



# Itinerários da Pesquisa em Educação: Diferentes Olhares

**Organizadoras:**  
**Helena Venites Sardagna**  
**Maria Cristina Schefer**  
**Sandra Monteiro Lemos**

**Itinerários da pesquisa  
em educação:  
diferentes olhares**

**Comitê Científico**

Ary Baddini Tavares  
Andrés Falcone  
Alessandro Octaviani  
Daniel Arruda Nascimento  
Eduardo Saad-Diniz  
Francisco Rômulo M. Ferreira  
Isabel Lousada  
Jorge Miranda de Almeida  
Marcelo Martins Bueno  
Miguel Polaino-Orts  
Maurício Cardoso  
Maria J. Binetti  
Michelle Vasconcelos O. do Nascimento  
Paulo Roberto Monteiro Araújo  
Patricio Sabadini  
Rodrigo Santos de Oliveira  
Sandra Caponi  
Sandro Luiz Bazzanella  
Tiago Almeida  
Saly Wellausen

**Pareceristas Convidados para essa obra**

Daiana Bastos da Silva Santos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)  
Dolores Schussler (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)  
Estêvão da Fontoura Haeser (Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS/Osório/RS)  
Gabrielli Teresa Gadens Marcon (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)  
Maria Cristina Schefer (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)  
Martha Marlene W. Hoppe (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)  
Saraí Patrícia Schmidt (Universidade Feevale)  
Vinícius Martins Flores (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)

**GESTÃO DA UERGS 2018-2022**

Reitor: Prof. Dr. Leonardo Alvim Beroldt da Silva;  
Vice-reitora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Monteiro Lemos;  
Pró-reitora de Ensino: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rochele da Silva Santaiana;  
Pró-reitora de Extensão: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Erli Schneider Costa;  
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação: Prof. Dr. Rafael Haag;  
Pró-reitor de Administração: Prof. Me. Gabriel Borges da Cunha;  
Coordenadora da Área de Ciências Humanas: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita Cristine Basso Soares Severo;  
Coordenadora da Área de Ciências da Vida e do Meio Ambiente:  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daniela Mueller Lara;  
Coordenador da Área de Ciências Exatas e Engenharias: Prof. Dr. Fabiano Perin Gasparin.

**UNIDADE LITORAL NORTE OSÓRIO/RS****DIREÇÃO REGIONAL 2019-2023**

Diretora Região I – Prof<sup>ª</sup> M.<sup>a</sup> Adriana Leal Abreu  
Chefe de Unidade: Janete Bielaski de Matos



HELENA VENITES SARDAGNA  
MARIA CRISTINA SCHEFER  
SANDRA MONTEIRO LEMOS  
(organizadoras)

**Itinerários da pesquisa  
em educação:  
diferentes olhares**

1ª edição

LiberArs  
São Paulo – 2020

*Itinerários da pesquisa em educação: diferentes olhares*

© 2020, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à  
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-990187-2-5

**Editores**

Fransmar Costa Lima

Lauro Fabiano de Souza Carvalho

**Revisão técnica**

Cesar Lima

**Editoração e capa**

Editora LiberArs

Nathalie Chiari

**Arte da capa**

Sandy Mary Azevedo Bonatti

Cibele Fernandes da Costa

Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente

**Design Gráfico da capa:** Equipe de Assessoria e Comunicação – UERGS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

189	Itinerários da pesquisa em educação: diferentes olhares / organizado por Helena Venites Sardagna, Maria Cristina Schefer, Sandra Monteiro Lemos. - São Paulo, SP : Liber Ars, 2020. 394 p. : il. ; PDF; 4,24MB.  Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-990187-2-5  1. Educação. I. Sardagna, Helena Venites. II. Schefer, Maria Cristina. III. Lemos, Sandra Monteiro. IV. Título.	CDD 370 CDU 37
2020-801		

**Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410**

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

**Editora LiberArs Ltda**

[www.liberars.com.br](http://www.liberars.com.br)

[contato@liberars.com.br](mailto:contato@liberars.com.br)

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<b>Problemas de la educación en la sociedad contemporánea</b> ENRIQUE DEL PERCIO .....	13
<b>Educación, Democracia e Inteligencia Social: el desafío de reconstruir el valor de lo público desde la perspectiva Deweyniana</b> MARÍA ALEJANDRA OLIVERA.....	21
<b>BNCC e as trajetórias de uma epistemologia no Ensino Religioso</b> DIONÍSIO FELIPE HATZENBERGER THAIS JANAINA WENCZENOVICZ .....	31
<b>A escrita das línguas de sinais (ELS) – no sistema <i>Sign Writing</i> como apoio à aprendizagem da língua portuguesa para surdos</b> ALESSANDRA AYRES DANIELLE C. DE FREITAS LIMA .....	43
<b>Religiosidade e relações interpessoais entre adolescentes em ambiente escolar</b> LUCIANA BOLL DIONÍSIO FELIPE HATZENBERGER.....	57
<b>A produção de enunciabilidades disciplinares no campo interdisciplinar das Ciências da Natureza</b> VERONICA DE LIMA MITTMANN CLAUDIA GLAVAM DUARTE JULIANA DOS SANTOS GUATIMOSIM.....	67

**Anseios e expectativas dos jovens do  
Instituto Federal Campus Osório em relação  
ao mundo do trabalho**

MARINEZ MAUER

RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO..... 77

**Antecedentes históricos da  
educação infantil na cidade de Porto Alegre:  
em foco os jardins de recreio**

JENIFFER MEDEIROS

WISLANIA AMARO VALIM

LEANDRO FORELL

FABIANA MAYBORODA..... 85

**As políticas públicas de inclusão no  
contexto de plataformas digitais:  
um recorte para o estado do conhecimento**

PATRÍCIA DE ANDRADE DE OLIVEIRA VICENTE

HELENA VENITES SARDAGNA..... 97

**Contribuições motivacionais do trabalho  
pedagógico do professor de música para  
a aprendizagem musical escolar**

DANIELE ISABEL ERTEL

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL..... 109

**Decolonialidade e Educação:  
a Pedagogia e o Pedagógico como práticas  
insurgentes para uma nova tessitura curricular**

ANDERSON ALVES COSTA

THAÍS JANAINA WENCZENOVICZ ..... 119

**Educação Musical Especial num Contexto de Jovens  
e Adultos com Diversidade Funcional Intelectual:  
Conte-Me, Eu Esqueço; Mostre-Me, Eu Recordo;  
Envolve-Me, Eu Compreendo**

EDSON RIBEIRO BIONDO JÚNIOR

EDUARDO GUEDES PACHECO ..... 131



**Espaço escolar: perspectivas de jovens  
acerca da disciplina de Matemática**

LUCIANA MICHELE MARTINS ALVES

RITA CRISTIANE BASSO SOARES SEVERO..... 141

**Inclusão e Atendimento Educacional Especializado: os  
atravessamentos discursivos sob as lentes da  
governamentalidade e da biopolítica**

LIZIANE DA SILVA BARBOSA

PATRÍCIA SANTOS ANFLOR

RITA DE CASSIA PORTELLA

HELENA VENITES SARDAGNA ..... 149

**Motivação para a aprendizagem  
de um instrumento musical**

DANIELE ISABEL ERTEL

AUGUSTO SCHNEIDER..... 159

**O ensino da música para pessoas com deficiência visual:  
uma pesquisa sobre o estado do conhecimento**

FABIANE ARAUJO CHAVES

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL..... 171

**A colaboração da ONG MPC em Escolas públicas:  
o projeto Escola da Vida em Novo Hamburgo/RS**

MURIEL PASSINI

DIONÍSIO FELIPE HATZENBERGER..... 181

**O Relacionamento interpessoal e suas implicações  
no Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em  
Processos Gerenciais do Instituto Federal do RS**

CLAUDIA SIMONE CORDEIRO PELISSOLI

LUCIANO ANDREATTA CARVALHO DA COSTA ..... 205

**Políticas públicas em educação musical:  
uma pesquisa-ação sobre a implementação da  
música em escolas de Canoas/RS**

CARLOS AUGUSTO PINHEIRO SOUTO

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL..... 211

**Práticas Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado: estratégias para o Corpo da Deficiência**

LIZIANE DA SILVA BARBOSA

HELENA VENITES SARDAGNA ..... 221

**Relações entre educação e lazer: etnografando na cidade**

CINARA RICK

LEANDRO FORELL ..... 227

**Resistências e Legitimidades no Currículo de Artes**

LUCAS PACHECO BRUM

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL ..... 235

***Surf* salva: um projeto social esportivo que proporciona autonomia e cidadania a seus participantes**

FELIPE FERREIRA

ALINE SILVA DE BONA ..... 245

**Teatro, invenção e educação escolarizada: por uma pós-dramaturgia do encontro na aula**

FABÍOLA RAHDE FERNANDES

EDUARDO GUEDES PACHECO ..... 257

**Tema de casa e TIC's: ressignificação das tarefas discentes**

CLAUDIA DA SILVA GOMES

FERNANDO BECKER ..... 263

**Variação Linguística da Libras na interlocução com o Atendimento Educacional Especializado: Um breve estudo de Estado do Conhecimento**

SANDY MARY AZEVEDO BONATTI

HELENA VENITES SARDAGNA ..... 273

## APRESENTAÇÃO

*“Se o mundo ficar pesado  
Eu vou pedir emprestado  
A palavra poesia.*

O presente livro compõe-se de artigos oriundos de pesquisas e estudos em diferentes contextos universitários e revisita o *III Seminário Internacional do Mestrado profissional em Educação: itinerários da pesquisa em educação*, realizado no mês de setembro do ano de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação, trazendo à luz discussões presentes nas conferências, palestras e trabalhos apresentados.

*Se o mundo emburrecer  
Eu vou rezar pra chover  
Palavra sabedoria.*

Agregamos aqui, em forma de artigo, os temas integrantes de algumas das palestras, comunicações e oficinas do referido Seminário que reuniu pesquisadores educacionais (docentes e discentes da Pós-Graduação; docentes e discentes da Graduação; e docentes de escolas públicas e privadas da região Litoral Norte; pesquisadores em educação e comunidade em geral). Nesse sentido, promoveu a socialização de pesquisas que vem sendo realizadas em educação, buscando, dessa forma, abrir possibilidades para ampliação da prática pedagógica, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

*Se o mundo andar pra trás  
Vou escrever num cartaz  
A palavra rebeldia*

Historicamente, a educação e a formação de professores em nosso país vêm compondo campos de conflitos onde transitam os mais diversos interesses, sejam eles, acadêmicos, econômicos e/ou políticos, dentre outros. Nesse

âmbito, instituições e profissionais da educação têm buscado cada vez mais se comprometerem com o fortalecimento da área educacional, especialmente no que tange à formação e qualificação docente para a atuação na educação básica. Neste cenário, muitos são os discursos que tentam explicar determinadas situações educacionais. As máximas de que "o mundo mudou", de que "a escola e a educação estão em crise", "os professores não têm formação adequada", ou mesmo que "as crianças não aprendem" já não dão mais conta de nos fornecerem ferramentas e argumentos necessários para pensar a cultura escolar e a educação em nosso tempo. Paralelamente a tudo isso, novos discursos vêm surgindo para dar conta de situações não resolvidas. Tais discursos transitam em meio a novas lutas sociais e diferentes configurações culturais que vão produzindo os sujeitos, a escola, a educação na contemporaneidade.

*Se a gente desanimar  
Eu vou colher no pomar  
A palavra teimosia*

Discussões que envolvem uma "economia criativa" vêm marcando presença para além das discussões conceitual e acadêmica propostas, configurando-se como discursos que têm buscado englobar os mais diversos setores, sejam eles baseados no talento ou na habilidade individual. O fortalecimento dos setores afetados pela dita "economia criativa" vem ocorrendo em um contexto de ampliação de necessidades de ordem estética e intelectual pelos indivíduos e de emergência da sociedade reconhecida como sendo do conhecimento. Esse tipo de sociedade baseada no uso intensivo de capital e trabalho começaria a ceder, gradualmente, espaço para outra sociedade baseada nos recursos intelectuais e na troca de conhecimentos e saberes.

*Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra tirania*

Os artigos constantes nesse E-book, e que, por sua vez, pautam-se na ciência, nos saberes das comunidades, nas tecnologias e nas práticas inovadoras, têm foco na Educação Básica. Nesse sentido, reiteramos os movimentos de pesquisa que o Mestrado Profissional da UERGS vem desenvolvendo junto à sua comunidade, englobando ações individuais e coletivas, visando à formação humana integral e o espírito investigativo de colaboração. A

socialização de saberes é um dos propósitos desse E-book, que amplia suas possibilidades de disseminar as riquezas advindas da pesquisa científica.

*Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra utopia” (Jonathan Silva)*

Nossa intenção é que o “Samba da utopia”, que costurou esses parágrafos, impulse os desejos docentes, e que as fecundas ideias pedagógicas que emergiram nas discussões do III Seminário Internacional do Mestrado Profissional em Educação, assim como dos artigos desse livro se espalhem. Afinal, o evento aconteceu em Osório, “terra dos bons ventos”.

Boa leitura!

Helena Venites Sardagna  
Maria Cristina Schefer  
Sandra Monteiro Lemos



# PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

ENRIQUE DEL PERCIO<sup>1</sup>

Estamos cansados de que nos hablen de la profundidad de los cambios acaecidos en el mundo a raíz del impacto de las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales. Y especialmente, de que nos cuenten cómo cambió la vida cotidiana y nos insistan con los problemas que de allí se derivan para las instituciones en general y para la escuela en particular, las que aún parecen seguir respondiendo a demandas y necesidades de épocas anteriores.

Estamos cansados, es cierto, pero no tenemos más remedio que volver sobre los mismos temas para tratar de encontrar respuestas o, mejor dicho, para plantearnos mejor las preguntas. Es que los cambios en la estructura de producción que fueron aconteciendo a partir de los '70 por el impacto de las nuevas tecnologías conllevan una transformación tan profunda que aún no hemos tomado plena conciencia de sus implicancias. Por eso, les pido perdón por mi falta de originalidad, pero realmente creo que vale la pena que repasemos juntos algunas de estas implicancias, en especial las que se han dado en los modos de habitar en el trabajo, en el barrio y en la familia. Tan radical es esta transformación que algunos hablan incluso de un cambio epocal al que, por supuesto, la escuela no puede ser ajena.

Comencemos por el mundo laboral: en virtud del empleo de nuevas tecnologías -especialmente las informáticas y comunicacionales- aplicadas a la producción de bienes y servicios, la gente va a cambiar muchas veces de trabajo a lo largo de su carrera. En el caso de los más jóvenes de este auditorio, saben ya que dentro de veinte años muy probablemente habrán

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía Jurídica y especialista en Sociología de las Instituciones. Codirector del Programa Internacional de Estudios sobre Democracia, Sociedad y Nuevas Economías de la Universidad de Buenos Aires y director del Doctorado en Filosofía en la universidad jesuita USAL (Área San Miguel). Ex Rector del Instituto Pedagógico Latinoamericano. Ex coordinador del Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Tres de Febrero. Autor de numerosos libros sobre el tema.

trabajado en más de un empleo. Si hoy una persona de treinta y cinco años debe presentar un currículum en una empresa y su único antecedente es haber trabajado en un solo empleo, no es muy bien visto. En cambio, una o dos generaciones atrás ocurría exactamente lo contrario: no era muy bien visto que alguien a los treinta y cinco haya pasado por más de un empleo.

¿Qué consecuencias tiene esto? Si alguien conserva siempre el mismo empleo, convive siempre con las mismas personas. Va adquiriendo de modo espontáneo una solidaridad de clase, porque está con los mismos trabajadores en la fábrica, con los mismos empleados. Asimismo, va a vivir siempre en el mismo barrio. Posiblemente alguna vez migre, como cuando mis abuelos cuando vinieron de Galicia, pero una vez que se establecieron en el barrio pusieron un almacén, después el almacén pasó a ser restorán, pero siempre en el mismo barrio. Hoy, en cambio, la gente cambia de barrio, de ciudad e incluso de país varias veces a lo largo de su vida. Si alguien vive toda su vida en la misma casa, en una gran ciudad, aunque él siga allí sus vecinos seguramente van a cambiar. Puede que esto no pase tanto en pueblos o ciudades chicas, pero es lo que acontece en las grandes ciudades, que son las que imponen las pautas culturales. Esto hace que sea tan difícil hoy *con-vivir* con los otros, ir estableciendo un vínculo profundo con los otros. Al no convivir con los otros, al no conocer bien a sus compañeros de trabajo, se dificulta mucho establecer relaciones profundas y duraderas. Cuando a uno lo invitan a un cóctel habla de trivialidades, porque no se da tiempo para establecer una conversación sobre temas relevantes. Si hoy alguien llega al trabajo con mala cara y su compañero le pregunta qué le pasa, le va a contestar que no le pasa nada, porque no va a querer contarle que se distanció de su novia o que su hermano está enfermo. Pero si uno trabaja siempre con el otro, vive siempre con el otro en el mismo barrio, se va estableciendo un vínculo profundo y se crea espontáneamente un clima propicio para hablar de todo.

Al mismo tiempo, esto implica transformaciones muy profundas en la estructura familiar. Hoy el sistema ya no necesita más mujeres que estén en la casa todo el día criando diez hijos. Antes sí era necesario porque tanto los ejércitos como la industria requerían ingentes cantidades de personas capaces de fungir como carne de cañón o como trabajadores y empleados en fábricas y oficinas. Ahora, en cambio, ni el ejército ni la industria requieren tanta gente, sino que, por efecto de la aplicación de las nuevas tecnologías a uno y otro campo, el problema es qué hacer con la "gente que sobra".

Así las cosas, el ideal pasó a ser una pareja con pocos o ningún hijo, de tal modo de tener más disponibilidad de dinero para gastar en productos con mayor valor agregado. Una familia con diez hijos difícilmente piense en comprar un plasma si la televisión que tiene funciona bien. Para eso, el sistema



exige a la mujer salir a trabajar. De este modo se consigue el doble objetivo de que en el hogar haya dos ingresos y que, al tener la mujer otras expectativas, deje de lado la maternidad.

Si en los tiempos de nuestros abuelos la mujer madre de diez hijos no se sentía bien tratada por su marido, no tenía más remedio que soportar la situación. Le hubiera resultado imposible dejarlo y rehacer su vida. Lo mismo le pasaba al hombre: ¿dónde iba a conocer a otra mujer de su nivel sociocultural si en la fábrica, la oficina o el transporte sólo encontraba a otros hombres? Hoy ambos pueden encontrar a otra persona de distinto o del mismo sexo con quien entablar una nueva relación. Y planteo como al pasar, y sin emitir juicio de valor, que como el ideal es la pareja sin hijos, pasan a ser socialmente aceptadas prácticas de sexualidad no reproductiva que en otros contextos en los que eran necesarios muchos hijos, eran vistas como aberrantes.

Lo que cabe considerar es que todo esto facilita la emergencia de un nuevo tipo de subjetividad: la del individuo que, a la vez que está hiperconectado, no puede mantener relaciones duraderas. Tipo humano que predomina en las grandes ciudades, que son las que imponen las pautas culturales y los modos de pensar al resto. Esto genera la aparente paradoja que algunos autores han denominado el *individualismo de masas*. Como no hay tiempo para conocer al otro ni para ser conocido por el otro, sólo se conoce lo que el otro muestra: cada uno muestra lo que consume y es valorado en función de eso. Más aún: el individuo del capitalismo de consumo, no sólo muestra lo que consume, sino que se muestra para ser consumido. Es en sí mismo una empresa: se produce para ser consumido; es un *empresario de sí mismo*.

En otras palabras: cambio de trabajo, cambio de barrio, cambio de familia: aquellas cosas que generaban un vínculo estable y duradero hoy están en crisis. Esto en sí mismo no es ni bueno ni malo, pero debemos tener en claro que la época ha cambiado y mucho. Baste como ejemplo señalar que antes en el club de barrio se realizaban una cantidad de actividades que posibilitaban que la gente compartiera mucho tiempo realizando juntos actividades de toda índole: deportivas, sociales, culturales. En cambio, hoy se hace ejercicio físico en el gimnasio, se juega al fútbol en la cancha de alquiler, se va a la pileta a otro lado, se cena en un restaurante especializado en tal tipo de cocina, se va a bailar a aquella disco de moda, siempre interactuando con gente distinta.

Estos tiempos que corren, signados por la fragmentación personal y social derivada de estos cambios, lanzan un desafío apasionante a la tarea de educar. En este marco, los invito a que nos adentremos en temas que, seguramente no constituirán una novedad para este calificado auditorio, pero que

a veces, urgidos por la inmediatez de lo cotidiano vamos dejando imperceptiblemente de lado.

La queja es la misma en todas partes del mundo y en todos los estratos sociales: a los estudiantes no les interesa aprender y los educadores se sienten irredimiblemente frustrados. Pareciera que Iván Illich tenía razón cuando ya a mediados de los setenta afirmaba que el agotamiento de la institución escolar tal como la conocemos es irreversible.

Una lectura superficial atribuiría la actual crisis de la educación al desenganche de la movilidad social ascendente con el grado de educación formal alcanzado. De acuerdo con esta explicación, a los pibes no les importaría estudiar porque saben que ese esfuerzo no les va a significar ni más plata ni más fama. Uno oye maestras protestar porque les dicen a los chicos que tienen que estudiar para "ser alguien en la vida" y los chicos contestan con el ejemplo del futbolista, la modelo o el narcotraficante que no necesitó estudiar nada para estar en ese lugar; el taxista protesta porque su hijo se quemó las pestañas estudiando para ser abogado y hoy gana menos que un camionero sin estudios. Y uno se siente tentado a preguntarle a la maestra si acaso alguien que no pudo cursar estudios formales no es "alguien en la vida" o al taxista por qué no le compró una buena lamparita de luz a su hijo para que no se le quemaran las pestañas. Por qué no pensar que la educación tiene mucho que ver con la alegría de conocer y aprender y con la libertad que deviene del saber.

Claro que para aquel que nunca experimentó esa alegría, esto que estamos diciendo no tiene ningún sentido. Y para aquel que lo que importa es ganar dinero aún a costa de la propia libertad y felicidad, menos todavía. Conversación escuchada en el cumpleaños de mi tía Eduviges entre Jorge y Mario, dos primos que hacía años que no se veían:

- *¿Y vos qué estás haciendo?* preguntó Jorge, como para decir algo.
- Estudio ciencias de la educación y trabajo dando clases particulares a chicos con dificultades en la escuela.
- Ah... *¿y eso deja buena plata?*
- No.
- *¿Y entonces para qué lo hacéis?*
- Porque me gusta. Además de la plata hay otras cosas en la vida, ¿no crees?
- *Y... sí, que se yo, debe haber, ¿no?* Dice el otro y se escapa para no seguir hablando con el primo. No hace falta aclarar que Jorge, que se dedica a la compra-venta de autos, está en una situación económica mucho más desahogada que Mario. Y, además, se siente más útil a la sociedad que el vago de su primo...

Si entendemos que para el modelo capitalista el indicador más importante de ascenso social es la cantidad de dinero que se gana o que se tiene, creo que estamos en condiciones de pensar que la educación ni es hoy, ni fue nunca en sí misma el principal instrumento de ascenso social. Al menos, podemos poner en tela de juicio que haya existido alguna vez una correlación directa y lineal entre los contenidos aprendidos y apreñados en el proceso de educación formal y el ascenso social del graduado. Incluso los profesionales económicamente exitosos o los que pueden mantenerse gracias al ejercicio de su oficio no deben tanto a los conocimientos adquiridos en las aulas como a las relaciones y vínculos derivados de la vida social a la que han accedido gracias a la universidad. Los amigos y contactos hechos en la facultad y en los "buenos" colegios, así como la consideración social que genera el hecho de ser "licenciado", "doctor" o "ingeniero", es mucho más relevante que lo que ese profesional haya estudiado y aprendido efectivamente mientras cursaba sus estudios.

Claro que se podrá objetar que estoy olvidando el valor del capital simbólico como elemento fundamental para determinar la pertenencia a uno u otro estrato social. En otra ocasión abordaré la cuestión con la debida solicitud. Por ahora, baste con señalar que lo que en realidad acontece es que ese capital simbólico es "otorgado" por aquellos que tienen el dinero y los diplomas; es decir, la alta burguesía que llegó a ocupar los puestos más elevados de la pirámide social algunas generaciones antes. De este modo, pueden diferenciarse de los nuevos ricos, haciéndoles sentir que les falta el "estilo" o "la clase" como para pertenecer a su mismo círculo. Cuando esta estrategia resulta exitosa, los nuevos ricos se sienten "brutos", incapaces de hablar de temas que no involucren al trabajo, las enfermedades, el dinero u otros tópicos tan poco elegantes. Pero bien sabemos que el diploma, por sí mismo, no otorga gran cosa a la persona. Demasiados abogados, médicos o licenciados conocemos ensoberbecidos con sus títulos, pequeñas y deleznablez bazofias grises que atraviesan el mundo cuidando su reputación y olvidándose de vivir. Y también conocemos tantos semianalfabetos vacíos de erudición y plenos de sabiduría, con una estatura vivencial que merece nuestro más pleno respeto y admiración. Insisto: no digo que no exista ningún tipo de vínculo entre educación y ascenso social. Lo que digo es que esa relación no es, ni ha sido, lineal ni directa. Y digo también que es una cuestión que impacta más en el imaginario colectivo a modo de tópico, que en la realidad social concreta y efectiva.

Como se advierte, el problema de la crisis actual de la educación tiene una complejidad mucho mayor de lo que se puede advertir desde una visión

ingenua y edulcorada de la escuela. Para poder abordar seriamente la cuestión es menester evitar las respuestas tópicas.

Por eso, volvamos al inicio de esta charla y preguntemos si en este contexto de cambio en el ámbito del trabajo, del barrio y de la familia sigue teniendo algún sentido pensar la educación como instrumento de liberación, tal como, por ejemplo, lo hizo Paulo Freire. Y la respuesta es: sí, sin dudas, siempre que hablemos, por supuesto, de una educación liberadora y no meramente de una mera escolarización que deje por producto la “educación bancaria” tan bien descrita y denunciada por el gran pedagogo brasileño. No se trata de autoengañosos procurando convencernos entre nosotros de que lo que hacemos vale la pena, sino que fundamos nuestro planteo en una razón de peso: cada ser humano anhela ser feliz, y sabe que no puede ser feliz, que no puede realizarse, si no es en el marco de una sociedad que también se realiza. No hay realización personal sin realización social y, a la inversa, no hay sociedad que se realice si sus integrantes no se realizan. Es que el ser humano es un ser en relación consigo mismo, con los demás, con el ecosistema. La felicidad nos habla de un tipo de relación en la que no importa estar arriba o abajo, sino sentirse bien o, mejor aún, *estar* bien. Si se le pide a un empresario o a un político que obre conforme al deber o a la naturaleza, lo más probable es que si cumple individualmente con las pautas establecidas, pierda frente a la competencia del empresario o del político inescrupuloso, pues este, al no tener ataduras éticas de ninguna índole, compite empleando todos los recursos a su alcance, incluso los más desleales. Pero si ese empresario o ese político desea ser feliz, para llevarse bien consigo mismo y con los demás, querrá tener una conducta responsable. Mas, si sólo él o ella se comportan responsablemente, pero no sus competidores, perderá. Ergo, deberá exigir la existencia de un tercero imparcial que imponga y haga cumplir reglas de juego. Como no hay padre que cree las normas, esa creación debe ser fruto de una construcción colectiva. Esto que se ve con mayor claridad en el caso de funciones de alta competencia como la empresa y la política, vale en general también para todas las actividades y tareas en sociedad: todos y todas necesitamos reglas claras y no hay nadie que pueda imponerlas si no hay algún grado de legitimación conferido por el pueblo. Y de eso se trata la política democrática: de la construcción colectiva de las normas que regulen a la propia sociedad. De que el pueblo se gobierne a sí mismo.

Por supuesto, la democracia no es suficiente, ni es garantía de nada. La democracia es el gobierno del pueblo. Sea lo que sea lo que entendamos por pueblo, sabemos de los riesgos que ello conlleva: en su seno muchas veces alberga racismo, machismo, xenofobia. Pero, sin eso que llamamos pueblo, ninguna transformación puede ser llevada a la práctica con éxito. El

pueblo no es una unidad monolítica, sino que comporta al conflicto como constitutivo. Conflicto que no implica necesariamente la lucha a muerte, ni es el único elemento constituyente de la sociedad: así como los hermanos se pelean (y a veces se matan, como Caín y Abel o como Rómulo y Remo) también anhelan vivir en armonía. De ello nos habla la fraternidad. El conflicto y la armonía están siempre presentes en la vida en común, sin que sea posible encontrar ni elaborar una síntesis superadora. Liberales y socialistas pueden soñar con que una vez que sus ideas hayan triunfado plenamente, se llegará a una sociedad sin conflicto. Por tanto, si en el camino hay que dejar que unos cuantos pobres mueran de hambre u otros tantos contrarrevolucionarios mueran en Siberia, será un precio razonable a pagar. Pero si sabemos que el conflicto estará siempre ahí, la muerte deja de ser un precio a pagar.

Son las instituciones las que permiten buscar la armonía, que permiten canalizar el conflicto o, al menos, evitar que el mismo se traduzca en lucha a muerte.

Esas categorías que acabamos de hilvanar: felicidad, pueblo, democracia, instituciones, requieren necesariamente de la educación para poder realizarse. Por cierto, su realización será siempre imperfecta, pero su ausencia es nefasta: cuando no hay pueblo, su lugar lo ocupa el populismo; cuando no hay instituciones, su lugar lo asume el autoritarismo y cuando la felicidad es reemplazada por la utilidad y la democracia es objeto de burla, la sociedad se queda sin fundamento y el lugar del fundamento lo ocupa el fundamentalismo. Bien saben nuestros pueblos lo trágico que resulta la conjunción de populismo, autoritarismo y fundamentalismo.

Pero la historia nos muestra que las gentes no se resignan. Que siempre hay quienes anhelan la felicidad y lo que ella conlleva. Por eso, vemos como a pesar de los pesares, los niños nos dan diariamente la demostración de que el sistema no nos ha colonizado totalmente. Si nosotros, educadores, nos reunimos para pensar estas cosas, es porque aún no ha podido someternos. Y nos reunimos para pensar estas cosas porque conocemos a nuestros alumnos. Porque todos los días vemos como a pesar de todos los pesares, ellos nos devuelven la esperanza. Porque aún hay tantos jóvenes que sonrían, que juegan, que bailan, que viven, que quieren saber por qué las cosas son así y no de otro modo, que, aunque a veces ni ellos ni nosotros lo sepamos, no se resignan y nos obligan a no resignarnos. Porque hay muchos niños que aún vienen y nos preguntan: ¿por qué?



# EDUCACIÓN, DEMOCRACIA E INTELIGENCIA SOCIAL: EL DESAFÍO DE RECONSTRUIR EL VALOR DE LO PÚBLICO DESDE LA PERSPECTIVA DEWEYNIANA<sup>1</sup>

MARÍA ALEJANDRA OLIVERA<sup>2</sup>

El presente trabajo tiene como propósito colocar algunos conceptos claves de la propuesta de John Dewey (filósofo y pedagogo norteamericano reconocido internacionalmente por sus aportes al campo de la filosofía, la educación y la política, entre otros temas que desarrolló en numerosas publicaciones, terminando el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX) para comprender el vínculo que establece entre educación, democracia e inteligencia social, y al mismo tiempo, cómo esta relación nos posibilita dimensionar el desafío que implica reconstruir críticamente el valor de lo *social* o de lo público, para pensar nuestros contextos actuales.

Esta reconstrucción implica problematizar los conflictos, los límites, las fuerzas y los objetivos que estructuran las propias instituciones democráticas y educativas; y, asimismo, determinar cómo esto se refleja en las actitudes y las conductas de los seres humanos que en ellas se desarrollan. El fin de una reconstrucción crítica, de las concepciones y condiciones existentes de la democracia y de la educación, tiene que ser visto como un

---

<sup>1</sup> Palestra proferida no III Seminário Internacional do Mestrado Profissional em Educação, “Itinerários da pesquisa em educação”. 12 al 14 de septiembre de 2019 - UERGS – Brasil.

<sup>2</sup> Profesora de Educación Inicial y Magister en Educación, con mención en Historia y Filosofía de la educación, títulos otorgados por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) Tandil, Argentina. En la actualidad cursa el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA) Es Profesora Adjunta en las cátedras del Área filosófico-pedagógica, del Departamento de Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA) Es Investigadora del Grupo de investigación: Teoría Crítica de Educación: democracia y ciudadanía (FCH-UNCPBA) y miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH-UNCPBA).  
E-mails: oliveramariaalejandra@gmail.com, aoliver@fch.unicen.edu.ar.

proceso siempre activo, y podemos decir también vital; que posibilita comprender las lógicas, los sentidos y los propósitos actuantes en la sociedad, para, a su vez, plantear una dirección en la cualidad de la experiencia presente y futura, como destaca el autor. De este modo, será posible establecer otros valores y fines para orientar nuevas acciones transformadoras de la realidad.

Para hacer esto posible, los sujetos tienen que asumir la responsabilidad de indagar y reaccionar sobre sus propias circunstancias, los males, los obstáculos y los errores contemporáneos que frenan el avance hacia formas de vida más democráticas. En este mismo sentido, Richard Bernstein afirma que: *“Cuanto mayor es nuestra conciencia de la alienación que afecta a gran parte de la existencia del ser humano, mayor es el desafío correspondiente de hacer efectiva la inteligencia.”* (Bernstein, 2010, p. 211)

Así entendida, la inteligencia<sup>3</sup> es la disposición hacia una actividad crítica que pretende pasar de una *“acción ciega, esclava y sin significación (...) a una acción libre, significativa, dirigida y responsable.”* (Dewey, 1948, p. 353); capaz de prever las consecuencias de los acontecimientos existentes para dirigir el curso de las acciones, especialmente las que incumben a cuestiones humanas en el contexto social.

Dewey destaca que un estado más inteligente de los asuntos sociales, un estado más informado por el conocimiento, más dirigido por esta praxis crítica, no representaría un cambio sustancial a la capacidad individual, sino que *“subiría el nivel en que opera la inteligencia de todos.”* (Dewey, 2004<sup>a</sup>, p. 170) Es fundamental entender que el planteo del autor le da un predominante valor social a la inteligencia, que no debe ser confundida con cuestiones relativas al coeficiente intelectual de cada sujeto. Aunque esto último ha prevalecido como valor o mérito en la formación humana, el autor nos advierte para que no pensemos la inteligencia como atributo personal.

Dewey reconoce que todos los ciudadanos somos partícipes necesarios para la reconstrucción de la democracia, en la medida que la participación pueda ser resultado de una práctica social y cooperativa. El carácter ético-político que representa a la democracia como *forma de vida*, y no sólo como un sistema de organización política, necesita de una actitud reflexiva

---

<sup>3</sup> J. Miguel Esteban en su texto introductorio a la obra *Liberalismo y acción social y otros ensayos* de John Dewey (publicado en 1996) destaca la concepción de inteligencia de Dewey. Él dice: *“La inteligencia no impone “ex nihilo” una unidad trascendente sobre los hechos, sino que se integra en las condiciones fácticas para reconstruir su significación y su valor.”* (Dewey, 1996, p. 29). Esta postura se basa en una interpretación práctica y social de la inteligencia, y en la importancia que le confirió Dewey para la formación humana y el fortalecimiento de la vida democrática.



compartida, para poder lograr una real transformación social. El concepto de asociación, que da sentido a esta forma de vida, nuclea el valor social, público o popular en el que se asienta esta posibilidad de reconstruir la democracia, porque la asociación *“exige una plena percepción de las consecuencias de la actividad conjunta y de la participación distintiva de cada elemento en su producción”*. (Dewey, 2004<sup>a</sup>, p. 159) Esta percepción crea *interés común*, es decir algo que concierne a todos en la acción conjunta y sostiene la contribución a la asociación que cada uno de sus miembros realiza. Sólo entonces, de este modo, existe algo realmente social y no simplemente asociativo.

Las instituciones educativas públicas o cualquier proyecto educativo, que encarne este sentido de la democracia como forma de vida asociada, deben intentar alcanzar una consciencia plena del valor que dicha asociación tiene para el logro de sus objetivos. Sus acciones pedagógicas requieren un fuerte compromiso con un modo de aprender, que las define como democráticas. Dewey señala:

*“Aprender de una forma humana y con efecto humano no consiste simplemente en adquirir una destreza mediante el perfeccionamiento de unas capacidades originales. Aprender a ser humano es desarrollar mediante la reciprocidad de la comunicación el sentido real de ser un miembro individualmente distintivo de una comunidad; un miembro que comparte y aprecia las creencias de esta, sus deseos y métodos, y que contribuye a una mejor conversión de las facultades orgánicas (innatas) en recursos y valores humanos. En realidad, esta traducción nunca acaba”*. (Dewey, 2004<sup>a</sup>, p. 141)

Para promover este modo de entender la formación humana la condición es descubrir los obstáculos existentes fuera y dentro de los ámbitos educativos, cuestionar los argumentos teóricos y las prácticas educativas que se oponen a construir significados e intereses compartidos, y distinguir formas comunitarias de organización escolar que fomenten dicha formación. Esta actitud crítica sobre lo educativo, donde se manifiestan modelos pedagógicos regidos por lógicas economicistas y políticas dogmáticas, nos coloca frente a un problema moral que, como dice Dewey, depende de la inteligencia que podamos desarrollar para enfrentarlo y generar alternativas.

Ante esta perspectiva, la educación tiene que ser defendida como un actor fundamental y visto como espacio público mediador y guía, para el acontecimiento de experiencias vinculadas con las circunstancias que vivimos todos, y cada uno de nosotros, en el marco de sociedades actuales; ya que el principal desafío, que nos presenta esta perspectiva, es organizar y guiar prácticas que estimulen procesos a favor de una vida consciente, que pueda dimensionar la importancia (social y política) de compartir

significados, intereses, valores y fines que reclamen el bienestar y la integración de todos los seres humanos, sin distinción alguna.

En el contexto actual se vuelven a manifiestan, en el mundo y en nuestros países latinoamericanos, fuerzas e intereses neoliberales que acentúan las lógicas de un capitalismo extremo; con pretensiones colonizadoras, deshumanizantes, individualistas, conservadoras, prejuiciosas, opresoras, cuyos sentidos dogmáticos niegan la posibilidad de una formación humana consciente, crítica, que pueda influir verdaderamente en la transformación de las sociedades que habitamos.

La perspectiva democrática y pedagógica de John Dewey nos ofrece la posibilidad de entender estas condiciones complejas del mundo, porque caracteriza estos procesos de transformación como una marcha constante. Ante los cuales se requiere un esfuerzo deliberado y trabajos reflexivos para indagar, explicar y analizar las contradicciones, conflictos y luchas que configuran dichas transformaciones, a fin de comprender las condiciones operantes para proponer rumbos y fines sociales que mejoren los escenarios de las sociedades actuales.

Al situarnos en este marco de análisis crítico podemos expresar que las las políticas públicas de los últimos años, tanto en Argentina como en Brasil, bloquearon la impronta del ideal democrático deweyniano. Y en este sentido, es que podemos comprender que toda acción que colabore a insensibilizar los problemas sociales y humanos contribuye con la pérdida del valor de lo social o de lo público; generando un problema de *escasez de contenido social* (Dewey). Esta es la razón que hace imprescindible repensar lo social, reconstruir tal sentido, y hallar el camino para llevar a cabo experiencias de interacción colectiva, más reflexivas y de mayor sensibilidad social.

La educación es demandada por este ideal democrático a asumir un rol transformador y emancipatorio, que no puede delegar. Tiene que comprometerse como colaboradora sustancial en la transformación social, y proponer experiencias educativas que colaboren con la adquisición de una sólida *conciencia de conexión social* (Dewey); una conexión que se consolida si se entiende la educación como un *proceso de vida* (Dewey) que se ocupa de revisar y fortalecer las condiciones para una auténtica vida en comunidad.

Esta tarea requiere de un trabajo interdisciplinario y de una amplia participación de todos los actores que forman parte de ella, ya que lo central es dilucidar las posibilidades que existen para esta *praxis reflexiva* (entendida como una práctica social que estimula la participación en cuestiones de valor propio para los sujetos en su conjunto), planteada en términos de conducta permanente y vista como *obligatoriedad intelectual y ética*

(Dewey), para colaborar en el fortalecimiento de sociedades con mayor justicia social y mejor democracia.

Como señalamos anteriormente, el fortalecimiento de lógicas capitalistas injustas y los avances de modelos educativos afines con esas lógicas, afectan la organización, los contenidos y las prácticas de una educación pública; y hacen imperioso que se sostenga y se refuerce el rol social y ético-político de las instituciones educativas, como, también, el rol que cumplen los docentes, en este sentido, para enfrentarse a un panorama que tiende a un mayor individualismo y a un tratamiento acrítico, apolítico y prejuicioso de los asuntos sociales y humanos.

John Dewey, como ya fue dicho, sostiene que las sociedades se conforman mediante interacciones vitales, que justamente al estar vivas no pueden alcanzar su pleno desarrollo sin la participación activa e igualitaria de todos. En esta idea se fundamenta su planteo pedagógico que entiende el proceso de conocer como participación colectiva, desarrollándose sobre un contenido que discurre sobre cuestiones y problemáticas del propio contexto; porque se trata de una educación consciente de que su labor acontece en el marco de un proceso histórico y social complejo y conflictivo, donde, como afirma el autor, es necesario abordar *el drama de un mundo en marcha*.

Un problema importante, en el presente actual, es que la democracia se tornó rígida y no es dimensionada, en los procesos educativos, como una forma de vida que requiere de un transcurso de aprendizaje y asociación; en tal sentido prevalecen sólo estándares que bloquean todo abordaje crítico y reconstructivo sobre su propósito formativo, social y político. Frente a este problema se hace imprescindible repensar el sentido de lo social desde este ideal democrático que señalamos sería necesario, y principalmente en el ámbito de la educación. Ya que los obstáculos, que dificultan la acción plena de lo común o lo público, de la comunicación, de la cooperación, ganan mayor fuerza en la medida que no se asuma una indagación reflexiva y colaborativa, que advierta sobre los problemas y señale un rumbo diferente y posible.

Las experiencias educativas, que podamos generar en los ámbitos de la educación o de formación, son el medio para fomentar esta praxis que puede colaborar con la adquisición de una más amplia conciencia del sentido comunitario y vital de lo social. Ya que el objetivo es emancipar los procesos vitales de lógicas que los someten a formas instrumentales, naturalizadas y dogmáticas, donde los propósitos educativos que prevalecen neutralizan los caminos de la asociación y la cooperación; indispensables para acordar cuáles son los valores y fines sociales que queremos prevalezcan, con miras a un crecimiento progresivo de las sociedades democráticas.

Una democracia genuina se sustenta en el poder de la experiencia compartida, y valoriza la posibilidad de una reconstrucción reflexiva continua de esa experiencia colectiva, por medio de la cual es posible generar saberes necesarios para guiar la actividad social, que representa vivir de forma democrática. Esta conceptualización de la experiencia compartida en vínculo estrecho con la democracia, como destaca Richard Bernstein, presenta una categoría de lo social que es verdaderamente inclusiva, ya que subraya el valor de una actividad conjunta mediada por la comunicación y la asociación.

Cabe aclarar, aquí, que cuando una experiencia representa un contenido estrecho, insensible y poco reactivo frente a problemáticas reales y valiosas para el desarrollo humano, imposibilita su conexión con otras experiencias y bloquea la posibilidad de controlar experiencias futuras, como también el crecimiento de los individuos y las sociedades. De esta manera, lo que se niega es el principio de continuidad de la experiencia que busca expandir su carácter fructífero y creador en experiencias subsiguientes.

La experiencia está incluida en un mundo común y objetivo que la determina, en ese sentido la experiencia tiene un carácter social y requiere ser compartida. Por ello, la experiencia no es únicamente un asunto epistemológico, o fundamentalmente cognitivo; sino que debe ser entendida como necesidad de reconstrucción, movida por los conflictos y problemáticas específicas de las situaciones que vamos atravesando como sujetos sociales.

Es importante remarcar la idea deweyniana que señala que la experiencia en su forma vital y humana es experimental y social, en la medida que representa contacto y cooperación, a fin de fortalecer la idea de experiencia como conexión directa con el futuro que reclama una actividad inteligente. Mediante la cual será posible ver las dificultades y las condiciones deseables, en función de proponer medios que nos acerquen a ideales colectivos para una vida mejor.

Una experiencia es educativa, entonces, cuando la continuidad opera en función a una reconstrucción de la experiencia que supone un crecimiento, que tiene como fin el poder actuar de forma inteligente y con un propósito y dirección social. Esto requiere asumir la responsabilidad de enseñar contenidos que no tienen sólo valor en sí mismos, sino que deben relacionarse con las condiciones objetivas (materiales, históricas, culturales, económicas, éticas y políticas) propias de las sociedades.

En este sentido, es clave que la educación se preocupe por la tarea de la reconstrucción inteligente de las experiencias humanas para poder contribuir, de un modo más sólido, en el proceso de una formación que incremente las capacidades humanas para el ejercicio de la crítica, la autonomía

y la cooperación. Cuestiones necesarias para comprender y actuar en un mundo donde los cambios se producen, cada vez, con mayor rapidez y con una mayor demanda de estas disposiciones, para orientar acciones comprometidas socialmente.

Esta concepción de experiencia le plantea a la educación un rol preciso, el de tratar al conocimiento como medio para fomentar interacciones humanas que superen la mera comprensión instrumental del mundo, y que, con un propósito más amplio, puedan modificar intencionalmente las condiciones adversas, autoritarias y opresivas. El resultado concreto, de la acción metodológica que implica una experiencia educativa, es el establecimiento de fines, ideales o valores que surgen al abordar "*situaciones humanas*"<sup>4</sup>, de acuerdo con la necesidad de superar las problemáticas presentes en las sociedades. Pero, más aún, se trata de la posibilidad de establecer una relación entre los fines y los medios con el propósito de intervenir en la realidad para transformarla.

Así se coloca a la educación y su tarea (de guiar la formación de individuos capaces de conocer y hacer uso de ese conocimiento) frente a la responsabilidad social y política de actuar para transformar el mundo. Toda experiencia educativa no puede distanciarse de la acción concreta sobre la propia realidad, pero es necesario aclarar que el mundo real no es conocido, ni intelectualmente coherente, en un primer momento. La educación a través del conocimiento debe "*señalar una redirección y redistribución transicional de lo real*" (Dewey, 1952, p. 258) donde se defina un curso regulado y seguro para el logro conjunto de sentidos y significados.

Las instituciones educativas son los ámbitos propios para atender las demandas, que destacamos en este trabajo, y crear condiciones para fomentar una comprensión inteligente de las circunstancias, puesto que "*si las escuelas no crean una inteligencia popular, dotada de capacidad crítica, nada podrá poner freno a los prejuicios y a los fanatismos resultantes. Nuestra principal defensa está en una comprensión inteligente de las condiciones sociales dadas por las escuelas.*" (Dewey, 1952, p. 76) Es importante decir que la inteligencia, como aquí se la presenta, no es una cuestión de ejercicio de la razón por medio de un acto interno de voluntad; esta inteligencia

---

<sup>4</sup> Estas situaciones humanas no pueden ser abordadas con la intención de hacer meras descripciones de formas de vida existentes. En ellas se precisa atender la necesidad, práctica y humana, de analizar los modos en que las conductas de la vida social e individual se ven afectadas por prejuicios, certezas absolutas, intereses estrechos, costumbres rutinarias y autoritarismos. Es, entonces, sólo por medio del ejercicio de la crítica y la reflexión sobre estas situaciones que se pueden determinar fines, valores y medios congruentes con un ideal democrático de vida social.

implica un complejo conjunto de hábitos y disposiciones, capaces de análisis crítico, que pueden alimentarse y desenvolverse por medio de la educación.

