um dos requisitos fundamentais para a saúde é a educação, assim, a promoção da saúde apoia o desenvolvimento pessoal e social através da divulgação de informações, educação em saúde e intensificação das habilidades vitais. Em conjunto com a Estratégia de Saúde da Família que se propõem desenvolver atenção à saúde no contexto em que as pessoas vivem, percebeu-se a concepção de um cenário propício para atingir os princípios da promoção em saúde através da abordagem educativa que se seguiu ao longo do desenvolvimento das atividades, com ênfase no diálogo e na construção de novos conhecimentos. A partir das relações teóricas entre educação tornou-se possível a apropriação e compreensão dessas temáticas, o que representou uma importante tomada de decisão no sentido da obtenção de conhecimentos necessário para que os indivíduos tomem decisões conscientes no seu processo saúde-doença e de viver saudável.



## RELATO DA EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL (CEM)

Para a execução do projeto, inicialmente, foi realizada uma expedição investigativa à comunidade Pró-Morar, um conjunto habitacional situado próximo da escola, para observação da realidade e das condições e disposição do lixo no local. Para os alunos, essa experiência foi muito satisfatória e extremamente importante, à medida que lhes possibilitou obter um panorama geral da condição da comunidade em questão, além de conferir a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania almejado pelo referido programa. A experiência de ensino e aprendizagem vivida pelos alunos durante grande parte do ciclo educativo era pautada na pedagogia tradicional, na qual a relação dos discentes com a comunidade local era visto de forma distante. Dessa forma, os educandos partiram rumo à aquisição de uma postura crítico-reflexiva da aprendizagem. A estratégia permitiu o contato direto dos adolescentes com alguns conteúdos específicos, muitos deles até então desconhecidos. Gerou oportunidade para refletir o assunto trabalhado, tendo facilitado o desencadeamento de novos questionamentos. Simultaneamente aos diálogos explicativos com os adolescentes, surgiram novas dúvidas que iam sendo esclarecidas pela professora orientadora do projeto enquanto ia-se anotando todos os novos questionamentos aparecidos no transcorrer dos trabalhos. A estratégia facilitava a exposição de dúvidas consideradas pelos próprios adolescentes como de difícil expressão. Os recursos didáticos adotados em cada fase de execução foram selecionados segundo o critério da adequação à atividade a ser desenvolvida naquele dia.

**Fig. 1 - Entrega de panfletos informativos**



Fonte: Arquivo pessoal.



Após o encerramento das excursões investigativas, foi realizada a roda de conversas com o grupo de adolescentes para exposição das dúvidas. De acordo com um estudo recente, só é possível formar um cidadão crítico, reflexivo e político a partir desses princípios. Nesse sentido, os alunos que participaram do PUFV acreditam que esse programa ofereceu capacitação pedagógica para o domínio do saber e, sobretudo, proporcionou-lhes domínio de diversas competências, visando à formação de habilidades necessárias para a aquisição do conhecimento.

Diante da enorme quantidade de entulhos nas ruas, em frente às residências, surgiu a ideia de realizar ações para transformar essa comunidade em um lugar mais limpo, agradável e saudável para se viver. As atividades desenvolvidas pelos alunos foram:

- a) participação da elaboração do projeto escrito, através da atualização bibliográfica sobre o conteúdo a ser abordado;
- b) elaboração das estratégias a serem utilizadas no processo ensino e aprendizagem;
- c) participação de aulas teóricas;
- d) acompanhamento docente nas aulas teórico-práticas e participação ativa do planejamento e desenvolvimento de atividades com a comunidade, bem como participação em seus processos de avaliação.

**Fig. 2 - Visitação nas residências da comunidade**



Fonte: Arquivo pessoal.



Realizou-se a gravação de um telejornal informativo intitulado “Quem não se comunica o mosquito pica”, com reportagens e entrevistas dentro da própria comunidade para apresentação na escola através de um seminário. O desenvolvimento dessas atividades foi vista pelos alunos como um desafio, gerando expectativas e ansiedades. Eles perceberam que a tarefa de abordar membros da comunidade local exigia mais do que conhecimento teórico sobre o conteúdo, pois demandava capacidade para interagir de forma dialógica com os sujeitos e habilidade para reter a atenção dos mesmos. As atividades foram planejadas buscando seguir uma didática reflexiva que estimulasse o senso crítico do aluno, promovesse o diálogo aluno-comunidade e permitisse que os alunos desenvolvessem suas competências na análise, avaliação, investigação, argumentação, discussão e construção do conhecimento. Sabe-se que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é dar condições ao aluno em suas relações interpessoais, para tornar-se um ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador e criador. Durante o desenvolvimento do projeto, foram disponibilizados aos alunos diversos materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde, como panfletos que foram distribuídos pelos alunos nas visitas aos moradores. A fiscalização municipal doou uniformes para a patrulha e realizou palestras e intervenções na comunidade e, por fim, o setor de serviços urbanos enviou caminhões e pessoal para o recolhimento dos entulhos nas ruas da comunidade.