La inteligencia, como se dijo, consiste en un conjunto de hábitos flexibles y en constante crecimiento que implican sensibilidad, ella nunca puede sustraerse de las condiciones reales del entorno social, y su principal función es estar al servicio de sostener y fortalecer aquellos logros que contribuyan a una sociedad mejor.

John Dewey afirma, además, que *“todo pensar inteligente equivale a un aumento de libertad de acción; es emanciparse de la casualidad y de la fatalidad.”* (Dewey, 1959, p. 209) Le quita el carácter fortuito y lo coloca en el plano de la responsabilidad social y política, lo que implica un accionar racional y deliberado para ir en busca de un fin o propósito reflexionado, que surge de una necesidad inscripta en el propio contexto de vida.

En estos días donde los imperativos neoliberales se manifiestan de diferentes modos, pero con fuerza, en nuestros países, el reto es proporcionar una formación que no se limite a la enseñanza de contenidos (orientados únicamente por intereses funcionales); lo fundamental es revalorizar el carácter ético-político y social del conocimiento, como medio para fomentar interacciones humanas que vayan más allá de una comprensión mecánica del mundo. Más bien, se trata de enseñar lo que significa una sociedad democrática en las actuales condiciones.

Para finalizar queremos afirmar que esta democracia vista como un ideal de vida social, no es una alternativa a otras formas de vida asociada, sino que es la idea misma de la vida comunitaria. En tal sentido, sostiene Dewey: *“Sólo cuando partimos de una comunidad como un hecho, sólo cuando sometemos ese hecho a reflexión para esclarecer y mejorar sus elementos constituyentes, sólo entonces podemos alcanzar una idea de democracia que no sea utópica.”* (Dewey, 2004, p. 138)

Estamos interpelados por esta concepción a crear instancias sociales y educativas que encaminen las corrientes de las acciones sociales, para de ese modo sistematizarlas, ampliarlas y hacerlas más unificadas; porque el objetivo no es sólo darles o recuperar su orientación social, sino más aún, crear una nueva orientación social que pueda dirigir los cambios de acuerdo con fines más justos, más democráticos y humanos.

Bernstein destaca en su texto *“Filosofía y democracia: John Dewey”* (2010), que el principal interés de Dewey es el presente vivo, donde es prioritario que abordemos nuestros conflictos y problemas contemporáneos con honestidad, compromiso e imaginación, para reconstruir experiencias en las que la libre comunicación, el debate público, la persuasión racional y

la acción real de compartir se integren en nuestras prácticas cotidianas. Esta democracia, en vínculo estrecho con la educación, es todavía *la tarea que tenemos por delante*.

## Referencias Bibliográficas

BERNSTEIN, Richard. **Filosofía y democracia: John Dewey**. Herder. Barcelona, 2010.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**. Morata, Madrid, 1995.

DEWEY, John. **El hombre y sus problemas**. Paidós, Buenos Aires, 1952.

DEWEY, John. **El niño y el programa escolar**. *Mi credo pedagógico*. Losada S.A., Buenos Aires, 1962.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

DEWEY, John. **La busca de la certeza**: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1952.

DEWEY, John. **La experiencia y la naturaleza**. Fondo de Cultura Económica, México, 1948.

DEWEY, John. **La inteligencia y la conducta**. Ediciones de La Lectura, Madrid, 1930. DEWEY, John. **La opinión pública y sus problemas**. Morata, Madrid, 2004<sup>a</sup>.

DEWEY, John. **Pedagogía y filosofía**. Francisco Beltrán, Madrid, 1930.

DEWEY, John. **La reconstrucción de la filosofía**. Aguilar, Buenos Aires, 1959.

DEWEY, John. **Liberalismo y acción social**. Alfons el Magnànim, Valencia, 1996. DEWEY, John. **Libertad y cultura**. Rosario S. A., Rosario - Argentina, 1946.

DEWEY, John. **Viejo y nuevo individualismo**. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.





# BNCC E AS TRAJETÓRIAS DE UMA EPISTEMOLOGIA NO ENSINO RELIGIOSO

DIONÍSIO FELIPE HATZENBERGER <sup>6</sup>

THAIS JANAINA WENCZENOVICZ <sup>7</sup>

## Introdução

O desafio de pesquisar a respeito do Ensino Religioso está, primeiramente, no fato de tratar-se de um tema controverso na sociedade e no meio educacional. Vejamos que não se discute a necessidade ou a importância do ensino de matemática nas escolas. Sabe-se também, pacificamente, que matemática pertence ao campo das Ciências Exatas. Porém, quanto ao Ensino Religioso já não é tão simples assim. Por esse motivo, torna-se importante discutir e levantar dados sobre o lugar epistemológico do Ensino Religioso, a fim de esclarecer a qual área do conhecimento pertence essa disciplina escolar, bem como definir de quais ciências auxiliares faz uso, quais seus principais conceitos e quais seus métodos. A fim de sistematizar o lugar epistemológico do Ensino Religioso empreendeu-se investigação minuciosa do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), elencando os principais conceitos apresentados nesse documento no capítulo Ensino Religioso e em seguida realizou-se pesquisa bibliográfica exploratória em

---

<sup>6</sup> Mestre em Educação pela UERGS. Licenciado em História, Especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Coordenador adjunto da Pós-graduação em Docência no Ensino Religioso da UERGS. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

<sup>7</sup> Pós-doutora em História pela UFRGS e Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego - Polônia e Pós-Doutora em Educação - CAPES/UNIOESTE. É doutora em História pela PUCRS. Atualmente é docente adjunta/pesquisador sênior da Uergs. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Contatos: t.wencze@terra.com.br.

autores que são referência nessa temática, formulando a epistemológica da disciplina pela análise comparativa e interpretativa dos dados.

Essa definição é bastante relevante para o fazer pedagógico do professor de Ensino Religioso, haja vista que se não houver uma clareza quanto ao lugar epistemológico, os conceitos, os objetos de estudo e os objetivos desse componente curricular, certamente a construção dos planos de aula estarão comprometidos por se tornarem vagos ou até desrespeitosos com relação ao princípio da laicidade. O desafio, portanto, está em compreender e disseminar no meio educacional a compreensão ajustada de qual é de fato o lugar epistemológico do Ensino Religioso, sua razão de ser, seu mote, sua epistemologia. Por epistemologia compreendemos a teoria do conhecimento historicamente construída a respeito de um determinado campo de investigação. Ao apontar a BNCC como referência para balizar esta questão, não se está afirmando que esta seja um documento do qual os autores concordem com todos os termos. Mas compreende-se que a BNCC é o documento educacional mais atual a versar sobre o tema, sendo a prescrição legal que define todo o conjunto mínimo de saberes de todo território nacional brasileiro.

## **O Ensino Religioso e as áreas do conhecimento científico**

Rodrigues (2017), ao discutir o lugar epistemológico do Ensino Religioso, conceitua o que vem a ser uma Área do Conhecimento, ou uma “ciência”:

Por definição, área de conhecimento compreende três dimensões dialógicas que constituem o conhecimento sobre um objeto, quais sejam: a dimensão dos saberes específicos, a dimensão dos enquadramentos ou referenciais teóricos e a dimensão metodológica, a partir da qual propõe como ensinar sobre um objeto específico. Essas três dimensões conjuntamente constituem uma área de conhecimento submetida a um classificador, que varia conforme o país. (RODRIGUES, 2017, p.118)

Assim, para ser Área do Conhecimento, é necessário haver saberes específicos (objetos de estudo), referenciais teóricos (conceitos e autores) e uma proposta de como se estudar estes objetos (metodologia). Portanto, definimos como desafio desse estudo, não apenas apontar com a leitura da BNCC a Área do Conhecimento Científico na qual se situa o Ensino Religioso, mas também como os principais objetos de estudo, conceitos e metodologias propostos para essa disciplina escolar. Na última seção será apresentado um breve relato histórico da produção de conhecimento em Ensino Religioso no Brasil.

Ao discutir à qual grande Área do Conhecimento o Ensino Religioso está inscrito, há autores que propõem várias hipóteses, entre elas Teologia, Ciências Humanas, Ciência da Religião, Antropologia ou outras opções. Essa controvérsia se deve ao fato de que, no caso do Ensino Religioso no Brasil, a legislação que estabeleceu a disciplina antecedeu à produção científica de conhecimento a respeito do componente curricular. Posto está que em 1988, quando foi promulgada a Constituição cidadã e nela ficou definido o Ensino Religioso enquanto parte integrante do currículo escolar, até esse momento pouca produção acadêmica e pedagógica havia. E a produção que havia estava muito vinculada à confessionalidade religiosa católica. O grande dilema estava, porém, que o contexto constitucional exigia uma escola laica, portanto novos paradigmas eram necessários ao Ensino Religioso.

As definições quanto ao papel e o lugar epistemológico do Ensino Religioso começam a clarear-se quando a LDBEN (1996) tem seu Artigo 33 alterado, no ano de 1997. O texto desse artigo define que o Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. A clareza dessa lei impulsiona a produção intelectual a respeito do Ensino Religioso. Havia o questionamento do que seria o Ensino Religioso não confessional, sem proselitismo. O desenvolvimento dessa discussão foi levando, pouco a pouco, as temáticas para o campo da Ciência da Religião, da Antropologia e da História das Religiões. Assim, historicamente, foi sendo construído um campo de conhecimento e de saberes próprios para o Ensino Religioso Escolar. No colonialismo e eurocentrismo (Quijano, 2005), sobre os quais foi fundada a sociedade Latino Americana, está a maior dificuldade de desatrelar, do imaginário popular e até da tradição pedagógica, o Ensino Religioso da antiga “aula de religião”, catequética católica, instituída ainda nos tempos da colonização e do Brasil Imperial. Esse ensino de uma religião específica estava situado no campo da Teologia Católica, sendo ele uma versão escolar da catequese. Junqueira (2017) descreve um pouco do cenário das várias concepções de Ensino Religioso que houve no decorrer do tempo:

Desta forma, decorrem as diferentes concepções de Ensino Religioso veiculadas na história: aula de religião (Teologia – conceito de religiosidade, fé, crenças: particularidades entre elas); aula de vivência religiosa (Antropologia – favorece a compreensão das diferentes expressões religiosas, possibilitando uma visão global de mundo e de pessoa); aula de interpretação e análise do conhecimento religioso (Ciência da Religião- análise dos elementos comuns e específicos às

diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões). (JUNQUEIRA, 2017, p. 23)

A aula de religião (1), a aula de vivência religiosa (2) e a aula de interpretação e análise do conhecimento (3), coexistem ainda na prática pedagógica real das escolas públicas do Brasil. Esses três modelos disputam entre si e ainda competem com um quarto modelo: aulas vazias de qualquer sentido, onde o professor que desconhece a temática dá aos alunos um texto qualquer para leitura ou um desenho desconexo para pintura. Historicamente falando, o primeiro modelo, pautado na Teologia Católica, é o que perdurou por mais tempo e ainda ocupa espaço em muitas escolas pela força da tradição colonial. O segundo modelo é, ao que parece, o menos aplicado, talvez por falta de condições práticas nas escolas, apesar de ser uma perspectiva interessante, mas controversa. O terceiro modelo é o que veio sendo proposto com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desenvolvidos pelo FONAPER e que se consolidou na BNCC como proposta pedagógica para o Ensino Religioso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece que o Ensino Religioso passe a ser uma “área do conhecimento” própria no contexto escolar, não se inscrevendo dentro das Ciências Humanas, como anteriormente já fora inscrito. Vejamos as considerações da própria BNCC a esse respeito:

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 435)

Logo, conforme as Resoluções do CNE/CEB 04/2010 e 07/2010, o Ensino Religioso se tornou uma Área do Conhecimento própria, entre as 5 (cinco) áreas que compõem o Ensino Fundamental. Porém, ao dizer que o Ensino Religioso se constitui em Área do Conhecimento, no âmbito do currículo escolar, não significa dizer que ele é uma ciência independente ou propriamente uma Área do Conhecimento Científico geral. Vejamos que a própria BNCC constata que os saberes necessários para se desenvolver o Ensino

Religioso estão presentes em diferentes ciências, mas apresentam-se mais concentrados em uma:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 436)

Dessa forma, a(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões) é a grande Área do Conhecimento Científico, no qual se enquadra o Ensino Religioso dentro das especificações legais em vigência (BNCC). Assim, afasta-se definitivamente o Ensino Religioso do campo da Teologia, ou das Teologias, pois todas elas são olhares situados e confessionais para com a espiritualidade. Também não se enquadra na Antropologia, pois a vivência religiosa, enquanto metodologia, não é aplicável pelas questões estruturais das escolas e pelo perigo do proselitismo. Há, portanto, um grande distanciamento entre a proposta da antiga “aula de religião” e o Ensino Religioso alicerçado na(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões). É importante deixar claro que a antiga “aula de religião” é atualmente vedada pela legislação educacional e está em desconformidade com o que propõe a BNCC. Assim, faz-se necessário a atualização e qualificação do corpo docente para ministrar o Ensino Religioso nas escolas públicas em conformidade com a laicidade do Estado brasileiro e com as normas que definem a epistemologia dessa disciplina escolar.

### **O Ensino Religioso na(s) ciência(s) da(s) religião(ões)**

Segundo Teixeira (2011, p.842), há uma discussão no meio científico e acadêmico quanto à nomenclatura correta para a ciência que estuda o fenômeno religioso na diversidade humana. Ciência da Religião, Ciência das Religiões, Ciências da Religião e Ciências das Religiões são as nomenclaturas que variam na literatura. Por entender que, seja qual for a nomenclatura dada a essa Área do Conhecimento, trata-se da mesma ciência em questão, com os mesmos objetivos e objetos de conhecimento, muitos autores optaram por usar o termo “Ciência(s) da(s) Religião(ões)” como forma de respeitar e incluir as diferentes interpretações sem entrar no mérito da polêmica. Essa é forma também na qual se encontra essa ciência citada na BNCC. Outro mau entendimento se deu quanto ao lugar dessa ciência. Inicialmente, havia um entendimento de que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e a Teologia eram

parte de um mesmo saber, outros entendiam que uma estava dentro da outra ou que ambas estariam dentro da Filosofia. Essa polêmica foi alvo de discussões junto ao CNPq/CAPES, conforme descreve Rodrigues:

No Brasil, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e a Teologia foram, inicialmente, classificadas como subáreas da Filosofia. Recentemente, tais campos tornaram-se distintos da filosofia, passando a ocupar, no âmbito da árvore de saberes do CNPq/CAPES, a posição de área autônoma, como área 44 – Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Teologia. A despeito de não constituírem áreas dependentes entre si, Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Teologia permanecem, pois, no mesmo indicador, que vale uma ressalva. (RODRIGUES, 2017, p.120)

Então, atualmente, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), com essa nomenclatura, está compondo a área 44 da árvore dos saberes do CNPq/CAPES, como área autônoma, apesar de dividir a mesma numeração com a Teologia, mesmo que não sendo por isso colocada como sinônimo dela, mas sendo posta ao lado. Segundo Teixeira (2011), o estudo a respeito do Fenômeno Religioso, no contexto da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), não é um estudo isolado, no sentido epistemológico, pois as ciências interdependem umas das outras. Nesse caso, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), usam recursos metodológicos de outras ciências auxiliares, como a Antropologia da Religião, a História das Religiões, a Sociologia da Religião, a Psicologia da Religião, a Filosofia da Religião e as Teologias, entre outras. Portanto, a epistemologia do Ensino Religioso, atrelado à(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), também precisa levar em conta os saberes historicamente constituídos por essas ciências.

Objetivando definir a natureza da relação entre o Ensino Religioso e a (s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), Junqueira (2015) propõe uma elaboração, da seguinte forma:

[...] o que geralmente é denominado de Ensino Religioso é, na verdade, a transposição didática, ou melhor, a aplicação para o cotidiano da sala de aula dos resultados dessa Ciência, possibilitando aos estudantes da educação básica a compreensão da(s), cultura(s) das diferentes comunidades que formam determinado país/nação. (JUNQUEIRA, 2015, p.46)

Baseado no que prevê a BNCC e Junqueira, o Ensino Religioso é uma disciplina escolar que reflete os saberes da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) numa linguagem e num tratamento didático tal que torne viável e significativa aos estudantes do Ensino Fundamental o conhecimento religioso. Essa transposição didática é um olhar da academia, do pesquisador e do professor para

os saberes complexos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), com a intensão de verificar quais os conceitos e saberes podem ser desenvolvidos em sala de aula e de que forma podem ser levados para um público que varia entre crianças e adolescentes, pensando nesse aluno em seu atual estágio do desenvolvimento intelectual. Junqueira (2015, p.11) descreve a transposição didática como uma simplificação, uma vulgarização, dos profundos saberes de uma ciência.

## **O principal objeto de estudo do Ensino Religioso**

A BNCC estabelece os objetos de estudos e os conteúdos mínimos para cada disciplina escolar, estabelecendo estes enquanto direitos mínimos de aprendizagem e desenvolvimento de cada educando. Conforme descreve o texto da BNCC (2017, p.434) o “conhecimento religioso” é o “objeto da área de Ensino Religioso”. No entanto, há alguns autores que colocam o “Fenômeno Religioso” como sendo o objeto de estudo do Ensino Religioso, como é o caso de Junqueira (2017):

O Ensino Religioso, enquanto disciplina, enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem objeto de estudo: o fenômeno religioso; conteúdo próprio: conhecimento religioso; tratamento didático: didática do fenômeno religioso; objetivos definidos; metodologia própria; sistema de avaliação; inserção no sistema de ensino. O saber construído estabelece um pensamento decorrente no ensino e na aprendizagem. (JUNQUEIRA, 2017, p. 23)

Nesse caso, torna-se necessário esclarecer que o Fenômeno Religioso é objeto principal de estudo da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões), e que o “Conhecimento Religioso” é o conjunto de saberes oriundos da observação e análise do “Fenômeno Religioso” na sociedade. Ou seja, trata-se de um substrato desse estudo mais amplo, fruto do tratamento didático necessário para o Ensino Religioso atingir seus objetivos junto ao público do Ensino Fundamental. Isto é, ao afirmarmos que o Fenômeno Religioso é objeto de estudo do Ensino Religioso, não estamos fazendo uma afirmação equivocada, pois é dele que advêm os saberes que são tratados na disciplina.

A BNCC dá um conceito para os “fenômenos religiosos” como sendo “um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte.” (2017, p. 436). Esse fenômeno é universal, ou seja, dá-se em todas as épocas e lugares por onde os indivíduos humanos formaram sociedades. Nesse sentido, compreender a religião e a religiosidade humana nas suas mais diversas manifestações, historicamente

constituídas, deve ser o verdadeiro objeto de estudo do Ensino Religioso, permitindo aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem o debate quanto à interferência desse âmbito sobre a vida humana, permitindo uma visão holística, analítica, crítica e reflexiva quanto ao viver em sociedade e quanto ao próprio sentido da existência humana.

### **Principais conceitos empregados no Ensino Religioso**

Como já foi afirmado, o Ensino Religioso é uma transposição didática dos saberes da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) para o mundo da sala de aula. Entende-se que essa transposição didática é um tratamento que a academia e os profissionais da educação fazem com relação aos paradigmas desenvolvidos com profundidade e complexidade pelos profissionais da ciência, que muitas vezes não têm consenso sobre uma matéria ou outra, e que a discutem a exaustão. O tratamento didático de que se faz referência, constitui-se exatamente em estabelecer os paradigmas que podem ser trabalhados com estudantes do Ensino Fundamental de tal forma que os introduza, trazendo reflexões e saberes relevantes, porém de forma mais objetiva e concreta. Junqueira narra como se dá essa transposição didática dos paradigmas científicos para o saber escolar sintético:

[...] o objeto produzido por um cientista ao ser transformado em um objeto do saber escolar é estabelecido por uma mediação didática favorecendo o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. São estudos que buscam a criação e a exploração de situações de aprendizagem sobre temas específicos de ensino, e que visam à validação de certas construções empíricas, extraídas de inovações pedagógicas, visando à transformação do conhecimento científico, exterior à escola, em conhecimento escolar. (JUNQUEIRA, 2015, p.11)

Desta forma, ao definir quais são os conceitos que farão parte do processo escolar de socialização do saber, está se definindo uma série de paradigmas que se considera minimamente consensual no meio científico e que pode ser submetido ao público escolar. Esses conceitos estão distribuídos em toda literatura e produção científica do Ensino Religioso e da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), contudo ficaram mais evidenciados, sistematizados e até simplificados na BNCC. Estes são os principais conceitos descritos no documento: Imanência, Transcendência, Alteridade, Identidade, Finitude, Práticas Espirituais ou Ritualísticas, Ritos, Símbolo, Espaços e Territórios Sagrados, Lideranças Religiosas, Manifestações Religiosas, Mitos, Divindades, Crenças, Narrativas Religiosas, Doutrinas Religiosas, Ideias de



Imortalidade, Códigos Éticos e Morais e Filosofias de Vida. Eles servem como baliza para o Ensino Religioso no decorrer das etapas do Ensino Fundamental, e são estudados progressivamente, conforme as habilidades e as competências propostas pela BNCC. Esses conceitos estão divididos no documento em 3 (três) diferentes Unidades Temáticas maiores, sendo elas: (a) Crenças religiosas e filosofias de vida, (b) Manifestações religiosas e (c) Identidades e alteridades.

Os fundamentos teóricos (e os autores) para o Ensino Religioso não são citados na BNCC, todavia, ao analisar os principais conceitos a serem abordados pelo Ensino Religioso no decorrer do currículo escolar, observa-se que estes estão presentes em produções científicas de diversos autores da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), da Antropologia e da Teologia.

### **Metodologia do Ensino Religioso**

Brandenburg (2013, p.223) afirma que a “fenomenologia ou o estudo do fenômeno religioso pode funcionar como método de organização desse conhecimento específico”, referindo-se ao Ensino Religioso. De fato, o próprio objeto de estudo do Ensino Religioso já nos sugere, nele mesmo, um método, que é análise, estudo e observação do fenômeno em questão. A fenomenologia é um tipo de estudo oriundo da filosofia e que atualmente é mais empregado em estudos antropológicos. Contudo, por tratar-se de uma transposição didática, dificilmente os métodos mais profundos da fenomenologia serão aplicáveis para o estudo em sala de aula no Ensino Fundamental. Assim, é importante percebermos que se recorre ao substrato desse estudo, que é o Conhecimento Religioso, este já mais mastigado, trabalhado, apesar de ainda ser complexo e profundo. Por isso, as metodologias do Ensino Religioso, não diferentemente das demais disciplinas escolares, serão buscadas no campo das metodologias educacionais da atualidade. A BNCC propõe a adoção de metodologias educacionais ativas para o desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso, adotando “a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e resignificação de saberes [...]” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 436)

Percebemos a simplificação do estudo fenomenológico nos seguintes termos: “observação, identificação, análise, apropriação e resignificação de saberes”. A opção por metodologias ativas, presentes em todo documento, visa a oportunizar ao educando condições de inferir questionamentos sobre a realidade, o mundo, os problemas sociais e suas próprias certezas, dando lugar de evidência ao educando, enquanto protagonista de seus saberes. Uma

metodologia analítica que visa uma formação reflexiva e crítica é proposta também por Rodrigues:

[...] pode-se afirmar que os estudos de religião que se desenvolvem na(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões) visam atinar para a religião ou o religioso considerando (a) a região da atribuição de sentidos e (b) a dimensão do desdobramento desses significados – ou capacidade de interpelação –, em diferentes contextos sociopolíticos. Daí que o instrumental teórico e metodológico mobilizado para a elaboração de análises que contemplem as ambiguidades da religião [...] sugere uma abordagem interdisciplinar mais atenta aos temas e aos conteúdos do que a algum método específico. (RODRIGUES, 2017, p. 121)

Essa “abordagem interdisciplinar”, citada por Rodrigues, traz consigo uma metodologia interdisciplinar, ou seja, metodologias que provêm de várias ciências. Por exemplo: a análise histórica, a interpretação de textos, a leitura e análise de dados presentes em gráficos, a discussão filosófica, o contemplar artístico, e muitos outros elementos trazidos de outras Áreas do Conhecimento escolar que são úteis e bem-vindos no desenvolvimento do Ensino Religioso em sala de aula.

### **Considerações finais**

O grande feito da BNCC para o Ensino Religioso é a definição do lugar epistemológico dessa disciplina escolar, ligando-a a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e definindo que seu objeto principal de estudo é o Conhecimento Religioso, substrato do Fenômeno Religioso. O documento também estabeleceu uma série de conceitos-chave para se trabalhar esse objeto de estudo em sala de aula, já observando o tratamento didático necessário, além de apontar o lugar desses saberes na progressão longitudinal do currículo. Com isso foi dado um grande passo, apesar de algumas dúvidas ainda pairarem sobre o tema, em especial no que tange à metodologia, que merece mais estudos.

Portanto, ministrar Ensino Religioso no Brasil, seguindo o que se propõe na BNCC, exige do profissional da educação, em primeiro lugar, um trabalho intelectual de apropriação dos saberes da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), no geral pouco conhecido dos docentes, por tratar-se de uma área bastante nova na academia brasileira. Em segundo lugar, há a necessidade de um esforço para se realizar a transposição desses saberes para a linguagem da sala de aula, exigindo nesse período inicial, que se busquem e desenvolvam metodologias que deem conta das habilidades que se propõe desenvolver em cada etapa do Ensino Fundamental.

## Referências bibliográficas

BRANDENBURG, Laude Erandi. A Epistemologia do Ensino Religioso, suas Limitações e Abrangências: a Confluência da Educação e da Religião na Escola. In: **Interações – Cultura e Comunidade**. Belo Horizonte, V.8 N.14, Jul./Dez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 09 ago. 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. In: **Rever: Revista de Estudos da Religião**, p.10-25, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181>> Acesso em: 25 jun. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: set. 2005. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf)> Acesso em: 27 jun. 2019.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área do conhecimento. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (Orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2017.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In. SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.



# A ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELS) – NO SISTEMA *SIGN WRITING* COMO APOIO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

ALESSANDRA AYRES<sup>8</sup>  
DANIELLE C. DE FREITAS LIMA<sup>9</sup>

## Introdução

A educação de crianças surdas é um desafio constante, que exige muitas reflexões e aperfeiçoamento. Estabelecer um sistema apropriado para atender alunos com uma língua específica que difere da língua utilizada pela comunidade na qual está inserido, requer o comprometimento dos envolvidos na esfera escolar e familiar, a fim de assegurar a esses alunos um desempenho satisfatório, estabelecendo relações adequadas de ensino e aprendizagem.

O presente estudo tem como objetivo refletir a importância da Escrita da Língua de Sinais (Els) – no sistema *SignWriting* na aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo sujeito. Tal estudo se justifica pela necessidade de compreender melhor esse contexto, pretendendo contribuir para a formação qualificada do aluno surdo.

Nos últimos três anos os docentes da Escola Especial Para Surdos Frei Pacífico (ESFP) tem inserindo a Escrita da Língua de Sinais (Els) – no sistema *SignWriting* como apoio na aprendizagem da Língua Portuguesa

---

<sup>8</sup> Pedagoga em UNIRITTER Laurete Internacional Universities - Pós-graduanda em Educação Especial - Ênfase em Atendimento Educacional Especializado UNIRITTER – Laurete Internacional Universities. Professora de anos iniciais Alfabetização de Alunos Surdos. E-mail: alessandraayres@hotmail.com.

<sup>9</sup> Mestranda em Educação e Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Professora de Língua Portuguesa e Literatura para surdos. E-mail: danielle.candidota@terra.com.br.

como segunda língua para os alunos surdos da escola e assim, observamos através de nossas práticas o desenvolvimento significativo dos mesmos nessa aquisição.

## **Metodologia**

A metodologia adotada teve como bases teóricas pesquisas e práticas dos docentes da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico a partir do uso da Els – no sistema *SignWriting*. A Escola Especial para Surdos (ESFP) com sede na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul é uma instituição filantrópica, mantida pela Associação Cruzeiras de São Francisco e administrada pela Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida.

Baseado nas experiências percebemos que a Escrita da Língua de Sinais (Els) – no sistema *SignWriting* tornasse um apoio no ensino da língua portuguesa para alunos surdos, a qual pretende ensinar de forma significativa a escrita e leitura como segunda língua. A metodologia também está ligada a finalidade precípua onde a aprendizagem está inserida, respeitando o processo de alfabetização e letramento, seja em Libras ou na Língua Portuguesa.

A história da educação de surdos inicia no Brasil com a criação do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro. A primeira escola de surdos do Brasil tinha por nome Instituto Nacional de Surdos-Mudos, fundada pelo professor surdo francês Ernest Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Nessa época a metodologia utilizada era a linguagem escrita articulada e falada, datilologia e sinais. Foi o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa. A partir daí foi criada a Língua de Sinais Brasileira

A Língua de Sinais foi utilizada pelos surdos até meados de 1880 quando ocorreu o Congresso de Professores de Surdos em Milão. Nesse Congresso foi discutido qual a melhor forma de educar os sujeitos surdos: língua de sinais, oralismo ou ambas (MOURA, 2000). Houve então uma votação na qual foi decidida que o método oral ajudaria os surdos a falarem e fazerem leitura labial, ficando assim proibido o uso da Língua de Sinais até meados de 1970.

A língua de sinais – Libras foi criada, junto com o INES, a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já utilizados pelos surdos brasileiros. Ela foi ganhando espaço pouco a pouco, mas sofreu uma grande derrota em 1880. Um congresso sobre surdez em Milão proibiu o uso das línguas de sinais no mundo, acreditando que a leitura labial era a melhor forma de comunicação para os surdos. Esse

fato não fez com que parassem de se comunicar por sinais, mas atrasou a difusão da língua no país (BOGAS, [2016]).

Deste modo, a oralização passa ser o modelo educacional para o ensino dos surdos que passavam a maior parte do tempo nas escolas aprendendo a falar. Segundo CAPOVILLA, 2000; GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998, foi desenvolvida uma série de técnicas de leitura labial e fala, deixando de lado as disciplinas escolares e baixando o nível de escolarização dos alunos com surdez. Capovilla (2000, p.102) ao explicitar o método Oralista na comunicação com pessoas surdas ressalta que:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se comum membro produtivo do mundo dos ouvintes.

O oralismo persistiu até meados de 1970, mas suas práticas não funcionaram e os surdos não aprenderam a falar. As dificuldades com a língua oral tornaram as relações sociais dos surdos muito difícil pois essa proposta não facilitava as interações comunicativas entre os próprios surdos e a comunidade ouvinte. Em 1960, William Stokoe fez um estudo linguístico que evidenciou que a Língua Americana de Sinais é equivalente às línguas orais e a partir daí os surdos começaram a reivindicar ainda mais a aceitação da Língua de Sinais de maneira mais forte e segura (MENDONÇA; GOMES, 2011).

Nos anos 1970 a metodologia utilizada não era eficaz causando assim um descontentamento por parte dos surdos e seus educadores. As pesquisas sobre Línguas de Sinais foram aumentando e iniciou-se um grande movimento para adotar um novo conceito de educação que foi chamada de “Comunicação Total” que se baseava na interação entre: língua oral, língua de sinais e datilologia<sup>10</sup>. A Comunicação Total de fato se caracterizava pelo uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais, por serem línguas de modalidades e estruturas gramaticais diferentes.

A Comunicação Total também não teve os resultados esperados devido sua metodologia consistir em o uso simultâneo das duas modalidades: oral e os sinais e chega ao fim na década de setenta dando lugar ao Bilinguismo.

---

<sup>10</sup>Entende-se por “datilologia” o ato de soletrar manualmente a representação das letras das línguas orais por uma sequência de configurações de mão que as representam nas línguas de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

O Bilinguismo consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar: Língua de Sinais como primeira língua do sujeito surdo e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Nesta perspectiva, o Bilinguismo[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA 1998 p.10).

Sendo assim, a Língua de Sinais torna-se a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa sua segunda Língua. A Língua de Sinais, no Brasil, é denominada de Língua Brasileira de Sinais-Libras e atualmente tem se destacado em virtude dos movimentos da Comunidade Surda e pelo processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. A regulamentação da Libras ocorreu por meio da Lei 10.436/2002, que em seu artigo 2º profere que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1).

De acordo com Brito (1993) no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, “propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

### **Língua de sinais como primeira língua dos surdos**

A língua de sinais é uma língua natural, plenamente desenvolvida, que assegura uma comunicação completa e integral. Diferentemente da língua oral, a língua de sinais permite às crianças surdas em idade precoce a se comunicar com os pais plenamente, desde que ambos a adquiram rapidamente. Ela tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. Permitirá à criança um desenvolvimento de sua identificação com mundo surdo (um dos dois mundos aos quais a criança pertence) logo que entre em contato com esse mundo.



[...] a Libras é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade. São línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre os surdos, além de, através de sua estrutura, poderem expressar qualquer conceito desde o descritivo/concreto ao emocional/abstrato. (UZAN et al, 2008, p.2).

Por meio da Libras, sua primeira língua, o sujeito surdo consegue aprender e conhecer a língua portuguesa, construindo os significados de uma segunda língua, facilitando assim seu entendimento conforme citam os autores RUBIO et al (2014).

A partir da aquisição da Língua de Sinais que a criança constrói sua subjetividade, compreendendo o que se passa ao seu redor, trocando ideias, ou seja, através da LIBRAS a criança pode dar significado ao mundo. A aquisição da LIBRAS é que dará condições de se desenvolver as relações interpessoais, constituindo assim o funcionamento cognitivo e afetivo promovendo a constituição da subjetividade. O surdo ao adquirir a LIBRAS como primeira língua tem a condição de desenvolver todas as suas potencialidades, para depois ser posto em contato com a língua majoritária na modalidade oral ou escrita que promoverá sua inserção social. Nesse processo a LIBRAS tem função mediadora no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. (RUBIO et al, 2014, p.12).

Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 ressalta que a educação bilíngue se apresenta como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos; é também um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação. Tal decreto propõe o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, bem como a obrigatoriedade da oferta da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos, a ser iniciando já na educação infantil. E, no artigo 14, inciso VI, argumenta se que para que a educação bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, para tanto, deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua (BRASIL, 2005).

Para o aluno surdo tanto a alfabetização, aquisição da língua, o aprender através de uma língua só haverá sentido se for na língua de sinais. Na ESFP nossos alunos têm todas as disciplinas do currículo em Libras/Els/Português, sempre lembrando que para aprender uma língua é preciso tempo, dedicação e metodologia adequada.

Partindo do pressuposto do significado de alfabetização e letramento onde a primeira é definida como aprendizagem do processo de desenvolver

a habilidade de ler e escrever e o letramento, que seria a apresentação das primeiras letras, sílabas, palavras e frases no contexto do aluno surdo tanto um quanto o outro são respeitados, porém, através da Libras e com o apoio da escrita da língua de sinais (Els).

Por ser uma língua espacial-visual a Libras deve ser utilizada na alfabetização do aluno surdo explorando os vários recursos que essa língua nos propõe como: expressões faciais gramaticais, localizações, configurações de mão, movimentos do corpo, espaço, classificadores que são recursos que ajudam o desenvolvimento desse aluno. A língua de sinais e a língua oral apresentam expressões linguísticas que se equivalem, como nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Há estudos que indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem às regras de sua gramática de forma similar as crianças ouvintes na língua falada. (Quadros; Cruz, 2011).

A criança surda sofre influência na aquisição e desenvolvimento da linguagem devido ao meio onde está inserida. A primeira etapa acontece no meio familiar onde nem sempre há o conhecimento da Libras, após, o ambiente escolar por professores surdos ou ouvintes fluentes na língua ou em escolas regulares através de interpretes ou também no ambiente clínico bilingue. Muitas vezes recebemos alunos com idade avançada que obtiveram diagnóstico tardio com relação à surdez e não tiveram acesso a língua de sinais desde o nascimento. Consequentemente esse atraso linguístico traz possíveis dificuldades no aprendizado, porém, na escola percebemos que esses alunos se apropriam rapidamente da língua de sinais, pois sua comunicação fica facilitada se fazendo entender por todos a sua volta.

## **Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos**

O Decreto nº 5.626/05 estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação bilíngue para surdos, em que a Língua Brasileira de Sinais seria a primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, a segunda. Dessa forma a criança surda tem assegurado aquisição e desenvolvimento da linguagem e as duas línguas passam a coexistir no ambiente escolar (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

A Língua Brasileira de Sinais por ser visual-espacial e, portanto, mais acessível aos surdos, é considerada língua de instrução e deve ser usada no ensino de todas as disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, Geraldini (1996) destaca que ele deve se centrar em três práticas: na leitura de textos; na produção de textos; e na análise linguística. O autor propõe que tais práticas não sejam tomadas como atividades estanques, mas se interliguem na unidade textual, ora objeto de leitura,

ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde o caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, como questões amplas a propósito do texto, como coesão e coerência, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos, organização e inclusão de informações etc. O professor pode também organizar atividades sobre o tema escolhido, por meio das quais mostre os aspectos sistemáticos da Língua Portuguesa.

### **Escrita da língua de sinais (ELS) - no sistema *Sign Writing* como apoio para aquisição do português escrito**

Segundo Morais (1996 *apud* Capovilla), é na alfabetização que a criança ouvinte é ensinada a diferenciar a língua falada da língua escrita. E esse aprendizado permite que a criança possa desenvolver seu pensamento estruturado. Com a criança surda esse ensinamento é diferente. Ela pensa e se comunica em Língua de Sinais, na qual usa e visualização. Para escrever essa criança deverá fazer uso das palavras da língua oral.

Para Capovilla (2006), a nossa escrita é situada e baseada num processo interno, por isso, o surdo tem a tendência de utilizar a sinalização no momento de escrever, apresentando assim, erros de cunho visual. Ainda segundo o autor para que o sujeito surdo escreva com eficiência é necessário que se busque um sistema de escrita que seja mais apropriado a ele para que possa representar a Língua de Sinais. A Escrita de Sinais é visual e permite ler e escrever as línguas de sinais sem a utilização da língua oral. Os símbolos usados pela Els podem ser utilizados para escrever qualquer língua de sinais do mundo.

Para Quadros & Karnopp:

A principal diferença estabelecida entre línguas de sinais e línguas orais foi a ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente. Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 49 e 51).

Referente à escrita de sinais, Silva (2014, p.135) afirma:

O uso da Els, assim como outras escritas, se constitui como estratégia de construção de significados e método de se tudo, pois facilita a lembrança e a recuperação da informação guardada na memória. Atualmente a maioria dos surdos tem acesso aos conteúdos escolares através da tradução por um intérprete de Libras; porém, os conteúdos são escritos em língua portuguesa e não contribui para a memorização, lembrança e associação com outros conhecimentos. Não há uma forma de registro acessível que se possa consultar.

As pesquisas de Stumpf (2005) mostram que a escrita de sinais ajuda a desenvolver a percepção do surdo quanto à língua de sinais de seu país. Ela afirma que os surdos se sentem à vontade para criar variações da escrita.

Partindo do que já sabemos sobre a Libras e a Língua Portuguesa serem diferentes, como por exemplo, na língua de sinais podemos dizer que há duas classes verbais aquelas que apresentam concordância (**dar, dizer, ajudar, perguntar**) e as que não apresentam concordância (**gostar, pensar, conhecer, saber**). Assim, a criança surda cria suas estratégias incorporando os pontos espaciais e a ordem das palavras. Ou seja, incorporação está ligada a concordância verbal envolvendo aquisição do sistema pronominal e os pontos espaciais os interlocutores para primeira pessoa e segunda pessoa. Será comum vermos estruturas diferentes na escrita da língua portuguesa sem perder a coerência.

Passamos a apresentar nossas experiências, observações e prática pedagógica através de materiais usados com a turma denominada “Meio Ambiente” constituída por treze alunos organizados por suas habilidades e competências. Por se tratar de alunos dos anos iniciais trabalhamos sempre em duplas, onde as duas professoras em sala de aula podem atender melhor a demanda do grupo.

Todos os textos são traduzidos para escrita da língua de sinais (ELS) – no sistema *SignWriting* montamos um *PowerPoint* onde os alunos fazem leitura coletiva com as professoras e depois individualmente. Recebem o texto impresso em Português e Els, a coletânea vocabular (grupo palavras em Els encontrados no texto junto com o Português). A partir desse material desenvolvemos jogos, atividades relacionadas a esse vocabulário sempre ligando a Els com o português escrito. Além de percebermos o desenvolvimento dos alunos no português escrito as famílias nos trazem relatos que também acompanham o interesse das suas crianças pela leitura.

A aquisição do uso da Els dá significado aos textos em português e os alunos nos mostram esse desenvolvimento quando solicitado que construam frases relacionadas ao que estamos estudando. A maioria prefere escrever primeiro em Els e depois passam para o português assim, sentem-se mais seguros. A partir das suas frases vamos passando para as normas do português, porém, sem usar regras, mas de uma forma natural. As crianças tanto na aquisição da Els quanto do português assimilam muito rápido apenas observando

como fazemos as intervenções. Iniciaram aprendizagem dos pronomes, artigos, plural e muitos já se arriscam a usarem em suas frases.

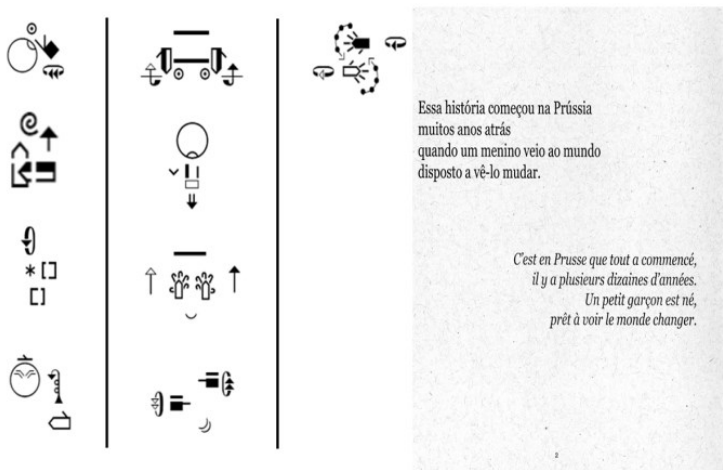
A primeira prática pedagógica selecionada nas figuras 1 e 2 é o livrinho traduzido para Els Karl Marx da coleção Filosofinhos o projeto literário do primeiro semestre de 2019.

Figura 1 - Capa com adaptação para ELS



Fonte: Hassen (2016) - Livro Karl Marx – Coleção Filosofinhos

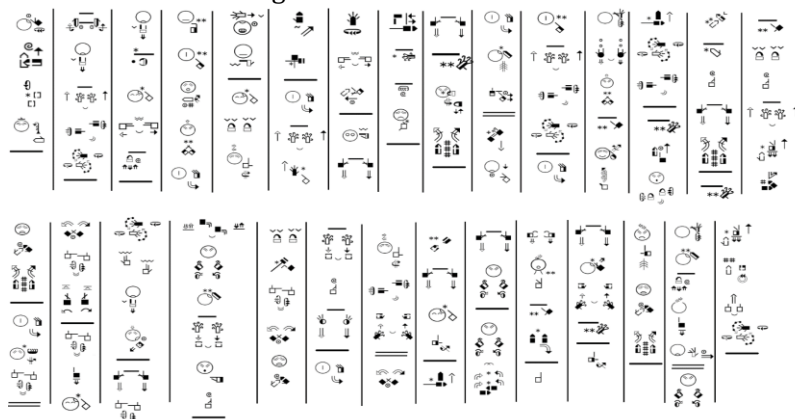
Figura 2 – Página com tradução para ELS



Fonte: Hassen (2016) - Livro Karl Marx – Coleção Filosofinhos

A partir da tradução para Els é montado o *PowerPoint* iguais as imagens acima onde os alunos iniciam seu primeiro contato com o texto. São feitas várias leituras tanto coletivamente quanto individualmente e sempre as professoras fazendo perguntas para provocarmos os alunos quanto à compreensão do que estão lendo. Então, após se apropriarem da leitura e compreensão recebem o texto impresso em Els conforme figura 3 abaixo:

Figura 3 - Texto com a ELS



Fonte: Hassen (2016) - Livro Karl Marx – Coleção Filósofinhos

Figura 4 – Parte da Coletânea Vocabular do texto

HISTÓRIA	COMEÇAR	ANO	PASSADO	NASCER
QUERER	MUDAR	MUNDO	AMAR	PENSAR
VIDA	PAI	MÃE	SUSTO	PORQUE
ESQUECER	COMER	MUITO	NÃO CONSEGUIR	FIJAR
MOSTRAR	TODOS	ERRADO	OBSERVAR	PESSOAS
SENTIR	ANGÚSTIA	TRISTE	RICO	IGNORAR
ENTENDER	PROBLEMA	POR ISSO	FALAR	FILÓSOFO
TER	IDEIA	IMPORTANTE	AJUDAR	PERGUNTAR
MAIS				

Fonte: Texto traduzido para ELS – Hassen (2016) – Livro Karl Marx Coleção Filósofinhos

Com a projeção do *PowerPoint*, texto traduzido para Els e a coletânea vocabular iniciamos o trabalho usando várias estratégias para a inclusão do português como segunda língua. As atividades vão de ligar a Els com as

palavras em português, jogos de memória Els/Português, dominó Els/Português, caça-palavras, ditado onde montamos um *PowerPoint* com a Els e os alunos na folha impressa com a numeração correspondente escrevem o português. Essa última atividade é a que mais os alunos se envolvem e apreciam, pois precisam estudar em casa conforme a orientação das professoras o que faz com que se sintam responsáveis. Com o tempo, depois da aquisição desse vocabulário iniciam a produção de frases, primeiramente em Els e depois passam para o Português, achamos interessante que deixamos sempre livres para escolherem a forma como pretendem fazer seus registros podendo optar pela Els ou Português.

O grupo Meio Ambiente no qual estamos trabalhando nesse ano de 2019 nas primeiras atividades de caça-palavras onde retiramos o português não conseguiram encontrar as palavras, precisando que nós professoras as escrevêssemos em Els no quadro para acompanharem. Em data posterior entregamos a mesma atividade, porém, com o apoio da Els e o resultado foi bem diferente como podemos acompanhar pelas figuras 5 e 6 a seguir.

Figura 5 – Sem o apoio da ELS

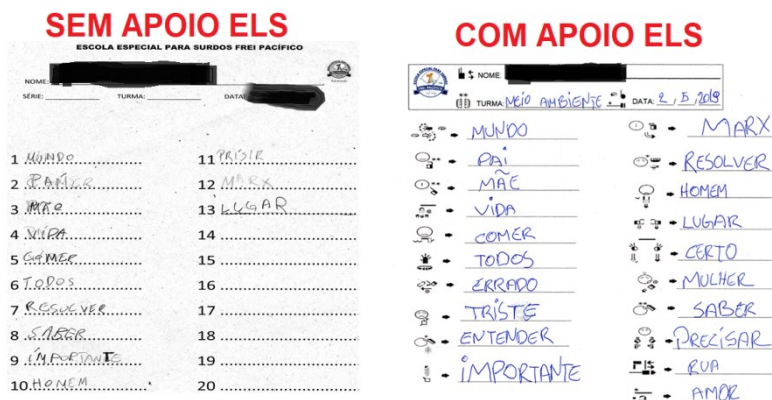
NOME: \_\_\_\_\_  
TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

W Q R T Y U I O P C L K J H H H G F D S S A Z X C V B N M Q E G H  
P W S H M U N D O W E R T Y U G F D S A Z X C V U J K L C P I T G N M  
M N B V C X C Z C K J H G F D S A P I U Y T R E W P A I W Q E R T U V X  
P O I U Y T R E W Q C L K J H G F D S A Z X C V B N M C L K J H G F D D A  
Q E A E D R F T G Y H I J K O L P C M H N B V C D X X Z W D F G Y T M A E  
A G Z A A E I O U M N D T G F D H K L V C A O T I Z V I D A H X Q W R U I A  
C G W E R T Y U I O P P A S D A F G B E I C O M E R J U S T L M H Q  
W P Y U Z X C V B N M M N B V C X Z A S D F G H H G F D S A T O D O S T  
Z X C V F D M I G U E L E R R A D O Y A S M W Q J O S I K L M A Q P F T U  
M N B V C X Z C L K J H G F D S A P O I U Y Y T T Y U I P L K T R I S T E Y  
Y F T Q W S E D R F T G Y H U J I K O L P C E N T E N D E R A M I R O D E  
Z C X L C K C J V H B G N H M D I M P O R T A N T E Q R T S D I A M E S P  
M A M A P A P U I P O R T O T A N T E M J F D S A U M A R X K A L I E L Q  
C A T A M A R A A L E G R E P Q O W U E R Y T A C S L D K F H R A T I N I  
R E S D H J T Y R E S O L V E R H G V C X Z X F G K L C L A B I R I N T O  
M A C A C O F A M U S I C A Y A G O L U I Z A G A T I N H L U G A R P A Z D  
P E D R O D A N A D I N H O T W A D I T H V X E V R P K H O M E M L I N D  
E S P E T O D E S C U L P A H J C X Z A W Q R T H C E R T O M A N G A A  
L I N D O S F I L H O S A L E L I C E N Ç A M U L H E R I N T E L I G E N T E  
E S T U D A R I N T E R V A L O A S D F G H J K O I U Y T R S A B E R T U D  
M N B V C X Z A S D F G T H Y F R E I C A S A E S C O L A M I G S B O M  
P R E C I S A R S E M P R E A S D F G H J K I U Y T R E R E W A Q Z X C  
T I A M N Q W R A S D C L K T O M A T E S R A P A D U R A R U A B O L O  
A Z U L C O R C A M P E A O V E R M E L H O J O S I B A N A N A M A R S  
E C U I D A R B O A P R O V A A L U N O S N O S S O S M U I T O A M O R I

1. MUNDO
2. PAI
3. MÃE
4. VIDA
5. COMER
6. TODOS
7. ERRADO
8. TRISTE
9. ENTENDER
10. IMPORTANTE

Fonte: Atividade elaborada pela professora titular

Figura 6 – Caça-palavras sem e com apoio da ELS



Fonte: Atividades elaboradas pela professora titular

Nossa percepção quanto ao aprendizado dos alunos dessa turma nesta atividade foi uma melhora devido ao uso do apoio da Els o que vem confirmar a importância da Els nos processos de letramento dos alunos surdos do grupo Meio Ambiente.

Temos total convicção que por meio da Els o entendimento dos alunos quanto o aprendizado da língua portuguesa torna-se mais claro e significativo. Vindo ao encontro do que Stumpf (2011<sup>a</sup>, p. 63) destaca: “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que produz os sons que não conseguimos ouvir”. Diante disso, continuaremos trabalhando com a Els como apoio para alfabetização e letramento de alunos surdos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

### Considerações finais

Neste artigo conclui-se que a Els é uma excelente ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos visto que ela é a forma própria de escrever a Língua de Sinais. Como a Els representa a primeira língua dos surdos ela possibilita a eles um incentivo maior à leitura, produção textual, memorização, registro pessoal, desenvolvimento da cultura surda e ajuda na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para Stumpf (2011) a escrita de sinais desenvolve aspectos cognitivos ao sujeito surdo, organiza seu pensamento fazendo com que a leitura e a escrita não sejam fragmentadas. Ainda segundo a autora depois que os surdos



aprendem os códigos da Els eles conseguem refletir e escrever respostas, refletindo seus pensamentos de forma mais completa e significativa.

Achamos importante trazer neste artigo a discussão sobre o uso da Els no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, baseado nos resultados alcançados através de nossas práticas pedagógicas na turma de anos iniciais da ESFP. Verificamos que após a aquisição da Els o desenvolvimento dos alunos quanto à compreensão da língua portuguesa escrita como segunda língua foi além de nossas expectativas.

Logo, concluímos como professoras, pesquisadoras e inquietas de alunos surdos quanto encontrarmos uma melhor forma de conduzir metodologias que se mostrem favoráveis para uma melhor compreensão na leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua que nestes anos trabalhando com Els como apoio, obtivemos resultados mais que positivos. Não poderemos afirmar em hipótese alguma, que esse caminho é o correto ou funcionará em outros ambientes escolares, mas gostaríamos que mais educadores de alunos surdos sintam-se provocados a encontrarem seus caminhos com o uso da Els.

## Referências bibliográficas

BRASIL, **Lei nº10.436**. Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2002. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html>, acesso em: 26 abr. 2019>.

BOGAS, João Vitor. **A história da Libras, a língua de sinais do Brasil**. Comunidade surda, ensino de Libras. [2016]. Disponível em: <<http://blog.handtalk.me/historia-lingua-de-sinais/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**– exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997. p. 24-40.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**, 1998. Disponível em: <[http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA\\_Historia\\_Abordagens\\_Educacionais.pdf](http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MENDONÇA, C. S. S. S; GOMES, D. M. Classificação nominal em Libras: uma proposta de revisão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL AA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: ABRALIN, 2011. Disponível em: <[www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/.../Cleomassina\\_Mendonca.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/.../Cleomassina_Mendonca.PDF)>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARISSON, R. M. P. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais.** In: LOPES, F. O. *Tratado de Fonoaudiologia.* São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RUBIO, J. A. S., QUEIROZ, L. S. A aquisição da Linguagem e Integração Social: A LIBRAS como formadora de identidade do surdo. São Roque – SP: Faculdade de São Roque, **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 5, nº 1, 2014. Disponível em <[http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/publi\\_atual\\_2014.html](http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html)>. Acesso em: 23 jul. 2019.

STUMPF, M. R. **Escrita de Língua Brasileira de Sinais.** Indaial: Uniasselvi, 2011.

UZAN, A. J. S., OLIVEIRA, M. R. T. O., LEON, O. R. A importância da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) como língua materna no contexto da Escola do Ensino Fundamental. In: XII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VIII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2008, Paraíba-PB. **Anais...** Universidade do Vale da Paraíba, 2008. Disponível em <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396\\_01\\_A.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396_01_A.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2019.

# RELIGIOSIDADE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE ADOLESCENTES EM AMBIENTE ESCOLAR

LUCIANA BOLL<sup>1</sup>  
DIONÍSIO FELIPE HATZENBERGER<sup>2</sup>

## Introdução

A religião e a religiosidade não estão apenas contidas em espaços religiosos formais, pode-se expressar a religiosidade em práticas diárias como a família, amigos e também no espaço público, onde está inserido o espaço escolar. A religião oficial surgiu para organizar a religiosidade humana, que é algo intrínseco de nosso ser. As crenças religiosas manifestam-se de diversas formas em variados espaços públicos, influenciando a maneira das pessoas viver em sociedade. Como isso acontece no espaço escolar? Os estudantes ainda são religiosos? Como essa religiosidade se manifesta na escola nos dias atuais? Como ela influencia as relações interpessoais no espaço escolar? Essas são algumas perguntas que deram origem a essa pesquisa.

Atualmente, várias práticas ou opiniões individuais e coletivas, são características de uma sociedade preconceituosa, que visa regular-se conforme as exigências do mercado, gerando a exclusão de homens, mulheres e

---

<sup>1</sup> Especialista em Docência no Ensino Religioso na UERGS. Licenciada em Matemática pela UNISINOS (Universidade do vale do Rio dos Sinos em São Leopoldo), Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco, Com Magistério (Colégio Santa Catarina em Novo Hamburgo). Leciona na Escola Municipal Martha Wartenberg em Novo Hamburgo, com alunos do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UERGS. Licenciado em História, Especialista em Filosofia. Professor da Especialização em Docência no Ensino Religioso – UERGS. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH e Coordenador adjunto da Pós-graduação em Docência no Ensino Religioso da UERGS. Contatos: [dionisio-felipe@uergs.edu.br](mailto:dionisio-felipe@uergs.edu.br).

crianças. Compreender as implicações de toda essa conjuntura social, econômica e filosófica da pós-modernidade, que gerou crise de identidades e ressignificou a religiosidade justifica a escolha por investigar essa temática, uma vez que as relações interpessoais são afetadas profundamente por essas novas identidades, à medida que o indivíduo tem uma visão unilateral dos fatos, pois não conhece a realidade familiar e religiosa dos semelhantes.

O presente artigo visa conhecer a realidade subjetiva, religiosa e familiar dos alunos, analisando os comportamentos e observando as práticas escolares dos mesmos, a fim de que possamos propor ações pedagógicas relevantes, conhecendo o arcabouço filosófico que forma a subjetividade destes adolescentes, para inseri-los neste mundo coberto de incertezas e inquietações. Objetiva-se também reafirmar a necessidade do conhecimento das tradições e manifestações religiosas no contexto escolar, a fim de combater do preconceito e do bullying, visando modificar comportamentos egoístas e violentos para com o próximo, preservando o respeito mútuo e a liberdade de expressão.

Reconhecendo a área do Ensino Religioso como uma área do conhecimento, responsável por discutir essa temática no currículo escolar, iniciamos o artigo buscando apresentar o panorama religioso brasileiro e suas tradições religiosas, no qual está inserida essa pesquisa, na segunda seção iremos conceituar Manifestação Religiosa. Na terceira seção iremos discutir as relações interpessoais, pela ótica da psicologia e da sociologia, analisando o quanto o pensamento religioso pode ou não interferir nessas relações.

Compreendendo as implicações desses princípios na convivência escolar, promovemos neste artigo reflexões acerca da liberdade de práticas religiosas na convivência escolar, uma vez que determinadas crenças e práticas religiosas são fundamentais para as ações morais que desencadeiam atos profundos de caridade e serviço altruísta. Desta forma, o presente artigo busca contribuir positivamente, através da reflexão sobre a influência da religiosidade no convívio escolar e familiar, evitando práticas de preconceito e conflitos em cada uma das práticas destes educandos, através da preservação do direito humano fundamental da liberdade religiosa.

## **As tradições religiosas no Brasil**

Tradição, segundo o Dicionário Aurélio (2014, p.784) uma palavra que significa "entregar" ou "passar adiante" alguma coisa a alguém. Via pela qual os fatos ou os dogmas são transmitidos de geração em geração sem mais prova autêntica da sua veracidade que essa transmissão. A tradição ocorre com a transmissão de costumes, comportamentos, memórias, rumores,

crenças, lendas, para pessoas de uma comunidade, sendo que os elementos transmitidos passam a fazer parte da cultura. Para que algo se estabeleça como tradição, é necessário bastante tempo, para que o hábito seja criado. Diferentes culturas e mesmo diferentes famílias possuem tradições distintas. Algumas celebrações e festas (religiosas ou não) fazem parte da tradição de uma sociedade. Muitas vezes certos indivíduos seguem uma determinada tradição sem sequer pensar no verdadeiro significado da tradição em questão. A tradição é o fundamento para muitas religiões, conservado de forma oral ou escrita, dos seus conhecimentos acerca de Deus e do Mundo, dos seus preceitos culturais ou éticos. Uma Tradição Religiosa pode ser considerada qualquer organização que possua características de uma religião ou apresente uma denominação religiosa. Podemos citar a Tradição Religiosa Cristã (Católica, Ortodoxa, Protestante), Tradição religiosa Indígena, Tradição Religiosa Chinesa, Tradição religiosa Hindu, etc. De acordo com Junqueira e Alves:

As tradições religiosas fazem parte da vida dos homens por se constituírem na primeira ferramenta de humanização dos homens, desde as suas origens as religiões procuram humanizar os homens, afastando-os dos determinismos biológicos, geográficos e culturais, é através da percepção do sagrado que a vida foi se estruturando, a religião foi a primeira a utilizar os mitos como ferramenta para a compreensão da vida, os mitos serviram de base para os textos sagrados que estruturaram a organização pessoal e social dos homens, as religiões propiciaram aos homens um processo de descobertas, primeiro da finitude, fazendo-o perceber que a morte faz parte da vida, e que em vida iremos morrer várias vezes para propiciar o nascimento de um homem novo, tal como a fênix, segundo a descoberta que em nós existe um lado sapiens e outro demens, que temos que conhecê-los e reconhecê-los não para eliminá-los mas para aperfeiçoá-los e superá-los, pois a vida é um processo contínuo de aprendizado, em que o ser religioso é aquele que sabe reconhecer os seus potenciais e seus limites, como meio de manter uma relação equilibrada com o seu semelhante, pois aquele que conhece seus potenciais não se sente ofuscado com o potencial do outro, aquele que reconhece seus limites, é mais compreensível com o limite do próximo, não significando que ele tenha que aceitar esses limites, aí está a beleza das tradições, ela orienta na superação constante dos limites, tanto no plano individual como coletivo. (JUNQUEIRA; ALVES, 2006, p.76)

A sobrevivência de qualquer tradição religiosa depende da profundidade do conteúdo e uso dos mecanismos para oferecer esse conteúdo. A princípio o conteúdo religioso de uma tradição religiosa se encontra nos mitos, lendas, rituais, pessoa do fundador e na sua doutrina. A importância dos

rituais nesse caso é perpetuar a figura do fundador e fazer sua doutrina relevante para os tempos atuais. Os rituais estabelecem uma ponte entre o passado e futuro criando um fio condutor desde os tempos antigos até aos tempos modernos. Em muitos momentos diários, o ser humano se depara com conflitos internos, uma vez que suas atitudes comportamentais são moldadas por suas tradições religiosas. Cada religião apresenta suas características, regras, celebrações, livros sagrados e apesar de sua diversidade de simbolismo religioso, não deve existir lugar para desrespeito entre os pares, dentro ou fora do ambiente escolar. Alguns resolvem suas diferenças com brigas e palavrões, e outros seguem estes ensinamentos, por sua educação religiosa e familiar estar presente em seus atos e convicções. Este fato aparece incutido nas palavras de Sérgio Junqueira:

[...] cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de rezar, e de relacionarem-se com Alteridade e de simbolizar de formas diferentes esses fenômenos religiosos vivenciados pelos membros de cada cultura. A partir deste pensamento, não há lugar para discriminação e hierarquização de valores e de culturas religiosas, uma vez que as culturas não podem ser comparadas, hierarquizadas. (JUNQUEIRA, 2014, p. 374)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou no dia 29 de junho 2012 os dados do Censo demográfico 2010 sobre religiões. Desde o último censo, em 2000 ocorreu uma evolução sendo a principal, o declínio da Igreja Católica e o crescimento das religiões evangélicas e do número de pessoas que se declaram sem religião. As religiões principais em 2010 eram, a Católica (Apostólica Romana) e as diversas Evangélicas, mas logo após, vem o grupo que se declara "sem religião". A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010.

Conhecer o lugar onde estamos e onde os outros estão em relação à fé e às crenças leva-nos a desenvolver um sentido de proporção no amplo campo das religiões, religiosidades, experiências religiosas - onde todos devem ser ouvidos e respeitados. A diversidade se faz riqueza e deve conduzir à compreensão, respeito, admiração e atitudes pacificadoras. Religião sempre foi um assunto de vida e morte, não somente em termos de suas próprias funções (batismos e funerais), mas também um assunto existencial decisivo

para milhões de pessoas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma estes dados:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL.BNCC, 2018, p.434)

A mídia hoje está aumentando seu enfoque nas discussões dos assuntos envolvendo religião, já que este, não tem sido acompanhado pelo conhecimento histórico e cultural sobre o tema. Baseados em pouco ou nenhum conhecimento, com frequência, julgamentos apressados e preconceituosos são feitos. Por isso, faz-se necessário construir e divulgar informações objetivas e críticas para garantir um conhecimento que conduza à compreensão e respeito.

### **As manifestações religiosas no cotidiano**

O termo religião se refere às crenças religiosas e suas manifestações. Logo, este conceito se refere ao fenômeno religioso como um todo. O ser humano, é questionado, na maioria das vezes, sobre a origem do fenômeno religioso e sobre este assunto há várias respostas possíveis. Para alguns a origem da religiosidade se encontra quando o homem movido pelo medo, questiona-se pela incerteza em torno de sua existência. O medo leva a necessidade de acreditar em algum “ser” superior da natureza que se torna uma divindade, como o Sol, o Fogo, a Terra e o Céu. Este esquema mental levou-o ao politeísmo em várias civilizações. Já, partir de outra perspectiva, algumas pessoas acreditam que a natureza em seu conjunto exerce um poder sobre o ser humano e esta visão é conhecida pelo termo animismo. O sentimento religioso sofreu evolução ao longo dos tempos e neste processo alguns povos deram início a crenças com base em um único Deus com uma visão monoteísta da religião (judaísmo, cristianismo e islamismo são as três principais religiões monoteístas). A BNCC valoriza a questão do fenômeno religioso onde:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e

diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL.BNCC, 2018, p.434)

Festividades religiosas são exemplos de manifestações culturais presentes em diversas religiões do mundo. Podemos citar os cristãos Católicos, onde as principais festas existentes são a Páscoa, que representa a ressurreição de Jesus Cristo e o Natal, que comemora o Nascimento de Jesus. Primeiramente, é necessário distinguir espiritualidade de religiosidade, pois são muitas vezes empregados como sinônimos, porém representam ideias diferentes. A espiritualidade tem relação com os ideais e valores das pessoas. Por isso alguém é dito, espiritual quando realiza uma busca pessoal sobre o significado de sua existência ou então quando sente a necessidade de satisfazer o que sua alma demonstra como adequado. A religiosidade, pelo contrário está vinculada aos ritos e celebrações próprias de uma religião determinada. Logo, aquele que segue uma religião recorre a um caminho espiritual, mas nem tudo o que é espiritual pertence a uma religião.

A vida cotidiana é permeada por questões religiosas, assim como a religiosidade popular, sob formas de espiritualidade que fornecem elementos para construção de identidades, de memórias coletivas, de experiências místicas e correntes culturais e intelectuais que não se restringem ao domínio das igrejas organizadas e institucionais. A religião e a religiosidade não estão apenas contidas em espaços religiosos. Na verdade os espaços religiosos e a religião oficial surgiram para organizar a religiosidade humana, que é algo intrínseco de nosso ser. Júlio César Adam fala sobre o conceito de Religião vivida:

Religião vivida nada mais é do que uma forma de perceber elementos, conteúdos e formas religiosas na esfera dita “profana”, ou seja, fora da instituição religiosa, fora do culto, fora da própria esfera sagrada e fora da religião. Nas manifestações da religião vivida diluem-se as próprias fronteiras entre sagrado e profano. Importa, sim, o uso que as pessoas fazem de seus conteúdos e formas e a função da religião vivida na vida concreta. (ADAM, 2013, p.79)

Nesse sentido, não percebemos o discurso religioso apenas em meios oficiais das denominações religiosas. A religião vivida está muito próxima, presente e poderia dizer até que ela é um dos balizadores do senso comum. André Droogers desenvolveu em suas pesquisas antropológicas na década de



1980 o conceito de Religiosidade Mínima Brasileira (RMB). Essa religiosidade, que seria uma expressão diluída e sincrética do sagrado no dia a dia e na cultura popular brasileira, pode ser assim descrita:

Trata-se de uma religiosidade que se manifesta publicamente em contextos seculares, que é veiculada pelos meios de comunicação de massa, mas também pela linguagem cotidiana. Ela faz parte da cultura brasileira. [...] a RMB não é o acervo ou mesmo matéria-prima da qual as religiões tiram seu repertório. [...] não tem clero, a não ser as pessoas que são seus porta-vozes. Ela não tem escritura sagrada, a não ser os jornais e revistas. Rituais são raros, mas talk shows na televisão podem acabar se tornando cultos da RMB. (DROOGERS, 1987, p.66)

Podemos dizer que a RMB é a religiosidade do senso comum brasileiro, presente em inúmeras expressões linguísticas do dia a dia e que ajuda a formar a cultura de nosso povo. Ela se afirma em muitos meios, na oralidade ou no texto escrito, nas redes sociais e na música popular. Quando o filho se aproxima do pai e diz “Bença, pai!”, ou quando você deseja “Muita luz!” a alguém que está felicitando. Na música popular há inúmeros exemplos de expressões que remetem a um “ideário” religioso comum. Luiz Gonzaga, em *Asa Branca*, canta: “Eu perguntei a Deus do céu, ai; Por que tamanha judiação”. Termos ligados ao divino apresentam-se muito também no hip-hop, no sertanejo, no pop e em outras manifestações culturais brasileiras.

Mas a RMB vai muito além, pois é uma releitura da própria religião enquanto re-ligação, por meios midiáticos, misturando culto e vida cotidiana, sagrado e profano, nessa religião vivida, onde a mídia ganha lugar de transcendência, como expressa Adam: Como vemos, a religião vivida está incrivelmente relacionada direta e indiretamente, explícita ou implicitamente, com as diferentes mídias. No estudo da chamada religião vivida percebe-se que as mídias, em suas mais variadas formas e conteúdos, veiculam direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente mensagens carregadas de símbolos, proporcionam ritos e recontam mitos que antes encontravam sua expressão na liturgia do culto dominical das igrejas, p. ex. Sacralizam, assim, o tempo e o espaço, virtual e real, cuidam do corpo e do espírito, imagens e hipertextos. As mídias orientam e dão sentido para a vida das pessoas, como uma verdadeira liturgia sendo “celebrada” e ritualizada nas telas dos dispositivos de tecnologia virtual, na vida cotidiana, na cultura pop. (ADAM, 2013, p.81)

Apesar das diferenças entre cada uma das religiões, grande parte da humanidade pratica alguma delas. Alguns elementos são compartilhados: a cosmovisão do mundo, a proposta de valores que servem como guia, o sentido de

transcendência, de sobrenatural e a ideia de fé. A ideia de religiosidade não deve estar relacionada necessariamente a uma doutrina religiosa em particular, embora possamos falar de um núcleo comum em todas as religiões.

## **A identidade do adolescente e as relações interpessoais**

O período da modernidade foi caracterizado por algumas verdades científicas. Tentou-se excluir da religião alguma forma de poder e verdade absoluta, porque no período Medieval o poder era centralizado na Igreja e neste período (Iluminismo) a Ciência aparece com suas verdades. Isso não se popularizou, porém havia entre a elite intelectual esta visão. O pensamento moderno era dualista, uma vez que estava contra o saber religioso, sendo este subalterno. Augusto Comte irá dizer que: “A Ciência vai substituir a Religião”. Logo, a Modernidade não se sustentou com essas concepções, pois a Ciência não conseguia resolver todos os problemas da Humanidade. Surgiu então, um novo modo de pensar: o Pós Moderno que emerge no período Contemporâneo, em especial no século XX, após a II Guerra Mundial.

No período moderno, as pessoas eram compreendidas pelo viés de identidades fixas, binárias, de forma naturalizada. Como por exemplo: “Sou brasileiro, Católico, casado, carpinteiro” e estas identidades permaneciam a vida inteira, eram imutáveis. Estas identidades no mundo industrial, especialmente no pós-industrial, dentro de um contexto da pós modernidade, começaram a perder a importância. Há uma mobilidade social e liberdade de ações, que após a II Guerra Mundial, foi colocada dentro dos direitos humanos, gerando maior liberdade para os seres humanos; liberdade de ser o que quiser e de poder deixar de ser ou trocar de identidade. Então, os indivíduos constroem sua própria identidade, ou seja, uma identidade individual, não definidas pelo seu grupo, podendo se diferenciar até da identidade familiar. Esta ideia, dentro do contexto da pós-modernidade, segundo Bauman chamou de fluidez, onde o ser humano vive em um mundo líquido, onde as identidades são líquidas, os amores são líquidos, eles se desmancham. Hoje, as pessoas não são fiéis a seus compromissos, seja ele o do casamento, da família, os próprios valores religiosos. De acordo com a BNCC, importante diferenciar Identidade e Alteridade no Ensino Religioso:

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.  
(BRASIL.BNCC, 2018, p.436)

Esta unidade temática das Identidades e alteridades deve ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Conforme a BNCC baseia-se:

Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. (BRASIL.BNCC, 2018, p.436)

Neste contexto, nascem os jovens e crianças da atualidade, com uma grande facilidade de transitar pelas diferentes manifestações identitárias, porque as identidades não são fixas. A religião encontra dificuldade em auxiliar na formação das identidades, porque os adolescentes ao criarem grupos, identificam-se por semelhanças e diferenças.

O Ensino Religioso é também uma área de conhecimento que contribui com os processos de ressignificação das relações sociais, dos princípios de convivência, das manifestações culturais para com os alunos, já que estes, estão intrínsecos nas relações interpessoais e tem papel fundamental nos objetivos curriculares escolares. A área do ensino religioso, também é responsável pelo entendimento teórico e prático das expressões de valores éticos e morais bem como o que diz respeito aos direitos humanos, mas a prática também deve ser explorada e vivenciada em todas as demais disciplinas do currículo escolar. De acordo com Arnaldo Vicente Ferreira Sá, um dos fundamentos do Ensino Religioso é:

A criação de condições para que cada educando (a) construa sua identidade, para saber acolher, conhecer, conviver e aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência religiosa, tendo como referência os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade. (FERREIRA SÁ, 2015, p.58)

### **Caminhos de pesquisa**

Com base no estudo inicial aqui apresentado, propõe-se a realização de pesquisa de campo, levantando dados com grupo de 100 estudantes por meio de entrevistas semiestruturadas. O grupo com idade que varia de 14 a 16 anos são alunos de 9º ano de uma escola pública do Bairro Canudos em Novo Hamburgo, onde um dos pesquisadores leciona há quase 10 anos. A abordagem da Pesquisa será qualitativa, do tipo exploratória e descritiva.

Como técnica, será utilizada a entrevista coletiva e como instrumento, um roteiro de entrevista com questões abertas e fechadas realizada no *google forms*. As respostas serão ordenadas e organizadas através de tabulação dos dados, fornecidas pelo próprio programa. Em seguida, serão construídos gráficos para análise dos resultados das entrevistas e os dados descritivos geram categorias, chamadas no trabalho de eixos analíticos. A análise compreenderá um exercício de triangulação dos dados.

## Referências bibliográficas

ADAM, Júlio César. **Religião vivida na mídia como subsídio para o Ensino Religioso**. in: BRANDENBURG, Laude Erandi, et al (Orgs.). Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. Editora Sinodal: São Leopoldo, 2013.

DROOGERS, André. **Religiosidade Mínima Brasileira. Religião e Sociedade**, v.14, Caderno 2, 1987.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e KADLUBITSKI, Lídia. **Diversidade Religiosa na Educação no Brasil**, v.12, p.370-385, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Mini Dicionário Aurélio**, 8 edição, editora Positivo, 2014.

ALVES, Luiz Alberto Sousa e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. **As festas e tradições religiosas**. Revista de Educação da AEC. Ano 35 Jan/ Março 2006 n.138 - p.74 a 78

FERREIRA SÁ, Arnaldo Vicente. **Os fundamentos do Ensino Religioso**. 1ª edição. EGUS 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso 21 julho 2019.

IBGE. **Censo Notícias**, 2010. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>> Acesso em: 19 de jun. 2019.

OPENEDITION. **Jornal**. Religiões do Brasil, 2010. Disponível em <<https://journals.openedition.org/confins/7785?lang=pt>> Acesso em: 19 de jun. 2019.

REVER. Revista. **Religião, diversidade e valores culturais**, 2004. Disponível em <[https://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2004/p\\_silva.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf)>. Acesso em: 10 de Jun. 2019.

# A PRODUÇÃO DE ENUNCIABILIDADES DISCIPLINARES NO CAMPO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

VERONICA DE LIMA MITTMANN<sup>1</sup>  
CLAUDIA GLAVAM DUARTE<sup>2</sup>  
JULIANA DOS SANTOS GUATIMOSIM<sup>3</sup>

## Introdução

O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar. (SKLIAR, 2014, p. 28).

---

<sup>1</sup> Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela FACOS/ Mestrado em Educação em Ciências pela UFRGS, Associação de IES. Atua como Pedagoga/Área, na mesma instituição – campus Litoral Norte. E-mail: veronicalimam@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduação em Licenciatura Plena em Ciências e Matemática 1º g pela PUCRS/ Mestrado e Doutorado em Educação pela UNISINOS/ Professora do Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – campus Litoral Norte. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. E-mail: claudiaglavam@hotmail.com .

<sup>3</sup> Graduação em Licenciatura Letras/Literatura 1º g pela ULBRA/ Graduação em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Campus Litoral Norte da UFRGS. /Especialização em Mídias na Educação pela FURG. Atua como professora do Ensino Fundamental I e II no Município de Tramandaí/RS. E-mail: julianaguatimosim@yahoo.com.br .

Escolhemos a epígrafe acima, pois nos inspira a inventar outros sentidos para a educação que habitamos e que nos habita, para, quem sabe, divulgar uma educação andarilha, que percorre saberes diversos e que vez por outra, pausa em alguma teoria. Uma educação estrangeira, que fala outras línguas e que se compõe de conhecimento, arte, intuição e entusiasmo. Assim, nos propomos a percorrer saberes que não são nossos: saberes da vida e saberes de outros para arquitetar novos caminhos. Acreditamos que a docência é uma viagem por terra que se “renova”, assim, é a todo tempo uma outra jornada, uma vez que os mapas vão se compondo no trajeto, por rotas nem sempre conhecidas, pois, mesmo que tenhamos cartas “na manga” e essas nos orientam, os lugares são sempre diversos. Com isto, a docência é uma experiência que extravasa, pois não cabe em si mesma pelo tanto de vida que margeia, assim “não podemos saber antecipadamente, tudo é questão de experimentação”. (LAPOUJADE, 2015, p. 315).

Andarilhos destas linhas, temos com esta escrita o objetivo de problematizar algumas enunciações sobre a interdisciplinaridade que circularam no Curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS campus Litoral Norte- Brasil para dessa forma, colocar sob suspeição a interdisciplinaridade como condição necessária à Educação na atualidade. Importante mencionar que não temos a intenção de defender ou de interditar a interdisciplinaridade, nem mesmo de instaurar verdades, mas ocupamo-nos com o que está no campo do dizível, a fim de analisarmos as enunciações dos discentes desse curso.

O referido curso surge na UFRGS, quando a universidade respondendo ao Edital de Seleção Nº Edital 02/2012 SECADI/SESU/SETEC – MEC, concorreu com outras Universidades Federais com um projeto de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza para seus dois campi: Campus Centro, em Porto Alegre e Campus Litoral Norte – CLN na cidade de Tramandaí – RS. Após aprovação do Projeto pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC e dos trâmites internos, o primeiro ingresso para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Litoral Norte ocorreu em 2014 e foram preenchidas 47 das 120 vagas oferecidas. Importante salientar que nessa primeira oferta era requisito para o processo seletivo já estar trabalhando como docente. A segunda entrada de estudantes, ocorrida em agosto de 2015 não teve a exigência da docência e ingressaram por volta de 60 estudantes.

Considerando a especificidade desse curso intencionamos, de forma mais ampla, analisar, por intermédio de uma pesquisa de Mestrado, os enunciados que emergiram e que circulavam sobre a interdisciplinaridade nessa licenciatura. Para isso, foram realizadas entrevistas gravadas e transcritas com os dois grupos de alunos: os que já exerciam a docência e os não

docentes. No primeiro grupo, quatorze alunos manifestaram interesse em participar da pesquisa e no segundo grupo, foram dezoito alunos. Após transcrevermos e analisarmos as entrevistas, recortamos e reunimos as enunciações em densidades analíticas, a fim de dar visibilidade aos enunciados emergentes.

Importante salientar que ao realizar as entrevistas não nomeamos quem havia dito, pois naquele momento não nos interessava quem havia falado, ou seja, o autor das enunciações. Também não procurávamos saber o porquê de algo estar ou não sendo dito, nem buscávamos intenções ocultas para o dizer, sequer acreditávamos que os entrevistados pudessem estar nos escondendo algo. Com isto, trabalhamos com o que foi efetivamente dito, pois acreditávamos que “não há texto embaixo, portanto nenhuma pletora. O domínio enunciativo está, inteiro, em sua própria superfície. Cada enunciado ocupa aí um lugar que só a ele pertence”. (FOUCAULT, 2008, p. 135).

## **Metodologia**

Para analisarmos as enunciações que emergiram, utilizamos os conceitos foucaultianos de verdade, enunciado, enunciação e discurso. A verdade é compreendida, nessa perspectiva, como produção histórica e social, ou seja, a verdade não está nas coisas, mas é produzida na relação que estabelecemos com o mundo e com os outros. Assim, em detrimento da verdade, Skliar (2014) nos propõe a veracidade, ou seja, “a relação caótica entre o sujeito e o objeto não se torna identidade, mas torna-se, em parte, verossímil”. (SKLIAR, 2014, p. 96). Ao compreender a verdade como invenção, é possível “questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual a razão que nos leva a isso. Uma atitude, portanto, completamente avessa a qualquer tipo de certeza pronta”. (GALLO, 2013, p. 254).

Deste modo, os conhecimentos científicos teriam *status* de verdade, ou seja, seriam conhecimentos legítimos, por serem obtidos por métodos que se acredita qualificados para “descobrir” a verdade, ou seja, “a relação do sujeito com a verdade se define pela habilidade no uso do método”. (MARTÍN-DÍAZ; PARRA, 2015, p. 418). Essa abordagem é questionada pela perspectiva pós-crítica, por isto, em nossas pesquisas, não utilizamos “método” como sinônimo de caminho pronto para se descobrir saberes, ou seja, não haveria “um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Assim, o método iria se constituindo durante a pesquisa, na relação do investigador com o objeto de análise.

Outro conceito utilizado foi o de enunciado, que segundo Foucault (2008), seria o que atravessa as enunciações, ou seja, as falas, os escritos ou uma obra de arte. No entanto, os enunciados não se reduzem às falas, aos escritos ou às obras de arte, ou seja, enunciado e enunciação não se confundem, mas se diferem. Os enunciados se utilizam de signos para existirem e, de forma concomitante, somente existem signos porque existem enunciados. Deste modo,

[...] enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; e para que se possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável), se a proposição é legítima e bem constituída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado. (FOUCAULT, 2008, p. 97-98).

As enunciações seriam a materialidade de um enunciado, ou seja, são os signos que possibilitam a expressão de um enunciado. Com isto, enquanto um mesmo enunciado pode atravessar diferentes enunciações, pois é passível de repetição; as enunciações são eventos únicos, ou seja, ocorrem em um determinado tempo e espaço; e nunca se repetem. Já discurso seria “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 2008, p. 132-133), ou seja, o discurso da interdisciplinaridade é constituído por diferentes enunciados que compõem esse campo de conhecimento. Esses enunciados se utilizam de enunciações para se materializarem, ou seja, falas de educadores e de diferentes profissionais, textos, desenhos e fotografias. Além disso, na atualidade, a interdisciplinaridade emerge como uma verdade que atravessa os discursos da educação.

## **Resultados**

A fim de ressaltarmos os resultados, é importante mencionar que a Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza – CLN/ UFRGS é um curso de formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, que se propõe a trabalhar de forma interdisciplinar com os conhecimentos advindos da química, da física e da biologia. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso, tais conhecimentos estão diluídos ao longo da licenciatura, no componente Educação em Ciências Naturais. A



título de exemplificação apresentamos a súmula de um dos componentes curriculares: Ciências Naturais 2: movimentos e transformações na natureza:

Súmula: Estudo dos Movimentos e das leis do movimento. Introdução aos Tópicos de Astronomia Fundamental: Sistemas estelares, Sistema solar e os movimentos Planetários, da Terra e da Lua. Análise dos Ciclos Biogeoquímicos. Conhecimento acerca dos princípios de conservação e transformação da matéria. Estudo dos fluxos energéticos nas reações químicas. Investigação sobre os ciclos de vida, os aspectos adaptativos e evolutivos dos seres vivos. Realização de atividades Experimentais Articuladas: instrumentos de medição, abordagem pedagógica e princípios de funcionamento. (PPC, 2013, p. 23).

Observamos no PPC do curso que todos os componentes curriculares de ciências estão acompanhados de um subtítulo, neste caso, movimentos e transformações da natureza. Esse sugere a lógica que estrutura os conteúdos de física, química e biologia a serem desenvolvidos ao longo do semestre. Assim, é possível perceber que a súmula inicia com conhecimentos de física que se justificam pelo conceito de movimento e de biologia e química com as noções que sugerem as transformações da natureza, seja por intermédio do estudo das reações químicas ou dos aspectos adaptativos e evolutivos dos seres vivos. A fim de articular tais conteúdos, o componente de Educação em Ciências da Natureza 2 é compartilhado por três professores, advindos das áreas de química, física e biologia. Assim, o curso não apresenta componentes de física, química ou biologia de forma isolada.

No entanto, observamos nas entrevistas que apesar de os alunos terem aulas de Ciências da Natureza, eles ainda se referem às disciplinas de biologia, física e química de forma isolada. Nas enunciações abaixo isso fica evidenciado:

[...] eu já gostava muito de química, já gostava de biologia, mas **estou apaixonada, principalmente por química**, me identifico bastante. [Grifos nossos]

A gente, eu acho que **a gente tem pouco período das matérias em si, de química, física e biologia**, não sei se é pouco período que eu diria, mas a carga horária, eu acho que a gente precisa, não sei, mas eu estou sentindo uma dificuldade que é a necessidade de ter uma carga horária maior. [Grifos nossos]

Eu vim por causa da **biologia**, hoje eu gosto mais de **química**. [Grifos nossos]

[...] na parte **da química, física e biologia** eu não estou conseguindo ainda, por que eles estão muito na matéria, focada, aquela coisa tradicional. [Grifos nossos]

Olha, como eu te falei, eu gosto mais da parte ambiental, das exatas, para mim, eu gosto de **química**, gosto muito de **química** [...]. [Grifos nossos]

[...] então, quando chega nas aulas de **química, física, matemática**, nas exatas, o pessoal se quebra muito [...]. [Grifos nossos]

[...] acho um curso legal, amo, mas tem **física**, tem **química** que vão me derrubar, porque eu não tenho base e aí, tudo se perde [...]. [Grifos nossos]

Assim, as transcrições realizadas evidenciaram que os educandos não se referem às aulas de Ciências da Natureza, mas, frequentemente fazem menção à química, física e biologia separadamente. Levantamos como hipótese que a não enunciabilidade da expressão Ciências da Natureza esteja ligada à própria formação discursiva do campo interdisciplinar que, mesmo encontrando-se no campo de dizibilidade e visibilidade de nossa época, e, portanto, tendo potência de ser dito, ainda não está nas falas dos discentes. Dizer que um enunciado se encontra num campo de visibilidade e dizibilidade é considerar que esse tem a marca de seu tempo, mas não esgota o campo de possibilidade do dito. Acreditamos que a “interdição” da expressão Ciências da Natureza nas enunciações dos alunos se deva a relação de forças que se estabelece entre os campos disciplinares e interdisciplinares e, por conseguinte o baixo grau de remanência de enunciados que afirmam a área do conhecimento: Ciências da Natureza.

## **Discussão**

Para alicerçar nosso argumento, cumpre destacar que, dentre as características de um enunciado, há o grau de remanência, ou seja, o que torna possível a circulação de um enunciado nos meios sociais e a sua conservação ao longo do tempo. Para se conservarem os enunciados se utilizam de suportes como: livros, bibliotecas e na atualidade, também a web. Assim, os enunciados têm diferentes graus de remanência que “pertence, de pleno direito, ao enunciado; o esquecimento e a destruição são apenas, de certa forma, o grau zero da remanência”. (FOUCAULT, 2008, p. 140). Neste sentido, ao entender que os enunciados têm diferentes graus de remanência e, no caso das Ciências da Natureza, inferimos que esses estão imersos em uma relação de

força desigual com aqueles advindos dos campos disciplinares, no caso analisado, a biologia, a física e a química, enquanto campos de saberes disciplinares. Dito de outro modo, o grau de remanência dos campos disciplinares ainda é extremamente alto se comparado ao das Ciências da Natureza, mesmo tendo esse último como uma “verdade” de nossa época que diz respeito a interdisciplinaridade. Provavelmente isso se deva ao fato de que os saberes disciplinares integraram o pensamento dos sujeitos modernos, que apropriados pela escola, sentem-se mais “preparados” para aprender de forma disciplinar. Como afirmaram alguns educandos:

[...] a interdisciplinaridade, a princípio é muito complicado, num primeiro momento, dizer que vai fazer interdisciplinar no dia a dia, no cotidiano escolar, é meio complicado [...]

[...] às vezes acaba sendo uma grande dificuldade, fica tudo muito novo e relacionar a biologia, tu ver o conteúdo com os olhos da biologia e ao mesmo tempo ver o que acontece neste conteúdo fisicamente ou com a química, é difícil.

Segundo Veiga-Neto (2013), a interdisciplinaridade surge no campo pedagógico na década de 70, com um movimento denominado pelo autor como “Movimento Interdisciplinar”. Esse movimento considerava a disciplinaridade culpada pelas mazelas do mundo moderno, tais como: a destruição da natureza e a fragmentação do saber, ou seja, “a disposição disciplinar dos conhecimentos passasse [passou] a ser vista entre nós como uma das grandes vilãs da educação escolar contemporânea” (VEIGA-NETO, 2010, p.2) e teria inviabilizado a construção de uma educação integral, isto é, que fosse mais condizente com o próprio funcionamento da natureza e do ser humano, que seriam totalidades com os seus diferentes meandros em constante interação.

No caso específico da escola, a disciplina parece ser tão importante que o conhecimento necessitaria estar localizado em alguma disciplina, o que acaba constituindo a escola como o “lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício”. (GALLO, 2017, p. 82). Assim, parece-nos difícil conceber uma organização dos conhecimentos que rompa com a disciplinarização do saber, ou seja, percebemos a não existência da disciplina como caos e desorganização. Tal concepção pode ser entendida tanto para a disciplina-saber quanto para o disciplinamento do corpo, disciplina-corpo. Por esse motivo nomeamos, muitas vezes, as transgressões e os atos de violência como (in)disciplina, condição que buscamos eliminar. Com isto, é possível supor que, na atualidade, a educação parece não poder existir sem a disciplina e,

De fato, o próprio nome disciplinas escolares é usado hoje no campo do saber pedagógico para referir o conjunto de saberes (áreas, matérias, conteúdos) que são organizados e aceitos como parte dos planos de estudos e dos currículos escolares. Desse modo, o plural no termo disciplina, no subtítulo desta seção, salienta a multiplicidade e produtividade da disciplina no âmbito escolar, tanto na ordem dos corpos como na ordem dos saberes. Pode-se afirmar que além dos processos de ortopedia do corpo, na instituição escolar ocorre a disciplinarização (regulamentação) dos saberes que emergem e circulam nela. (MARTIN-DÍAZ; PARRA, 2015, p. 414-415).

Na esteira dessas discussões, inferimos que talvez o que tenha contribuído para a pouca aderência de educadores e instituições ao Movimento Interdisciplinar, tenha sido o fato desse movimento não ter considerado a articulação entre disciplina-corpo e disciplina-saber, ou seja, não apenas o conhecimento está organizado em disciplinas, mas também o nosso corpo (VEIGA-NETO, 2013). Assim, não apenas pensamos de maneira disciplinar, mas a disciplina também está inscrita nos nossos gestos. Além disso, é preciso considerar a ação produtora da disciplina, ou seja, a disciplina produz a sociedade atual, que não é constituída apenas de mazelas, mas também de avanços importantes que melhoraram a vida das pessoas, tais como a possibilidade de cura de algumas enfermidades, a melhoria nos meios de transporte, facilitando a locomoção das mercadorias e dos seres humanos, uma maior produção de alimentos, etc.

Assim supomos que o baixo grau de remanência da interdisciplinaridade no curso Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza – CLN/UFRGS se deva ao fato de ainda vivermos em uma sociedade bastante disciplinadora, que faz com que pensemos e atuemos de determinada forma, o que talvez, torne as experiências interdisciplinares mais difíceis de serem assimiladas. Segundo Gallo (2017), as propostas interdisciplinares esbarriam também em alguns entraves como a formação estanque dos professores que tendo sido formados em uma escola disciplinar sentiriam dificuldades em construir currículos interdisciplinares com professores de outras áreas de formação. Com isto, “precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo no contexto educacional mais amplo. (GALLO, 2017, p. 71).

Ao procurarmos analisar o que poderia estar dificultando a enunciabilidade de “ciências da natureza” e ao propormos que a disciplinaridade ainda tem um grau de remanência bastante alto, não intencionamos afirmar que experiências outras na escola, como propõe a interdisciplinaridade, sejam

inviáveis. De maneira contrária, acreditamos que ao entender como está constituída a sociedade em que vivemos e também a escola, possamos identificar espaços de liberdade, ou seja, “uma liberdade que chamo homeopática concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 22) para propor “a novidade”.

## **Conclusão**

Ao ir finalizando, entendemos que por vezes é preciso ir aos porões de nós mesmos para “examinar os fundamentos do que ouvimos, pensamos e dizemos, de modo a questionar, desnaturalizar e ressignificar o que até então nos parecia tranquilo e natural”. (VEIGA-NETO, 2010, p. 2). Assim, compreendemos que o enunciado que afirma a interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo, sustentado pelas disciplinas de Ciências da Natureza, com a presença de professores advindos de áreas diferenciadas não minimiza a força disciplinar das enunciações dos educandos. Assim, acreditamos que nossas experiências escolares, inscritas tanto pela disciplina-corpo quanto pela disciplina-saber nos constituem de tal forma que nos parece de difícil compreensão uma outra organização que não a disciplinar.

Neste sentido, nos desafiamos, ao escrever essas linhas, a ir aos porões do que nos é caro em educação, arriscando nossas verdades e nossas crenças, que, de certo modo, nos dão segurança como educadores. E com isto, ao olhar com outras lentes a interdisciplinaridade, percebemos que essa perspectiva não seria melhor ou pior do que outras perspectivas de ensino. Ou ainda, inferir que não existiriam metodologias ou perspectivas “salvadoras” para a educação, pois os lugares e as pessoas são diferentes e com isto, também o são as suas necessidades e potencialidades. No entanto, ao percebermos o quanto ainda somos disciplinados, possamos fissurar o nosso pensamento, para criar o diferente. Para quem sabe, uma educação pela experimentação, tramada pelas leituras que realizamos, pelas vivências que vamos adquirindo e pelas percepções que temos do mundo e das pessoas. Consideramos uma docência mestiça, ou ainda, uma docência bricolagem de elementos diversos que vão se compondo em um ser docente singular.

Com isto, percebemos a impossibilidade de retornar ao mesmo lugar. Experiências nos aconteceram nas linhas dessa escrita e já não podemos ser quem éramos. Aguçados pelas leituras que visitamos, o que vemos já não é mais o mesmo: novas nuances se apresentam, outras tonalidades se mostram, novos contornos se definem. Os olhares para o nosso fazer docente tornaram-se outros porque a escrita nos modificou e nos tornamos, de certo modo, estrangeiros em nossa própria terra.

## Referências bibliográficas

- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Sociedade capitalista e produção disciplinar excludente: a atualidade de Vigiar e Punir na compreensão da função-sujeito contemporânea. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. **Repensar a Educação 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 175-207.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GALLO, Sílvio. Foucault (re) pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 253-260.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; PARRA, Gustavo Adolfo. Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de Vigiar e Punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. **Repensar a Educação 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 395-425.
- MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 185-201, jul./dez. 2007.
- SANTOS, André Alan Lopes dos. **Repetição, silêncio, concentração, organização: articulações entre a Disciplina-Corpo e a Disciplina-Saber (Matemática) no Colégio Feliciano Nunes Pires**. 2017. 147 f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível
- SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades**. Cadernos de Educação, Pelotas: UFPel, v. 1, p. 11-23, 2009.