**Fig. 3 - Entrega de panfletos informativos**



Fonte: Arquivo pessoal.

Na etapa final, os alunos criaram um grupo no *Whatsapp* com o nome do projeto, do qual fazem parte pessoas da comunidade, alunos, professores e membros dos serviços envolvidos na manutenção das ações implantadas, como agentes epidemiológicos, fiscais municipais e secretários. Neste grupo são trocadas

informações sobre a dengue, números da doença no município e na região, dicas de prevenção e os moradores notificam casos de acúmulo de lixo e ocorrência de possíveis focos de mosquitos para que sejam tomadas as medidas cabíveis em cada situação. Durante essa fase, as experiências dos educandos foram bastante diversificadas, tais como: acompanhamentos na comunidade, gravações, visitas à Prefeitura Municipal, contato com as diversas tecnologias empregadas na execução do projeto, tais como câmeras de vídeo e *smartphones*.

Perceber os alunos buscando aplicar seus conhecimentos teórico-práticos para discutir, analisar e intervir junto às famílias foi extremamente gratificante. Acreditando que o professor exerce o papel de estimular o desenvolvimento intelectual do estudante e facilitar a aprendizagem, procurei, no transcorrer do projeto, sanar as dúvidas que surgiram, incentivando-os a buscarem as respostas de suas perguntas por meio da literatura e da experiência para depois discutirem a solução, visando assegurar uma intervenção realmente efetiva. Enquanto educadora, procurei fomentar que os estudantes conseguissem obter a formação almejada sabendo pesquisar e selecionar as informações, e aprendendo a pensar de forma associativa. Assim, eles teriam a consciência de que o conhecimento é essencial para desenvolver o cuidado numa comunidade em situação vulnerável como é o caso da Pró-morar. Ao finalizar o estudo, os alunos puderam perceber que uma educação de qualidade não pode consistir unicamente na “transmissão” de conhecimentos professor-aluno, e sim se orientar na formação de indivíduos capazes de buscar seu próprio aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visualizar o processo educativo dentro de um contexto maior, torna-se evidente que alguns assuntos relativos à dengue e às questões de saúde pública como o saneamento básico chamaram a atenção dos adolescentes, visto o interesse demonstrado por eles. Ao conduzir o presente projeto também pode-se ressaltar que a grande problemática enfrentada por estes adolescentes situa-se na esfera socioambiental, em especial, na falta de expectativas positivas em relação às melhorias na qualidade de vida da comunidade local. Reitera-se que a iniciativa de elaborar um material informativo para promoção de saúde e combate à dengue contextualizado socioculturalmente foi uma experiência construtiva, gratificante e viável. O conhecimento adquirido nesta experiência impulsiona os educandos a prosseguirem nesse caminho e a enfrentarem novos desafios, em prol da construção de vivências participativas.

Integrar o Programa A União Faz a Vida tornou-se uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento e capacitação dos educandos do Centro de Educação Municipal. Esse é, sem dúvida, um dos passos iniciais para a construção de um novo ensinar.



Para atender às novas perspectivas da prática docente na educação, é necessário habilitar os alunos para a formação de pensamentos críticos, reflexivos e, sobretudo, criativos. A escola deve contribuir para formar sujeitos capazes de comprometerem-se com a construção de uma prática enriquecedora. Para isso ocorrer, é exigida a construção de uma preparação pedagógica eficiente. Nesse sentido, o Programa A União Faz a Vida, inquestionavelmente, exerce grande importância na formação de cidadãos qualificados, pois abre espaço para que estes se desenvolvam buscando estratégias para a implementação de uma nova proposta pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília, DF: UNESCO: UCB, 2002.

PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA. Disponível em: [http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma\\_principios](http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_principios). Acesso em: 27 abr. 2018.