# ANSEIOS E EXPECTATIVAS DOS JOVENS DO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS OSÓRIO EM RELAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO

MARINEZ MAUER<sup>1</sup>

RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo está ancorado no campo teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos das Juventudes e traz como tema de pesquisa os anseios e expectativas das juventudes contemporâneas em relação ao mundo do trabalho do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Osório. A criação dos Institutos Federais foi para oportunizar uma Educação Profissional gratuita e de qualidade para todo cidadão, com qualquer grau de conhecimento. Apresentam também em sua concepção, impulsionar o desenvolvimento local e regional, bem como, seu crescimento socioeconômico. Os Institutos Federais foram criados para fortalecer a Educação Profissional, promovendo e divulgando a pesquisa e a extensão, conforme Lei 11.892 (BRASIL, 2008).

---

<sup>1</sup> Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS, participante do projeto de pesquisa Desafios do Ensino Médio: por uma Pedagogia das Juventudes, coordenado pela professora doutora Rita Cristine Basso Soares Severo. O projeto está vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e Currículo: Dispositivos e Configurações dos Tempos e Espaços Escolares – GPEIC (registrado no CNPQ) – área das ciências humanas – educação. Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Cenequista de Osório (FACOS), graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Regional Integrada (URI) Campus Erechim, Técnico em Contabilidade pela Escola Estadual João XXIII de Campinas do Sul. E-mail: marinez-mauer@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Professora doutora do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS, coordenadora do projeto de pesquisa Desafios do Ensino Médio: por uma Pedagogia das Juventudes. O projeto está vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e Currículo: Dispositivos e Configurações dos Tempos e Espaços Escolares – GPEIC (registrado no CNPQ) – área das ciências humanas – educação. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br.

O artigo está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), é um estudo sobre juventudes contemporâneas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório, e seu espaço de formação para o mundo do trabalho. Este artigo está sustentado na perspectiva dos Estudos Culturais, tendo como objetivo compreender os anseios e expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho contemporâneo. De forma mais específica compreender como se dá essa vivência das juventudes entre o mundo do trabalho.

Nesse sentido, pesquisar as juventudes é ter a oportunidade de aproximação e diálogo com estes sujeitos, conhecendo assim, os seus anseios e expectativas em relação a este mundo do trabalho tão concorrido na era da modernidade. Muitas vezes, as juventudes não são ouvidas, não possuímos o hábito de escutar os jovens com suas experiências, não é comum ouvir o que jovens têm a contribuir. Desta forma, surgem alguns questionamentos: Como a escola trabalha para atender os anseios e as expectativas dos jovens contemporâneos em relação ao mundo do trabalho? Como acontece esta aproximação entre escola e as juventudes? São perguntas que surgem quando questionamos o papel da escola na formação dos estudantes para o amplo e vasto mundo do trabalho.

No entanto, para perceber a contribuição advinda desta instituição, busco ouvir os alunos, realizando, assim, uma pesquisa com as juventudes. Desta forma, como aporte para a pesquisa apresento a finalidade da criação dos Institutos Federais, bem como, a contextualização das juventudes e o mundo do trabalho, baseado em autores como: Dayrell (2007), Reguillo (2003), Bauman (2009), Sales (2014).

Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, com a Lei 11.892, com o objetivo de propiciar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma Integrada e também para ofertar cursos em níveis iniciais continuados, de nível superior em diversas áreas e, ainda, na forma de pós-graduação para todos aqueles que desejam se aperfeiçoar profissionalmente e tecnologicamente.

A natureza da função dos Institutos Federais é ofertar a Educação Profissional e Tecnológica a todas as áreas e a todo indivíduo com qualquer grau de conhecimento para que haja uma qualificação deste cidadão e o mesmo possa atuar profissionalmente em qualquer área. Compete, ainda, ao Instituto fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica como método de inquirição nos desfechos de tecnologias e impulsionar a integração desde os ensinamentos básicos, profissional e superior, otimizando mão de obra e infraestrutura (BRASIL, 2008).



As juventudes se apresentam de diversos modos na sociedade, Reguillo (2003) relata que a juventude não é uma categoria homogênea, sendo composta por diversas identidades juvenis, a construção dessas identidades se dá culturalmente, relacionada à história da sociedade. A autora destaca, o senso comum de juventude atual é uma construção/invenção que se iniciou pós-guerra, período que alavancou manifestações em prol da infância e da juventude. Os discursos jurídicos, escolares e uma indústria florescente, pleiteavam a existência de diferentes etapas - das crianças e dos jovens - constituindo-os como sujeitos de consumo e de direito. Os jovens de primeiro mundo criam uma esperança de sobrevivência causando repercussões socialmente, pois, nascia uma indústria cultural que ofertaria produtos consumíveis, exclusivamente para a categoria juventude, prolongando a juvenilização.

Conforme Reguillo (2003) considera, a indústria cultural, com o seu crescimento, representa nos dias de hoje um marco na construção identitária das juventudes pois, são oferecidas a elas, não apenas elementos com marcas visíveis, mas também um conceito, um estilo que representa ser jovem, constituindo uma cultura juvenil. *“Un modo de entender el mundo y un mundo para cada necesidad, en la tensión-identificación-diferenciación. Efecto simbólico - no por ello menos real - de identificarse de los otros, especialmente del mundo adulto”* (REGUILLO, 2003, p. 106).

Na perspectiva de Dayrell (2007) a cultura juvenil se propaga entre as juventudes de formas variadas, por meio de símbolos e rituais que demarcam um espaço de destaque entre os jovens e caracterizam uma identidade, ou seja, uma condição juvenil. Essa condição juvenil é constituída pelos espaços e tempos que influenciam a trajetória do ser jovem, mas este processo por vezes não é tão simples, pois as identidades juvenis são constituídas por vários fatores, inclusive externos, como o lugar em que vive e suas condições econômicas. Todo esse conjunto é levado para dentro das escolas pelas juventudes.

Nesse sentido, (Dayrell (2007, p. 1122) afirma que “a tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem”. Conforme as entrevistas realizadas, os alunos trazem a crítica de que o currículo praticado não se aproxima da sua realidade, pois não entendem certos conteúdos que são estudados sem uma contextualização à sua realidade. Por outro lado, o envolvimento com as disciplinas de cada aluno é diferenciado, dependendo de como ele se constitui como aluno e a capacidade que possui de atribuir sentido ao que lhe é ensinado. Dessa forma, essas manifestações se concretizam em diferentes e diversos percursos escolares, acentuados pela participação ou pela resistência, dependendo da tensão que cada um elabora o ser jovem e o ser aluno.

Segundo o autor:

(...) no geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo com uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Nesse sentido, Bauman (2009) contribui ao colocar que o currículo das escolas passa a ser um assunto relevante para os dias atuais e precisa ser discutido. Porque pela volatilidade do mundo em que as juventudes se encontram, o currículo necessita ser revisto constantemente, pois grande parte dos jovens ao obter a formação do ensino médio vai a busca do mercado de trabalho, o mundo contemporâneo do lado de fora das escolas. Sales (2014) também corrobora ao dizer que as juventudes não se sentem atraídas por um currículo estruturado que se usa desde os tempos passados. O mundo contemporâneo e as tecnologias digitais são fatos que devem ser consideradas para compor o currículo atual das escolas.

### **Percursos metodológicos**

O estudo desenvolvido está ancorado nos Estudos Culturais e estudos sobre juventudes em uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio Integrado, que estão regularmente matriculados no Instituto Federal Campus Osório. As análises apresentadas neste trabalho estão ancoradas no percurso etnográfico e representam um recorte da primeira imersão no campo de pesquisa.

Os sujeitos participantes foram alunos dos 4º anos do Ensino Médio Integrado em Administração e Informática dos cursos Técnicos ofertados pela Instituição de Ensino IFRS - Campus Osório, no município de Osório. Os alunos foram selecionados por serem formandos dos cursos, e que brevemente serão inseridos no mundo do trabalho. Estes alunos foram convidados a participar da entrevista com o termo de autorização do uso de imagem e o de consentimento livre e esclarecido assinado.

### **Resultados e discussão**

Conforme relatos dos jovens entrevistados pode-se fazer algumas análises baseando-se nos autores que fundamentam as falas dos jovens estudantes, quando mencionam os seus anseios e expectativas em relação ao futuro e ao mercado de trabalho. Quando um entrevistado relata que:

No início não tinha muita expectativa ao entrar no curso, estava procurando um ensino de qualidade e uma escola que me desse melhores condições para me preparar para o vestibular e para faculdade. Uma escola que fosse melhor da que eu estudava antes (MAUER, 2018).

Percebe-se nesta citação, que o entrevistado não menciona grandes pretensões em relação ao mundo do trabalho, o seu anseio neste momento está focado na qualidade do ensino e na oportunidade de ingressar numa Instituição que lhe proporcionasse uma preparação para a continuação nos seus estudos. Conforme Pacheco (2010), essa é a proposta que o IFRS traz em sua criação, além de formar jovens técnicos, possui a finalidade de constituir indivíduos que adquirem condições de enfrentar os dilemas impostos pela sociedade transformando-a em um espaço mais justo.

Os jovens anseiam por um futuro profissional e por uma ascensão acadêmica, mas essa projeção nem sempre se apresenta sem obstáculos e barreiras. Conforme Dayrell (2007) às vezes, a promessa de um futuro profissional relacionado aos estudos se apresenta de forma ambígua, devido à ausência de um sentido maior nos tempos contemporâneos pelas juventudes, onde a garantia de acesso ao mercado de trabalho está desacreditada. Nessa mesma perspectiva, Bauman (2009) traz que o currículo praticado pelas escolas passou a ser assunto de discussão e precisa ser reelaborado para atender ao mundo contemporâneo.

O mundo está fluído e as juventudes se encontram neste espaço, onde grande parte dos estudantes ao término do ensino médio ingressa no mercado de trabalho, e a escola tem a função de preparar estes jovens também para ocupar este espaço. Além destes obstáculos, os jovens se deparam ainda, com um futuro que se apresenta muito incerto, porque as mudanças se apresentam constantemente na vida das juventudes, e os jovens entrevistados expressam essa preocupação com o futuro nas suas expectativas e anseios pelo futuro.

Um dos entrevistados relatou que o IFRS é para ele como se estivesse numa vitrine, acredita ser uma referência para outros jovens que pensam em ingressar no Ensino Médio. Procurou a instituição por condições econômicas, pois viu nela a oportunidade de continuar estudando em uma escola pública que lhe garantisse um futuro próspero. Para dialogar com esta entrevista, trago as ideias de Dayrell (2007) que afirma que a cultura constitui as juventudes podendo ser representada através de símbolos e rituais que demarcam um espaço de destaque entre os jovens e caracterizam sua condição juvenil que é constituída pelos espaços e tempos que influenciam a caminhada do ser jovem, muitas vezes, este caminho não é simples, pois o jovem é constituído por vários fatores, inclusive externos, como o lugar onde vive e sua

condição econômica e financeira. Todo esse conjunto é levado para dentro das escolas pelas juventudes e precisa ser considerado.

São considerações que podem auxiliar na compreensão do comportamento deste jovem, porque todas as fases, condições e etapas formam um emaranhado de possibilidades e ideias que juntos constituem o indivíduo. O fato deste estudante visualizar na Instituição uma janela de possibilidades, destaca a preocupação que os jovens têm em relação ao futuro, que se apresenta de uma maneira incerta e volátil. O fato desta Instituição ofertar outros atrativos, como atuar em pesquisa e extensão torna-se um diferencial para este espaço. Pacheco (2010), apresenta que o IFRS se constitui por ciência, tecnologia, trabalho e cultura e que a composição destes propósitos cria ações para resolução das dificuldades enfrentadas pela sociedade.

### **Considerações finais**

Como forma de aproximação e reconhecimento do campo de pesquisa, realizei essa primeira imersão neste espaço, para conhecer os sujeitos que farão parte da pesquisa de Mestrado em Andamento. Assim, realizei uma entrevista semiestruturada com alguns jovens desta Instituição, que foi registrada em vídeo e posteriormente produzido este artigo. As considerações preliminares desta pesquisa a partir da análise dos vídeos registrados, demonstraram que as expectativas e os motivos dos jovens entrevistados ao ingressarem na Instituição são diferentes por particularidades de cada um.

A procura de alguns jovens por esta instituição se deve pela qualidade do ensino ofertada e outros pelas oportunidades proporcionadas em poder trabalhar com pesquisa e extensão, que é ofertado pela Instituição. Para outro grupo de jovens entrevistados, vislumbram na escola a oportunidade do ensino técnico ser um diferencial para eles, criando, assim, expectativas para a inserção no mundo do trabalho. Por meio dos relatos constatou-se, ainda, que existe o sentimento de integração entre o corpo escolar, alunos e instituição, proporcionando oportunidades de se expressarem e se tornarem indivíduos pensantes e criativos, ocasionando um envolvimento cada vez maior no mundo acadêmico.

Portanto, através desta primeira inserção a campo, possibilitou a reflexão sobre o tema de pesquisa escolhido, comprovando que os sujeitos a serem pesquisados são ricos e podem oportunizar um amplo estudo. Sabemos que, pesquisar juventudes é ter a oportunidade de dialogar com estes sujeitos contemporâneos em relação a esses anseios e expectativas em relação a este mundo do trabalho. Mundo esse, que apresenta cenários mutantes,

onde os jovens precisam dispor de conhecimento e atributos para desenvolver habilidades e capacidades para soluções de problemas imprevistos.

Procurei entender quais os conhecimentos e habilidades que as juventudes precisam desenvolver e construir para sobreviver neste mundo do trabalho, pois as juventudes contemporâneas trazem consigo experiências que muitas vezes não são consideradas. Não é comum ouvir as juventudes e aceitar as contribuições que servirão para a sua própria formação. Portanto, nesse campo de estudos podem surgir inúmeras pesquisas e caminhos a serem seguidos, deste modo, será necessário um recorte entre as tantas informações que serão alcançadas para obter condições necessárias para se realizar uma análise fidedigna às informações.

## Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Cadernos de pesquisa, São Luís, v. 39, n. 137, p. 661-209, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF, dez 2008. disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

Pacheco, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: Editora IFRN, 2010.

REGUILLO, R. Las culturas Juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: FÁVERO, Osmar. et al. (org), **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 47-72.



# ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE PORTO ALEGRE: EM FOCO OS JARDINS DE RECREIO

JENIFFER MEDEIROS<sup>1</sup>  
WISLANIA AMARO VALIM<sup>2</sup>  
LEANDRO FORELL<sup>3</sup>  
FABIANA MAYBORODA<sup>4</sup>

## Introdução

Este projeto de pesquisa tem como ponto de partida um estranhamento na constituição histórica da educação infantil na cidade de Porto Alegre. Ao consultar a página da Secretaria Municipal de educação no item histórico está discriminada da seguinte forma: “Criada pela Lei 1.516 de 02 de dezembro de 1955, na Gestão do Prefeito Leonel de Moura Brizola (PORTO ALEGRE, 2018)”. Acontece que ao consultar a referida lei, ela não trata de educação, mas sim da secretaria de instrução, nos termos da lei 1413 de 1955.

Interessante notar que a lei 1413, é estabelecida o organograma das repartições públicas de Porto Alegre. Esta lei cria um departamento e não uma secretaria. O artigo 132 que atribui competências ao departamento, em seu inciso VIII que: este deve “ministrar gratuitamente o ensino secundário”. Por outro, ao criar as subdivisões aponta para 6<sup>5</sup> repartições que teriam

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia- Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: jeniffersaldanhademedeiros@gmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: wislaniavalim@gmail.com.

<sup>3</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: leandro-forell@uergs.edu.br.

<sup>4</sup> E-mail: f.mayboroda@gmail.com.

<sup>5</sup> Comissão de auxílios, ginásio municipal, divisão de pronto socorro, serviço de recreação pública, serviço de abastecimento público e secção de administração.

estrutura, mas nenhuma delas específicas da área da educação. Chama atenção que a noção de instrução está contemplada pelo serviço de recreação pública, que por sua vez já havia sido instituído pela lei municipal 500 de 1950.

Neste sentido, o que a lei municipal 1516 faz é transformar o departamento municipal de assistência e instrução em secretaria, mas é somente a lei 1621 de 1956 que transforma a secretaria municipal de instrução e assistência em secretaria municipal de educação e assistência. Neste sentido, me chama atenção o fato de que outros estudos (FLORES, 2007 e SUSSIN, 2005) da área da educação infantil reconhecem a relação entre a história da educação infantil com os Jardins de Recreio da Cidade de Porto Alegre, mas estes estudos não avançam nos antecedentes históricos destes atendimentos. Por outro lado, no campo da educação física, existem alguns trabalhos que avançam no estudo dos jardins de recreio, porém não debruçam suas análises na relação com os processos educacionais. Neste sentido, esta pesquisa procura, compreender estas relações entre os Jardins de recreio e a educação, procurando descrever e analisar as relações destas práticas com o que chamamos hoje de educação infantil.

Neste estudo que investiga uma política pública instaurada nas praças, percebe-se esse lugar público utilizado como um lócus educacional. Surge o objetivo de fomentar a formação de um novo cidadão e uma crescente preocupação com a civilidade nos domínios da urbanidade. Surgem, assim, no início do século XX, novos modos da sociabilidade urbana. No Boletim Técnico Informativo (1953), há uma descrição das diversas atividades que o Serviço de Recreação Pública oferece, demonstrando interesse não somente pelas atividades físicas, mas também por outras atividades educacionais nas praças:

As atividades abaixo, que o portoalegrense poderá praticar e desenvolver nas unidades especializadas dêste Serviço, são tôdas orientadas por funcionários capacitados. Essas atividades, porém, são apenas uma parte do plano geral das realizações do S.R.P. e que vem merecendo todo o apóio do Sr. Prefeito Municipal: Pic-nics; Banhos, Acampamentos, Excursões, Caça e Pesca, Canoagem. Basket-ball, [...]. Contróle médico, assistência social, biblioteca, corte e costura, teatro infantil, côro-orfeônico, artes aplicadas, noções de higiene aplicada, bailados infantis, música, cinema recreativo e educativo (p. 9).

Foi nessas praças que, sob a orientação de Frederico Guilherme Gaelzer, criou-se uma política pública chamada de Jardins de Recreio. As ideias do professor Gaelzer são citadas em inúmeras obras sobre a recreação no Brasil. Para Gomes (2003, p.42),



Com a implantação de “Jardins de recreio” por parte da municipalidade porto-alegrense, esta experiência institucional foi fundamental para a compreensão dos significados de recreação e de lazer na realidade brasileira do século XX, sobretudo em sua primeira metade.

Portanto, faz-se necessário uma incursão nos registros desse professor. As primeiras análises sobre a vida de Frederico Guilherme Gaelzer nos levaram a um conjunto de documentos da Associação dos Especializados em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul, fundada em 20 de dezembro de 1945, registrada no Cartório Especial sob nº 721.

Foi, então, através do discurso da modernidade que se construiu um novo imaginário<sup>6</sup> social para a cidade de Porto Alegre no início do século XX. Um novo sujeito urbano passa a ser constituído, “[...] na articulação complexa de discursos e práticas, que podem ser pedagógicos, médicos, terapêuticos, entre outros, historicamente engendrados, que instauram modos de conhecimento de si” (STEPHANOU, 1998, p.97). Logo, segundo o documento Boletim Informativo nº 7, esse sujeito precisa estar na escola em um turno e no outro turno: “[...] nos jardins e parques recreativos, complementos das escolas, com todos os seus matizes educadores, que a criança desenvolverá o corpo e a mente, ampliando a sua vida social em um convívio conduzido entre os seus companheiros e folguedos (1953, p. 01)”

Quando se justifica a importância da recreação pública e dos Jardins de Recreio, o documento traz a intenção de propiciar às crianças ocupações sãs, com atividades que beneficiem a saúde, a cidadania e a moralidade. Em uma passagem, o boletim relata “[...] ser mais vantajoso a uma comunidade, a existência de um jardim de recreio bem organizado sem uma escola, do que uma escola formal, sem um jardim de recreio”. Nota-se, então, o discurso sobre a importância da recreação integrada a atividades de aprendizagens, contrapondo a ideia de passatempo ou ocupação de horas vazias. Nesse sentido, trago um excerto de uma conferência pronunciada por Frederico Gaelzer, no salão nobre da Faculdade Católica de Filosofia. Segundo o professor,

Com o afluxo, cada vez maior, do homem do campo para a cidade, **inúmeros são os novos problemas que se apresentam à sociedade.** Também no setor educacional notamos, entre outros, a transformação das atividades da infância que aos poucos foram perdendo o valor formativo dos atributos que nela promoviam seu enrijecimento, sua vitalidade e fôça. Ao reconhecermos que todo o desenvolvimento tem a sua origem e alguma atividade, **devemos nos esforçar em manter,**

---

<sup>6</sup> Segundo Pesavento, imaginário é um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que atribuem significado às coisas (1995).

**conduzindo-as, agora já sob nova forma as sãs ocupações da infância das épocas passadas; uma vez que a saúde, a cidadania, a moralidade e mesmo a intelectualidade não são qualidades abstratas**, que diretamente podem ser asseguradas, elas têm e são o caráter resultante da ação. Eis a razão de procuramos manter, nos aglomerados humanos das cidades, atividades semelhantes às de nossos antepassados, em longínquos rincões. **É com esta finalidade que devemos criar e manter a recreação pública, que é um verdadeiro complemento da escola.** (1950, p.1, grifos meus).

Observa-se, nesse trecho, um dos objetivos de se fomentar a recreação pública na cidade de Porto Alegre. Portanto, o Jardins de Recreio, ao oferecer às crianças atividades como os jogos, o teatro, a dança, a música e as aulas na biblioteca, apresentavam uma intenção pedagógica com o estabelecimento de uma nova sociedade moderna urbano-industrial. Segundo Marcellino (1996, p. 50), “o lazer é um veículo privilegiado da educação [...]”; logo, nessa perspectiva, transforma-se em um meio interessante e necessário. Portanto, o Jardins de Recreio foi um espaço que difundiu conteúdos educacionais importantes para seu tempo.

Em outro excerto sobre o Decálogo da Recreação Popular, é relatado no Boletim Técnico Informativo:

Hoje em dia o Estado assegura a organização e os meios para a recreação popular – entendendo por recreação toda a atividade que o homem realiza em suas horas livres. Ela é um meio autêntico para o aperfeiçoamento do cidadão, e portanto, de vital importância para o progresso social da comunidade. A Recreação completa a formação física; complementa a educação e favorece o aperfeiçoamento da aptidão profissional; cultiva o caráter e a personalidade mediante um programa integral de atividades físicas e culturais. (1953, p.12).

Assim, em 1926, é inaugurado o primeiro Jardim de Recreio na Praça Alto da Bronze, no governo do Intendente Otávio Rocha. Hoje, essa praça recebe o nome de General Osório. Feix e Goellner (2008) relatam que os jardins de recreio se multiplicaram pela cidade com o objetivo de modificar a imagem de cidade rural. Segundo Stigger e colaboradores, “já desde 1926, com a criação do primeiro Jardim de Recreio de Porto Alegre, identifica-se, na cidade uma iniciativa governamental que visa a oferecer serviços no âmbito do lazer para os cidadãos” (2009, p. 47). Este possuía salas de aulas para o jardim de infância, área externa com brinquedos de balanço, escorregador, gangorra, tanque de patinhar, canchas de bola ao cesto, voleibol, basebol e biblioteca. Conforme o Boletim Técnico número 07, criaram-se os jardins de recreio dentro das praças públicas, pois tão importante quanto as aulas nas

escolas era o fato de que “[...] o aluno deve empregar cinqüenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza”. Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas, foram, então, construídas perto de instituições escolares. Nessas praças, havia aparelhos de ginásticas, canchas, gramados para esportes, além de pavilhões para área administrativa e social.

As atividades eram organizadas por faixa etária. No matutino, eram atendidas as crianças em idade pré-escolar; no vespertino, ao terminarem as aulas, os jovens tinham um instrutor que organizava programas específicos de jogos. Já no turno da noite, todas as tarefas eram voltadas para a classe laboriosa.

Os Jardins de Recreio tinham a intenção de melhorar o aproveitamento das horas de lazer, educando as crianças por meio de lições morais e cívicas. Havia um grande elo entre a parte educacional e o Serviço de Recreação Pública, comprovado em entrevista ao Diário de Notícias, em 31 de março de 1929, em que Frederico Gaelzer relata: “Quando um país quer revelar a medida do seu progresso, do alcance de suas instituições, do valor da sua raça, aponta o número de suas coisas de educação e abre-lhes as suas portas como que dizendo: Vede como se educa!”. (p.31). Também narrava o Jardins como sendo um lugar de formação para a cidadania de uma nova sociedade, proporcionando as crianças um lugar seguro,

Impedindo-as do perambular ocioso pelas ruas e colocando-as em contacto diário com outras crianças dentro de um ambiente apropriado a essa idade, estão os parques infantis, contribuindo enormemente para a formação do cidadão ideal do mundo que há de vir (1953, p.8).

E é neste espaço, denominado jardins de recreio, que foi planejada e moldada cada área e lugar. Segundo o Boletim Técnico Informativo nº5, de 1953, a construção das Praças de Recreação nem sempre era em uma área ideal. Logo,

sempre constatamos variantes nos tamanhos e acidentes dos terrenos. Devemos, entretanto, formar doutrina quanto à utilização eficiente de suas instalações. Com este fim convém estabelecer-se uma classificação de acôrdo com a sua importância e possibilidade em servir a comum que a cerca (p.1).

Surge então, a figura de Frederico Guilherme Gaelzer, que, conforme Boletim Técnico Informativo (1953), foi o diretor dos Jardins de Recreio e Praças de Esportes da capital gaúcha. As praças, portanto, passam a funcionar para influenciar o processo de uma nova civilidade, pois é um lugar para além do encontro; é um lugar que possui processos educacionais. Portanto,

as praças representam um fenômeno sociocultural e político relevante. Justifico essa afirmação a partir de três evidências: a adesão da população na frequência das praças, o associativismo (criação dos *clubs*) e a institucionalização do Serviço de Recreação Pública.

Segundo o relatório, a frequência mensal passava de vinte e cinco mil jovens e crianças, sendo que a população da capital não chegava a duzentos mil habitantes.

A educação modifica seus objetivos de acordo com o tempo histórico; logo, ela está intimamente ligada em apresentar respostas à sociedade. Assim, um problema social geralmente é transformado em uma política pública para resolver o problema. Portanto, um problema social, geralmente, é transformado em um problema educacional. Nesse sentido, as praças passaram a responder pelos anseios da comunidade.

Em relação ao associativismo, havia *clubs* organizados nas praças entre as décadas de 1920 a 1940. “Nesse período, gradualmente, ocorre o alargamento da prática esportiva para algumas praças públicas. [...] Os *clubs* eram formalmente criados por jogadores e registrados no Serviço de Recreação Pública. Depois de instituídos os *clubs*, era escolhida a diretoria e organizada a forma de funcionamento” (CUNHA; MAZO, 2010, p. 124 – 129). Essa diretoria escolhida passa a organizar o espaço físico e se coloca como interlocutora da relação do poder público com as pessoas.

Já em relação à institucionalização do Serviço de Recreação Pública, quando se refaz o

[...] caminho da institucionalização da recreação de Porto Alegre, vemos que começou como “Systema de Jardim de Recreio” em 1926, depois passou a ser “Diretoria de Praças e Jardins”, ligada a Diretoria Geral de Obras e Viação, até 1942. Em 21 de setembro de 1942 é criado o “Departamento Municipal de Educação Física”, pela Lei 121 ligado ao Gabinete do Prefeito. Posteriormente, em 27 de novembro de 1959, foi criado, pela lei 500, o “Serviço de Recreação Pública”, subordinado diretamente ao Gabinete do Prefeito (FEIX, 2003, p. 100-1001).

Outras cidades também implantaram atividades dirigidas em parques públicos. Em São Paulo, quando o poeta Mário de Andrade era chefe do Departamento de Cultura do município, na gestão do prefeito Fábio Prado, em 1934, originaram-se os Parques infantis. Destaca-se, segundo Dalben e Darnailof “[...] a necessidade de ocupação do tempo livre das crianças – filhos e filhas dos operários – e, assim, eram instalados nos parques próximos às fábricas” (2009, p.8).

Logo, esse processo de utilização das praças, com objetivo de educar as novas gerações, não aconteceu apenas na cidade de Porto Alegre. Porém, na capital gaúcha essas estruturas eram consideradas complementos das escolas; portanto, foram construídas perto de instituições escolares:

Jardim de Recreio nº1, situado na praça General Osório, faz frente ao Collegio Fernando Gomes e dista somente quatro quadras da Escola Normal, do Gymnasio Anchieta, do Collegio N. S. do Rosario e do Collegio Elementar. O Jardim de Recreio nº2, localizado na praça General Pigneiro Machado, fica ao lado do Collegio e Seminário Evangélico e duas quadras do Colegio Methodista. O Jardim de Recreio nº3, que ocupa a praça Florida, fica ao lado do futuro Collegio da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea. O Jardim de Recreio nº4, também denominado Dr. Montauray, dista somente uma quadra do Collegio N. S. do Bom Conselho, duas quadras do Collegio Espirito do Nazareno e a quatro quadras do Porto Alegre College e da Instituição Pia Chaves Barcellos.” (1953, p.3).

Houve uma opção de priorizar a construção de Jardins de Recreio perto de instituições escolares; o interesse em estabelecer parcerias fica evidente. Havia também um movimento que fomentava uma estrutura para essas praças, dialogando com a urbanidade da cidade.

Já havia uma preocupação em regrar o tempo ocioso dos infantes. A ampliação da jornada escolar passa a fazer parte da agenda política governamental de Porto Alegre já no começo do século XX.

É interessante ressaltar que o surgimento dos Jardins de Recreio em Porto Alegre ocorreu em um momento político acirrado no Brasil. No Estado do Rio Grande do Sul não foi diferente; muitos embates, muitas disputas estavam em jogo. Segundo Oliven,

Se a República Velha se caracterizou pela descentralização política e administrativa, a República Nova reverte essa tendência e acentua uma crescente centralização nos mais variados níveis. Esse processo precisa ser entendido como decorrência de importantes transformações que vinham sendo gestadas nas primeiras décadas deste século – XX – e que assumiram uma dimensão mais ampla a partir da década de 1930. (2000, p.76).

É neste cenário que a educação infantil da cidade de Porto Alegre se insere, porém as lógicas de implementação e curriculares, não foram analisadas sob a ótica da educação sendo que este estudo se justifica por possuir um caráter de originalidade, buscando compreender um espaço educacional não estudado no campo da educação.

## Metodologia

Para produzir essa pesquisa, é importante explicitar alguns aspectos teóricos que irão nortear esse estudo e conceitos que serão operados, bem como a metodologia utilizada para conferir a necessária legitimidade acadêmica e científica a uma pesquisa de cunho historiográfico.

Um processo importante na construção de um trabalho historiográfico é a garimpagem<sup>7</sup> dos documentos nos acervos. Assim, a primeira fase de imersão ao campo ocorreu no acervo documental do Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME<sup>8</sup>). Em nossa aproximação inicial, pudemos acessar livremente os materiais. O CEME “[...] foi implementado em janeiro de 1997 com o objetivo de reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, da Educação Física, do lazer e da dança no Brasil” (GOELLNER e col., 2013, p.2). O acervo conta com nove coleções, e

Em função da diversidade dos materiais que compõem o acervo do CEME, os itens disponibilizados no Repositório Digital estão divididos em cinco formatos específicos: a) Audiovisual - documentos no formato de vídeos (filmes, depoimentos, slides, videoconferências, etc.) e sonoros (entrevistas de rádio, jingles, músicas, etc.); b) Depoimentos – entrevistas realizadas tendo como referência o aporte teórico- metodológico da História Oral c) Documentos – caracterizada por documentos de diferente natureza tais como álbuns, livros, periódicos, leis, atas, reportagens de jornais e revistas, correspondências, apresentações em Power Point, entre tantas outras; d) Iconográfica – imagens em suportes variados: fotografias, cartazes, desenhos, pinturas, banners, adesivos, entre outras [...] (GOELLNER e col., p.3).

Para revisitar os documentos históricos que analisamos, o aporte teórico-metodológico que traz, é de pesquisa da História Cultural.

Vainfas, em seu artigo *“História cultural e historiografia brasileira”*, descreve a historiografia inspirada em alguns modelos. Um desses modelos é derivado da obra de Roger Chartier o qual é “[...] um tanto ligado à tradição dos *Annales* e crítico a uma história social totalizante em favor das representações”. (1990, p. 218). É nessa perspectiva que insiro a pesquisa, com as lentes do historiador da História Cultural que “[...] abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar”. (BURKE, 2005, p.8).

---

<sup>7</sup> Farge (2009) utiliza essa expressão ao se referir às palavras encontradas nos documentos, que permitem ao historiador interpretar o momento. Pimentel (2001) também utiliza essa expressão como sendo um processo.

<sup>8</sup> Para maiores informações consultar o site: <<http://www.ufrgs.br/ceme/acervo.php>>.

A História Cultural é um campo historiográfico que, segundo Peter Burke (2008), torna-se mais evidente na segunda metade do século XX. A História Cultural se diferencia de outras abordagens porque acredita nas “relações econômicas e sociais como campos da prática cultural e produção cultural”. (HUNT, 1992, p.9). Ela emerge das reflexões e discussões das novas efervescências paradigmáticas, tais como: o fim das metanarrativas, queda das verdades universais, o surgimento dos fenômenos de desterritorialização e de desenraizamento.

Nesse contexto, as bases sólidas da historiografia foram “[...] questionando radicalmente seus próprios instrumentos de trabalho e modos de operação” (RAGO, 1995, p. 69). Assim, apresenta-se outro modo de se fazer história, para o qual a crença de uma verdade universal é refutada. Com ele, surge uma nova concepção: a de que o historiador produz histórias que são fundamentadas na sua pesquisa e influenciadas pelo seu olhar. Logo, “é certamente impossível estudar o passado sem a assistência de toda uma cadeia de intermediários, incluindo não apenas os primeiros historiadores, mas também os arquivistas que organizaram os documentos, os escribas que os escreveram e as testemunhas cujas palavras foram registradas” (BURKE, 2004, p.16).

A partir destas problematizações a respeito do fazer histórico, este projeto de pesquisa procurará construir uma análise que relacione os Jardins de Recreio de Poro Alegre como práticas históricas no atendimento de crianças. Neste sentido, nos interessa construir uma narrativa que analise estes documentos no sentido de construir uma narrativa que estabeleça um olhar apurado para uma configuração local.

Do ponto de vista metodológico irá se adotar uma perspectiva antropológica na leitura dos documentos, sendo que as categorias irão emergir a partir da interação dos pesquisadores com a documentação consultada.

## **Considerações**

É evidente que existem limites de tamanho no que se refere a este projeto, neste sentido procurei ser sintético nas informações, sendo que muito foi retirado, para o atendimento das normas exigidas. Penso ser um estudo muito relevante, levando em conta o alcance que possui (trata-se de um estudo de uma política de uma cidade com praticamente 2 milhões de habitantes), e paradigmático (dado o pioneirismo da cidade de Porto Alegre nas Políticas de Lazer), pois procura a partir de campos distintos construir uma narrativa interdisciplinar.

## Referências bibliográficas

BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular.** História e imagem. Bauru: EDUSC, 2008.

CHARTIER, Roger et al. A história cultural. **Entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

CUNHA, Maria Luisa Oliveira da; MAZO, Janice Zarpellon. A criação dos clubs nas praças públicas da cidade de Porto Alegre (1920 – 1940). **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 123-139, 2010.

DALBEN, Andre; DANAILOF, Kátia. Natureza Urbana: parques infantis e escola ao ar livre em São Paulo (1930 – 1940). **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n.1, p. 163 – 177, 2009.

DAMASCENO, Athos. **Imagens sentimentais da cidade.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FEIX, Eneida. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX:** a institucionalização da recreação pública. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

FEIX, Eneida; GOELLNER, Silvana Vilodre. O florescimento dos espaços públicos de lazer e de recreação em Porto Alegre e o protagonismo de Frederico Guilherme Gaelzer. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n.3, 2008.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil:** um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004). Tese de Doutorado - PPEDU/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

GOMES, Christianne Luce. **Significados da recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964).** Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre; MACEDO, Christiane Garcia; SILVA, Carina Kaiser da. Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte: notas sobre a coleção lazer e recreação. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.1, 2013.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer.** Autores Associados, 1996.

OLIVEN, Rubem George. Nação e região na identidade brasileira. In: **Região e nação na América Latina.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 2000.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 1413.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 1516.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.



PORTO ALEGRE, lei 1621. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PORTO ALEGRE. **Histórico**. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=518](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

RAGO, Margareth. O efeito Foucault na historiografia brasileira. **Revista Tempo Social**, São Paulo, n. 7, 67-82, 1995.

STEPHANOU, Maria. Práticas formativas da medicina: manuais de saúde e a formação para a urbanidade. **Véritas**. Porto Alegre, v. 43, n. especial, p. 97-102, dez., 1998.

STIGGER, Marco Paulo. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, 2009.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A educação infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. Tese de Doutorado - PPEDU/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2005.



# AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DE PLATAFORMAS DIGITAIS: UM RECORTE PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO

PATRICIA DE ANDRADE DE OLIVEIRA VICENTE<sup>1</sup>  
HELENA VENITES SARDAGNA<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo trata de uma breve explanação que irá percorrer os estudos realizados acerca das Políticas Públicas de Educação Inclusiva, através de um percurso investigativo com base no estado do conhecimento analisando os atravessamentos que constituem a inclusão nos sistemas de ensino. O recorte aqui discutido é parte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação na UERGS. A pesquisa busca inspiração nas noções de biopolítica e governamentalidade de Michel Foucault, no sentido de problematizar a inclusão para além do imperativo legal e do direito, compreendendo as Políticas Públicas de Educação Inclusiva no contexto da biopolítica. Essa noção é empregada para pensar as ferramentas que acionam estratégias de normalização dos sujeitos e pensar a inclusão no presente.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena pela Faculdade Porto Alegrense (FAPA), Especialista em Estudos Culturais e Currículos Contemporâneos na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Especialista em Psicopedagogia e Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestranda no Mestrado Profissional em Educação - PPGEd/UERGS-Unidade Osório. Linha de pesquisa: Inovação, diversidade e Memória em Educação. Contato e-mail: patioliveira2006@hotmail.com .

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Linha de pesquisa: Inovação, diversidade e Memória em Educação. Contato: helena-sardagna@uergs.edu.br.

Foucault (1999, p.131 e 132) apresenta a biopolítica, como políticas direcionadas a múltiplas cabeças, pela ação do que ele chamou de biopoder, no contexto do avanço do capitalismo.

As práticas institucionais de inclusão e seus desdobramentos dentro da escola, incluindo as práticas docentes e os serviços de apoio, são compreendidas como práticas de governamentalidade, noção entendida por Foucault (2001, p.171), como “o conjunto que se constitui pelas instituições e estratégias que somadas, possibilitam um exercício bem específico de poder, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”.

Sob o olhar dessas noções, realizou-se a busca para o recorte que compõe o estado do conhecimento da pesquisa, que se configurou através de um panorama geral de produções que dialogam com a Política Pública de Educação Inclusiva para, assim, compreender a perspectiva dos estudos sobre inclusão em nosso tempo atual. Nesse movimento, foi possível tensionar a visão binária em relação ao entendimento das políticas de inclusão, na relação dentro e fora, bem como os atravessamentos que perpassam as práticas inclusivas nos espaços escolares.

Além de tentar compreender quais as temáticas mais recorrentes nas produções acadêmicas, buscamos compreender a noção de inclusão como imperativo legal, noção essa que passa a ser assumida pelos sistemas de ensino, como regime de verdade, livre de qualquer suspeita. Nesse processo, entende-se as práticas de inclusão são também práticas de condução dos sujeitos, muito próximo ao que Foucault (2001) chamou de governamentalidade. Propõem-se assim, contextualizar e compreender como a luta pela inclusão como direito foi se constituindo e de que forma foi sendo concebida e desdobrada na escola.

### **Abordagem metodológica**

O estudo é de cunho qualitativo do tipo bibliográfico, que partiu da busca por produções acadêmicas na área da educação, como teses, artigos ou dissertações de mestrado que possibilitassem uma análise com o objetivo de conhecer o contexto de estudo das políticas e práticas de educação inclusiva nos sistemas de ensino. Assim, essa busca partiu de alguns descritores que configuram o tema de investigação, tendo como um dos critérios, pesquisas que se utilizam dos estudos inspirados em Michel Foucault, com destaque às discussões sobre as políticas de Educação Inclusivas e a relação com as práticas educativas.

O olhar para os estudos está baseado na noção de discurso, de Michel Foucault. Em relação à intenção de empreender uma análise inspirada na noção de discurso em Michel Foucault (2002), destaca-se a seguinte compreensão:

[...] supondo que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 2002, p. 8).

Para tanto, o levantamento das produções acadêmicas, disponíveis nas plataformas digitais, foi tomado como base investigativa com o objetivo de analisar suas contribuições. A definição temporal estabelecida, parte do ano de 2015 considerando o processo da aprovação da Lei Brasileira da Inclusão-Estatuto da Pessoa com Deficiência- Lei nº 13.146/2015. Assim, seguiu-se a via investigativa através da leitura dos resumos disponíveis no portal de periódicos da CAPES<sup>3</sup>, bem como no repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>4</sup>.

Concomitantemente, definimos a utilização de filtros como fonte para a investigação e iniciando assim a seleção, mesmo que os estudos fossem bem amplos, mas que auxiliassem neste processo de produção do estado do conhecimento. Através dessa delimitação, foi direcionada uma investigação das especificidades presentes nos processos de educação inclusiva.

Diante do numeroso material, os refinamentos realizados nas plataformas, contribuíram na busca de uma maior aproximação com a proposta de pesquisa e com a perspectiva de estudos. Para tanto, desenvolveram-se as seguintes fases metodológicas: identificação dos textos sobre produção científica e seus princípios teóricos; conhecimento da temática e a relação com a intenção da pesquisa; definição das palavras-chave ligadas ao tema; delimitando das palavras-chave que serviram como descritoras para as buscas que foram as seguintes:

- a) inclusão escolar;
- b) processos inclusivos;
- c) inclusão;

---

<sup>3</sup> Salienta-se que o Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - apresenta importante reconhecimento advindo de programas legitimados pela comunidade científica.

<sup>4</sup> LUME- Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, navegador utilizado: teses e dissertações.

#### d) políticas públicas de inclusão escolar.

Quando colocamos apenas uma palavra-chave, a quantidade de trabalhos é muito grande e priorizando o recorte temporal dos últimos quatro anos, na grande área de conhecimento das ciências humanas, a área de concentração e o nome do programa, voltados para educação. Nesse exercício foi possível encontrar: 186 resultados para o descritor de “inclusão”, sendo 138 de mestrado e 48 de doutorado. Seguindo as buscas nesse mesmo banco, ao utilizar o descrito “inclusão escolar”, considerando o programa de educação, foram encontrados 1.345 resultados para esse descritor. Com os descritores “processos inclusivos”, foram encontrados 590 resultados e buscando um refinamento mais específico frente à proposta desta escrita, seguiu-se o trabalho com os filtros aplicando uma seleção com base na área de conhecimento da educação especial e a área de avaliação em educação, demonstrando 15 resultados. Utilizando-se ainda do portal da *CAPES*, realizou-se a busca através do descritor “políticas públicas de inclusão escolar” a partir da qual foram encontrados 215 resultados.

Utilizando o Repositório da UFRGS, o LUME, com os mesmos descritores, obteve-se os seguintes resultados: “inclusão escolar”, com três trabalhos; “inclusão” com 16 trabalhos. Para os demais descritores, não foram encontrados trabalhos realizados, considerando que muitos dos trabalhos apontados no Repositório LUME, também constavam na plataforma da *CAPES*. Foi possível verificar ainda mais esse processo de busca, desconsiderando as duplicidades e as pesquisas que não traziam elementos em comuns nem da perspectiva adotada nessa proposta, nem em relação às categorias de educação inclusiva ou políticas públicas de inclusão.

### **Resultados e discussão**

Após as buscas, como já mencionado, foram consideradas as pesquisas que tinham orientações de professores que inspiram suas pesquisas nos estudos foucaultianos, dando continuidade às investigações através da leitura dos resumos, palavras-chave e a identificação da perspectiva teórica.

Esse processo de verificação dos estudos possibilitou a identificação de pesquisas mais próximas à temática, na ampla área de concentração: educação, políticas e processos em educação, políticas públicas, políticas de inclusão, educação e sociedade, diversidade, desigualdades sociais e educação.

Apesar da amplitude do número de trabalhos encontrados, evidenciou-se um número considerável de pesquisas voltadas para a formação de professores, adaptação curricular, discursos presentes nos espaços escolares

em relação aos professores, os atravessamentos na compreensão em relação à política, as práticas pedagógicas, além das que destacavam os processos de in/excluir e os desdobramentos para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado. Considerando o recorte temporal proposto, muitas das pesquisas estavam voltadas para as questões do AEE (Atendimento Educacional Especializado), demonstrando uma considerável atenção em relação a essa temática.

Justamente, a amplitude de trabalhos com tais apontamentos, veio a demarcar a validade de se problematizar a forma como as Políticas Públicas de Inclusão estão sendo entendidas e subjetivadas nas escolas e de modo mais amplo na sociedade, os entraves e possibilidades nos desdobramentos dessa política nos municípios diante dos desafios no contexto escolar.

Dessa maneira, pode-se refletir que há uma grande preocupação com o aspecto legal, ou seja, do cumprimento da lei em si em relação à aplicabilidade da Política de Inclusão na rede regular de ensino.

Na sequência apresenta-se o quadro sintetizado das pesquisas e seus resumos, que estão mais alinhadas com a intenção desse projeto.

Quadro 1: pesquisas do estado do conhecimento

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Descritores</b>
Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais	MORESCO, Benecine de Fátima da Silva	2015	Dissertação	Inclusão
Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	SILVA, Mayara Costa da	2015	Dissertação	Inclusão
A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual	FRÓES, Marco Antonio de Melo	2015	Dissertação	Inclusão
Não estamos preparados: determinismos, contingências e potencial das histórias de vida na ação docente inclusiva	ELISANGELA Aparecida Zampieri	2015	Dissertação	Políticas Públicas

Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	RAQUEL Fröhlich	2018	Tese	Inclusão escolar
A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira.	KRAEMER, Graciele Marjana	2017	Tese	Inclusão escolar
Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade	RECH, Tatiana Luiza	2015	Tese	Inclusão
Políticas de assistência social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social	LASTA, Letícia Lorenzoni	2015	Tese	Políticas públicas
Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado	CHIARADIA, Anna Paola Xavier	2018	Dissertação	Políticas públicas de inclusão escolar
A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional Lages	OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de	2017	Dissertação	Políticas públicas de inclusão escolar
Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil	XAVIER, Suzana Maria Webber	2015	Dissertação	Políticas públicas de inclusão escolar
Cada um aprende do seu jeito das adaptações às flexibilizações curriculares	SCHERE, Renata Porcher	2015	Dissertação	Inclusão escolar
Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governo da população: o pacto de novo Hamburgo/RS	SIKILERO, Claudia Tapia	2016	Dissertação	Políticas públicas
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender	MONTEIRO, Maria Rosangela Carasco	2015	Tese	Educação inclusiva
A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes	DIAS, Karina DE Araujo	2017	Tese	Inclusão



Democratização da Educação na Escola Pública: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual	AMORIM, Michelli Silva Sousa Agra	2015	Dissertação	Educação especial
Comunidade de Prática na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Perfil, os Discursos e as Práticas de Educadores no Exercício da Cultura da Participação	SCHNEIDER, Fernanda Chagas	2016	Tese	Educação inclusiva
Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, S.C.	OLIVEIRA, Vivian Fatima	2015	Dissertação	Inclusão
A contribuição das tecnologias assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual	SILVA, Simone Aparecida Moreira	2017	Dissertação	Processos inclusivos
A inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio	ALMEIDA, Vania Lima de	2015	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar
A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum	PACHECO, Thaiza Vieira	2018	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar
A escuta do professor sobre a deficiência intelectual e a debilidade mental	MACIEL, Ana Maria	2015	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar
Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental i: a voz do professor	MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha	2016	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar
(RE)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª cre em ação	SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da	2017	Dissertação	Inclusão

A efetivação do sistema educacional inclusivo pela via judicial: análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão relativas ao direito à educação para pessoas com deficiência.	FILHO, Jorge Luis Ribeiro	2018	Dissertação	Inclusão
O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental	BURCHERT, Amanda	2018	Dissertação	Inclusão
NÃO NOS DAMOS CONTA DISSO: uma análise dos discursos produzidos a respeito das políticas públicas de assistência social no jornal zero hora	WINTER, Gabrielly da Fontoura	2016	Dissertação	Inclusão
Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	OLIVEIRA, Erika Soares de	2016	Tese	Inclusão
As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea	SILVA, Flávia, Junqueira da	2018	Dissertação	Políticas Públicas de Inclusão Escolar
O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial.	PRETI, Jessica de Lourdes	2017	Dissertação	Processos inclusivos na educação
Política de Educação Especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná	MARQUES, Emanuely Fernanda	2015	Dissertação	Inclusão escolar
Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT	CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares	2017	Tese	Inclusão escolar
Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	DANTAS, Priscila Ferreira Ramos	2016	Tese	Inclusão escolar

Alunos com transtornos mentais: fantasmas da inclusão escolar?	FRIDMAN, Marcia Wolff	2016	Dissertação	Inclusão escolar
--	-----------------------	------	-------------	------------------

Diante do compilado das escritas selecionadas, foi iniciada uma seleção mais refinada para que através da leitura mais focada dos resumos, fosse possível um alinhamento que permitisse dialogar com a perspectiva de investigação, considerando as palavras-chave e conceitos abordados por Michel Foucault.

Após percorrer os textos selecionados que considerassem a temática e perspectiva de estudos, confirmou-se a validade de se dar continuidade as problematizações em relação ao tema maior que é de políticas públicas de inclusão, demonstrando que há uma disputa entre a luta e o direito no sentido deste ser materializado apenas como uma efetivação legal. Problematizar as políticas e seus desdobramentos precisa continuar a ser investigada com um olhar amplo considerando, ainda, as diferentes implicações de questões que estão amarradas a essa temática.

Compreendemos que os discursos de inclusão visam cumprir seus propósitos de atendimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, decretados pela política atual de educação especial na perspectiva inclusiva. Contudo, nos desafiamos a olhar para outras formas de classificação, discriminação em que as práticas supostamente inclusivas podem também ser práticas de in/exclusão que num primeiro momento, não parecem visíveis nos discursos de inclusão.

Assim, mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para prover fins que não nos interessam. (NETO; LOPES, 2011, p.122-123)

Para compor uma visão mais focada das produções, optou-se pela exploração mais específica de textos que versavam e que possibilitaram uma continuidade e redirecionamento do olhar, mas que vieram a complementar e aprofundar os conhecimentos em relação às políticas de inclusão e suas transformações.

A imersão nas produções acadêmicas mostrou diferentes possibilidades argumentativas que se alinham no tensionamento crítico das Políticas Públicas de Inclusão na contemporaneidade. Destacam-se algumas produções que apresentaram análises referentes aos discursos que acabam por

reforçar a perspectiva clínica que está e esteve presente ao longo dos anos nas políticas, sendo o corpo, visto como algo a ser regulado, normatizado.

As questões de formação continuada também estiveram presentes em muitas das produções disponibilizadas em ambas as plataformas digitais tendo como principal apontamento, a falta de suporte para trabalhar com os alunos nomeados nesses estudos “com deficiência”.

Para Rech (2013, p.29) “A educação, que era destinada a uma parcela mínima de indivíduos, aos poucos foi sendo reorganizada para dar conta de uma massa, de uma parte da população que necessitava de maior condução”.

Um movimento que ao ser pensado através das contribuições dos estudos Foucaultianos, nos faz ampliar nosso olhar para esses sujeitos considerados de inclusão já que a escola passa a ser um novo espaço de transitoriedade onde esses alunos passam pela escola como uma forma de conquista dos novos espaços passando a contribuir na sociedade e fazendo parte de uma condução e normalização desses sujeitos.

## **Considerações finais**

O estudo a partir de produções acadêmicas disponíveis em plataformas digitais, no temporal do ano de 2015 a 2019, permitiu problematizar a inclusão não apenas como um direito. Propôs-se um olhar para a concepção das Políticas Públicas de Educação Inclusiva a partir das contribuições dos estudos pautados nos conceitos de Michel Foucault, compreendendo tais políticas como elemento da biopolítica que age em nome da garantia e segurança da população, exercendo a condução das condutas, pela ação da governamentalidade, ao mesmo tempo produz processos de normalização, fazendo com que a inclusão seja um imperativo presente em todos os sistemas de ensino.

Entre os conceitos que vieram a contribuir neste artigo, não podemos deixar de salientar a análise realizada através da observação da questão do conceito de imperativo. Nos estudos lidos, observou-se entre os apontamentos, a questão do cumprimento da inclusão como imperativo de Estado. Nesse sentido, refletimos acerca das políticas como instrumentos que apresentam normativas, mas que essas, também fazem parte de um processo para que se faça valer essas práticas.

Trata-se de uma busca na mudança de cultura do discurso circulante em nosso tempo atual de um cumprimento legal da lei, de forma que nós como sujeitos dessa atualidade, possamos potencializar diferentes condições de inclusão, entendendo-a como um desafio constante.

Com a finalidade de dar continuidade a esse movimento de (re)pensar a política de inclusão, essa busca do estado do conhecimento proporcionou não uma conclusão referente a temática mas sim, veio a evidenciar a importância de ampliarmos nosso olhar frente a esses discursos que circulam em nosso cotidiano e de se ter uma continuidade aos estudos referentes a essa temática.

## Referências bibliográficas

FABRIS, E.; KLEIN, R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GRAAL Ltda., 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod\\_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. [S. l.]: Edições Loyola, 1999. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod\\_resource/content/1/FOUCAULT%20-%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%20-%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 11 jan. 2019.



# CONTRIBUIÇÕES MOTIVACIONAIS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL ESCOLAR

DANIELE ISABEL ERTEL<sup>1</sup>  
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL<sup>2</sup>

## Introdução

Este estudo originou-se do trabalho desenvolvido com alunos(as) de uma escola pública de educação básica onde atua-se com o ensino da música com turmas de 6º a 9º anos. Durante o desenvolvimento deste trabalho observou-se a desmotivação dos alunos ao iniciarem qualquer forma de atividade musical, e foram utilizados diferentes instrumentos de trabalho pedagógico para tornar a disciplina mais atraente para os mesmos.

Desta forma, passamos a investigar as motivações para a aprendizagem escolar, considerando o estilo motivacional do professor de música e suas estratégias para um trabalho pedagógico-motivacional que pudesse inferir significados às práticas musicais dos discentes.

Na música podemos compreender essa motivação pela crença de um aluno em sua capacidade de tocar um instrumento musical (VILELA, 2009; CERESER, 2011) que, inicialmente, dará conta de manter o aluno estimulado

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação pela UERGS. Professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. E-mail: daniele-ertel@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Pós-Doutora, Doutora, Mestre e Licenciada em Educação Musical (UFRGS). Especialista em Informática na Educação (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs. Coordenadora da especialização em Educação Musical da Uergs. Coordenadora da Biblioteca e do Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. Líder dos Grupos de Pesquisa CNPq/Uergs “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” e “Arte, interdisciplinaridade e educação”.  
E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br.

quanto aos estudos musicais. No entanto, pesquisas apontam que manter o aluno motivado a estudar, demanda incentivo dos pais, de colegas ou amigos que estudem música (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHEKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010; CERESER, 2011), bem como a realização de metas – provas, apresentações musicais, finalização de uma obra musical – para que, realmente, concentre a motivação do(a) aluno(a) nos estudos da música (VILELA, 2009).

Quanto a isso, Ghazali (2006) aponta que a motivação para a aprendizagem musical sofre influências internas e externas. Para a autora, os fatores internos buscam compreender os interesses dos(as) estudantes para aprender música, permeando o efeito dos estudos musicais em sua autoestima e na autoeficácia musical, enquanto os fatores externos aparecem no contexto escolar, familiar, etc., sendo também influenciados pelas crenças, gêneros e etnias dos alunos (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009).

Considerando dois contextos de aprendizagem diferenciados – aulas de música integradas ao currículo escolar e aulas de música em diversos contextos – há diferentes percepções por parte dos(as) alunos(as), porém ambos os contextos são compreendidos como atividades que não exigem tanto esforço (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHEKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010). Esta (des)valorização no valor de realização por parte dos(as) alunos(as) tem um forte impacto no envolvimento dos(as) estudantes com tarefas musicais, bem como suas escolhas pessoais para a aprendizagem musical.

Nesse sentido, Hentschke *et al.* (2009) definem que as investigações relacionadas à motivação em música implicam diferentes fatores: a valorização e a hierarquia relativas, frente às demais disciplinas; a influência do contexto familiar; a razão do envolvimento dos alunos em atividades musicais; e as diferenças de gênero, grupos sociais e étnicos em relação à motivação na aprendizagem musical (HENTSCHEKE *et al.*, 2009).

Quanto a isso, Cereser (2011, p. 56) acredita que “a motivação para aprender música dos alunos está intimamente ligada aos estilos do professor, sua eficácia de ensino e seu *feedback* que orienta a aprendizagem musical”. Para Cernev (2015), os caminhos motivacionais para a atuação dos(as) professores(as) de música no contexto escolar estão na própria atuação docente. De acordo com Cernev (2015):

Os alunos se percebem motivados se tiverem um ambiente onde o professor propicie regras claras, forneça um *feedback* informacional, oriente para ações autônomas e estabeleçam estratégias que facilitem a socialização e a aprendizagem musical. Desta forma a motivação não apenas influencia os resultados de aprendizagem desenvolvidos pelos



alunos como também ela própria é o resultado das interações sociais estabelecidas e desenvolvidas entre os alunos. (CERNEV, 2015, p. 186).

A motivação do(a) aluno(a) para aprender música no contexto escolar é compreendida a partir das tarefas elaboradas pelo(a) professor(a), o qual, com seu estilo motivacional, pode influenciar sua participação, seu envolvimento e sua permanência nas tarefas escolares. Portanto, a motivação dos(as) alunos(as) depende da elaboração de um plano estratégico por parte do(a) professor(a) que facilite, conduza e oriente o comportamento motivacional dos(as) alunos(as), fazendo-os gostarem de aprender música na escola (SILVA, 2017).

Nesses contextos, então, são construídos os conhecimentos musicais resultantes destas relações: aluno/música/professor. E são, também, nesses espaços e nessas relações, que surgem os questionamentos desta pesquisa: Quais os fatores motivacionais de estudantes para o aprendizado musical escolar? Qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de música para a aprendizagem musical de seus estudantes?

Com esta pesquisa, portanto, objetiva-se conhecer o trabalho pedagógico do professor de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem musical em escolas públicas de educação básica, observando e pesquisando o ponto de vista do(a) aluno(a).

## **Metodologia**

Esta pesquisa está orientada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), tendo por método o Estudo Multicasos (STAKE, 2009; GODOY, 1995b; YIN, 2011), que investigará os casos das turmas do 6º e do 9º ano, compreendendo alunos de 11 a 15 anos de idade, respectivamente.

Para a amostragem serão coletados dados por meio de observações participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), coleta de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001), e do MUSIC Inventory (JONES, 2017). Os dados serão analisados com base no modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por JONES (2009; 2017), que se configura no referencial teórico-analítico desta investigação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa, pois não há uma preocupação com a enumeração ou medição dos eventos estudados (GODOY, 1995a). A abordagem qualitativa busca obter dados descritivos a respeito de pessoas, lugares e espaços de interação entre o pesquisador e o objeto a ser estudado, vislumbrando a compreensão dos

fenômenos na perspectiva dos sujeitos envolvidos e participantes da situação em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a).

O método selecionado foi o estudo multicase, consistindo em uma detalhada observação de um determinado contexto ou indivíduo, pautado em sua fonte de documentos ou acontecimentos específicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, o estudo pode ser realizado com apenas um caso a ser investigado ou abranger dois ou mais casos, configurando-se, assim, em um estudo multicase.

Com a riqueza dos eventos encontrados em cada estudo de caso e em cada contexto investigado, os estudos de caso são definidos em contextos temporais, geográficos, organizacionais e institucionais, entre outros, que permitem a delimitação do entorno do caso, definindo as características definidas pelos indivíduos ou grupos envolvidos na pesquisa, bem como seus papéis e funções no estudo do caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

O estudo de caso qualitativo procura melhor entender o caso investigado, avaliando a singularidade e a complexidade de cada caso, suas articulações e interações com os seus contextos (STAKE, 2009). Esta investigação será desenvolvida em uma escola pública de educação básica, tendo como casos as turmas do 6º e do 9º do Ensino Fundamental. Cada turma compreende alunos de 11 a 15 anos de idade, que cursam a disciplina de Arte-Educação, com o componente curricular música, durante todo o Ensino Fundamental –Anos Finais. São utilizados dois casos específicos para o estabelecimento desta investigação, com o objetivo de compreender as percepções dos alunos ingressantes no 6º ano do Ensino Fundamental e iniciantes em música, bem como as percepções do trabalho pedagógico do professor de música dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visto que estes alunos desenvolvem aulas de música, ao menos, desde o 6º do Ensino Fundamental, tendo a mesma professora.

No estudo de multicase utilizar-se-á uma variedade de dados coletados por meio das técnicas de coleta de dados de variadas fontes informacionais (GODOY, 1995b). As técnicas compõem observações participantes (BAGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), coleta de documentos relacionados aos planejamentos da professora de música e as avaliações institucionais preenchidas pelos(as) alunos(as) (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e o *MUSIC Inventory*, modelo de respostas proposto por Jones (2009; 2017) para compreender a motivação dos(as) alunos(as) segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica.

Após a coleta dos dados será realizada a análise, tendo como base o referencial teórico-analítico descrito a seguir.

## Fundamentação teórico-analítica

Esta investigação está fundamentada no modelo MUSIC de motivação acadêmica. Criado pelo psicólogo Brett Jones, nos Estados Unidos (JONES, 2009; 2017), o modelo MUSIC tem como base cinco componentes-chave, podendo orientar professores na tomada de decisões intencionais de seus cursos, baseando-se em pesquisas atuais e teorias do campo da motivação (JONES, 2009).

O modelo compreende cinco componentes que devem ser considerados ao planejar uma aula, sendo eles: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Deste modo, o nome do modelo, MUSIC, é um acrônimo<sup>3</sup> baseado na segunda letra do “eMpodramento” e na primeira letra dos outros quatro componentes, conforme a Figura 1.

**Figura 1** – Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

e Mpodramento  
Uutilidade  
Ssucesso  
Iinteresse  
Ccuidado

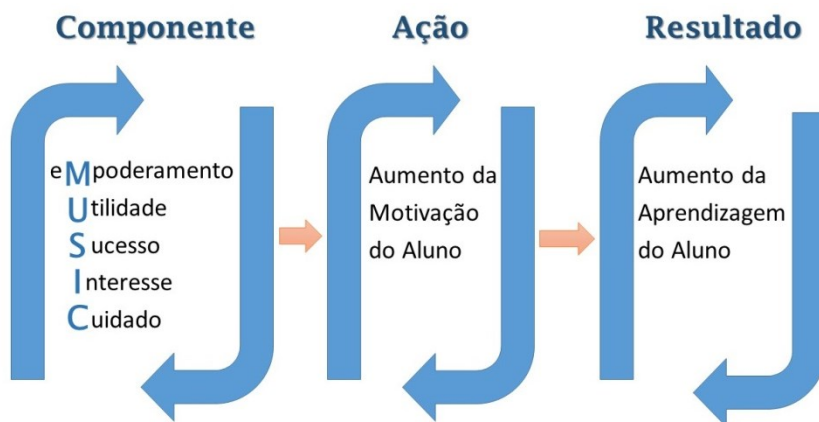
**Fonte:** Modelo apresentado por JONES (2009).

Estes componentes são derivados de modelos de pesquisa e teorias na área da motivação, bem como da educação e da psicologia (JONES, 2009). O modelo MUSIC inclui cinco componentes motivacionais que, ao serem promovidos um ou mais deles, motivam os alunos a se envolverem com seu aprendizado, resultando em um aprendizado de maior qualidade, conforme podemos observar na Figura 2.

---

<sup>3</sup> Palavra que se forma pela junção das primeiras letras ou das sílabas iniciais de um grupo de palavras.

**Figura 2** – Modelo baseado na Estrutura Teórica Sócio-Cognitiva, na qual Cinco Componentes levam ao aumento da motivação do aluno, resultando num maior aprendizado do aluno.



**Fonte:** Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pelas autoras.

Ao tratar do modelo MUSIC, baseado em uma estrutura teórica sócio-cognitiva, na qual os cinco componentes levam ao aumento da motivação do aluno e resultam em um maior aprendizado para o(a) aluno(a), o autor trabalha com estes elementos na construção de um caminho motivacional. Jones (2009), nesse sentido, não recomenda um número exato de componentes que devam ser atendidos, e também não evidencia que todos os cinco componentes do modelo sejam necessários para que os(as) alunos(as) sejam realmente motivados a aprender (JONES, 2009). Todavia, o autor descreve cada componente da seguinte forma:

- a) **eM'poderamento:** Refere-se à quantidade de controle dos(as) alunos(as) sob o seu aprendizado. Não está vinculado ao controle dado pelo(a) professor(a) aos seus(as) alunos(as), ou mesmo aquele controle que se acredita ter proporcionado, mas sim à percepção de controle dos(as) alunos(as) sobre alguns aspectos de suas aprendizagens (JONES, 2009). O empoderamento origina-se do campo da motivação com pesquisas realizadas no âmbito da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 1991; 2008; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; SCHWARTZ, 2014).
- b) **Utilidade:** Refere-se à garantia do entendimento dos(as) alunos(as) da utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Este

componente do modelo MUSIC fundamenta-se no modelo de expectativa e valor (ECCLES, 1983; WIGFIELD; ECCLES, 2000), prevendo a influência direta das expectativas e valores dos(as) alunos(as) no seu desempenho acadêmico.

- c) **Sucesso:** Refere-se à garantia do sucesso através da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Este componente do modelo MUSIC está ligado diretamente às autoconcepções de competência, vinculadas, especialmente à teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977) e à teoria de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000).
- d) **Interesse:** Refere-se à garantia do interesse dos(as) alunos(as) pelas atividades a serem desenvolvidas. Trata da importância dos(as) professores(as) garantirem atividades ou tópicos que sejam interessantes aos estudantes, percebendo como estes podem influenciar o interesse dos(as) alunos(as). O interesse está embasado no modelo de quatro fases de interesse, desenvolvido por Hidi e Renninger (2006).
- e) **Cuidado:** Refere-se à garantia do cuidado com o(a) aluno(a) e com sua aprendizagem. Traz a importância de os(as) professores(as) demonstrarem sua preocupação com o sucesso dos(as) alunos(as), mostrando-se preocupados em fazer com que os(as) estudantes atinjam os objetivos do curso (JONES, 2009). O cuidado está baseado nas razões de Stipek (1998), para a geração de resultados positivos na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica podem, então, propiciar o sucesso do(a) professor(a) em motivar seus(as) alunos(as) a se envolverem com suas aprendizagens (JONES, 2009). Para isso, Jones (2017) criou o *MUSIC Inventory*, que consiste em um questionário avaliativo com 26 itens, organizados em cinco escalas motivacionais. Cada questão compõe um dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica e todos estes 26 itens são classificados no formato *li-kert* de 6 pontos, com opções de resposta que variam de discordo fortemente para concordo fortemente.

Com a avaliação de cada item relacionado aos componentes do modelo MUSIC, é possível, então, obter uma pontuação para cada escala motivacional, fazendo uma média dos valores para os itens nas escalas.

Esta escala motivacional está pautada nos princípios teóricos e fundamentais apontados por Jones (2009; 2017), trabalhando os cinco componentes do modelo MUSIC não sequencialmente. Este modelo será

utilizado na construção de caminhos metodológico-motivacionais, na elaboração de atividades práticas em sala de aula, bem como na avaliação das práticas motivacionais do trabalho pedagógico da professora de música investigada, possibilitando uma análise dos fatores motivacionais empreendidos no desenvolvimento de habilidades musicais em uma escola pública de educação básica.

## **Resultados Esperados**

Os resultados desta pesquisa serão oriundos do desenvolvimento metodológico desta investigação, compreendendo a implementação das técnicas de coleta dos dados e posterior análise. O desenvolvimento desta pesquisa dar-se-á a partir da metade do ano letivo dos(as) alunos(as) investigados(as), obtendo resultados a partir da utilização metodológica.

## **Perspectivas futuras**

Ao final desta pesquisa será possível conhecer os fatores motivacionais de estudantes de escolas públicas de educação básica em relação ao aprendizado musical, bem como a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música para a aprendizagem musical de seus estudantes. Assim, poder-se-á ampliar e qualificar o trabalho pedagógico-musical dos(as) professores(as) de música e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de seus estudantes.

## **Referências bibliográficas**

BANDURA, A. Self-Efficacy: toward unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

\_\_\_\_\_. **Social foundations of thought e action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. Routledge: New York, 2007.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

\_\_\_\_\_. A motivational approach to self: integration in personality. In: R. Dienstbier (Ed.), **Nebraska symposium on motivation** (Vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985 apud ECHELLE, S. D. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

ECCLES, J. S. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). **Achievement and achievement motivations**. San Francisco: W. H. Freeman & Co, p. 75-121, 1983.

GHAZALI, Ghaziah Mohd. **Factors influencing Malaysian children's motivations to learn music**. Tese (Doutorado) - School of Music and Music Education, University of New South Wales. Sydney. 2006.

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

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun., 1995b.

HENTSCHKE, L. *et al.* Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 2, p. 111-127, 2006.

JONES, Brett D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>, Volume 21, Number 2, 272-285, 2009.

\_\_\_\_\_. **User guide for assessing the components of the MUSIC Model of Motivation**, 2017. Disponível em: <http://www.theMUSICmodel.com>, acesso em: 10 de fev. 2019.

PIZZATO, M. S. **Motivação em aprender música na escola**: um estudo sobre o interesse. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Silene Trópico e. **Motivação para aprender música**: um estudo com alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudo de caso**. Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Edição): Lisboa, 2009.

STIPEK, D. J. **Motivation to learn**: from theory to practice. Boston: Allyn e Bacon, 1998.

VILELA, Cassiana Z. **Motivação em aprender música**: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e em outros contextos. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 68-81, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA E O PEDAGÓGICO COMO PRÁTICAS INSURGENTES PARA UMA NOVA TESSITURA CURRICULAR<sup>1</sup>

ANDERSON ALVES COSTA<sup>2</sup>  
THAÍS JANAINA WENCZENOVICZ<sup>3</sup>

## Introdução

Tensionamentos e as constantes reflexões vividas nas últimas décadas no território do currículo e da docência, em consonância à perspectiva decolonial para se pensar as culturas colonizadas no contato com a modernidade, fizeram surgir no cenário latino-americano e brasileiro um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir, de dar voz a saberes e conhecimentos que sempre existiram, mas que foram secularmente subjugados pelo colonizador, que se apossou arbitrariamente do território do Novo Mundo motivado pela expansão comercial europeia do século XV. Sociedades tradicionais,

---

<sup>1</sup> Estudo apresentado na forma de artigo científico no *Sociology of Law*, edição 2019.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Graduação em Letras Português e Literatura portuguesa pela Unicneq. Pesquisador e palestrante sobre literatura contemporânea; literatura locus-regional; direito à literatura e à leitura; diálogos entre literatura, história e culturas locus-regionais; educação, direitos humanos e fundamentais e decolonialidade; currículo intercultural e protagonismos educativos. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS Direitos Humanos e Justiça: perspectivas decoloniais. Contato: andersonalvesprof@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação/UERGS. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná- UNIOESTE. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Fundamentais/UNOESC. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG)/UNESCO. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS Direitos Humanos e Justiça: perspectivas decoloniais. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

como afro-americanos, foram forçadas a incorporar os valores da cultura eurocêntrica e assimilar sua língua, ao passo que o colonizador pouquíssimo ou nada considerou da cosmovisão dos povos colonizados. Para esse extermínio dos saberes e conhecimentos dos habitantes locais sem precedentes, Boaventura de Sousa denominou epistemicídio.

Atentar-se ao cenário e desafios da educação brasileira e reconhecer, mesmo brevemente, os movimentos educacionais latino-americanos, bem como reflexionar o atual currículo das escolas públicas, na emergência por uma pedagogia libertadora que vise aos protagonismos educativos e à cidadania, em conformidade com os Direitos Humanos e Fundamentais, é de significativa relevância nas instituições de ensino norte-litorâneas, visto que se vive um momento de profundas mudanças culturais, comportamentais, econômicas e sociais.

Por meio do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, com uso de dados e estatísticas, acrescido de abordagens quantitativa e qualitativa, o estudo apresenta reflexivamente a relação dialógica entre educação e a interface com a perspectiva decolonial, de modo a sugerir um currículo intercultural concebido a partir de uma pedagogia e de um pedagógico decoloniais como práticas insurgentes, não sem delinear um breve panorama sócio-histórico dos movimentos educacionais latino-americanos, o cenário e desafios da educação brasileira, bem como reflexionar o atual currículo, na emergência por uma pedagogia libertadora nas escolas norte-litorâneas.

## **Metodologia**

Propõe-se a uma análise que busca compreender a relação de aproximação e de distanciamento no campo teórico-documental-legal e na fala dos sujeitos que se emancipam por meio da política da voz e da escuta, considerando, para tal, o advento da decolonialidade na construção do currículo na lógica do pertencimento e do reconhecimento. Por constatar déficit das estatísticas – de parâmetro utilizamos, em especial, os números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e da Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, optou-se pelo procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, ora acrescido das abordagens quantitativa e qualitativa, com o uso de dados e estatísticas oficiais oriundos do governo brasileiro e do exterior, disponibilizados em plataformas digitais. Ainda dão sustentação teórica ao estudo os contributos de estudos acadêmicos e historiográficos, prioritariamente, aqueles que retratam a América Latina e o Brasil nos aspectos educacional, histórico, social, cultural, econômico etc.

## Resultados e discussões

Na lógica da decolonialidade, estudiosos ensejam tanto atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano quanto oferecer releituras históricas e, em decorrência disso, problematizar velhas e novas questões à América Latina. Assim, procura-se transcender a colonialidade, o que, segundo Ballestrin (2013, p. 40), “é a face obscura da modernidade, que permanece verticalmente operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder”. Superar o paradigma moderno é um quadro de referência distinto, que aponta para outras noções, conceitos e práticas na contemporaneidade, advindo de locais subalternizados. (MIGNOLO, 2003, p. 154). Nota-se o crescimento da atuação econômica, social e política das ações e políticas públicas em Educação na América Latina, em especial para assegurar os direitos e espaços de efetivação dos mesmos. Em razão disso, crescem-se também os inúmeros movimentos em prol da vida, combate à violência, igualdade de direitos e, como resultado positivo, a participação efetiva na vida política têm se mostrado de forma constante na agenda de lutas.

Por intermédio de vastas práticas de opressão cultural, a colonialidade força o povo oprimido à marginalidade, obrigando-o a aceitar a cultura imperialista, e a instituição escola, displicente ou intencionalmente, tem contribuído para a primazia do ideário eurocêntrico à proporção que nega os saberes e conhecimentos dos habitantes locais. Diante de tal fato, ainda que nos deparemos com educadores atentos a uma *práxis* que reflexiona esse modelo, a instituição escolar nem sempre se mostra sensível e aberta a decolonizar o instituído no sentido de situá-la às novas concepções de ensino e de aprendizagem na profícua relação educação, cultura e protagonismos. Frequentemente, sentimo-nos inquietos, por demais confusos diante da infinidade de ideias, conceitos e teorias em defesa desta ou daquela metodologia como sendo a mais exequível para o nosso espaço-tempo.

Em diferentes campos de estudo, surgem teorizações pós-críticas desafiando as teorias críticas. Como resultado, tem-se uma infinidade de propostas inovadoras no campo educacional brasileiro como possíveis soluções a práticas tradicionais de ensino. Todavia, o cenário deve inspirar professores da educação básica a construir uma nova docência na contemporaneidade, porque os significados sobre currículo, conhecimento, poder, ensino, aprendizagem, relação professor/estudante, diferentes grupos culturais, dentre outros, são os mais diversos. A fim de dar novos sentidos à educação, e compreender essa nova configuração, antes de tudo, faz-se necessário entender que “a transição do moderno para o contemporâneo provocou ruptura dos paradigmas e uma profunda crise da razão” (VEIGA-NETO, 2008, p. 36).

Para além da norma epistemológica dominante, estudos nas inúmeras áreas do conhecimento estão mostrando que uma nova ordem de pensar ciência se afirma na contemporaneidade, fazendo caminho inverso. *Epistemologias do Sul* é exemplo disso, a qual elucida que na “ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (SANTOS, 2010, p. 90). Logo, o *modus operandi* do colonialismo que historicamente suprimiu os saberes *locus-periféricos* subalternizados é “uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS e MENESES, 2010, p. 19), definido como *epistemicídio*, ou extermínio dos saberes e conhecimentos dos povos colonizados. Subjacente ao exposto, não há nenhuma inverdade afirmar que a crença de que os conhecimentos construídos que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos. Transcender a soberania epistêmica é salvaguardar os modelos de conhecimento e saberes locais para assim devolver legitimidade a narrativas locais de grupos vulneráveis (indígena, quilombola, ribeirinho, comunidades periféricas) suplantadas pelos processos de colonização, pela norma epistemológica dominante.

A caminhada dos movimentos educativos na América Latina é tão vasta e complexa quanto o próprio povo latino-americano. Logo, sintetizar essas lutas latino-americanas num só paradigma seria incorrer em grave erro. Destacam-se, todavia, as muitas lutas empenhadas em combater constantes ameaças legislativas, desafios legais ou crítica social no sentido de despendar vigilância para as políticas de ações afirmativas – instrumento jurídico, instituído legalmente tanto com o propósito de assegurar os direitos humanos fundamentais quanto para diminuir ou combater as desigualdades geradas historicamente. Ao se estudar esse tema, um dos pareceres conclusivos é de que elas são um mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre os seres humanos, nas situações onde a própria sociedade mostra-se incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações. (BAEZ, 2017, p. 3)

No Brasil, contemporaneamente, com o avanço da ciência, da pesquisa, da tecnologia e das lutas sociais em prol da dignidade humana, a legislação e as diversas políticas públicas tentam resguardar a dignidade humana, o direito à educação, das violações de seus direitos. No entanto, muitos ainda vivem em locais cercados de violência, exclusões e privações, situações que acabam se refletindo predominantemente nos espaços escolares, isto é, quando se pesquisa o panorama da Educação brasileira, deparamo-nos com uma realidade nada satisfatória. A educação que deveria, pois, constar de um projeto de nação e estar acima dos governos e dos interesses partidários, torna-se refém de recursos emergenciais, que são destinados sem qualquer

planejamento ou estimativas de crescimento, de previsão de gastos – no caso, não se submetem projetos sócio educacionais para formular políticas públicas conforme necessidades e demandas locais. O índice de escolarização atinge quase 100% na faixa dos sete aos 14 anos (ou 99,2% da população que frequenta a escola), de quase 80% na faixa dos 15 aos 17. Porém, o que dizer dos mais de três milhões que evadem os estudos todos os anos ou do fato de mais de 50% dos alunos estarem em níveis de atraso em acordo ao sistema?

Baez (2017) questiona como um país formado “pela miscigenação de tantas culturas, religiões e raças, signatário de tantos tratados sobre igualdade e com uma Constituição tão contundente na proibição de discriminação, se destaque justamente por possuir uma população com práticas preconceituosas” pode conviver com tamanha desigualdade e tanto preconceito, considerando desafiador a compreensão de tal paradoxo. Para Moehlecke (2002, p. 208), “a definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação – nacional, estadual ou municipal –, necessitam incorporar diferenças regionais.”. Logo, é responsabilidade do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, os quais devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino, segundo determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conhecer com afinco a realidade *locus*-regional nos aspectos socioeconômica, étnica-racial, de gênero, por exemplo, é dever dos entes da federação antes de implementar políticas públicas.

O Relatório Econômico da Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico aponta que o Brasil avançou em diversos setores, atingindo, assim, forte crescimento e considerável progresso social nas últimas duas décadas, levando-o a se tornar umas das principais economias do mundo. Ainda assim, continua sendo um dos países mais desiguais do mundo. Segundo estudo, tais desigualdades tendem a potencializar umas às outras com significativo prejuízo à área educacional. Acima da média dos países da OCDE e da América Latina, gastam-se 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação no Brasil, o que não significa eficiência, uma vez que o desempenho educacional brasileiro é pífio, comparado a 70 países avaliados em relação à Matemática, Leitura e Ciências, considerando para análise dados das últimas edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês). Gastar mais não significa apresentar melhor desempenho em educação. Prova disso é Colômbia, México e Uruguai, que investem menos por estudante e apresenta resultado mais significativo nos testes PISA da OCDE.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra, por meio do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2017), que a evolução no número de matrículas, entre 2013 e 2017, vem decaindo gradativamente ao após ano, tanto nos Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No fundamental, dos 24,7 milhões de alunos atendidos pela rede pública de ensino, são 12,5 milhões (81,6% do total de matrículas) nos Anos iniciais e 10,2 milhões (84% do total de matrículas) nos Anos finais. Outro dado significativo diz respeito à educação escolar indígena, que atende a 250 mil alunos de comunidades tradicionais, com ampla concentração nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, mais de quatro milhões de matrículas foram extintas desde 2013 – redução essa que pode estar associada à taxa de natalidade. (INEP, 2017, p. 3) Em relação à evolução do número de matrículas no Ensino Médio entre 2013 e 2017, a redução de 8.366.10 para 7.930.384 não chega a ser significativa se comparada à primeira etapa do ensino básico. Mas dos 6,9 milhões de alunos da rede pública, ou 88% do total de matrículas, apenas 68% da população de 15 a 17 anos frequentam a escola. Embora ocorressem avanços, na última década, “as taxas de insucesso mantiveram-se elevadas, especialmente no 3º, 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio”. (INEP, 2017, p. 5) Somando o número de abandonos e de reprovações na educação básica em 2016, são 940 mil no Ensino Fundamental e 791 no Ensino Médio. Quando mais de 50% das crianças não estão alfabetizadas no terceiro ano do Ensino Fundamental (Norte e Nordeste, esse percentual chega a 70%), 1,7 milhão de pessoas entre 15 e 17 anos estão fora do Ensino Médio, e 82% dos jovens que concluem esta etapa não acessam a universidade e saem sem preparação ao mercado de trabalho, apenas reforça que o atual sistema de ensino é falho e inoperante. (INEP, 2017, p. 10) Por si só, a lei não muda a realidade, mas indica caminhos, orienta o cidadão e a sociedade de seus direitos. Wenczenovicz e Cavalheiro (2014, p. 19) destacam que “o direito à educação, que é direito humano e direito fundamental, não só exige proteção estatal como vincula Estado e Sociedade à sua implementação.”.

Em acordo com Freire, Walsh defende que a pedagogia deve ser entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica, ou seja, “a pedagogia e o pedagógico não são pensados no sentido instrumentalista do ensino e transmissão do saber, tampouco se limitam ao campo da educação ou dos espaços escolares”

(WALSH, 2013, p. 29). A pedagogia libertadora<sup>4</sup> de Freire influencia Dussel (2007, p. 439), para o qual a importância do educador consiste justamente no fato de dar ao educando uma maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente; noutras palavras, perpassa o processo pedagógico pelo ser humano, agente da própria libertação, o qual, com a “consciência acordada”, assume-se ser capaz de exercer seu papel de cidadão e se habilitar a revolucionar a sociedade. Na incursão epistêmica pautada na articulação entre uma dimensão pedagógica e decolonial, a educação tem papel fundamental à transformação de paradigmas e imaginários, no combate à desigualdade, exclusão e dominação.

De que há todo um sistema operacional político-pedagógico-legal, econômico e sociocultural no qual processo educativo se sustenta não se refuta. Porém, a ação docente/discente não pode estar condicionada a tal. Atualizar matrizes teóricas para ler-reler-interpretar-reinterpretar o mundo e problematizar velhas e novas questões para o nosso tempo é imprescindível, tendo em vista a fecundidade contemporânea para tensões de toda ordem – epistemológica, educacional, social, geopolítica –, isso por vivermos tempos de ambivalência, de múltiplos sentidos, de subversão, de indecisões e incerteza. Sendo assim, romper com o paradigma dominante é instituir uma nova racionalidade científica sem negar a ciência historicamente alicerçada em dogmas intransponíveis, mas avançar quanto ao movimento em prol do reconhecer para legitimar o conhecimento local e total.

Nesse contexto, construir conhecimento com reconhecimento aos contributos dos atravessamentos étnico-culturais, às novas versões da história *locus*-regionais, à natureza empírica e sua biodiversidade, enfim, preconiza um ideário da educação contemporânea, no sentido de conceber a escola pública enquanto *status* de espaço político com vistas à construção da cidadania, da não-violência, a fim de que se evite os conflitos sociais, quer seja se referindo a estudos voltados às diferentes culturas, quer seja a questões de viés sociopolítico quando coletivos populares como negros, indígenas, periféricos, ribeirinhos, mulheres e outros reivindicam perante autoridades políticas públicas que promovam seus direitos e deveres como cidadãos. É pontual valorizar a participação política dos cidadãos para se efetivar os chamados direitos culturais, garantindo-lhes, dessa maneira, como elencou Felisberto (2012), “espaço de igualdade para que os atores culturais, incluindo

---

<sup>4</sup> Também denominada pedagogia da libertação, a qual perpassa por toda a sua obra, se propõe a uma educação crítica a serviço da transformação social, termo associado à filosofia da libertação de Enrique Dussel.

o público, possam dialogar e participar efetivamente da política e da (re)construção da Constituição”.

Há uma emergência dos sujeitos na sociedade e na escola (ARROYO, 2017, p. 156), e os setores populares em suas ações coletivas e em seus movimentos se afirmam visíveis à medida que lutam exigindo reconhecimentos positivos e ressignificação da escola pública, com vistas a fazer frente aos processos de ocultamento e incrustada inferiorização, que, mesmo com os dispositivos legais e ordenamentos pedagógicos, ainda incidem sobre a nossa cultura política e pedagógica do país. Ao assuntar aqui o desfronteiramento curricular em defesa de um currículo intercultural se sugestiona que dentro do território do currículo os coletivos populares estejam contemplados – densamente politizados, com voz e escuta –, propiciando, desse modo, que escolas e coletivos docentes-educadores possam trazer e reconhecer as suas experiências e saberes para avançar, posto que “as disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos” (ARROYO, 2017, p. 156); sujeitos estes que – ora reconhecidos – reconheçam-se nesses saberes e experiências.

Aproximar o termo “intercultural” no currículo ora propositivo é não só irromper com o paradigma dominante, mas também com a perspectiva do entre culturas, que une diferentes culturas. Interculturalidade: reflexioná-la, pois, como ideia inovadora é revolver esse território semântico-político como emergente campo em expansão, em consonância com o PNE 2014-2024 no que se refere aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental. Diferentes entendimentos parecem denominar o que legitimamos por currículo, pensado e organizado segundo concepções incutidas pelo momento histórico, no qual posições teóricas e educacionais (como conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores, identidades do estudante, dentre outros) são determinantes à garantia de uma prática educativa efetiva e que garanta sua relevância social na formação integral do sujeito-cidadão. Nessa lógica propositiva, deve a escola passar por uma série de transformações não só com relação ao processo ensino-aprendizagem, hoje verticalizado; mas, sim, de ordem sócio-política no que diz respeito ao seu compromisso enquanto instituição social formadora de cidadãos.

## **Conclusão**

Em respostas pontuais aos temas geradores dessa reflexão, é possível apontar que a educação, a escola e a comunidade escolar, caracterizadas por



complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas, necessitam de reflexão constantemente. É preciso incorporar os avanços das teorias pós-críticas, de modo a reconhecer que é através da política da voz e da sua representação que o sujeito histórico, social, cultural e de direito se emancipa e amplia sua percepção de coletividade.

O Estado brasileiro tem minimizado o direito fundamental à educação quando apresenta à sociedade uma educação de baixa qualidade para a população historicamente vulnerabilizada, ao oferecer uma escola pública que privilegia a aprendizagem mecânica e impotente em detrimento do pensamento crítico, global e autônomo, com educadores, gestores e coordenadores pedagógicos desestimulados e, por vezes, desqualificados, somado às precárias condições de trabalho, sem apoio institucional e da comunidade e com estudantes desmotivados para aprender.

Nesse contexto, propõe-se como alternativas para o fortalecimento de uma escola capaz de educar o cidadão global emancipado, novos locus epistemológicos assentados nos estudos pós-coloniais, a qual permite e ampara as habilidades do aprender a ser, aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a pensar, aprender a se organizar e aprender a mudar.

## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMA MkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMA MkW1/document/id/488171)>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2 ed., reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. 86 p.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

FELISBERTO, Rosana Ribeiro. Pluralismo, diversidade e cultura no Brasil. In: MAGALHÃES, José Luiz Quadros de (Coord.). **Direito à Diversidade e o Estado Plurinacional**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF (2005 [1961]).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Paz e Terra, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LAFER, Celso. **Dilemas da América Latina num mundo em transformação**. São Paulo: Lua Nova, CEDEC, nº 18, agosto de 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En: **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

### Fontes Eletrônicas

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. WENCZENOVICZ, Thaís Janaína. **Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória**: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. Disponível em: <<https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Para transcender a colonialidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 431, p. 40-41, 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEducao431.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Inep/MEC. **Indicadores Educacionais do Censo Escolar 2017**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-educacionais-do-censo-escolar-2017-estao-disponiveis-para-consulta/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-educacionais-do-censo-escolar-2017-estao-disponiveis-para-consulta/21206)>. Acesso em: 19 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Arquivo capturado em 03 de Jul. de 2018.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v.21, n.53, p. 239-252 (2008). Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/307669039\\_Novas\\_reflexoes\\_sobre\\_a\\_ideia\\_da\\_America\\_Latina\\_a\\_direita\\_a\\_esquerda\\_e\\_a\\_opcao\\_descolonial/download](https://www.researchgate.net/publication/307669039_Novas_reflexoes_sobre_a_ideia_da_America_Latina_a_direita_a_esquerda_e_a_opcao_descolonial/download)>. Acesso em: 06 Abr. 2019.

MOEHLECKE, S. História e debates no Brasil: ações afirmativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOREIRA, Marcílio Marques. **O Brasil no contexto internacional do fim do século XX**. Lua Nova, CEDEC, nº 18, agosto de 1989. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=YC1wwPoM76AC>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Ações afirmativas e avanços sociais**. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

RELATÓRIOS ECONÔMICOS OCDE: **Brasil 2018** - OECD. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. CAVALHEIRO, Andressa Fracaro. Educação e Direitos Fundamentais: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. In: **Revista Fazer**. Disponível em: Revista Científica Fazer. ISSN: 2318-289X. V.1, N.3.2014. <[www.faers.com.br/revista\\_fazer/edicao/3](http://www.faers.com.br/revista_fazer/edicao/3)>. Acesso em: 03 de mar. 2018.



# **EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL NUM CONTEXTO DE JOVENS E ADULTOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL INTELECTUAL: CONTE-ME, EU ESQUEÇO; MOSTRE-ME, EU RECORDO; ENVOLVA-ME, EU COMPREENDO**

EDSON RIBEIRO BIONDO JÚNIOR<sup>1</sup>  
EDUARDO GUEDES PACHECO<sup>2</sup>

## **Introdução**

O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa apresentado no curso de mestrado profissional em educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que surgiu da necessidade do autor em aprofundar suas pesquisas e práticas na área da educação musical especial, área que trata da educação musical da pessoa com deficiência, TEA (Transtorno do Espectro Autista), síndromes, altas habilidades ou superdotação.

Atuando desde o início de 2018 numa escola especial da rede municipal de Porto Alegre de educação de jovens e adultos (EJA) para pessoas com diversidade funcional intelectual, que reúne alunos maiores de 21 anos na perspectiva de uma educação permanente, ao longo de toda vida, um campo de possibilidades de novas práticas e pensamentos surgiram. Não eram crianças sendo educadas, eram jovens e adultos que necessitavam de especificidades relativas à própria faixa etária e a sua diversidade funcional intelectual, o que faz com que esse trabalho se torne singular, visto que não

---

<sup>1</sup> Professor da prefeitura Municipal de Porto Alegre. Aluno do Mestrado em Educação da UERGS. E-mail: erbjunior@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Dr. da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação da UERGS. E-mail: eduardo-pacheco@uergs.edu.br.

foram encontrados outros trabalhos acadêmicos de educação musical nesse contexto.

Ao buscar meios para promover a educação musical para o grupo, a apreciação musical surgiu como uma força impulsionadora do fazer musical, logo na primeira escuta que fizemos de uma música, vários alunos se levantaram para dançar, outros preferiram cantar, todos se motivaram e de alguma forma conseguiram ser mobilizados com a música, inclusive alunos com a oralidade comprometida ou necessitados da cadeira de rodas para locomoção. Foi visível o envolvimento dos alunos. Lembranças e sentimentos eram externalizados pelo corpo.

É comum os alunos pedirem por suas músicas prediletas, dançarem e cantarem. Muitos preferem músicas de décadas anteriores, como canções sertanejas da década de noventa. Meu papel como professor de música foi acolher essas vivências musicais dos alunos e propor atividades importantes para o aprimoramento musical, tais como: percussão corporal, execução instrumental, técnica vocal, etc.

Foi nesse contexto de aprimorar as aprendizagens musicais dos alunos e aproveitar a potência que a apreciação musical demonstrou nesse processo, que surgiram as perguntas que motivam essa pesquisa:

- Como a apreciação musical pode compor a prática pedagógica do docente que trabalha com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual?
- De qual forma a apreciação musical pode auxiliar no processo de execução/composição musical?
- Como a educação musical (em especial a apreciação musical) pode contribuir nos processos de reconhecimento de si e do outro dos alunos pesquisados (pessoas com diversidade funcional – PDF)?
- Quais as especificidades da educação musical especial na modalidade jovens e adultos?
- O que o professor de educação musical precisa saber para trabalhar com PDF?
- Quais são as atribuições de algumas terminologias utilizados na educação especial?

Das questões de pesquisa acima surgiu o objetivo geral do trabalho:  
-Investigar como a apreciação musical pode contribuir com o trabalho pedagógico musical com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual.

E os seguintes objetivos específicos:

- Explorar diferentes possibilidades de escuta com o público alvo escolhido (jovens e adultos);
- Criar procedimentos que possibilitem uma abordagem que privilegie a prática musical através da escuta;
- Explorar alternativas que proporcionem reconhecimento de si e do outro;
- Pesquisar sobre as especificidades da educação musical especial numa escola de rede pública municipal de Porto Alegre;
- Problematicar algumas terminologias vigentes no campo da educação especial.

A presente pesquisa almeja qualificar as próprias práticas do professor e contribuir com a educação musical especial, uma linha de pesquisa ainda com poucos trabalhos acadêmicos, e assim como a educação inclusiva, está em volta de discussões e debates sobre sua importância e questionamentos sobre suas concepções e práticas.

A pesquisa justifica-se pela importância das temáticas envolvidas; apreciação musical, educação especial e inclusiva dentro de uma área com poucas pesquisas acadêmicas, como a educação musical especial, como aponta, Santos (2008), Moraes (2015), Fantini e Joly (2016). Pela possibilidade de criar novos procedimentos didáticos e estratégias de ensino para o público alvo escolhido e por buscar contribuir com as discussões teóricas sobre as atuais nomenclaturas.

## **Metodologia**

Esta pesquisa terá como metodologia a pesquisa-ação, por entender que esta proporciona além de uma investigação teórica, a possibilidade de transformação da prática, que ao ser descrita e analisada, proporciona novos planejamentos e ações a partir da participação de todos os envolvidos nos espaços educacionais investigados.

Para os autores Laudelino Tanajura e Ada Bezerra (2015) a pesquisa-ação surgiu aproximadamente há mais de sessenta anos, e foi utilizada inicialmente nos Estados Unidos, por Kurt Lewin. Tal metodologia propõe uma ação deliberada de transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo de transformar a realidade investigada e a produção do conhecimento. Trip (2005) esclarece que a pesquisa-ação no contexto educacional é fundamentalmente uma estratégia para o aprimoramento de professores e pesquisadores, usando a própria pesquisa para

melhorar seu desempenho como professor e em decorrência melhorar o aprendizado dos alunos.

Para Barbier (2002, p. 125), o pesquisador “[...] é obrigado a conhecer as possibilidades imaginárias das pessoas em função da própria cultura delas e de propor-lhes mecanismos de investigação apropriados.” Através da pesquisa-ação que ocorrem as interpretações da realidade observada e que as ações transformadoras são objetos de deliberação. Os resultados da pesquisa são transmitidos aos sujeitos, para que possam participar da tomada de decisões de forma consciente. Sobre a participação dos investigadores, ao investigar o tema, Thiollent (2011) nos diz que a participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Para Trip (2015), investigação-ação é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, e no decorrer do processo vai se aprendendo mais, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

O planejamento da pesquisa-ação prevê a realização de seis a oito aulas de música para o segundo semestre de 2019, nos meses de outubro e novembro. Para fins de formação do grupo de investigação que auxiliará na pesquisa, foram convidados todos os alunos de uma escola especial da rede municipal de Porto Alegre (próximo a trinta alunos) e a professora de educação física, a professora e os alunos ficarão corresponsáveis pela reunião de avaliação e replanejamento das aulas de música. A coleta de dados para essa pesquisa acontecerá utilizando os seguintes instrumentos: diário informatizado de campo e gravações em áudio e/ou vídeo.

## **Resultados e discussão**

Viviane Louro (2012, 2013a) nos diz que atualmente vivemos no *paradigma do suporte*, que alega que a sociedade precisa oferecer suporte para que as pessoas com deficiência participem de todos os âmbitos da sociedade, com maior autonomia possível.

Para a autora, o paradigma de suporte prega o respeito à individualidade das pessoas e uma sociedade que ofereça as mesmas oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais. No paradigma do suporte cabe à sociedade



adequar-se às necessidades das pessoas, cabe à escola promover adaptações para incluir o aluno com deficiência e cabe ao professor ter conhecimento sobre as questões pedagógicas e estruturais que envolvam atividades relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pensando em fortalecer essa mudança de paradigma para uma sociedade que realmente se importe e inclua, consciente que a linguagem orienta, produz e modifica o pensamento da sociedade, esse trabalho propõe que ao invés do termo ‘deficiência’ se utilize ‘diversidade funcional’, termo mais próximo da neutralidade, que reconhece pessoas que operam diferentemente ao “padrão de normalidade” convencionalizado socialmente, mas não de forma pejorativa, não propondo pela ótica do déficit, da falta, da ineficiência ou da incapacidade, que muitas vezes a palavra deficiência pode nos levar.

O termo diversidade funcional surgiu de uma comunidade virtual, um fórum de discussão que nasceu em 2001 na Espanha, que debatia sobre direitos humanos de homens e mulheres com deficiência. Em 2005, integrantes do grupo reivindicaram a mudança da terminologia ‘*discapacidad*’ (deficiência) para ‘*diversidad funcional*’ (diversidade funcional), inclusive criaram a sigla PDF (pessoa com diversidade funcional) extraída das letras iniciais das palavras (ROMAÑACH, LOBATO, 2007).

Para um melhor entendimento dos termos, recorreremos ao dicionário para esclarecer o significado das palavras diversidade funcional:

“Diversidade: Variedade; diferença” (BUENO, 2001, p.264).

“Funcional: Decorrente de uma função; do exercício ou trabalho de algum órgão; adequado ou apropriado a uma função, a uma utilidade; prático” (BUENO, 2001, p.374).

Dessa forma, essa pesquisa, entende a pessoa com diversidade funcional como uma pessoa que através de diferentes formas, com variadas especificidades, manifesta seu modo de ser de maneira singular. Com essa visão, o professor não busca a limitação do déficit encontrada na palavra deficiência, mas as possibilidades expressas na singularidade de diferentes formas de estar no mundo.

Sobre o grupo específico que o projeto de dissertação foca sua atenção, Javier Romañach e Manuel Lobato (2007) sugerem que seja utilizado o termo diversidade funcional intelectual ao invés de deficiência intelectual, assim como demais grupos podem também ser nomeados: diversidade funcional física, diversidade funcional auditiva, diversidade funcional visual, diversidade funcional orgânica, etc.

Não existe um guia de procedimentos padronizados para se lidar com os desafios pedagógicos da diversidade funcional. Entretanto, existem caminhos e possibilidades para uma boa qualidade da aula de música, conforme Viviane Louro (2012, 2013a), o professor precisa promover a quebra de barreiras atitudinais (a ruptura com os estereótipos, preconceitos, medos, crenças e demais barreiras que dificultam a vida da pessoa com diversidade funcional), ter conhecimento mais profundo da diversidade funcional e pormenorizado do aluno, buscar intercâmbio de informações com diferentes áreas, ter definição clara e realista das metas pedagógico-musicais e estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações. Para a autora, uma aprendizagem padronizada, principalmente se tratando de educação especial, é sinônimo de exclusão. Certamente alguns alunos não conseguirão suprir as expectativas do professor quando se tratar de determinado conteúdo que deva ser aprendido em um espaço de tempo fixo. O grande desafio é ministrar uma aula coletiva, valendo-se da maleabilidade e de estratégias variadas para atender a diversidade presente na sala de aula.

Uma pessoa com diversidade funcional intelectual possui um modo particular de aprender, o que exige do professor uma estratégia de ensino com maior especificidade para aquela pessoa.

Para a construção das aulas que fazem parte da realização desta pesquisa será usado como referencial teórico sobre apreciação musical o conceito de Jos Wuytack, juntamente com um recurso visual para apreciação musical criado por ele, belga nascido em 1935, aluno e amigo de Carl Orff.

Um dos principais focos de trabalho de Wuytack é a audição, não de modo passivo, mas sim com uma postura ativa por parte do aluno. A apreciação musical é também uma forma de fazer musical, onde o aluno não é somente um ser passivo, mas envolvido em um processo de escuta prioritariamente ativo. A apreciação ativa significa uma escuta intencional e focada, na qual o ouvinte está concentrado de forma física e intelectual, enquanto que a audição passiva supõe um nível baixo de atenção, como ocorre, por exemplo, quando se escuta música de fundo ou como mero acompanhamento de outras atividades não musicais (WUYTACK; PALHEIROS, 2009, tradução nossa).

Uma das principais contribuições de Wuytack, pouco abordadas por Orff, foi a audição musical ativa, sobretudo a indivíduos que não conhecem a notação musical tradicional. A audição musical ativa de Wuytack é apoiada pela percepção visual. Essa audição envolve a expressão verbal, corporal ou instrumental na visualização de um esquema de música, um recurso visual, que Wuytack chamou de musicograma.

O musicograma “(...) é um registro gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos” (PALHEIROS, BOURSCHEIDT, 2012, p.324).

É importante ressaltar que os musicogramas foram criados no início da década de 70, na Europa, para se aprender música erudita. Para a presente pesquisa, em nosso contexto, serão realizadas algumas modificações para facilitar a aprendizagem com o público alvo, pessoas com diversidade funcional intelectual. Em vez de símbolos, cores ou formas geométricas propostas por Jos Wuytack, serão utilizadas imagens de partes do corpo (pés, palmas, estalos, etc.) para auxiliar o trabalho de percussão corporal e imagens de instrumentos (pandeiro, ovinhos, etc.) para a execução instrumental.

Serão utilizadas como cartas que podem ser mudadas de ordem pelos alunos para propiciar a composição musical, contendo fotos de partes do corpo realizando percussão corporal ou de instrumentos. Os musicogramas terão como objetivos trazer o máximo de elementos concretos relacionados à música para facilitar a aprendizagem dos alunos com diversidade funcional intelectual.

A pedagogia musical do autor é inspirada num pensamento milenar chinês, atribuído a um dos discípulos de Confúcio: “Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo, envolva-me eu compreendo” (PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2012, p.315). Partindo dessa maneira de se pensar educação musical, com o envolvimento do aluno de forma central no processo educativo, as aulas buscarão trazer elementos para tornar a apreciação musical uma capacidade que envolva o jovem e adulto e dê ferramentas para que ele possa criar musicalmente.

Outro conceito utilizado na pesquisa é psicomotricidade, de acordo com Louro (2012, 2013) a música e a psicomotricidade têm muito em comum, precisamos das funções psicomotoras para aprender música e a própria música, em si, apresenta-se como uma das mais eficientes ferramentas para o desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade detém seus alicerces fundamentados no estudo da atuação do cérebro sobre as questões motoras, sensoriais e cognitivas. Traza-se na relação entre o querer fazer (emocional/ afetivo), o saber fazer (cognitivo/intelectual) e o poder fazer (expressão do corpo/ação motora) dentro da sua faixa etária (idade da pessoa). Psicomotricidade é o corpo em movimento considerando o ser em sua totalidade, é a integração do psiquismo com a motricidade. Motricidade pode ser definida como o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação sensorial. O psiquismo por sua vez pode ser considerado o conjunto de

sensações, imagens, percepções, pensamento e afeto. Qualquer análise das questões psicomotoras deve partir sempre do aspecto corporal (LOURO, 2012).

O encontro promovido pela apreciação musical ativa através do musicograma e as práticas de execução e composição musical advindas desse processo, unido ao conhecimento das funções da psicomotricidade, visa oportunizar o envolvimento necessário à educação musical com os elementos fundamentais para que ocorra a aprendizagem.

## **Considerações finais**

Tendo o fazer musical como um elemento importante da escuta ativa, esse trabalho se pergunta como a apreciação musical pode compor a prática pedagógica do docente que trabalha com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual, buscando criar procedimentos para a prática pedagógica docente que envolvam a execução e a composição e que ajude no reconhecimento de si e outro. A pesquisa ainda almeja discutir sobre as especificidades da educação musical especial na EJA e o que o professor precisa saber nesse contexto, problematizando terminologias da educação especial.

Todos esses questionamentos se justificam como desafios da educação musical especial contemporânea. Esperamos que com a pesquisa concluída, resulte em contribuições para o desenvolvimento científico da área, com a produção de novas práticas, olhares e possibilidades.

## **Referências**

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua brasileira**. São Paulo: FTD, 2001.

FANTINI, Renata F. S & JOLY, Ilza Z. L. & DE ROSE, Tânia. M. S. Educação musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Abem**, Londrina, v.24 | n.36 | 36-54 | jan. jun. 2016

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos**. Site da autora. 2013a. Disponível em: <[https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao\\_musical\\_e\\_deficiencia\\_quebrando\\_os\\_preconceitos.pdf](https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018

LOURO, Viviane. **Música e Inclusão à luz da psicomotricidade**. Site da autora. 2013. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/07/louro-viviane-musica-e-inclusao-a-luz-da-psicomotricidade/>>. Acesso em: 12 dez. 2018

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª ed. – São Paulo: Editora Som, 2012.

MORAES, Gisele Masotti. **Estudo bibliográfico acerca da educação musical de pessoas com deficiência intelectual: produção acadêmico-científica 2007-2014**. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Monografia. São Paulo: 2015

PALHEIROS, Graça Boal. BOURSCHEIDT, Luís. **JosWuytack- A pedagogia musical ativa**. In: Pedagogias em educação musical. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org) – Curitiba: Inter-saberes, 2012

ROMAÑACH, Javier; LOBATO, Manuel. Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional / **Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad em la diversidad del ser humano**. ISBN 978-84-690-4140-6 2007, págs. 321-330

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-Ação Sob A Ótica De René Barbier e Michel Thiollent: Aproximações e Especificidades Metodológicas**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun. 2015.

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

TRIP, David. **Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Audición musical activa con el musicograma**. Eufonía. Didáctica de la Música. Logroño, La Rioja (Espanha) - num 47 - pp.43-55 - julio 2009. Disponível em: <<http://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.



# ESPAÇO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE JOVENS ACERCA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

LUCIANA MICHELE MARTINS ALVES<sup>1</sup>  
RITA CRISTIANE BASSO SOARES SEVERO<sup>2</sup>

## Introdução

Já ouvimos as frases, “eu odeio Matemática” ou “ eu sou bom em Matemática” expressada pelos alunos da educação básica, pois a disciplina de Matemática esta presente no dia a dia dos discentes por meio do currículo escolar, que ainda é reconhecida, por grande parte destes sujeitos, como a vilã no período escolar, porém muito importante para nosso dia a dia, bem como para o desenvolvimento da sociedade. A partir das experiências vivenciadas na área da educação como docente, com formação na área da Matemática, nosso foco para este artigo foi abordar as diferentes narrativas dos jovens acerca da Educação Matemática nos diferentes espaços escolares a partir de uma primeira imersão a campo.

Neste contexto, percebemos que os jovens precisam ganhar espaços de fala nos diferentes espaços escolares, ouvindo-os e assim conhecendo a realidade, valorizando e construindo caminhos para o seu desenvolvimento social e cultural na busca da construção da cidadania.

Abordamos, neste estudo, as definições de Juventudes tomando como referência para essas análises a autora Rossana Reguillo (2003), que em seus

---

<sup>1</sup> Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS; Especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Licenciada em Matemática pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Curso Normal pelo Colégio Santa Teresinha. E-mail: lucianamichelem@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora, Professora do curso de Mestrado Profissional em Educação da UERGS; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e Currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares – GPEIC – área das ciências humanas – educação.

estudos afirma que há uma enorme diversidade de identidades juvenis, estas definidas em diferentes categorias; então por isso utilizamos a palavra “juventudes” no plural, por entendermos que há mais de um modo de viver a condição juvenil, desta forma dependendo da classe social, gênero, orientação sexual, raça, etnicidade, idade, geração, território entre outros indicadores sociais.

Corroborando com esta ideia, Dayrell (2003) compreende a juventude como parte de um processo na constituição de sujeitos singulares devido ao meio social de vivência de cada um, pois não há um único modo de ser jovem, ainda mais nas camadas populares. Portanto, se explica a noção de juventudes, no plural, para demonstrar que há uma diversidade de modos de ser jovem. Deste modo, podemos entender que as juventudes se constituem a partir das relações de classe social, gênero, orientação sexual, raça, etnicidade, idade, geração, território e entre outros indicadores, e que os jovens flutuam entre estas identidades construindo assim uma diversidade juvenil.

Margulis e Uresti (2000, p.3) consideram as juventudes constituídas não somente na cronologia pela idade, ou seja, é muito além da parte física e biológica, pois se refere a articulações socioculturais, onde eles denominam de “facticidad”, e explicam que é:

[...]un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones. La condición etaria no alude sólo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc. También está referida a fenómenos culturales articulados con la edad.

Podemos dizer que aqui mencionamos a questão vinculada das gerações. Ainda, Margulis e Uresti (2000, p.10) afirmam que ser jovem depende da “edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género”. Assim podemos dizer que ser jovem não é apenas uma palavra e sim uma gama de modalidades culturais vivenciadas por uma diversidade juvenil. Nas instituições como escola, ambiente de trabalho, religiões, exército, clubes, partidos políticos entre outros espaços, seguem uma ordem de regras de acordo com a vivência e pertencimento em cada instituição em que o jovem pertence ou pela sua escolha de pertencimento. Uma delas, a seguir, é a instituição educacional escolar.

E com relação a esta instituição chamada escola, Dayrell (2007) reflete sobre duas visões e suas relações, uma sendo da escola e outra na perspectiva dos jovens, onde explica que na visão da escola e de seus profissionais o grande problema está na juventude que esta desinteressada na educação escolar; No entanto para os jovens a escola se encontra distante dos seus



interesses, ou seja, ultrapassada. A relação entre ambas não se resume nestas duas visões, e sim através das transformações que vem ocorrendo na sociedade, afetando assim na produção social do indivíduo, nos tempos e espaços. “Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.” (DAYRELL, 2007, p.1107).

Nessa perspectiva, Dayrell (2003, p.50) em sua pesquisa com jovens *rappers* e *funkeiros* percebe que “as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder as demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos.” Cabe perguntar: como a escola percebe os sujeitos jovens contemporâneos? O currículo do Ensino Médio contempla a diversidade de modos de ser jovens?

Portanto, vimos que há um grande problema na formação no período do Ensino Médio, fatores como as políticas públicas, o currículo, a infraestrutura, tecnologia, metodologia, formação dos docentes e a sociedade, que não se aproximam da realidade e do contexto social dos alunos, que muitos buscam seu sonho em uma formação, na esperança de um futuro melhor. Por isso que o documentário, longa-metragem de Cacau Rhoden “Nunca me Sonharam” registra depoimentos de alunos de escolas públicas das cinco regiões do Brasil, onde traz a mensagem que a educação tem um valor intrínseco, pois é uma ferramenta de possibilidades para nossa juventude.

E por isso que, talvez, na visão de muitas pessoas, de professores, e da própria escola, os jovens só terão como único meio de busca por uma vida mais digna, de evolução como ser humano, o conhecimento. No entanto, o documentário traz em pauta a realidade, através de depoimentos dos jovens de diferentes regiões do Brasil, a discussão acerca das dificuldades encontradas, obstáculos sociais, desigualdades, desmotivação, permanência familiar, composição familiar, ausência familiar que perpassam nas narrativas destes jovens, que na verdade querem mudar, de certa forma, por meio da oferta de uma educação de qualidade, que deveria ter como função principal não somente o conhecimento, mas de permitir que os jovens sonhem sem distinção de gênero, raça, e principalmente, classe social.

## **Metodologia**

O estudo em processo tem como base a análise qualitativa estabelecendo uma aproximação entre o sujeito e o pesquisador, criando espaços

para uma análise de todo o contexto desde o mais complexo, até mesmo, os subjetivos. As análises apresentadas para este trabalho ancoram-se nas abordagens etnográficas e representam um recorte construído a partir de uma primeira imersão a campo. Para esta inserção foi construído um documentário com depoimentos dos jovens sobre a sua relação com a disciplina de Matemática. O documentário envolveu um aluno representante de cada ano/série de uma escola pública municipal e uma estadual na modalidade do Ensino Médio e Curso Normal da cidade de Taquara/RS e Igrejinha/RS. Estes alunos foram convidados a participar da pesquisa com o consentimento livre esclarecido e a autorização de uso de imagem; assim, através de seus depoimentos, foi oportunizado o espaço para a singularidade de diferentes narrativas.

## **Resultados e discussões**

A produção de um documentário de pesquisa com jovens possibilitou uma primeira inserção a campo, desta forma, foram analisados e discutidos os dados coletados através do instrumento escolhido, o documentário. Portanto, apresentar-se-ão parcialmente a análise dos dados coletados através de um recorte do documentário produzido com a participação de diferentes jovens, sendo que os demais dados coletados e analisados não serão abordados neste artigo.

Notou-se através da pesquisa, que envolveu alunos do Ensino Médio e do Curso Normal, que o conhecimento informal é significativo e realmente acontece, pois, independente da série/ano, os discentes investigados mostram que possuem um conhecimento expressivo com relação à disciplina de Matemática deixando claro em seus depoimentos a importância para vida, no entanto, trazem à tona a questão curricular que não vem ao encontro com a formação básica, ficando lacunas. Esse fato foi observado através do exemplo em que um entrevistado diz: *“Bah, professor! Esta fórmula de Bhaskara vamos usar quando for comprar um Doritos no mercado?”* (maio de 2018). Ou ainda quando uma Normalista fala: *“A escola não soube me oferecer matemática, eu acho que se a escola tivesse me oferecido a matemática de outra forma, tivesse pensado, não, ela não está entendendo, vamos abordar de outra forma, eu teria aprendido”* (maio de 2018). Esses depoimentos mostram o quanto à Matemática vai se tornando este dito “bicho papão” entre os jovens.

Reafirmamos que este termo (bicho papão) é utilizado entre os jovens, pois os alunos dos anos iniciais, em suas falas, deixam claro seu deslumbramento com a disciplina, porém a grande maioria dos jovens destaca a Matemática básica como a mais importante, sendo aquela utilizada no mercado

(troco). Isso se explica devido que, os jovens participantes da pesquisa, se sentem mais seguros quando a realidade vivenciada em seu contexto cultural são assimilados, o que realmente muitas vezes é desconhecido e não vivenciado, trazendo consigo o medo de errar, o não entendimento e o medo se sobrepondo, logo a insegurança traz o bicho papão.

Talvez, para alguns desses alunos, caso fossem desafiados a calcular algo diferente e contextualizado com a vivência, dando significado social e cultural, certamente, teriam um entendimento mais significativo.

Os excertos abaixo demonstram algumas narrativas dos discentes normalistas, na singularidade, sobre esta importância da Matemática na formação, mas também a lacuna curricular na comparação com o Ensino Médio durante o período em formação: *“Acho que tudo é importante em matemática, por que um dia vamos precisar.”*(maio de 2018). *“Tudo é importante, pois se um dia eu escolher outro curso talvez vou precisar.”* (maio de 2018). *“É importante aprender tudo, mas poucas coisas usamos no dia a dia”* (maio de 2018).

Eu acho que tudo em nossa vida é uma aprendizagem, acho que tudo em algum momento vamos precisar, talvez agora eu não veja um entendimento em quase nada né, mas eu acho que em algum momento a gente vai precisar, e eu acho importante, eu acho matemática uma matéria muito importante pra gente, hã..., por que em qualquer lugar vamos precisar da matemática, só que, eu acho que é isso que a gente falta, sabe aonde, em que local, eu acho, sei lá que a matemática faz parte da ciência né, tudo é matemática, acho que é necessário, só que necessário.(maio de 2018).

Eu penso que o currículo, eu preciso saber determinadas matérias para fazer o ENEM, então na escola não tenho o suficiente, então tenho que correr atrás do cursinho, eu este ano vou fazer o ENEM só para ter a experiência, por que eu sei que não vou conseguir, por que eu não tive história, eu não tive geografia e eu não tive matemática o suficiente pra me sair bem no ENEM. (maio de 2018).

Estas narrativas deixam claro diversos pontos para uma análise, onde o primeiro que podemos dar a relevância é de que a disciplina de Matemática é importante “para um dia” ou “talvez” na vida utilizar, pudemos perceber esta distancia da realidade, e fizemos a reflexão para este futuro, que “um dia vou precisar” e que “preciso ir bem em Matemática para ser um bom aluno”, ou seja, um currículo moldado para um dia “vir a ser” utilizado na vida ou na formação. Outra questão que analisamos foi a não significação por parte das alunas em suas narrativas com relação à disciplina, pois elas deixam claro que o conteúdo não tem associação com o cotidiano ou realidade, para que

possam perceber e compreender a Matemática no agora e não em um futuro distante. E por último, destacamos e refletimos acerca das narrativas destas jovens em que este currículo é engessado, moldado para o ENEM e de que elas, por estarem em um currículo diferenciado, na preparação para docência, ficam em desvantagem para poder competir por igual no ENEM com os demais alunos jovens.

Portanto os resultados iniciais nos possibilitaram perceber que as vivências escolares positivas ou negativas constituem a forma como tais jovens compreendem a disciplina.

## **Considerações finais**

Esta primeira inserção ao campo, possibilitou a reflexão sobre a fundamental importância que os professores possuem em conciliar os conteúdos matemáticos propostos para a série, envolvendo e valorizando o contexto cultural e social no qual o aluno está inserido. É preciso tornar a disciplina de Matemática mais próxima da realidade do aluno de uma forma lúdica, contextualizada e visando resultados positivos em relação ao ensino e à aprendizagem.

Desta forma, com a realização deste primeiro contato com o campo de pesquisa, nos possibilitou uma significativa reflexão acerca dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores nas aulas de Matemática, bem como a importância do entendimento de como se constitui este “bicho papão” entre os jovens com relação à disciplina de Matemática.

O conhecimento averiguado com a pesquisa oportunizou avaliar que existe um vasto e importante campo de pesquisa a cerca desta visão juvenil sob a disciplina de Matemática; enfim, concluímos que a investigação possibilitou uma pequena reflexão sobre o pensamento dos jovens a respeito da disciplina da Matemática, porém definido como um mapeamento, que deixa claro onde a Matemática começa a compor este “bicho papão”. Portanto, nesta primeira inserção a campo, possibilitou avaliar que existe um vasto e importante campo de pesquisa a cerca desta visão juvenil com relação à disciplina de Matemática, principalmente entre os jovens do Ensino Médio e Curso Normal.

## **Referências**

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 set. 2017.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n° 24, set/out/nov/dez. Acesso em: 15 dez. 2018.

Documentário. **Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria

Farinha Filmes, duração: 1h20', 2017. Disponível em <<http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>>. Acesso em: 27 set. 2017.

MARGULIS, M. & URRESTI, M.. **La juventud es más que una palabra**. In: MARGULIS, Mario (Ed.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. Disponível em: <[http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario\\_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

REGUILLO, R. Las Culturas Juveniles: un campo de estudios; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**. V.23. Maio/jun/ago, 2003. p.103-118.



# INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS SOB AS LENTES DA GOVERNAMENTALIDADE E DA BIOPOLÍTICA

LIZIANE DA SILVA BARBOSA<sup>1</sup>  
PATRÍCIA SANTOS ANFLOR<sup>2</sup>  
RITA DE CASSIA PORTELLA<sup>3</sup>  
HELENA VENITES SARDAGNA<sup>4</sup>

## Introdução

Este trabalho, amparado em autores como Michel Foucault do campo dos estudos pós-estruturalistas, assim como autores que transitam nos estudos da Educação Inclusiva, procura realizar uma discussão sobre realidades educacionais distintas. Foram analisados três excertos de depoimentos de professores dos municípios de Osório, Cidreira e Capão da Canoa - respectivamente, que responderam a uma questão aberta sobre a inclusão e Atendimento Educacional Especializado. O material foi coletado do banco de dados de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Processos Inclusivos - GPEPI.

O exercício de análise constitui-se de um esforço para entender e articular os dois principais conceitos estudados na disciplina de Seminário Avançado Inclusão, Biopolítica e Educação. Trata-se de um experimento sob a análise discursiva (FOUCAULT, 2014), que procura, na singeleza de nossa

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Especialista em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: barbosalizzi@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Especialista em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: patriciaanflor6@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Especialista em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: portella.rita.cassia@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS. E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br.

inspiração foucaultiana, explorar os modos como se desenvolvem opiniões distintas de professores do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul acerca dos processos inclusivos. Sabemos que Foucault não privilegiou a educação de forma efetiva em suas ponderações, mas a genealogia governamental nos permite engendrar as tramas do neoliberalismo vigente com as estratégias biopolíticas que permeiam a educação (GADELHA, 2009). Como Gadelha nos apresenta, “a escola talvez constitua um dos lugares mais exemplares e um veículo, por excelência, de normalização disciplinar” (GADELHA, 2009, p. 178).

Foucault chama de governamentalidade o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder centrada na população (FOUCAULT, 2015). Essa racionalidade se desloca historicamente por meio das práticas econômicas, sociais e políticas. Assim, a governamentalidade neoliberal na qual estamos atualmente inseridos serve como uma grade de inteligibilidade, que segundo Foucault (2008, p. 334), funciona como “princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais”. No caso do nosso estudo, permite ver e analisar quais políticas educacionais atingem a Educação Especial e refletem nas falas de profissionais que atuam nessa modalidade.

## **Depoimentos e possíveis cruzamentos**

A inclusão ainda é vista como novidade nas salas de aula, as (os) professoras ainda temem muito o desafio de ter em sala de aula um aluno deficiente. Não as culpo, ainda é necessário muita formação e conhecimento para aprender a lidar com o diferente mais próximo de nós, mas é necessário um novo olhar. (Excerto 1 - Professora do município de Osório)

As práticas de inclusão, movidas por uma proliferação discursiva de “educação para todos” ou como algumas políticas sugerem, “todos pela educação”, acionam mecanismos necessários para possibilitar tanto a inclusão quanto o controle dos incluídos e suas instituições (SARDAGNA, 2013). Estabelece-se assim o “exercício de poder, cuja ação incide sobre as ações dos outros, como forma de governo dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas” (FOUCAULT, 2016, p. 418). Estas normas podem se articular e compor arranjos técnicos por conjuntos de forças visando à administração, ao governo da população, tendo esta dita “deficiente” o objeto potencial, pois é neste sujeito que precisa ser investido um conjunto de práticas articuladoras de regulação. A população, que não é apenas composta



pelos alunos incluídos ou pelos seus professores, mas por toda a sociedade, torna-se instrumento de intermediação ou condição para obtenção de intervenções, pois será no nível da população que se exercerá essa governamentalidade.

Os aspectos que pautam a inclusão de indivíduos são ativados por mecanismos de regulamentação da vida, sendo colocados na ordem da necessidade e dos benefícios, como uma forma de segurança da população. “É a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes cobertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2009b, p. 172).

Sempre participo das reuniões de planejamento escolar e sinto bons resultados com as intervenções de esclarecimento que possibilitam maior confiança no potencial de seu trabalho pedagógico. (Excerto 1 - Professora do município de Osório)

A institucionalização é uma prática que avalia, compara e classifica, posicionando o indivíduo em relação à norma, como o “aluno excepcional”, o “aluno deficiente”, a “criança retardada”, a “criança subdotada”, constituindo o “anormal a corrigir” (SARDAGNA, 2013, p. 50). Instituição vem “produzindo a necessidade de conhecer, diagnosticar, identificar e corrigir, se for determinado por um conjunto de especialistas, as diferenças tidas como indesejadas [...]” (LOPES, 2007, p. 12).

As políticas de inclusão escolar são dispositivos biopolíticos para o governo (VEIGA-NETO, 2005) e o controle das populações. A governamentalidade não está restrita às práticas de governo no domínio político, mas como uma forma de agir sobre as possibilidades de ação dos outros.

O principal aspecto que destaco é a necessidade de mudar o foco da avaliação destes alunos para o que eles “podem e conseguem fazer”. Pois o que eles não “atingem” já sabemos, não adianta ficar enumerando as dificuldades e sim valorizar as possibilidades. (Excerto 1 - Professora do município de Osório)

Diante disso, os alunos vão sendo narrados e categorizados. Sardagna (2013) analisa práticas escolares e evidencia classificações e hierarquizações que vão definindo os sujeitos como “apto” ou “não-apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e “portador de deficiência”.

Essa categorização dos sujeitos com deficiência no contexto escolar é parte de um conjunto de práticas discursivas que vêm se engendrando há muito em busca de resolver a problemática da deficiência na sociedade. Pois,

O objeto de todos esses empreendimentos concernentes à loucura, à doença, à delinquência, à sexualidade e àquilo de que lhes falo agora é mostrar como o par "série de práticas/regime de verdade" forma um dispositivo de saber poder que marca efetivamente no real o que não existe e submete-o legitimamente à demarcação do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2008b, p. 27).

Isso vai se evidenciando na história, conforme registrou e analisou Foucault na obra "Os Anormais". Esses sujeitos tornaram-se alvos das ações de controle e institucionalização para que se garantisse os direitos básicos das pessoas com deficiência em favor da elevação da vida. Nesse momento surge o corpo-espécie das pessoas com deficiência e daquelas que as atendem, as educam e as colocam dentro ou próximo das curvas de normalidade. Esse processo de normalização se inventa a partir do saber poder que é estabelecido por discursos e imperativos que atendam a razão de Estado. "[...] os discursos que podem ser verdadeiros ou falsos de acordo com as regras que são as da medicina ou as da confissão ou as da psicologia, pouco importa, ou as da psicanálise" (FOUCAULT, 2008b, p. 50).

Muitos desses discursos são fundamentos da educação. Nesse contexto podemos evidenciar tanto as práticas discursivas que incidem no exercício pedagógico como as estratégias da governamentalidade, ambas operando na formação da Legislação para a educação inclusiva e no controle dos sujeitos com deficiência. Além disso, se evidencia o assujeitamento dos profissionais da educação em favor dessa inclusão. Como pode-se depreender no relato de uma professora da rede pública de Cidreira, quando afirma:

Realizo um trabalho que nunca imaginei que um dia iria fazer, mas depois que entrei para a área da educação, mesmo com todas as dificuldades do dia a dia, posso dizer que me divirto muito com meus alunos. É um trabalho que envolve muita responsabilidade, mas ao mesmo tempo é algo prazeroso, é sempre muito bom conversar com meus alunos, entender como é maneira de cada um pensar e agir, e tentar buscar alternativas para contribuir com o aprendizado deles (Excerto 2 - Professora do município de Cidreira).

O excerto denota que a professora assumiu a responsabilidade de incluir, bem como de se entender feliz com as práticas inclusivas, ainda que considere uma tarefa difícil. Em uma análise fundamentada nos conceitos da biopolítica e da governamentalidade, percebe-se que as práticas discursivas em favor da inclusão e mesmo aquelas que promovem o contradiscurso ao elevar as dificuldades, valorizam a dificuldade em incluir, gerando a necessidade de novas técnicas e processos inclusivos, além de comportamentos e

ideário simpático à inclusão. O que propomos considerar nesse contexto se aproxima do que aponta Foucault (2008a, p. 74) quando infere que “[...] o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização”.

A inclusão não é uma ação ingênua. Existem mecanismos biopolíticos e de mercado que detectaram a necessidade de instalar uma nova ordem de discurso nos contextos escolares: Educação para Todos. Então, depreende-se uma mudança nas práticas escolares. Instala-se a crise, no sentido atribuído por Foucault: “[...] fenômeno de disparada circular que só pode ser controlado por um mecanismo superior, natural e superior, que vai freá-lo, ou por uma intervenção artificial” (FOUCAULT, 2008a, p. 81). Ou seja, cria-se a emergência/necessidade de incluir, capturando os sujeitos com deficiência para a escola e, para garantir sua permanência, estabelecem-se novos padrões de atendimentos, além da criação de novos serviços para os estudantes incluídos. A professora segue, referindo que:

A parte que mais me aborrece é a falta de apoio da família – muitas vezes dá para perceber que a família não aceita que o filho tem algum tipo de transtorno ou deficiência. Desde o início do ano foi uma luta muito grande para oferecer o AEE para os alunos da escola, mas por ser em contra turno, muito acabam desistindo, ou nem aparecem. (Excerto 2 - Professora do município de Cidreira).

Nesse trecho operam os mecanismos de controle e de assujeitamento, pois a escola além de atender o sujeito com deficiência também precisa criar estratégias para mantê-lo nela. Isso configura a “[...] Produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo: é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la” (FOUCAULT, 2008a, p. 95.). Mecanismos de sequestro institucional são usados para convencer e coagir as famílias a levar seus filhos para as aulas, atendimentos e terapias sob a égide da responsabilidade legal e afetiva de promover o estudante a sua melhor condição. A professora refere que:

Nesses casos a escola chama o responsável pelo aluno, explica a situação, da importância do AEE, mas muitas vezes não adianta, não há retorno. Na tentativa de ajudar o aluno, nestes casos, acabo ofertando o AEE dentro do horário de aula – claro, em acordo com a equipe diretiva, se decide agir desta maneira, tem que ter todo um respaldo, para não esbarrar nas leis e ser responsabilizado. Em outras escolas aqui do município acontece isso, de os alunos não virem no contra turno. (Excerto 2 - Professora do município de Cidreira)

O processo de governamento das práticas escolares e dos movimentos inclusivos é direcionado tanto ao professor que atende, quanto ao público atendido, num fluxo contínuo e permanente. Dessa forma, a resistência apontada pela professora vai sendo controlada e serve de meio.

Na tentativa de buscas às continuidades de um biopoder que se exerce nas tramas da educação, analisamos também o depoimento de uma professora da rede municipal de Capão da Canoa:

Não sei onde está havendo o erro sobre a inclusão, sei que todos têm direito a escola, mas, estão colocando crianças na inclusão sem o mínimo de conhecimento pedagógico, precisando de uma estimulação, ou seja uma preparação inicial. Simplesmente estão colocando numa sala de aula e o professor que se vire. Aí vem a pergunta? Mas tem um(a) auxiliar? Sim, tem, mas sem capacitação também. (Excerto número 3 - professora do município de Capão da Canoa)

A preparação pedagógica do aluno de que a professora trata seria um atendimento do AEE na educação infantil, e que tal não ocorre. Sua fala sugere que não houve a devida adaptação normativa, e sendo a norma tanto aplicável a um corpo quanto à uma população (FOUCAULT, 2008a), decorre da alusão desta educadora que o aluno não foi devidamente normalizado ao ponto de adaptar-se às características instituídas para que a abordagem vigentes surtisse efeitos.

Neste trecho do excerto parece-nos que a então professora dá-se conta de que o discurso da inclusão precisa ser analisado do ponto de vista daquele professor que recebe o aluno, numa abordagem subsequente. O professor que recebe o aluno é o então detentor do discurso normativo; neste caso, dando seu parecer sobre quão válida foi ou não a educação prévia, nas situações em que o aluno já é partícipe do sistema de ensino.

A governamentalidade vigente, que transforma o indivíduo dentro da população num empreendedor de si e um sócio avaliador do capital humano no seu entorno (GADELHA, 2009), destaca a proliferação de uma mentalidade

[...] a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria “decisivo” ou “bom”, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem estar de toda a sociedade. (GADELHA, 2009, p.157)

Como segue o texto:

Outro destaque importante, a frequência no AEE não é obrigatória. Porque não? Falha na lei ou... (Excerto número 3 - professora do município de Capão da Canoa)

Como nos apresenta Gadelha (2009)

[...] enquanto a norma prescrita pelo agenciamento dos saberes das ciências humanas ao das disciplinas clínicas, mais do que servir a uma normalização disciplinar, cumpre a função de normação disciplinar, a pedagogia, a educação, a escola, por seu turno, uma vez orientadas por essa função de normação, por suas prescrições, são responsáveis pelos processos que fazem operar propriamente a normalização disciplinar dos alunos, dos professores, assim como das relações entre ambos e destes com os familiares. [...] Elas também podem ser pensadas como constituindo lugares e veículos nada negligenciáveis em se tratando de uma normalização reguladora, o que só faz reforçar sua implicação biopolítica. (GADELHA, 2009, p. 179)

Os mecanismos histórico-rituais para a formação da individualidade permeiam construção da professora, regidos pela atenção dada às obrigatoriedades normativas - no exemplo, a obrigatoriedade do atendimento em AEE. Orientadas por mecanismos científicos-disciplinares, as opiniões próprias aos indivíduos diretamente ligados ao problema procuram outros não normatizados, o sistema ou, dentro dele, outros atores que não cumprem seu papel nos entremeios biopolíticos.

O A.E.E precisa proporcionar condições para que o aluno com deficiência possa construir o seu aprendizado, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento, fazendo-o pensar, realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem. (Excerto número 3 - professora do município de Capão da Canoa)

Seguindo na análise, encontramos um exemplo riquíssimo do discurso do autogerenciamento. Nas palavras da professora, o AEE precisa ser um instrumento que proporcione a autonomia do educando. A ideia de autonomia surge adequada à capacidade intelectual, embora esta capacidade seja propriedade constantemente buscada e não pronta ou dada. A subjetividade que o aluno constrói na vivência escolar diária resume-se, para a entrevistada, nos resultados de sua apropriação autonomia.

Tomando por base um nivelamento do conhecimento já normatizado, dentro de parâmetros institucionalizados, a professora professa sobre significações de um determinado conhecimento que ela não nomeia, e que está

sob a tutela do AEE. A então “inteligência de que dispõem” este aluno parece sondável por bases distintas da educação escolar, não agregáveis - como prevê a proposta do AEE, mas submetidas a um entendimento do professor titular: este mesmo que não quer nomear os conhecimentos prévios.

## **Considerações finais**

A afirmativa de que a governamentalidade não está restrita às práticas de governo no domínio político, mas como uma forma de agir sobre as possibilidades de ação dos outros pode ser analisada tomando-se em um fato: evidencia-se que as indagações, proposições e conflitos, na percepção dos participantes são diversos, de diferentes ordens. Dentro de um exercício da biopolítica vigente, se estabelecem as relações municipais distintas que podem ser tomadas a partir dos depoimentos. Apesar das divergências, converge-se ao ideário neoliberal de organização educacional, pelo discurso da inclusão, que parece ser um regime de verdade nas instituições.

Apresenta-se em torno dessas falas um mecanismo de seguridade, tal como o nomeou Michel Foucault, em seus cursos de 1977-1978, no Collège de France, que pressupõe não a anulação da inclusão, porém a preocupação com a população. Assim, dá tanta importância aos números, às estatísticas, às probabilidades, as quais vêm tendo o objetivo de governar, ou seja, promover a gestão da população de uma melhor maneira possível, de um modo mais eficaz e econômico.

Acho que também não relatei uma parte importante, que é o apoio aos professores destes alunos. Eu tenho que dar suporte a eles, sempre procuro dar explicações sobre materiais que podem utilizar, de que forma agir com cada aluno, e em conjunto com estes professores, criamos um currículo adaptado para cada caso. É um documento que contém um histórico da vida pessoal e escolar do aluno, ficam definidos as estratégias de ensino para cada aluno, os objetivos, quais conteúdos o aluno deve acompanhar, enfim, é um documento bem completo, mas que dá um certo trabalho para criar. (Excerto 2 - Professora do município de Cidreira)

Conforme Lopes (2009), estar incluído pressupõe, dentro da racionalidade neoliberal, manter-se sempre em atividade e visibilidade, pois estar em atividade significa ter condições de participação e de garantir o próprio sustento. A visibilidade se faz necessária, já que não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado (LOPES, 2009). Além disso, é estar e permanecer sempre incluído. Estar sempre incluído envolve exigir, de cada

indivíduo, vigilância constante de todos e de cada um em particular, o que faz com que cada indivíduo contribua para a manutenção do controle da população.

Sem finalizar, mas estabelecendo considerações para continuidades, entendemos que as práticas inclusivas estão inseridas num contexto biopolítico. Essas práticas operam como estratégias de controle e vigia de condutas sociais que visam não só a inclusão das pessoas com deficiência, mas também em como esse corpo espécie deve se comportar e produzir dentro dos contextos escolares e fora deles. Para além disso, regulam a formação dos professores, os currículos escolares e as práticas pedagógicas e docentes.

## Referências

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, nº 21, p. 153-169, mai/ago/2009.

SARDAGNA, Helena V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, pp. 45-60.

VEIGA-NETO, Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.





# MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO MUSICAL

DANIELE ISABEL ERTEL<sup>1</sup>

AUGUSTO SCHNEIDER<sup>2</sup>

## Introdução

Esta pesquisa investigou as motivações dos(as) alunos(as) de uma escola particular de música para a aprendizagem de um instrumento musical. Pesquisadores em educação musical também têm investigado a motivação na performance musical (TORRES, 2015; ROSA, 2015; ALBUQUERQUE, 2011; BATTISTI, 2016; BATTISTI; ARAÚJO, 2017).

Para tocar um instrumento musical o executante precisa ter interesse e iniciativas próprias, possibilitando, segundo Albuquerque (2011), a aquisição de habilidades necessárias para a execução instrumental. Battisti e Araújo (2011), nesse sentido, destacam motivações de crianças para a aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo, tratando dos processos intrínsecos e extrínsecos da aprendizagem (BATTISTI; ARAÚJO, 2017).

Em geral, os(as) alunos(as) investigados por Battisti e Araújo (2017) descreveram que suas motivações permeiam o gosto pelo som do instrumento e a aquisição de novas habilidades, além de apontar a aprendizagem do violão como importante para si, assim como o gosto que têm pela música (BATTISTI; ARAÚJO, 2017). Rosa (2015), nesse sentido,

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Uergs. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. E-mail: danielle-ertel@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Professor de Música em Escolas Particulares de Educação Infantil das cidades de Porto Alegre e São Leopoldo. Professor de Escolas Particulares de música das cidades de Campo Bom, Novo Hamburgo, Feliz e São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. E-mail: gutoschneider2017@gmail.com.

também encontrou em 85% dos investigados o gosto pela música como principal fator motivacional para iniciar na aprendizagem de um instrumento musical (ROSA, 2015).

A partir deste panorama surgiram nossos questionamentos de pesquisa: quais os fatores motivacionais de estudantes para o aprendizado de um instrumento musical; e qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de instrumento para a aprendizagem musical de seus(as) estudantes.

Através desta pesquisa pretende-se conhecer o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem instrumental de alunos(as) de uma escola especializada em música, observando o ponto de vista do(a) aluno(a).

## **Metodologia de pesquisa**

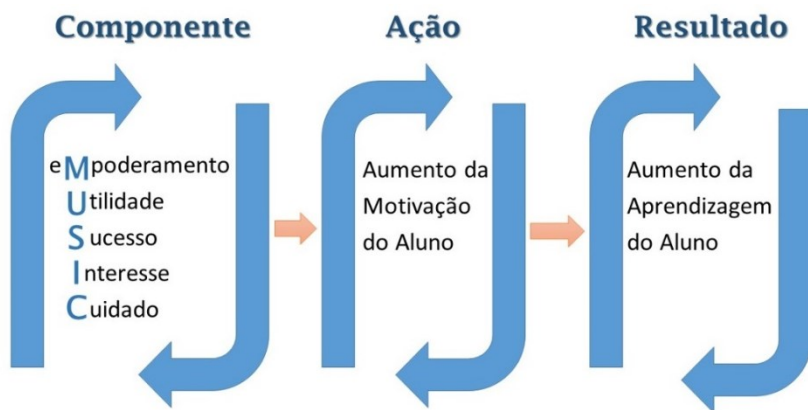
Esta pesquisa pautou-se pela abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), tendo por método o Estudo Multicasos (STAKE, 1995; GODOY, 1995b; YIN, 2001), que investigou alunos(as) de diferentes instrumentos musicais com diferentes métodos de ensino, compreendendo alunos de 13 a 50 anos de idade.

Para a amostragem, foram coletados dados junto aos(as) alunos(as) dos cursos de violão popular, piano, acordeom, saxofone e canto profissional de uma escola especializada em música. Os dados foram coletados através do *MUSIC Inventory*, com um questionário online aplicado aos(as) alunos(as) dos cursos de instrumento musical, permeando o modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009; 2017). Os dados foram analisados através do referencial teórico-analítico.

## **Fundamentação teórico-analítica**

Esta investigação está fundamentada no modelo MUSIC de motivação acadêmica, compreendendo cinco componentes motivacionais: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Deste modo, o nome do modelo, MUSIC, é um acrônimo baseado na segunda letra do “eMpodramento” e na primeira letra dos outros quatro componentes (JONES, 2009; 2017). Ao serem promovidos um ou mais componentes, motivam os(as) alunos(as) a se envolverem com seu aprendizado, resultando em um aprendizado de maior qualidade, conforme a Figura 1.

**Figura 1:** Um modelo MUSIC de motivação acadêmica



**Fonte:** Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pelos autores.

Baseado em uma estrutura teórica sócio-cognitiva, o modelo MUSIC leva ao aumento da motivação do(a) aluno(a) e resulta em um maior aprendizado. Jones (2009) trabalha com estes cinco elementos na construção de um caminho motivacional, descrevendo cada componente da seguinte forma:

- a) **eM poderamento:** Garantia de controle por parte dos(as) alunos(as) sob o seu próprio aprendizado (JONES, 2009). Este componente do modelo MUSIC, tem sua origem no campo da motivação com pesquisas realizadas no âmbito da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985).
- b) **Utilidade:** Garantia do entendimento dos(as) alunos(as) da utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Fundamenta-se pelo modelo de expectativa e valor (ECCLES, 1983; WIGFIELD; ECCLES, 2000).
- c) **Sucesso:** Garantia do sucesso através da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário (JONES, 2009). Está ligado diretamente às auto-concepções de competência como a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977) e a teoria de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000).
- d) **Interesse:** Garantia do interesse dos(as) alunos(as) pelas atividades a serem desenvolvidas, garantindo atividades ou tópicos que sejam interessantes aos(as) estudantes. Está embasado no modelo de quatro fases de interesse desenvolvido por Hidi e Renninger (2006).

- e) **Cuidado:** Garantia do cuidado com o(a) aluno(a) e com sua aprendizagem. Traz a importância da demonstração de preocupação com o sucesso dos(as) alunos(as), (JONES, 2009). Está fundamentado em Stipek (1998), podendo conduzir os alunos a se sentirem mais à vontade para se envolver com as aprendizagens (STIPEK, 1998).

Os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica podem, então, propiciar o sucesso do(a) professor(a) em motivar seus(as) alunos(as) a se envolverem com suas aprendizagens (JONES, 2009; 2015), o que pode ser medido pelo MUSIC *Inventory*.

O MUSIC *Inventory* consiste em um questionário avaliativo com 26 itens, classificados no formato *likert*, pontuando de 1 a 6 pontos. Com a avaliação de cada item relacionado aos componentes do modelo MUSIC, foi possível, então, obter uma pontuação para cada escala motivacional, fazendo uma média dos valores para os itens nas escalas, gerando os resultados desta pesquisa.

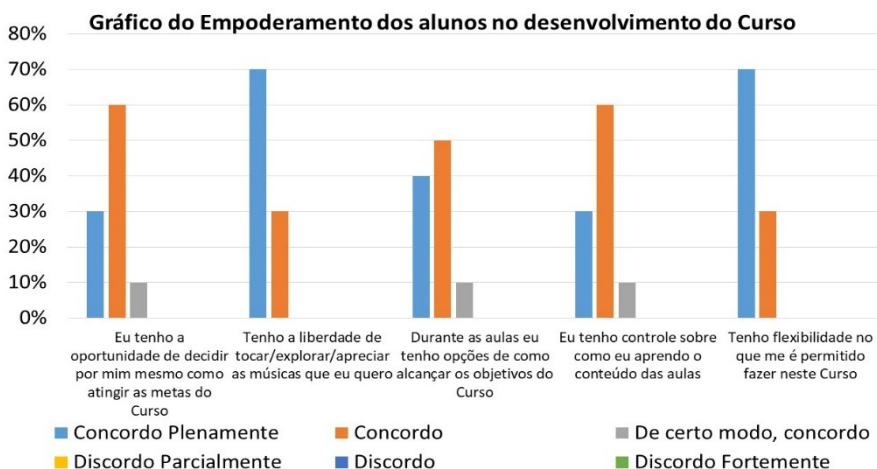
## **Resultados e análise dos dados**

Os resultados desta pesquisa foram coletados através de 10 questionários online, em que 6 deles foram enviados para alunas de violão popular, canto profissional, saxofone e acordeom – que iniciaram suas práticas musicais na escola em 2015 e ainda continuam fazendo aulas particulares de música –, 2 deles enviados a alunos de saxofone e piano que fizeram aulas na escola de 2015 a 2018 e hoje cursam o Ensino Superior no Curso de Graduação em Música: Licenciatura e 2 deles enviados a alunos de trompete e acordeom que pararam o curso devido aos compromissos pessoais do próprio aluno(a) ou do(a) professor(a), gerando os seguintes resultados:

### **eMpoderamento**

Percebemos, ao analisar as percepções de controle apontadas pelos(as) alunos(as) investigados(as), que os(as) mesmos(as) entendem possuir controle sob suas aprendizagens, como indica o Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Percepções de controle dos(as) alunos(as) sob suas aprendizagens instrumentais



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados coletados nesta pesquisa.

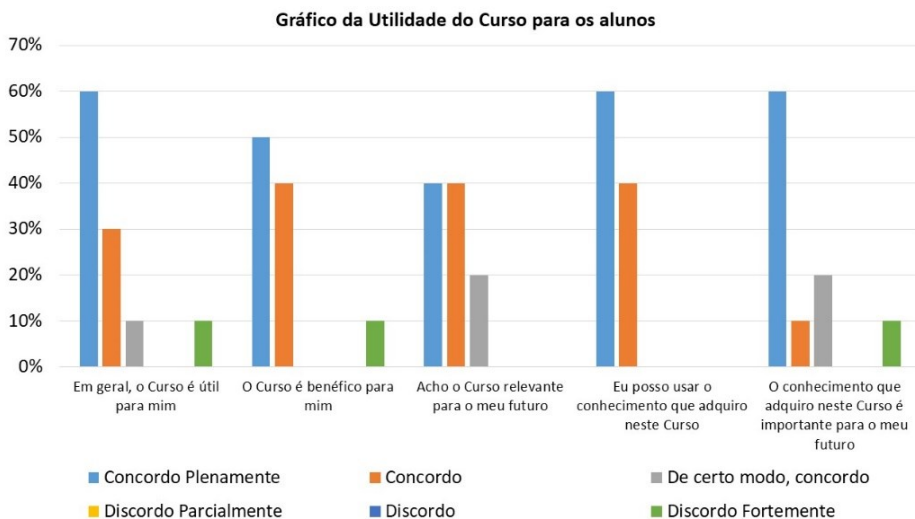
Conforme os dados, os alunos(as) investigados apontam ter liberdade e flexibilidade para tocar as músicas de sua preferência, com o que 70% dos(as) alunos(as) concorda plenamente. Outros 60% concordam com o fato de ter a oportunidade de decidir como atingir as metas do curso e percebem que possuem controle sob suas aprendizagens instrumentais. Destaca-se, deste modo, que não há alunos(as) discordantes neste quesito.

Calculando os pontos da escala percebemos que 91% dos(as) alunos(as) consideram possuir alto grau de controle sob suas aprendizagens instrumentais.

## Utilidade

Analisando o gráfico 2, a seguir, podemos descrever a aprendizagem de um instrumento musical como útil, importante para o(a) aluno(a) e pra o seu futuro, com o que 60% dos(as) alunos(as) concorda plenamente. Este componente motivacional é apontado por 50% dos(as) alunos(as) como plenamente benéfico, sendo que os(as) estudantes, em sua maioria, concordam com todos os quesitos de utilidade apontados neste estudo.

## Gráfico 2: Percepções de utilidade dos(as) alunos(as) sob suas aprendizagens instrumentais



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados coletados nesta pesquisa.

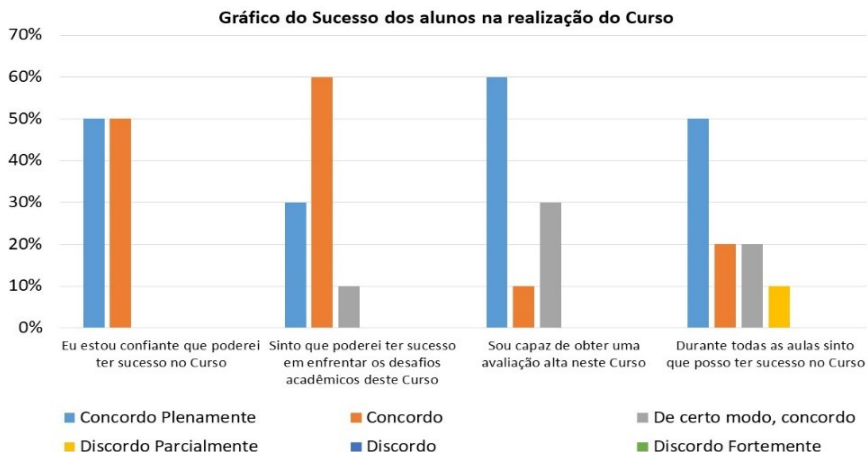
Ao tratar da utilidade, no entanto, o estudo apontou que 10% dos(as) alunos(as) investigados(as) discorda fortemente com os benefícios pessoais deste curso.

Todavia, calculando os pontos da escala encontramos 88% de utilidade do curso de instrumento musical para os(as) alunos(as) desta escola especializada em música.

### Sucesso

Ao executar um instrumento musical as noções de sucesso são fazem-se presentes rapidamente, pois quanto mais você aprende, maiores as habilidades. Com este quesito, 50% dos(as) alunos(as) concorda plenamente e outros 50% concordam. Confira o gráfico 3.

## Gráfico 3: Percepções de sucesso dos(as) alunos(as) sob suas aprendizagens instrumentais



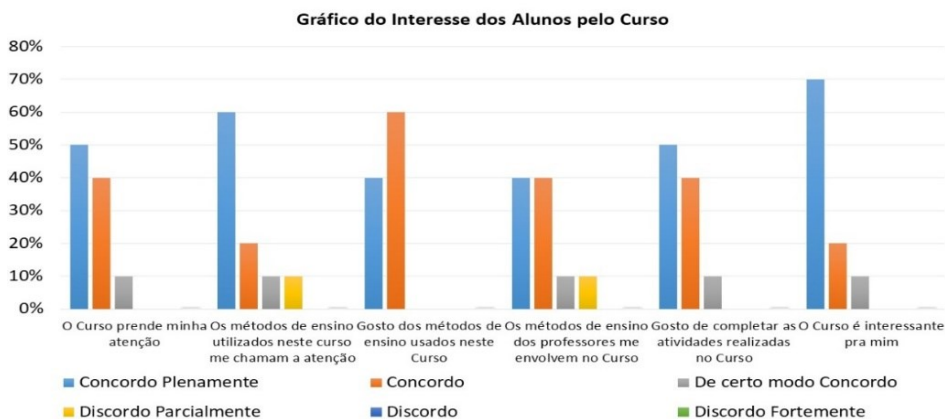
**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados coletados nesta pesquisa.

Todavia, 30% dos alunos aponta concordar parcialmente com a sua capacidade de avaliação alta no curso de instrumento musical e 10% discordam parcialmente que podem obter sucesso em todas as aulas. Calculando os pontos da escala percebemos que 88%, dos(as) alunos(as) dos diferentes cursos apontam-se como capazes de atingir as metas do curso.

## Interesse

Em relação ao interesse, 70% dos(as) alunos(as) apontam concordar plenamente que o curso é interessante para si, enquanto 60% concordam plenamente que os métodos de ensino do curso chamam a sua atenção, e 60% concordam que gostam dos métodos aplicados.

**Gráfico 4:** Percepções de interesse dos(as) alunos(as) sob suas aprendizagens instrumentais



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados coletados nesta pesquisa.

Entretanto, 10% dos(as) alunos(as) investigados(as) discorda parcialmente com os métodos de ensino dos(as) professores(as) e 10% discordam parcialmente, ainda, que os métodos lhes chamam atenção.

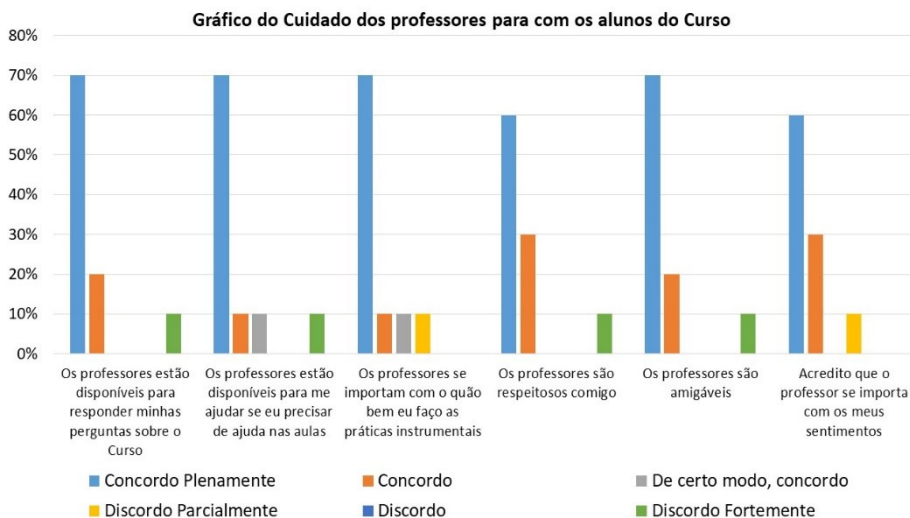
Calculando os pontos da escala, percebemos que 89%, dos(as) alunos(as) dos diferentes cursos apontam-se interessados em aprender um instrumento musical.

## Cuidado

No cuidado, 70% dos(as) alunos(as) investigados(as) concordam plenamente que os(as) professores(as) estão disponíveis para auxiliá-los e responder suas perguntas, sendo amigáveis e interessados. Além disso, são respeitosos e interessados nos sentimentos dos(as) alunos(as), o que 50% deles(as) concorda plenamente. Confira o gráfico 5.

**Gráfico 5:** Percepções de cuidado dos(as) alunos(as) sob suas aprendizagens instrumentais





**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos dados coletados nesta pesquisa.

Contudo, 10% dos(as) alunos(as) discordam fortemente que os(as) professores(as) sejam respeitosos e amigáveis ou estejam disponíveis para responder perguntas e auxiliá-los nas aulas, discordando parcialmente, ainda, que os(as) professores(as) estejam interessados(as) em seus sentimentos ou em quanto bem executem suas práticas instrumentais.

Calculando os pontos da escala percebemos que 88% dos(as) professores(as) dos diferentes cursos são cuidadosos com os aprendizados instrumentais de seus(as) alunos(as).

## Considerações finais

Os resultados desta pesquisa apontam que 91% dos(as) alunos(as) de instrumento musical acreditam que o curso lhes tenha proporcionado controle sob suas aprendizagens músico-instrumentais, tornando-os empoderados para seus estudos. Além disso, 88% dos(as) estudantes entende o curso como útil e outros 88% acredita ter sucesso na realização das metas propostas pelo curso de instrumento musical.

Quanto ao interesse, a escala atingiu 89%, sendo destacado pelos(as) alunos(as) investigados(as) como interessante. Já o cuidado atingiu 88% na média da escala proposta por Jones (2017), apontando que os professores de instrumento musical atuantes nesta escola especializada em música preocupam-se com as aprendizagens dos(as) seus(as) estudantes.

Estes dados, contribuem para o planejamento e execução das atividades pedagógico-musicais deste espaço de ensino, bem como demais espaços que atuem neste seguimento.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Artur Fabiano Araújo de. **Aprendizagem musical a partir da motivação: um estudo de caso com cinco alunos adultos de piano da cidade do Recife**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BANDURA, A. Self-Efficacy: toward unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

\_\_\_\_\_. **Social Foundations of Thought e Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BATTISTI, Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação de crianças para a aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo. **Revista ORFEU**, v. 2, n. 2, p. 147-174, dez. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. Routledge: New York, 2007.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

ECCLES, J. S. et al. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). **Achievement and achievement motivations**. San Francisco: W. H. Freeman & Co, p. 75-121, 1983.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**: São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr., 1995a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**: São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun., 1995b.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. **Educational Psychologist**, volume 41, número 2, p. 111-127, 2006.

JONES, Brett D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. <<http://www.isetl.org/ijtlhe/>>, Volume 21, Number 2, 272-285, 2009.

\_\_\_\_\_. **User guide for assessing the components of the MUSIC Model of Motivation**, 2017. In: <http://www.theMUSICmodel.com>, acessado em 10 de fevereiro de 2019.

ROSA, A. R. Z. **A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SIMONS, J.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; LACANTE, M. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 2, p. 121-139, 2004.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com Estudo de Caso**. Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Edição): Lisboa, 2009.

STIPEK, D. J. **Motivation to learn**: From theory to practice. Boston: Allyn e Bacon, 1998.

TORRES, Eduardo de Carvalho. Estudos da motivação na performance musical: situação e novas direções. In: 14º COLÓQUIO DE PESQUISA DO PPGM/UFRJ: PROCESSOS CRIATIVOS. Rio de Janeiro/RJ. **Anais...**, vol. 2, p. 197-205, 2015.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, volume 25, p. 68-81, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# O ENSINO DA MÚSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PESQUISA SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

FABIANE ARAUJO CHAVES<sup>1</sup>  
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL<sup>2</sup>

## Introdução

Atualmente, a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino é uma realidade. Até pouco tempo atrás as pessoas com deficiência frequentavam escolas especiais ou ficavam em casa, vivendo à margem da sociedade. Um dos marcos desta mudança, segundo Louro (2015), ocorreu no ano de 1981, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), para chamar a atenção das pessoas no mundo todo, teve uma iniciativa inovadora em um evento, o qual promoveu o lema de “Igualdade de participação plena”, sendo este definido como um direito para as pessoas com deficiências. Conforme Louro (2015),

[...] a fim de que elas pudessem viver de maneira completa, comessem a ter parte ativa no desenvolvimento das suas sociedades e tirassem proveito das suas condições de vida de modo equivalente a todos os outros cidadãos. Esse ano ficou conhecido como ‘Ano Internacional

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL/SC. Atualmente é acadêmica dos cursos de Pedagogia pelo Centro Cenequista Universitário de Osório – UNICNEC, Curso de Pós-Graduação *lato sensu* Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. E-mail: fabiane\_chaves@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Pós-Doutora, Doutora, Mestre e Licenciada em Educação Musical (UFRGS). Especialista em Informática na Educação (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs. Coordenadora da especialização em Educação Musical da Uergs. Coordenadora da Biblioteca e do Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. Líder dos Grupos de Pesquisa CNPq/Uergs “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” e “Arte, interdisciplinaridade e educação”. E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br.

das Pessoas Deficientes' e foi o primeiro passo efetivo para o desenvolvimento do paradigma do suporte, no qual vivemos hoje em dia. (LOURO, 2015, p. 33-34).

Ao longo dos anos, pouco a pouco, houve uma conquista de direitos, e, com a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que se refere à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que propõe e assegura a promoção “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), foi possível, também, ocupar novos espaços, dentre eles, o escolar. No que se refere à educação, a lei dispõe que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). A partir de então, com a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, as escolas tiveram de se adequar, para receberem os alunos com as mais variadas especificidades. Louro (2015) explica que a inclusão efetiva seja o grande desafio deste século. A autora considera que

[...] pensar em inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, [...]. É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes. [...]. É mudar a relação “professor que ensina” versus “aluno que aprende” para “pessoas que trocam, interagem, ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. Esse é o desafio deste século. (LOURO, 2015, p. 36).

Esta adequação tem sido um longo processo, o qual tem demandado não só a adaptação do espaço físico, mas também o preparo por parte dos profissionais envolvidos, para que possam realizar o atendimento com qualidade a todas as crianças, conforme suas especificidades e potencialidades. Com o profissional da música não deve ser diferente. Com a Lei n.º 11.769/2008 (BRASIL, 2008), regulamentada pela Resolução n.º 2/2016 (BRASIL, 2016), o ensino da música foi tornado obrigatório nas escolas de Educação Básica brasileiras. Sendo assim, este professor precisa estar preparado para trabalhar, também, com as crianças com deficiência, de modo a ensinar com qualidade, conforme os objetivos propostos em sua disciplina.

Entretanto, estudos mostram que estes profissionais nem sempre estão preparados para esta realidade. Shambeck (2016), em sua pesquisa, relata que a educação especial não é um tema trabalhado no currículo dos cursos de licenciatura em Música. A autora salienta que “os estudantes de

cursos em licenciatura em música precisam receber, das instituições formadoras, fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem as ações pedagógicas a serem executadas” (p. 29) com as crianças com deficiência, ao atuarem em ambientes que favoreçam a inclusão. Pensando sobre a inclusão nos diferentes espaços, também tem sido relevante o número de jovens com deficiência visual ingressando nos cursos universitários. Segundo o Censo de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes, com deficiência, matriculados nos cursos de graduação presencial e a distância no ano de 2016 foi de 35.891 (BRASIL, 2017). Entre os escolhidos, o curso de licenciatura em Música tem sido um dos procurados em diversas universidades brasileiras.

Neste contexto, algumas pesquisas mostram o quanto está sendo difícil para os profissionais da área de Música incluir estes jovens interessados, pois tanto as disciplinas curriculares quanto a estrutura da universidade precisam de adaptações no que se refere à acessibilidade. Do mesmo modo, as questões comportamentais são relevantes, pois, por ser algo novo, realizar tais mudanças é sempre um desafio, como mostram as pesquisas de Keenan Júnior e Kremer (2018), por exemplo.

Em relação aos recursos necessários para trabalhar educação musical com deficientes visuais, Oliveira e Reily (2014), em entrevistas com cinco músicos cegos que falaram sobre suas vivências musicais, constataram que “nenhum participante teve professor com preparo para ensino especializado a pessoas com deficiência musical” (p. 412), sugerindo que os profissionais encontram dificuldades em saber como proceder, no que se refere à educação musical e inclusão. Atualmente, em função da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de Educação Básica, os educadores musicais têm se interessado por estudos com foco em música e inclusão escolar (SHAMBECK, 2016). Entretanto, Reily (2008), em sua pesquisa sobre “músicos cegos ou cegos músicos”, relata que a produção de conhecimento recente no que diz respeito à cegueira e educação musical tem sido feita por diversas áreas, incluindo psicologia, medicina, antropologia, música, entre outros.

Contudo, autores como Bonilha (2006), Souza (2010), Coutinho (2012), Oliveira e Reily (2014), Tudissaki (2014), entre outros, concordam que ainda há pouca literatura disponível no Brasil, necessitando um incremento nesse sentido, a fim de ampliar as reflexões sobre esta temática. É importante a realização de novos estudos, para que possam orientar de maneira mais clara e efetiva as práticas educativas no que se refere à educação musical inclusiva. Sendo assim, este estudo propõe que agregue informações no que diz respeito à educação musical e deficiência visual, realizando um levantamento sobre as pesquisas que têm sido realizadas nesta temática.

## Educação musical inclusiva

A música, de alguma forma, sempre está presente ao longo da vida. Ela tem fundamental importância, principalmente no que se refere ao desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano (MELO, 2014). Quanto à Educação Musical inclusiva no Brasil, Louro (2015) salienta que estas práticas ainda são pouco difundidas. A autora relata que o que mais existe atualmente são turmas fechadas para o ensino da música somente para pessoas com deficiência, e que estas, geralmente, acontecem em instituições especializadas ou em organizações não governamentais. “Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam” (LOURO, 2015, p. 36).

Ao discorrer sobre essas questões, se relacionarmos à deficiência visual, Sá, Campos e Silva (2007) destacam que não devemos negligenciar as necessidades das pessoas com deficiência visual no que se refere à sua limitação visual. Ao falar sobre a inclusão escolar as autoras pontuam a necessidade de estarmos atentos ao novo, desprovidos de preconceitos, revendo as práticas de ensino com ênfase nas potencialidades humanas. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 13), “Desta forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos”.

Sabe-se que as pessoas com deficiência visual podem ter a oportunidade de se desenvolver como qualquer outro sujeito. Nuernberg (2008) enfatiza que, conforme a teoria de Vygotsky, não devemos olhar para a deficiência quando nos referimos ao processo de ensino e aprendizagem, e sim, para a personalidade e potencialidades dos sujeitos, favorecendo oportunidades com que consigam alcançar, por caminhos alternativos, o mesmo processo educacional do que as crianças consideradas “normais”. Conforme esta teoria do desenvolvimento, mais especificamente no que se refere ao sujeito com deficiência visual, “o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais” (NUERNBERG, 2008, p. 311), e, para tanto, o papel de um “outro” que fará a mediação da aprendizagem é fundamental. Neste sentido, em classes heterogêneas, não somente o professor de música tem papel importante em mediar a aprendizagem da criança com deficiência visual, mas esta também pode ser feita pelos colegas, pois um aprende e ensina com o outro.



No que se refere à importância da mediação, Schambeck (2016) salienta em sua pesquisa que, independentemente das capacidades de cada aluno, o quanto esta “troca” entre eles poderia ser interessante, “tanto para os indivíduos incluídos quanto para a classe como um todo” (p. 28). Para que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva, cabe ao profissional olhar para o aluno como faz com os outros, conhecendo suas habilidades e dificuldades, e então, propor alternativas para que possa acompanhar o aprendizado da melhor maneira. Louro (2015) destaca a importância de o professor de música conhecer seus alunos, saber sobre as características da deficiência que ele apresenta, e que para ter sucesso em seu trabalho é necessário que seja com base em uma rede de apoio de profissionais diversos, com os quais será possível dialogar e trocar experiências. Assim, o trabalho em equipe possibilita a inclusão de maneira mais efetiva.

### **O que dizem as publicações**

Em levantamento de publicações em diversas bases de dados online, tais como: periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outros, e com base nos referenciais citados em artigos da área, foram encontrados algumas teses, dissertações, artigos e livros *online*, conforme a área de interesse. Para a pesquisa optou-se por selecionar publicações em língua portuguesa, bem como aquelas que no título aparecessem as seguintes expressões e/ou palavras-chave: educação musical e/ou música + deficiência visual, cego, deficiente visual, inclusão, deficiência e/ou especial.

Após leitura do material obtido foram selecionados somente os artigos que tivessem relação com a temática música e deficiência visual. Não foram considerados na pesquisa os textos que apresentavam o foco em outras deficiências, por não ser o centro de interesse da presente pesquisa. Posteriormente, com os dados referentes às pesquisas selecionadas, realizou-se a organização das principais informações, sendo possível obter um panorama geral do que tem sido pesquisado nesta área.

Ao total, em um universo virtual tão amplo quanto o que foi pesquisado, ainda são poucas as publicações sobre educação musical e deficiência visual, somando somente 35 publicações. Destas, 22 são artigos, um projeto de pesquisa, 7 dissertações, 3 teses, um livro *online* e um resumo apresentado em evento científico. Identificou-se que mais da metade das pesquisas citadas foram publicadas em forma de artigo, mostrando que o conhecimento

científico vem crescendo sobre o tema pesquisado; entretanto, ainda há muito a desenvolver. Quanto às dissertações, uma refere-se ao Mestrado em Artes, outra em Saúde, e cinco em Música, demonstrando que os profissionais da área de Educação Musical estão interessados em conhecer melhor esta temática da inclusão. Nas teses, uma delas foi em Música e duas em Educação.

Outro fato importante a ser destacado é aquele que, dentre os artigos encontrados, alguns foram escritos pelos mesmos autores de alguma dissertação ou tese, ou seja, aqueles que têm se proposto a pesquisar sobre esta temática, e se dedicado em desmembrar sua pesquisa com alguns enfoques possibilitando novos conhecimentos, e em alguns casos, apresentando suas descobertas em eventos científicos.

Em relação ao ano das publicações *online* encontradas, identificou-se que estas foram realizadas nos últimos 15 anos, ou seja, de 2004 até 2018. Ainda, a partir dos dados encontrados, tem-se o ano de 2010 como o de maior número de publicações, perfazendo sete títulos. Entretanto, nos anos seguintes, em 2012, também houve um número significativo de publicações, somando seis. Acredita-se que este aumento nas pesquisas pode ter ocorrido após a assinatura da Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, havendo um interesse em pesquisar sobre novas temáticas, como a Educação Musical Inclusiva. No entanto, o interesse por esta temática parece ter diminuído a partir de 2015, com apenas uma publicação anual até 2018.

A partir do levantamento realizado percebeu-se que a maioria das pesquisas (somando 11) estão voltadas à compreensão e ao conhecimento dos possíveis recursos utilizados pelas pessoas com deficiência visual para que o ensino da música aconteça de maneira efetiva. Neste sentido, a Musicografia Braille é um dos principais recursos. Há, também, pesquisas sobre outros tipos de acessibilidade, conforme cada caso estudado, com um total de cinco pesquisas. Sobre este aspecto, Bertevelli (2010) destaca que:

Atualmente no Brasil, há uma crescente procura dos deficientes visuais pelos cursos de música e nos deparamos com três problemáticas básicas: a falta de formação de educadores para atender essa clientela, [...], a falta de cursos específicos de Musicografia Braille, tanto para deficientes visuais quanto para educadores, e a escassez de material musical em braille ou o difícil acesso a ele, o que compreende partituras, livros de música e softwares específicos para transcrição musical. (BERTEVELLI, 2010, p. 1).

Neste sentido, as publicações estão coerentes conforme as dificuldades enfrentadas, buscando compreender melhor tanto as questões de

acessibilidade, quanto aos aspectos referentes à formação ou postura/ comportamentos do educador musical. Outra questão importante trata-se dos sujeitos e/ou objetos de pesquisa utilizados nas publicações encontradas. Conforme as informações obtidas, constata-se que a maioria das pesquisas utilizou como método de coleta de dados a observação e/ou entrevistas com deficientes visuais adultos, sendo estes músicos profissionais ou estudantes. Outra fonte recorrente foi a bibliográfica, a qual é extremamente válida para fundamentar teoricamente qualquer trabalho, e em alguns, foi o único recurso utilizado.

### **Considerações finais**

A inclusão tem sido um desafio em diversas áreas da sociedade. Na escola, tem se mostrado cada vez mais efetiva, ao mesmo tempo em que os profissionais estão buscando aperfeiçoamento e capacitações para que possam aprender a lidar com as diferenças. Esta realidade tem se apresentado também aos professores de música. Para que a inclusão seja efetiva, segundo Louro (2015, p 38), “um grande problema a ser resolvido é a capacitação dos professores de Música.” Pois é sabido que poucos tiveram estudos relativos à inclusão em sua formação inicial.

Como foi visto anteriormente, ainda é recente o estudo da música com relação à integração do aluno com deficiência visual nas aulas de música. Bonilha (2006, p. 20) explica que incluir “não significa apenas integrar alunos deficientes a um sistema de ensino pré-estabelecido, mas significa propor mudanças de conceitos e atitudes frente às diferenças individuais”. Os estudos mostram que nos últimos anos a musicografia Braille tem sido discutida como principal método para o ensino. Além desta, outras alternativas de acessibilidade para o ensino da música estão sendo pesquisadas, principalmente a partir de relatos com pessoas cegas que estudam ou são músicos, e profissionais da área de educação musical.

Entretanto, dentre as 35 publicações encontradas, somente uma abordou a criança da educação infantil como sujeito de pesquisa, ou seja, como importante a ser levada em consideração quando se trata desta temática. Melo (2014) utilizou o relato de crianças com deficiência visual para saber mais sobre a acessibilidade em sala de aula. Todavia, a pesquisa não tratou só de conhecer as necessidades das crianças, mas também de adolescentes e adultos, não sendo tão específica ao universo infantil. Sabe-se que nem todas as crianças cegas se alfabetizam em Braille rapidamente. Ainda, a educação musical, muitas vezes, inicia anteriormente a alfabetização de todas as crianças, podendo ser na educação infantil, ou até mesmo no primeiro ano do Ensino

fundamental. Neste sentido, caberia pesquisar sobre os recursos de acessibilidade possíveis para estas crianças que ainda não utilizam o Braille como forma de escrita, e, assim, não poderão se beneficiar da musicografia Braille.

## Referências bibliográficas

BERVEVELLI, Isabel Cristina Dias. Musicografia Braille: A partitura musical em Braille como recurso na educação musical de cegos. In. VII SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL, I ENCONTRO DE MUSICOGRAFIA BRAILE, 13 a 17 de nov. São Paulo. **Anais....** Instituto de Artes da UNESP, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6449524-Musicografia-braille-a-partitura-musical-em-braille-como-recurso-na-educacao-musical-de-cegos.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Leitura musical nas pontas dos dedos:** caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores - Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, São Paulo: 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284738>. Acesso: 26 out. 2018.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Da tinta para o Braille: a produção de partituras para pessoas com deficiência visual. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18, 2008, Salvador. **Anais...** Disponível em: [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/posteres/POS397%20-%20Bonilha%20et%20al.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/posteres/POS397%20-%20Bonilha%20et%20al.pdf). Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 07 dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. (2016b). **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização o ensino de Música na Educação Básica. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Seção 1, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 26 nov. 2018.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **Os desdobramentos do ensino de música com pessoas com deficiência visual:** um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B89l75BL0rylVGJNNXJ4S1BoWGM>. Acesso em: 25 out. 2018.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; KREMER, Morgana. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de licenciatura em música: um estudo de caso na universidade estadual do Rio Grande do Sul. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.171-191, ano 18, nº 35, jan/jun. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/470>. 18 de junho de 2018. Acesso em: 29 out. 2018.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e educação**. Barbacena: Ed. UEMG, 2015. Disponível em <<https://grupocanelafina.com.br/wp-content/uploads/2017/05/LOURO-2015-Educa%C3%A7%C3%A3o-Musical-Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16911>>. Acesso em: 12 out. 2018.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.2, p.307-316, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso: 16 out. 2018.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de e REILY, Lucia Helena. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2014, vol.20, n.3, pp.405-420. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/06.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2018.

REILY, Lucia. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos CEDES**. vol. 28, n. 75. pp. 245 – 266. Campinas: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a07.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2018.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2018.

SHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**. vol. 24, n. 36. Londrina, 2016. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598/462>>. Acesso em: 07 out. 2018.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?** 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9148>>. Acesso em: 12 out. 2018.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/Dissertacao\\_Shirlei\\_Escobar\\_Tudissaki.pdf](http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/Dissertacao_Shirlei_Escobar_Tudissaki.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.



# A COLABORAÇÃO DA ONG MPC EM ESCOLAS PÚBLICAS: O PROJETO ESCOLA DA VIDA EM NOVO HAMBURGO/RS

MURIEL PASSINI<sup>1</sup>  
DIONÍSIO FELIPE HATZENBERGER<sup>2</sup>

## Introdução

Aqueles que atuam profissionalmente nos espaços escolares têm percebido que uma série de problemas sociais, emocionais, culturais e afetivos adentra, paulatinamente, o espaço escolar, irrompendo em crises, conflitos, brigas, automutilação, depressão e outras questões que põe em risco a vida humana e muito atrapalham o processo educacional. Os autores deste artigo vivenciam estes fatos diariamente em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Novo Hamburgo, percebendo a necessidade que as escolas têm de buscar parceiros externos, da comunidade, que auxiliem neste processo de ressignificação pessoal e social. Processo este, que proporcione aos alunos a possibilidade de criar perspectivas de vida, através de uma escola promotora de tranquilidade e segurança, aspectos fundamentais para a construção da aprendizagem. Na busca por parceiros<sup>3</sup>, as escolas buscam

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena (Feevale), pós-graduada em Gestão Escolar e Supervisão Escolar (Barão de Ubá/RJ), cursando pós-graduação em Docência do Ensino Religioso (Uergs). Orientadora Educacional no Município de NH.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Uergs. Licenciado em História, Especialista em Filosofia.. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor Técnico-Pedagógico da SMED/NH e Coordenador adjunto da Pós-graduação em Docência no Ensino Religioso da Uergs. Contatos: dionisio-felipe@uergs.edu.br.

<sup>3</sup> O município de Novo Hamburgo conta com o serviço de uma rede de atendimento, que envolve CRAS, CAPSI, NAP, Conselho Tutelar, UBS, CREAS e associações que também são parceiros da escola. Fazendo parte dessa rede reconheço o alto nível de demandas e as limitações encontradas que impedem em alguns momentos o avanço da escola em suas necessidades mais emergentes.

aliar-se à Organizações Não Governamentais e entidades que desenvolvam ações que contribuam para resolução das questões de cunho psicossocial, emocional e espiritual. Diante dessa realidade surgiram as seguintes indagações: Como é o trabalho dessas ONGs? Elas encontram sucesso em suas ações? Pessoas externas ao espaço escolar podem, de fato, contribuir para a qualificação do trabalho escolar? E quando a ONG é uma entidade vinculada a alguma instituição religiosa, isso é um desrespeito à laicidade do Estado? Este tipo de parceria deveria ser replicado em outras escolas? A fim de responder essas questões propomos o presente estudo.

Portanto a presente pesquisa objetiva, se propõe a verificar esta realidade dentro das escolas públicas do município. Para efetivação desse, optou-se pela análise do trabalho de uma ONG específica, que realiza atividades em várias escolas da cidade: a MPC (Mocidade para Cristo), que trabalha o Projeto Escola da Vida. Assim, realizou-se observações e estudos de caso nas escolas engajadas no Projeto Escola da Vida durante o ano de 2018. Objetivando responder as perguntas norteadoras, foi aplicado uma pesquisa quali/quantitativa com professores dessas instituições de ensino, o qual apresentaremos na parte final deste artigo. Na parte inicial, estão descritos os dados obtidos a respeito da MPC e do Projeto Escola da Vida, como: histórico, princípios, objetivos e metodologias de trabalho. Na segunda parte, abordou-se o conceito de laicidade e a possibilidade jurídica e epistemológica da presença de entidade com filosofia religiosa fazer-se presente na escola pública brasileira. E, por fim, divulgou-se a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo com as escolas atendidas pelo projeto.

## **Escolas inseridas na sociedade em crise**

A sociedade reproduz a ideia de que o sucesso está ligado à aquisição de bens materiais e não no desenvolvimento subjetivo do ser. Isso causa em grande parte da sociedade uma enorme frustração por não atingir suas metas de consumo e, por não ter acesso a estes bens idealizados pelo mercado. A perspectiva aqui apresentada expõe os diversos problemas surgidos nesse contexto que, somados à liquidez que vivemos, não se entregar ao fracasso, à solidão e ao desânimo é uma tarefa quase impossível. O conceito liquidez foi constituído pelo sociólogo filósofo Zygmunt Bauman (2001), para expressar a insustentabilidade e inconsistência de situações da vida, usando como metáfora adequada para captar a essência do momento. Na atual conjuntura social a liquidez se coloca como algo que não se mantém. As relações, as vivências e experiências, tudo vem sendo construído de forma superficial e passageira:



Pelo menos na parte “desenvolvida” do planeta, tem acontecido, ou pelo menos estão ocorrendo atualmente, algumas mudanças de cursos seminais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos. Em primeiro lugar, a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão da sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual. (BAUMAN, 2007, p. 7)

Acima o autor descreve exatamente aquilo que vivemos: um ambiente volátil, sem raízes, onde alguns indivíduos compreendem como sendo uma tarefa difícil, e por vezes dolorosa, sobreviver. Esse contexto dentro das escolas se torna claro, quando nos deparamos com a ausência das famílias nas escolas, alunos depressivos e ansiosos, déficit de aprendizagem, contextos violentos, alunos sem perspectivas, entre tantos outros problemas que afetam o trabalho da escola e o desenvolvimento completo e sadio dos alunos. Pensando nestas questões é necessário se voltar para a busca de ajuda na resolução destes problemas. As escolas travam batalhas diárias mediante estes conflitos, onde os passos que se avançam, facilmente regridem e, por vezes, perdem-se as conquistas alcançadas. Mais do que nunca a vivência familiar e social, fora do contexto escolar, está atingindo significativamente a escola.

Convivendo com os professores, percebe-se que muitos deles estão sobrecarregados com uma carga emocional, onde eles também precisam ser auxiliados. As demandas da escola ultrapassam as necessidades específicas de sala de aula. Os professores encontram-se estressados e muitas vezes desmotivados por diversos fatores, desde o descontentamento da remuneração até a desvalorização profissional. Devido a esses desgastes, desencadeiam-se transtornos emocionais e mentais, causando o adoecimento da classe. A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois

ensinar se tornou uma atividade desgastante. Conforme Liciane Diehl e Angela Marin (2006), que pesquisou sobre o adoecimento dos professores através da revisão de literatura, alguns fatores que levam ao adoecimento dos professores são os mesmos em todos os níveis de ensino que foram investigados e, estão relacionados à organização do trabalho, falta de reconhecimento, problemas comportamentais dos alunos, pouco acompanhamento familiar e deficiências no ambiente físico. Já uma pesquisa online, realizada pela Associação Nova Escola em 2018, apresentada por Teixeira (2018), que obteve a participação de mais de 5 mil educadores, reuniu informações sobre o problema e identificou que 66% dos professores já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde. Dos participantes da pesquisa, 87% acreditam que o trabalho ocasiona ou intensifica estes afastamentos.

Além dos professores, alunos também demonstram um desgaste emocional avançado. Uma pesquisa produzida pelo Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão em parceria com IBGE, intitulada Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PENSE 2015 (BRASIL, 2016), aponta dados alarmantes em relação à saúde emocional dos estudantes do Brasil. Um dos indicadores realizou levantamento do percentual de alunos frequentando o 9º ano do ensino fundamental, que se sentiam sozinhos na maioria das vezes nos últimos 12 meses. Atentando para nosso estado, mais de 21% dos alunos que responderam à pesquisa, afirmaram se sentir sozinhos na maioria das vezes ou sempre, sendo que a média nacional ficou por volta dos 16%, ou seja, o estado do Rio Grande do Sul ficou com o índice mais alto de todo o Brasil. Sendo que, deste percentual, pode-se destacar a incidência maior nas meninas, que correspondem a 30% das respostas. Dados como este revelam que os sentimentos de professores e alunos, levam a escola para um lugar onde ensinar e aprender se torna o fator menos relevante, pois outras demandas surgem antes da consolidação deste fato.

## **O projeto Escola da Vida**

Essa seção visa apresentar o objeto de estudo, para que possamos compreender de forma geral quais são os caminhos seguidos, qual filosofia e metodologias foram empregadas neste trabalho. Segundo informações do site da Organização Não Governamental Mocidade Para Cristo - MPC BRASIL (2019), a entidade surgiu em 1940, em diversas cidades dos Estados Unidos. Na ocasião, jovens se reuniram para iniciarem uma concentração evangelística, formada por pessoas dispostas a seguir o desafio de servir a mesma doutrina cristã. Pouco tempo depois, os líderes destas cidades se

juntaram para organizar a Youth For Christ (traduzida como Mocidade para Cristo). A ideia era unir e trazer benefícios para todos os programas com um objetivo em comum. O Dr. Torrey Johnson foi quem idealizou essas convocações e por isso, foi considerado o fundador da MPC Internacional e o primeiro presidente da missão. Na sequência, o jovem Pr. Billy Graham, um evangelista carismático que liderava várias dessas concentrações, é contratado como primeiro obreiro da MPC. O trabalho seguiu crescendo e chegou ao Brasil em 1947, mas não de forma definitiva. Em 1954, com a chegada do casal Paulo e Jane Overholt, vindo dos Estados Unidos da América, o trabalho é consolidado no Brasil por meio da implantação do ministério nas escolas, conferências realizadas, literaturas publicadas, trabalhos feitos com atletas e conjuntos musicais. A década de 1980 foi sinônimo de crescimento e renovação na MPC. Novos projetos foram criados como o “Clubão”, com o objetivo de atrair jovens em busca de uma nova mensagem para suas vidas, que explodiu em diversas regiões na época. Além da formação de uma geração de novos líderes, espalhou o evangelho de Jesus entre a juventude brasileira.

Em entrevista, com a coordenadora estadual da MPC, Livia Ribeiro Pavanelo (PAVANELO,2019), ela relatou que atualmente a entidade, que já tem 75 anos de história, desenvolve diversas ações além do projeto Escola da Vida, que é apenas parte de algo bem maior. Outros trabalhos da MPC são: Estudantes em Ação, Capelania Escolar, Treinamento, Desperta Débora e Homens de Coragem. A coordenadora acrescenta que o Rio Grande do Sul é o único Estado do Brasil que desenvolveu uma parceria com o governo estadual através do CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar), órgão do governo que estimula ações preventivas dentro das escolas. Em 2009, iniciou-se no Brasil o Projeto Escola da Vida (EDV), em Brasília. Naquela época ele era chamado "Quinto Princípio". O trabalho nas escolas foi pensado a partir da reflexão de que o grupo foi chamado para compartilhar boas notícias. Então surge o grande desafio, como fazer isso dentro das escolas? O trabalho do EDV se configura como um ministério que compartilha os princípios e valores do cristianismo com professores, funcionários, jovens e adolescentes no ambiente escolar, com atividades dinâmicas e atraentes, tudo para gerar transformação e valorização de vida. Todo o trabalho começa com a imersão nas escolas, feita em sete atividades principais: encontro com professores e colaboradores, concurso de redação, palestras, evento cultural, correio MPC, melhor amigo e encontro com pais ou responsáveis. Neste início em 2009 no 2º semestre as cidades de Goiânia e São Paulo também já começavam a aplicar o projeto. Em 2017 mais 110 cidades realizam o Projeto Escola da Vida de Norte ao Sul do Brasil. E o

alcance é internacional: países como Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Bolívia, Colômbia, Guatemala e Honduras já receberam o Projeto Escola da Vida.

Dentro do programa do projeto EDV são desenvolvidas algumas propostas com determinadas metodologias de trabalho. São trabalhadas palestras com abordagens dinâmicas e recursos visuais, com o objetivo de trazer reflexão e desafiar os participantes à mudança. A ênfase destas palestras é desafiar os alunos a buscarem mudanças para suas vidas através de um autoconhecimento. Os temas das palestras são temas comuns como: Drogas, Violência e Gangues, Sexualidade, Autoestima, Ditadura da Beleza, Caráter e Relacionamentos, Vocação, Meio Ambiente, Consciência Política etc. A frase tema do EDV é "*tudo muda quando você muda*", frase que é repetida em cada palestra durante a semana. As palestras acontecem de segunda-feira a quinta-feira, os quatro temas a serem abordados são selecionados pela escola. É feito também um lanche para os professores/colaboradores, pois são pessoas essenciais dentro das escolas e de grande importância para os alunos. Por isso a MPC oferece esse momento de lanche e conversa com eles, para apresentar o trabalho e objetivos do projeto, além de levar uma palavra de motivação e valorização do papel deles dentro das escolas. O lanche acontece uma vez na semana anterior as palestras, no horário do intervalo ou da coordenação dos professores. É trazido para os alunos o desafio do concurso de redação, onde eles precisam escrever uma "carta para Deus". A proposta é oferecida para todos e, os interessados participam. Este concurso é divulgado uma semana antes de iniciar as palestras ou no primeiro dia. Uma determinada equipe é encarregada de ler e responder as redações, além de premiar as melhores redações no evento cultural. As respostas das redações são entregues através do "Correio MPC" nas semanas seguintes à do projeto. O Evento Cultural ocorre na sexta-feira de forma alegre, dinâmica, com música, teatro, dança e a premiação da redação. Nesta ocasião o grupo apresenta o princípio do amor: amor à família, aos amigos e, o amor de Deus por nós. Nesse dia a apresentação dura uma hora e meia, aproximadamente. Por reconhecerem a importância das famílias para todo o contexto escolar, o grupo realiza uma reunião com os pais e responsáveis, que visa um tema desafiador e que encoraja os pais/responsáveis a crescerem e a lutarem para exercer seus papéis na educação dos filhos. O tema abordado é: O desafio de educar os filhos com princípios e valores na sociedade. Pode ser realizado depois da semana de palestras ou na própria reunião de pais na escola. Por último acontece o correio MPC, onde os alunos preenchem uma ficha de contato, para que possam receber as respostas das redações que são

respondidas pela equipe da MPC, além de materiais que reforçam a mensagem do projeto.

### **Entidades confessionais realizando projetos em escolas laicas: uma irregularidade?**

A partir do conhecimento da visão e missão da MPC, que está ligada à filosofia e cosmovisão cristã, certamente ocorre a qualquer leitor, minimamente conhecedor da legislação, a preocupação quanto à legalidade da presença desse projeto dentro de espaço escolar público. Portanto, é preciso discutir sua legalidade. Para iniciar a análise é importante estabelecer que a legislação nacional veda o proselitismo religioso por parte dos professores em instituições públicas de ensino, ou seja, não pode o docente ou o Estado empreender esforço para tentar converter ou manter pessoas a uma religião específica. Essa proibição faz parte do aparato legal que estabelece a laicidade do Estado brasileiro. Porém, essa legislação não impede que seja discutido o tema entre os alunos ou a comunidade escolar. Nem tampouco é vedado o ensino sobre a diversidade religiosa. A laicidade (ou neutralidade) do Estado vem a garantir a plena cidadania e liberdade de seus cidadãos, que são totalmente livres para crer ou não crer e para viver sua fé, se assim quiser, conforme está determinado no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, onde diz que todos somos iguais perante a lei, sendo assim: “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 2016, Art. 5).

Quando se discute o desenvolvimento global do ser humano como um direito das crianças e adolescentes, presente no ECA, todas as áreas de aprendizagem estão envolvidas. Nesse sentido, o desenvolvimento da espiritualidade compõe-se como um direito da criança, ou seja, é necessário estimular e pensar na espiritualidade dentro das escolas, mas de forma ampla e tolerante. Assim, a simples presença e/ou atuação de grupos religiosos, como o da MPC, não se configura como um ato ilegal dentro das escolas, desde que esse atue com um objetivo de humanização e valorização das diversidades apresentadas nos contextos escolares, respeitando os princípios dos Direitos Humanos e a diversidade religiosa existente. Portanto, somente pode ser considerado irregular a presença de instituições de filosofia religiosa dentro de educandários públicos, quando estas usarem de seu espaço para coação ou desrespeito à liberdade de crença. Para melhor esclarecer tal questão, versa-se com mais profundidade sobre o conceito de laicidade do Estado Brasileiro na seção seguinte.

## **A laicidade brasileira: estabelecendo a diferença entre estado laico e estado laicista**

É importante discutir e diferenciar os conceitos de Estado laico e Estado laicista. O mau uso do conceito de laicidade nos leva a flexionar nosso pensamento na intenção de entender qual seja seu real significado e distingui-lo do laicismo, verificando onde cada um deles se encaixa dentro das nossas realidades. De forma precoce e superficial, as muitas escolas públicas vivem uma ausência (uma negação epistemológica, um falsificacionismo pedagógico) do campo de ensino religioso das Ciências das Religiões, em função de um argumento equivocados quanto ao que seja a laicidade do Estado. Pela falta de saber, as pessoas excluem esta área de conhecimento, na verdade nem atribuindo os valores necessários que este campo tem por direito e tem a contribuir com a formação integral dos estudantes.

A laicidade do Estado brasileiro, é expressa pelo artigo 19 da Constituição:

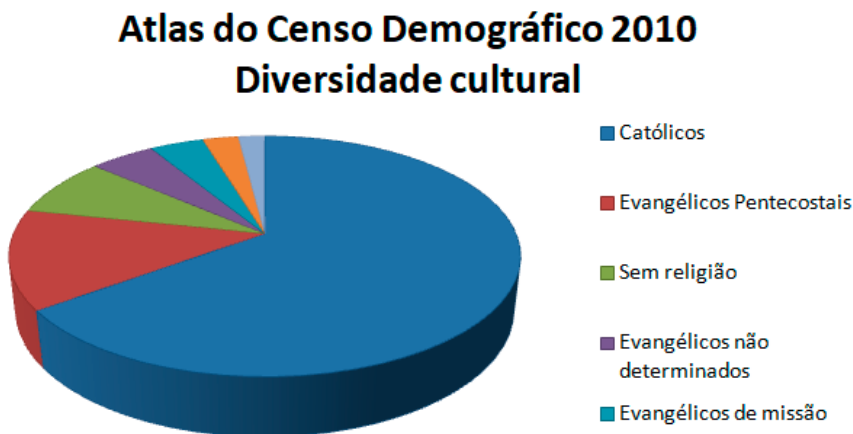
É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 2016 art.19).

Apesar do termo “laico”, que significa leigo ou não religioso, não estar expresso na lei maior da nação, seu princípio está ali expresso pela intenção clara da separação entre Estado e religião, sem, com isso gerar qualquer proibição à propagação dos preceitos religiosos ou estabelecimento de qualquer associação religiosa por parte de qualquer cidadão. Assim o Estado respeita a diversidade e pluralidade humana. Ou seja, o cidadão não deixa de cumprir seu papel de importância na sociedade, por crer ou não crer em uma determinada religião, bem como transitar entre elas de acordo com suas necessidades. Cada estado, cidade, pessoa, tem suas prerrogativas culturais e, isso que compõem a convivência em grupo. Simplesmente afastar a questão religiosa, não contribui com o desenvolvimento do respeito e prática de aceitação e sim incentiva a falta de tolerância. Este é o Estado Laico.

Mediante este artigo constitucional, fica evidente o estabelecimento dos limites da liberdade religiosa em relação à sua influência sobre o Estado. Percebe-se assim que o Estado não pode manter aliança com nenhuma instituição religiosa específica. Obviamente a definição do estilo de laicidade

brasileira está relacionada à nossa história e formação populacional. Segundo dados do IBGE, apontam que a religião está presente na vida de mais de 92% da população brasileira. (BRASIL, 2010).

**Gráfico 1:** Dados da diversidade cultural do Brasil, conforme Censo 2010 do IBGE:



**Fonte:** Instituto Brasileiro Geografia e Estatística, 2010

Os dados demonstram o quanto a religiosidade é presente na vida do brasileiro. Religiosidade diversa. A maior parte dentro de grupos relacionados ao cristianismo, mas com culturas bem distintas. Sem desconsiderar o sincretismo e as religiões minoritárias, como os grupos de culto africano e indígena.

Seguindo a análise do artigo 19 da Constituição, ressalva-se a possibilidade de convênio entre entes religiosos e serviço público quando aqueles dispuserem de condições de atender aquilo que o Estado não tem possibilidade. Por exemplo, vemos a crescente parceria entre instituições religiosas que prestam serviços de interesse ou natureza pública, como assistência social e saúde, na medida em que os governos não têm condições de realizar tais atendimentos. Desta forma, a laicidade estatal não impede tais auxílios, ao contrário, garantem os mesmos, pois pensam num benefício comum.

Por outro lado o laicismo é uma ação ideológica na tentativa de tornar a sociedade laica, ou seja, não religiosa. Portanto é mister distinguir entre termos laicidade e laicismo, pois o não entendimento destas vertentes pode

prejudicar o funcionamento de ações e parcerias importantes. Muitas pessoas confundem os termos, ou pior, difundem ambos como se não houvesse diferença. O laicismo indica ser antirreligioso e contra ligações religiosas, anticlerical. Sendo laicista, nosso Estado seria opositor a toda e qualquer manifestações religiosas em espaços públicos. Seria uma ditadura do secularismo, mantendo crentes na clandestinidade de sua fé. Não é essa experiência que vivemos no Brasil e nem deveria ser a realidade de nenhum país que aderiu à Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois a liberdade de consciência e de crença se trata de um direito humano.

Domingos (2009) escreve a respeito do lugar ocupado pela religião nos espaços públicos dentro de um Estado Laico, conforme o que vivemos:

A laicidade não exclui, no entanto, as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e estado é que garante a “pacificação” entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas. Assim, podemos apontar três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo. (DOMINGOS, 2009, p.51)

Desta forma, Estado laico é o estado que assegura o direito dos cidadãos de ter uma religião ou não e a liberdade de consciência. Um estado não opositor ao religioso e que respeita a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sendo assim, laicidade vincula a liberdade de consciência com a tolerância, pois respeita a igualdade entre as pessoas, garantindo que um indivíduo tenha liberdade de pensar e refletir dentro do seu espaço de convivência, seja ele qual for. O Estado Laico, caracteriza-se em ser não confessional, ser secular, pois é aquele governo que não adota uma religião oficial, não tendo envolvimento entre denominações religiosas e assuntos de Estado. Porém, essa neutralidade, marcada pelo fato de não propagar uma determinada religião, não significa que o Estado seja antirreligioso.

Temos o entendimento, conforme Domingos (2009), de que o Estado laico não é laicista, ao passo que não exclui a religião do lugar público, mas dá liberdade a todas as crenças, sem dar visibilidade especial a uma e nem manter com uma específica uma relação de aliança. Silva (2013) explica ao escrever sobre o princípio da laicidade.



O que se assegura nesse princípio é o direito à livre expressão da religiosidade, mediante a livre expressão do pensamento, garantindo o exercício da religiosidade pela liberdade de culto, evitando-se a discriminação e o preconceito a todos os indivíduos. “A ‘liberdade religiosa’ é uma garantia constitucional ou um direito fundamental que passou a figurar nos textos constitucionais somente a partir da modernidade.” E, nesse sentido, pode-se conceber também como um meio de alcance à pacificação social, com o respeito pelos indivíduos ao exercício da fé, por meio da religião, de forma livre e autônoma a todos os seres humanos indistintamente. De outra banda, cumpre destacar que a Carta Política consubstanciou o princípio da igualdade, no artigo 5º Caput [...] (SILVA, 2013, p. 151).

Já o termo laicista vai numa corrente contrária, pois um Estado Laicista caracteriza-se por um Estado que defende uma postura de intolerância religiosa. Enquanto o Estado laico permite e incentiva a livre expressão religiosa, o laicismo procura aplicar um sistema opositor de calar estas vertentes religiosas. O Estado laico garante que seus cidadãos não necessitem ser laicos, podendo ser religiosos e exercendo sua fé com liberdade no espaço privado e/ou público. As religiões encontram o Estado Laico da mesma forma que as ideologias políticas encontram o Estado Democrático, ou seja, se complementam no perfil de diversidade e não de ser único. Segundo Celso Ribeiro Bastos:

A liberdade de organização religiosa tem uma dimensão muito importante no seu relacionamento com o Estado. Três modelos são possíveis: fusão, união e separação. O Brasil enquadra-se inequivocamente neste último desde o advento da República, com a edição do Decreto 119-A, de 17 de janeiro de 1890, que instaurou a separação entre a Igreja e o Estado. O Estado brasileiro tornou-se desde então laico. (...) Isto significa que ele se mantém indiferente às diversas igrejas que podem livremente constituir-se [...]. (BASTOS, 1996, p. 178)

A igualdade ficou bem grifada na constituição de 1988, onde a construção deste texto constitucional foi fruto de um grande movimento nacional além de um período marcante e de debates sobre os rumos da nação. Importante ressaltar que o Estado brasileiro pode livremente estabelecer parcerias com instituições religiosas beneficiando o interesse público. Situação que acontece em alguns serviços públicos, onde os governos não têm condições estruturais para alcançar. Podendo ser na área da saúde, assistência social e educacional. Portanto, a presença da religião dentro das escolas não deve ser encarada como barreira para o conhecimento e sim base para apoiar as culturas de respeito e convivência. Incentivando não apenas

as relações sociais, mas também construindo e estimulando a valorização da vida partindo das convicções de cada pessoa.

### **Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Para aprofundar os estudos da pesquisa deste artigo, foi realizado o método de pesquisa quali-quantitativa de caráter exploratório através de dois instrumentos. Um deles um questionário on-line integralmente para funcionários da escola (professores, diretores, coordenadores e orientadores). Outro instrumento foi um questionário com questões descritivas respondido pelos coordenadores da MPC, senhor Jelson Pereira e senhorita Lívia Pavanelo, coordenadores da cidade e do estado respectivamente. Para Minayo (1997) em uma pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais.

Este questionário on-line foi respondido por três escolas que foram contempladas com o trabalho do projeto Escola da Vida no ano de 2018. As escolas que receberam este trabalho em 2018 foram duas escolas estaduais e uma escola municipal. Estas foram convidadas a participar deste estudo, colaborando através das respostas do questionário on-line, para que fosse possível fazer o levantamento de dados em relação aos resultados percebidos nestes ambientes. A pesquisa com os funcionários da escola contou com a participação total de 24 profissionais. Para otimizar a participação, as escolas receberam o formulário através de e-mail e pelo aplicativo de WhatsApp. Foram 10 questões de múltipla escolha e 2 questões abertas. Nos próximos tópicos apresentaremos o resultado da análise dos dados obtidos em todas essas entrevistas e inferências.

### **A Organização do Projeto Escola da Vida em Novo Hamburgo/RS**

O coordenador da MPC Novo Hamburgo, Jelson Pereira (2019), quando questionado sobre como funciona a seleção das escolas para participarem do projeto, ressalta que as próprias escolas através da equipe diretiva ou de professores, buscam contato com o projeto. O atendimento é priorizado onde as necessidades são mais latentes, necessidades que envolvem comportamento dos alunos, problemas com vícios, dificuldades com as famílias, enfim, ações externas que influenciam no desenvolvimento interno da escola e do aluno. O coordenador completa afirmando que é difícil definir quem precisa mais ou menos, mas as prioridades são feitas de acordo com os encaminhamentos que as escolas e o quão expressivos são as necessidades

de ajuda expressadas nesses. Hoje em Novo Hamburgo, a MPC conta com a participação de 120 voluntários, porém, 70 participam ativamente, pois geralmente, são voluntários que possuem vínculos empregatícios e dispõem de horários alternados para o voluntariado, conforme suas disponibilidades. Completa afirmando que depois que acontece o EDV, os laços com a escola ficam marcados, e sempre são recebidos com grande gratidão e carinho por todos, equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e famílias. *“A maioria das escolas nos chamam de forma independente e vamos lá realizar o projeto. Não levamos uma religião, mas sim os princípios e valores cristãos, de forma sadia e respeitosa. Nada que nosso estado laico não nos permita fazer.”* (PEREIRA, 2019)<sup>4</sup>

Até o momento conforme dados expostos pelo coordenador/obreiro Jelson, em três anos 6 escolas da região foram atendidas e foram realizadas 25 EDV's. Tudo é feito e pensado de maneira que as pessoas se sintam acolhidas pela proposta. São feitos cafés para os professores, premiação para os alunos no concurso de redação, apresentações de música, dança e teatro, tudo custeado pela MPC. Esta verba é mantida através da contribuição dos próprios voluntários e de outras pessoas que veem no projeto um trabalho com ativa ação sobre as escolas. Além de realizarem um galetto beneficente de tempos em tempos e a venda de produtos personalizados para arrecadar recursos para o projeto. Os EDV's ocorrem com as turmas a partir do 6ºano até o ensino médio, então o formulário respondido pelas três escolas, contou com a colaboração da equipe diretiva e dos professores de área. Em média as turmas que foram beneficiadas com o projeto em 2018 são atendidas por 6 a 8 professores.

## **Os impactos da realização do Projeto Escola da Vida na percepção dos docentes**

Nessa seção apresenta-se o resultado obtido na coleta de dados junto ao grupo de professores entrevistados. As indicações percebidas na análise destes dados, são expressas através de gráficos, disponibilizados pela própria ferramenta *Google forms*. Respondendo ao questionário, mais de 95% dos participantes responderam que conheciam o projeto, o que demonstra que a quase totalidade dos docentes dessas instituições tiveram contato com o EDV durante o tempo em que se realizou em suas escolas. O próximo ponto de análise foi verificar a participação dos docentes participantes da pesquisa, se

---

<sup>4</sup> Os registros escritos dos participantes serão descritos em itálico para diferenciar das demais citações.

estavam na escola quando aconteceu o EDV. Mesmo que não estivessem trabalhando nessa escola, poderiam responder por perceber mudanças posteriores a este trabalho ou por ouvir comentários dentro do ambiente escolar sobre o mesmo.

Questionou-se sobre a relevância dos temas abordados no Escola da Vida para os alunos e para a prática pedagógica do professor. A primeira pergunta se fez para identificar se os assuntos que foram abordados no período do projeto eram importantes para os alunos de forma a contribuir para as suas vidas. Afinal, os temas a serem discutidos determinam parte da ação do EDV dentro da escola e pode contribuir com as aulas dos professores. Em ambas as questões 95,8% dos professores apontaram que os temas abordados foram de grande significado para os alunos, ao mesmo tempo em que contribuíram de alguma forma para sua prática pedagógica. Importante destacar que o mesmo professor que afirmou não fazer parte da escola no período em que aconteceu o projeto na escola, é o que respondeu “não” em todas essas questões, certamente por não haver opção de uma resposta como “não sei/não se aplica”. Portanto, esse “não” não significa objetivamente que esse professor considere o tema irrelevante. As palestras oferecidas pelo projeto Escola da Vida às escolas têm as seguintes temáticas:

Drogas	Sonhos
Relacionamentos	Caráter
Vocação	Internet
Violência	Consciência Política
Sexualidade	Auto estima
Auto lesão	Saúde Emocional
Família	Meio Ambiente

Frente às temáticas oferecidas, percebe-se o alinhamento destas com as seguintes competências gerais aqui resumidas, propostas pela BNCC (BRASIL, 2017, p.9) para o desenvolvimento dos estudantes:

a) Conhecimento

- b) Pensamento Científico, Crítico e Criativo
- c) Repertório Cultural
- d) Trabalho e projeto de vida
- e) Autoconhecimento e autocuidado
- f) Empatia e cooperação
- g) Responsabilidade e cidadania

Portanto, compreende-se o motivo de ser muito significativo para o projeto pedagógico das escolas o que propõe esse projeto, de forma auxiliar, contemplando pelo menos 7 das 10 competências que a escola pretende desenvolver. Essas competências atendem a necessidade de uma formação integral do indivíduo, como prevê a própria BNCC:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p.356)

Complementando as questões anteriores sobre os assuntos abordados, é importante averiguar o quanto estas influenciaram nas aulas dos professores também. Visto que, este ciclo de palestras desenvolvidas com os alunos, possibilita momentos de reflexão, oportunizando novas maneiras de agir e reagir frente a diferentes situações. Questionou-se, também, se a realização do projeto contribuiu para a valorização da vida dos estudantes.

## Gráfico 2: Respostas dos docentes a pergunta do questionário

Na sua opinião, a realização do projeto Escola da Vida contribuiu com a valorização da vida dos alunos?

23 respostas



**Fonte:** Os Autores

Analisando a contribuição do projeto para a valorização da vida dos alunos, 100% das respostas apontam positivamente que é o que acontece. Os alunos iniciam um processo de valorização e autoestima diferente após este trabalho. Como alguns temas das palestras atuam com caráter motivacional, os alunos são levados a refletirem sobre suas vidas e atitudes. Lembrando que uma das habilidades citadas na BNCC (p.443) é a valorização da diversidade de formas de vida (EF01ER04). A BNCC aponta a função do Ensino Religioso:

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos: [...]d). Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 436)

Portanto, a construção de “sentidos pessoais de vida” é um dos objetivos do Ensino Religioso. Esse sentido é algo muito interno e profundo de cada indivíduo e significa compreender os motivos e a missão da própria existência.

Seguindo nesta linha de pensamento, considerou-se importante verificar se os docentes verificavam haver ocorrido mudanças consideradas positivas no âmbito escolar. A maioria dos participantes (83,3%) perceberam mudanças positivas dentro do contexto escolar após as ações do projeto. Essa questão foi feita para analisar se os professores percebiam mudanças nos alunos, nas relações, na maneira de se tratarem ou falarem uns com os outros

e na própria escola. Estas mudanças por menores que fossem ainda seriam importantes, pois se trata da escolha de um indivíduo em fazer as coisas de uma forma diferente. Essa ação é extremamente positiva, afinal demonstra a ressignificação do indivíduo.

Para Alves (2016) é preciso que as pessoas se conscientizem de que é necessário ressignificar o que se encontra às margens da nossa existência de forma gradual. Porém só irá acontecer a ressignificação do indivíduo e da sociedade, quando os envolvidos nesse meio deixarem “suas verdades” e se colocarem abertos para novas possibilidades, em especial para os conhecimentos construídos de forma solidária. A mudança positiva ocorre principalmente quando o processo de ensino/aprendizagem estimula a independência dos alunos diante de ditaduras sociais. Estimulando que busquem autonomia e autoconfiança em suas ações.

A questão seguinte ficava a critério do participante em responder, onde a intenção era que os participantes respondessem aspectos positivos ou negativos em relação ao que presenciaram ou perceberam das ações do EDV sob a escola. Das 19 respostas obtidas, apenas 1 resposta citou as ações do projeto como motivadoras na relação de mudança dos alunos, porém, logo as coisas voltaram ao normal. As demais respostas ressaltam positivamente o que aconteceu na escola e com os alunos após este projeto.

**Tabela 1:** Respostas dos docentes à questão: Relate as mudanças que você percebeu. Positivas ou negativas.

1-Alguns alunos relataram que foi um projeto bonito e que deveria ser repetido todos os anos.
2-Trabalho com meninos menores infratores e estes por sua vez muitas vezes são muito resistentes com relação a qualquer mudança. Vivem num mundo à parte e muitas vezes optam por continuar na vida do crime.
3- Os alunos perceberam que o problema de um pode ser também problemas de outros e com conversas podem encontrar soluções em conjunto.
4-Alguns alunos mudaram sua postura e passaram a ter uma visão mais positiva sobre si mesmos a partir do projeto.
5- Alunos mais entrosados uns com os outros. Menor índice de automutilação, maior respeito, ainda que não seja o adequado, houve uma melhora expressiva.

6-No início mudança de hábitos pós alguns dias volta ao normal
7-Os alunos elogiaram o projeto
8-Mais tolerância e respeito as diferenças.
9-Os alunos sentiram que seus problemas/angústias também eram sentidos por outras pessoas. Logo, tinham ali um grupo de pessoas dispostos a ouvir eles e ajudar.
10- Nossos alunos se tranquilizaram, ficaram mais atenciosos, cuidadosos e educados entre si.
11-Os alunos estão mais próximos, mais carinhosos, mais prestativos
12- Alunos mais tranquilos
13- Diversas
14- Os alunos ficaram mais tratáveis, mas dispostos e se envolverem nas atividades escolares. Também tivemos retorno de pais, que buscaram ajuda junto ao projeto, para o relacionamento pais e filhos. Os professores também passaram a ter um olhar mais atento para cada aluno. Sendo assim, o projeto contribuiu de várias formas para melhorar o andamento das atividades escolares e conseqüentemente, a aprendizagem.
15- Nas relações interpessoais e na maneira, na visão de mundo que estão construindo.
16- Mudanças no comportamento em alguns alunos com problemas que nós professores desconhecíamos.
17-A postura dos alunos que apresentava dificuldades comportamentais
18-Os alunos demonstraram maior maturidade após, alguns relataram seus anseios, etc..
19-Os alunos estavam mais motivados e pareciam mais receptivos

**FONTE:** Autores (2019)



As respostas apresentadas na tabela evidenciam que os professores perceberam mudanças positivas nos alunos após as ações do projeto. Isso acontece porque eles são levados a pensar e refletir sobre as escolhas de vida e suas atitudes. Com certeza, alguns conforme o tempo passa, voltam a ter as mesmas atitudes negativas, mas em sua grande maioria isso muda, pois os alunos decidem por estas mudanças e os próprios professores se aproximam dos alunos. Os professores passam a conhecer a história de alguns alunos, entendendo os mesmos de uma forma mais profunda, o que também gera um tratamento diferente em sala de aula.

Como o trabalho do EDV permanece na escola durante uma semana, os professores precisam ceder tempo de suas aulas para que ele aconteça. Teria a possibilidade de algum docente se sentir lesado, ou sentir que algum determinado assunto poderia estar lesando seus alunos. Além disso, o próprio conteúdo de tudo o que é trabalhado durante o projeto, poderia causar algum tipo de estranhamento para algum professor. Por este motivo questionou-se se algum professor se sentiu ofendido de alguma forma com o que foi realizado pelo projeto dentro da escola. Das respostas obtidas, apenas uma pessoa não concorda com as metodologias utilizadas pelo grupo para atender os alunos. Repetindo o índice, mais de 95% dos participantes concordam com a maneira que é trabalhada com os alunos tais assuntos, não demonstrando nenhum tipo de constrangimento ou ofensa.

Em outra questão opcional de resposta, 16 pessoas escreveram sobre o projeto de forma descritiva. Destas, 2 pessoas destacaram aspectos negativos sobre o projeto. Ambas relacionadas exclusivamente com a questão religiosa. Os demais demonstraram perceber crescimento e mudanças positivas nos alunos, o que influenciou no ambiente escolar.

**Tabela 2:** Respostas dos docentes à questão: Deixe algum comentário sobre a realização do Projeto Escola da Vida na sua escola

Deixe algum comentário sobre a realização do Projeto Escola da Vida na sua escola.
1-A palestra sobre questões de sexualidade considerei inapropriada, pois coloca a virgindade como um ideal, colocando a relação sexual como algo que deve ser realizado só após o casamento
2-Extremamente positivo

<p>3-Para alguns foi válido, mas uma parte dos alunos não foi na aula nos dias em que eles sabiam que haveria o Escola da Vida na escola. Apesar de não me sentir ofendido, o projeto é muito semelhante a um culto evangélico. Na minha vida não fez diferença, mas alguns alunos gostaram. Gostaria de enfatizar que de noite os anos finais ensino fundamental são as etapas 3, 4, 5 e 6 da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a escola conta com as etapas 1 e 2 de alfabetização.</p>
<p>4-Não participei de nenhum momento junto ao projeto mas tenho certeza de que o trabalho realizado de alguma forma trouxe algum acalento mas momentâneo.</p>
<p>5-Momentos de conversa e a possibilidade de ser ouvido e muito importante em qualquer fase da vida.</p>
<p>6-A realização do projeto transcorreu de forma tranquila. Sendo bastante responsáveis quanto aos horários, uso dos espaços e materiais. Foram muito organizados e a dinâmica das palestras prendeu bastante a atenção dos alunos, os levando a interagir.</p>
<p>7-Eu adorei, não sou religiosa mas acredito muito que da forma que foi abordado os assuntos não afetou a religiosidade de nenhum aluno, assim como os que não são. O carinho e afetividade dos integrantes do projeto, acolhendo aos alunos de forma tão positiva enriqueceu ainda mais o trabalho. Só elogios!</p>
<p>8-Os meninos se envolveram bastante</p>
<p>9-Poderia ter continuidade com outras palestras/relatos não de forma intensiva, mas periódica</p>
<p>10-Acredito que a escola e religião, e seus preceitos e "preconceitos" não devem fazer parte da escola. Respondi não em muitas questões porque não houve a possibilidade de em parte.</p>
<p>11-Achei um trabalho muito positivo, pois nossos jovens estão sendo muito negligenciados em suas famílias, e veem no projeto alguém com quem conversar.</p>
<p>12-Um projeto atual, com linguagem acessível e muito agradável. Momentos de paz e amor nas nossas vidas.</p>

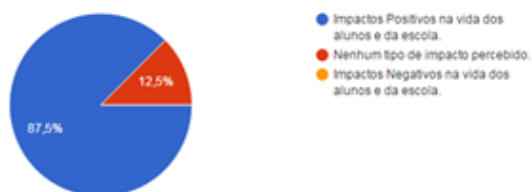
13-Eu gosto, eles tocam na alma das pessoas.
14-Excelente. Precisamos mais desse movimento de resgate de valores dentro da escola.
15-Um projeto, que deve permanecer nas escolas.
16-Trabalho realizado com bastante dedicação pelos integrantes.

Encerrando a pesquisa, as perguntas eram relacionadas aos impactos do projeto sobre os alunos e escolas e se na opinião dos participantes se este trabalho deveria ser replicado em outras escolas.

**Gráfico 9:** Respostas dos docentes a pergunta do questionário:

De forma geral, você acredita que a realização projeto Escola da Vida trouxe:

24 respostas



**Fonte:** Os Autores

Nenhuma resposta apontou impactos negativos na vida dos alunos e da escola. Indicando nenhum tipo de impacto, aparece 12,5% e, 87,5% indicando impactos Positivos.

### **Considerações finais**

Com esta pesquisa, se tornou possível avaliar o quanto parcerias feitas entre escola e outros projetos sociais, comunitários e de organizações não governamentais podem trazer uma riqueza de outros saberes para dentro do contexto escolar. Contribuindo não apenas para questões de valorização da vida, mas também com questões envolvendo a pluralidade religiosa. Na atual

conjuntura social a liquidez se coloca como algo que não se mantém. As relações, as vivências e experiências, tudo vem sendo construído de forma superficial e passageira, de acordo com o conceito de Bauman (2001). Vivemos um ambiente totalmente volátil, sem raízes, onde se torna uma tarefa difícil e por vezes, dolorosa de sobreviver.

Sendo assim, o projeto Escola da Vida pode contribuir significativamente com as escolas que recebem estas ações, pois visam o desenvolvimento integral dos indivíduos respeitando as diferenças. As hipóteses levantadas da importância da Escola da Vida tomam posição positiva frente aos professores e equipes diretivas. Certamente tendo aspectos que tornaram essa visão global do trabalho mais significativa. Conforme Oliveira e Haddad (2001), quando pesquisaram sobre as ONGs de educação, apontam que estes grupos apresentam um conhecimento popular dos ambientes onde firmam as parcerias o que confirma a valorização deste trabalho.

Uma vez que combater a violência nas inter-relações, trabalhar a filosofia da ética da alteridade, desenvolver a autovalorização e contribuir para o desenvolvimento de projetos de vida são alguns dos temas propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Religioso escolar. Percebamos que a proposta de trabalho do Projeto Escola da vida é uma extensão transdisciplinar desses objetivos. Dessa forma podemos afirmar que os objetivos do Escola da Vida colaboram com o que a BNCC propõe para o Ensino Religioso nas escolas públicas. Partindo das ações que expressam claramente a intencionalidade de existirem, que as pessoas que venham a ter contato com este trabalho se beneficiem no “viver” e no “ser” com novos olhares e expectativas. Os dados da pesquisa colocam em evidência de que o trabalho desenvolvido por este grupo voluntário é de tamanha relevância, o que justifica sua crescente presença nas escolas da cidade. Onde os profissionais da educação buscam por esta parceria com o objetivo de firmar vínculos que possam efetivamente gerar bons frutos tanto para escola como para os alunos.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, A. R. Secularização, laicidade e cosmovisões em conflito: o espaço da religião na esfera pública. **Revista Quaestioiuris**. RJ, UERJ, V.12, n.1, p.77-99, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/36124>>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

ALVES, F. Marcos. Educação e ressignificação do indivíduo e da sociedade. **Revista educação pública**, RJ, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj>

edu.br/artigos/16/25/educacao-e-ressignificacao-do-individuo-e-da-sociedade>. Acesso em: 3 out. 2019.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 17ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. RJ: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. RJ: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso: 5 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, ano 1990, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 21 ago. 2019.

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

BRASIL. Ministério do Planejamento, desenvolvimento e gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**: 2015, RJ, v. 8, p. 1-132, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental dos professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005)>. Acesso em: 26 set. 2019.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**. São Paulo, PUC, 2009, p. 45-70. Disponível em [https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_domingos.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

D'SOUZA, Dinesh. **A verdade sobre o cristianismo**: porque a religião criada por Jesus é moderna fascinante e inquestionável. RJ: Editora Thomas Nelson Brasil, 2008.

FONSECA, Francisco Tomazoli da. **A liberdade religiosa como direito fundamental e a laicização do Estado Democrático de Direito**. 2014. Dissertação (Mestrado) - FDSM, MG, 2014. Disponível em: <<https://www.fds.edu.br/mestrado/arquivos/dissertacoes/2014/07.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2019.

SILVA, Claudio Moreira da. Ensino Religioso: Estado laico e proteção do direito à educação. *In*: BRANDENBURG, Laude Erandi, et al (Orgs.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ONG MPC BRASIL. **MPC - Movimento para Cristo**. 2019. Disponível em: <<https://mpc.org.br/>>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

PAVANELO, Livia Ribeiro. **Entrevista concedida a Muriel Passini**. Novo Hamburgo, 9 jun. 2019. Disponível com autores dessa pesquisa.

PEREIRA, Jelson. **Entrevista concedida a Muriel Passini**. Novo Hamburgo, 9 jun. 2019. Disponível com autores dessa pesquisa.

SILVA, Paulo Sérgio Modesto da. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget**. São Leopoldo, RS: Psicologia. PT, 16 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2019.

ZABATIEIRO, Júlio. **A religião e a esfera pública**. Academia.edu, 2008. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1140456/A\\_religi%C3%A3o\\_ea\\_esfera\\_p%C3%BAblica](https://www.academia.edu/1140456/A_religi%C3%A3o_ea_esfera_p%C3%BAblica)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

HADDAD, Sérgio; OLIVEIRA, Ana Cynthia. As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 112, p. 61-83, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Nova Escola**, 16 ago. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>>. Acesso em: 3 out. 2019.

# **O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO RS**

CLAUDIA SIMONE CORDEIRO PELISSOLI<sup>1</sup>  
LUCIANO ANDREATTA CARVALHO DA COSTA<sup>2</sup>

O objeto deste estudo de caso é analisar como o conceito relacionamento interpessoal é inserido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso superior de TPG no sentido de promover a interação com a realidade articulada com o mundo do trabalho. O TPG é um curso da área da administração que é ofertado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), em 5 campi. Em estudo anterior foi verificado que o conceito de relacionamento interpessoal não é previsto da mesma maneira e nas mesmas disciplinas (PELISSOLI; BONA, 2018) em seus PPCs, o que motivou e justifica esta pesquisa. O problema que se pretende responder é: Como o relacionamento interpessoal é trabalhado na concepção dos projetos pedagógicos dos cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais no sentido de promover a interação com a realidade articulada com o mundo do trabalho? É necessário ressaltar que relacionamento interpessoal é uma habilidade que pode ser desenvolvida ou aprimorada, está descrita no perfil do curso e/ou do egresso nestes PCCs, o que

---

<sup>1</sup> Graduada em Tecnologia em Processos Gerenciais (IFRS campus Osório). Especialista em Educação Básica Profissional (IFRS campus Osório). Mestre: Mestrado Profissional em Educação (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs). E-mail: claudia.pelissoli@osorio.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor e mestre em Engenharia Civil pela UFRGS; especialista em Edificações pela PUCRS; graduado em Engenharia Civil e Licenciatura em Matemática pela UFRGS. Professor Orientador: Mestrado Profissional em Educação (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS). E-mail: luciano-costa@uergs.edu.br.

evidencia que o estudante deve se apropriar desta habilidade ao longo do curso (BONA; PELISSOLI; ANDREATTA-DA-COSTA, 2018).

Um dos objetivos dos Institutos Federais é diminuir as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura visando a emancipação das pessoas. Suas práticas pedagógicas são contrárias ao conhecimento unicamente enciclopédico, fundamentando-se no pensamento analítico, promovendo uma ampla formação profissional, enfatizando a compreensão do mundo do trabalho e sua participação qualitativa nele (PACHECO, 2011).

Paulo Freire contribui neste estudo no sentido de humanizar todo o processo do PPC por meio das relações humanas, visando uma consciência reflexiva quanto a sua criação e/ou reformulação. Além disso, entende-se que o conceito de relacionamento interpessoal deve ser aprofundado em vários estágios do curso promovendo uma conscientização crítica a respeito das interações e a complexidade no seu cotidiano profissional.

Freire (1967) compara que as relações da esfera animal resultam em acomodação, não em integração como no caso do ser humano. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.” (p. 43). As relações das pessoas são mediadas com o mundo e entre si, respondendo aos desafios, alterando, criando, dificultando a acomodação e promovendo a humanização.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como o relacionamento interpessoal é inserido na concepção dos projetos pedagógicos dos cursos de Tecnologias em Processos Gerenciais no sentido de promover a interação com a realidade articulada com o mundo do trabalho. São objetivos secundários: entender como se dá a elaboração ou a reformulação do PPC no IFRS; investigar as peculiaridades da sua concepção nos 5 campi pesquisados que ofertam o curso TPG; verificar se o conceito de relacionamento interpessoal está pedagogicamente contemplado permitindo uma articulação com a realidade do mundo do trabalho; analisar as atualizações dos PPCs já realizadas e seus motivos/justificativas; identificar critérios norteadores para fins de elaboração/reformulação do PPC do TPG do IFRS considerando a importância do conceito relacionamento interpessoal.

É importante sua devida previsão no PPC no perfil do curso e do egresso, mas também sua inserção efetiva nos conteúdos de várias disciplinas ao longo do curso, pois entende-se que a apropriação do conceito de relacionamento interpessoal é um processo que evolui conforme a maturidade do estudante. De acordo com Gramigna (2007, p. 44), relacionamento



interpessoal é a “Habilidade de interagir com as pessoas de forma empática, inclusive diante de situações conflitantes, demonstrando atitudes assertivas, comportamentos maduros e não combativos”.

Sobre o compromisso do profissional com a sociedade, Freire (1979) sugere afastar-se de seu contexto para admirar, entender e poder transformar com comprometimento, o que está relacionado com atitude, reflexão e inserção na realidade. O compromisso se valida no humanismo com ampliação do conhecimento, que exige aperfeiçoamento e nova postura assumindo uma visão crítica, superando a ingenuidade. As pessoas são seres de relações, que refletem sobre seus atos, buscam entender a realidade para sugerir transformações e soluções, uma consciência reflexiva deve ser incentivada na escola.

Na estruturação das funções do trabalhador, percebeu-se que as organizações profissionais se estruturam e planejam suas atividades de forma ampla: o olhar sistêmico aliado ao olhar para as pessoas, pois não predominam as máquinas, é necessário o desenvolvimento de interações e inter-relações pessoais. Assim, surgem preocupações com os aspectos cognitivos e as interações com o mundo globalizado. As discussões sobre as competências e habilidades do trabalhador, levaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a ofertarem programas curriculares voltados a reflexão crítica e construtiva dos estudantes, num processo de interação e preparação para o desenvolvimento de capacidades interpessoais, além das profissionais (BRASIL, 2016).

Para Sacristán (2013), o currículo é o projeto da instituição, onde “são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc” (p. 24). Sua idealização nem sempre está alinhada com a realidade, mas a educação persegue as aspirações do ser humano, relativas ao seu comportamento individual e coletivo em constante mudança.

Este estudo de caso está sendo elaborado com pesquisa documental e na sequência serão feitas entrevistas tanto na esfera macro (Pró-Reitoria de Ensino - PROEN) quanto micro (campi). A esfera macro foi contemplada por meio de entrevistas abertas focadas na compreensão do fluxo e do papel da Reitoria no que se refere aos PPCs.

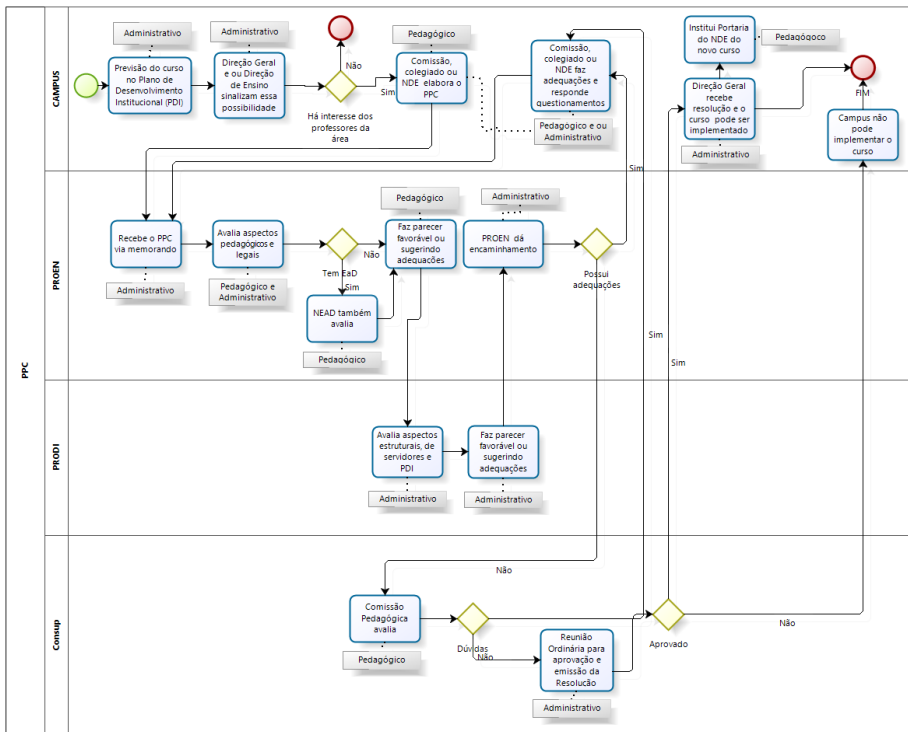
O roteiro destas entrevistas seguiu um modelo estruturado, que conforme Lakatos e Marconi (2003), trata-se de questões organizadas e direcionadas a pessoas específicas.

Neste caso, foram 3 servidores convidados a responderem 16 perguntas. Eles foram escolhidos por serem responsáveis pela análise e aprovação dos PPCs do IFRS e de suas reformulações. As perguntas abordaram questões

administrativas como trâmites, normativas e legislação embasadora, bem como o histórico deste processo na instituição, tanto na criação de cursos novos como nas propostas de reformulação. Além disso, responderam sobre a relação reitoria/cursos/campis, sobre o processo de avaliação dos cursos e suas opiniões pessoais relacionando todo o processo dos PPCs a seus conhecimentos e experiências profissionais. Sua ampla visão da instituição contribuiu muito para este estudo.

Eles detalharam informações sobre o fluxo e a documentação embasadora que pode ser acessada no site. Suas explicações geraram o fluxograma da figura 1, um resumo do processo.

Figura 1:



Fluxograma de um PPC no IFRS

Fonte: a autora (2019)

Para dar seguimento a este estudo, será necessário conhecer as ações de cada campus sobre o PPC do TPG, entrevistando os coordenadores de curso e/ou NDE, verificando sua compreensão do conceito de

relacionamento interpessoal e que forma esse conceito foi inserido e contemplado pedagogicamente no andamento do curso.

Algumas conclusões que já podem ser apontadas a partir de consenso na análise das entrevistas. O IFRS é uma instituição relativamente nova (10 anos) e os fluxos e normativas foram sendo instituídos conforme as demandas e dificuldades.

No modelo de gestão do IFRS, as comissões de cada campus possuem autonomia para a elaboração do PPC de um curso, enviando a proposta diretamente a PROEN. Assim como os NDEs podem propor as reformulações que julguem necessárias no PPC, com o curso em andamento, uma relação que gera autonomia, mas também muita responsabilidade.

Seria importante um diálogo mais aproximado da Reitoria com os campi e também entre os 5 campi, visando a troca de experiências e a articulação de aspectos pedagógicos, pois se trata do mesmo curso, na mesma instituição educacional e no mesmo estado (RS), isso contemplaria melhor a mobilidade na instituição.

A coordenação do curso, geralmente é exercida por um docente, que nem sempre tem perfil de gestor, seria necessária uma capacitação sobre as atividades inerentes a este cargo, alguns inclusive já deram esta sugestão e a reitoria está se organizando para esta demanda.

Alguns cursos não esperam um amadurecimento para propor mudanças no PPC, gerando reformulações muito frequentes. O curso precisa ser vivenciado e avaliado para saber as mudanças que são realmente necessárias, isso demanda pelo menos um ciclo de estudantes formados.

O processo de avaliação tanto da criação quanto da reformulação dos PPCs é administrativo e burocrático, envolvendo grande número de pessoas tanto em cada campus como nos setores da reitoria, mas é necessário para garantir a qualidade dos cursos da instituição, sendo um trabalho coletivo nas duas instâncias.

Estas conclusões corroboram com Freire (1967) no sentido de que as relações das pessoas são mediadas com o mundo e entre si, respondendo aos desafios, alterando, criando, dificultando a acomodação e promovendo a humanização.

## Referências bibliográficas

BONA, Aline Silva de; PELISSOLI, Claudia Simone Cordeiro; ANDREATTA-DA-COSTA, Luciano. Relacionamento Interpessoal: uma análise deste conteúdo nos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. Cap. 6. In: BONA, Aline Silva de; LOPES, Luana Monique Delgado (orgs.). **A Educação e suas Múltiplas Possibilidades em Tempos Atuais**: temas e diversidades de formação. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL, Vera Lúcia Broki. **Competências para o Administrador: um enfoque para o saber ser e o saber fazer**. São Paulo: Laços, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin).

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PELISSOLI, Claudia Simone Cordeiro; BONA, Aline Silva de. Análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais com foco no tema: relacionamento interpessoal. **Revista Thema**, 2018. Volume 16, Número 1, 2019. e-ISSN 2177-2894.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PESQUISA-AÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA MÚSICA EM ESCOLAS DE CANOAS/RS

CARLOS AUGUSTO PINHEIRO SOUTO<sup>1</sup>  
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL<sup>2</sup>

## Introdução

A música está presente na vida dos seres humanos. As civilizações de todos os tempos se apropriaram dessa arte, das mais diversas maneiras: do canto ritualístico, da execução instrumental, dos grandes coros polifônicos, da dança, ou simplesmente a partir do assovio de uma melodia ou da batida de um determinado ritmo as pessoas se expressaram, se relacionaram, se articularam e buscaram forças, em favor de uma causa social e/ou espiritual, enfatizando, assim, a importância da música na sociedade. Ferreira (2010) diz que:

O homem sempre soube expressar-se musicalmente, e o fazia antes mesmo de saber ler e escrever. Em qualquer parte do mundo, em todas as épocas, a música e o homem sempre viveram juntos. Atribui-se ao homem primitivo a descoberta dos primeiros sons musicais ao soprar um canudo, bater com os pés e com as mãos em troncos e superfícies.

---

<sup>1</sup> Professor do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, Pós-doutorando em Educação – Uergs, sob a orientação da professora Cristina Rolim Wolffebüttel e idealizador do Projeto Trilhos Sonoros. E-mail: [augusto.anasouto@gmail.com](mailto:augusto.anasouto@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutora, Doutora, Mestre e Licenciada em Educação Musical (UFRGS). Especialista em Informática na Educação (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs. Coordenadora da especialização em Educação Musical da Uergs. Coordenadora da Biblioteca e do Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. Líder dos Grupos de Pesquisa CNPq/Uergs “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” e “Arte, interdisciplinaridade e educação”. E-mail: [cristina-wolffebuttel@uergs.edu.br](mailto:cristina-wolffebuttel@uergs.edu.br).

Supõe-se, também, que estes primitivos descobriram os próprios recursos vocais ao imitar os sons da natureza: o canto dos pássaros, o ruído do trovão, o sussurrar das folhagens, o sibilar do vento e muitos outros sons. O homem primitivo criou instrumentos, como os tambores, construídos com troncos de árvores, flautas e apitos feitos de bambu ou com ossos de animais. (FERREIRA, 2010, p. 100).

Fazer música coletivamente constitui-se, portanto, como uma forma muito importante de escutar e ser escutado; de desenvolver a tolerância; de respeitar as diferenças e de valorizar o/a outro/a. Snyder (2008, p. 91) complementa a análise ao afirmar que se tratam “de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se construir, de se vivificar como grupo solidário”. O fato de estarmos juntos em torno da música cria a ideia de unidade e potencializa o sentimento orgânico de corpo. Snyder, (2008) explica:

Trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se construir, de se vivificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras. (SNIDERS, 2008, p. 91).

No que diz respeito à música na educação, Sekeff (2007) argumenta que o projeto educacional deve ser alimentado permanentemente com a música, porque liberta na medida em que, não sendo conceitual, possibilita para o educando a estruturação de “valores dentro dos inúmeros expostos e propostos no universo cultural, possibilitando-lhe atribuir significação, ao mesmo tempo em que estabelece um sentido para sua existência” (p. 129).

Neste sentido, Sekeff (2007) considera que a música, enquanto saber cultural, se insere em determinada comunidade específica, complementando a hereditariedade, sustentando a perpetuidade de determinado repertório, possibilitando a integração e a identidade do sistema social do indivíduo. Percebemos, então, que a prática da música na escola desenvolve a chamada competência musical, e esta, por sua vez, colabora com o desenvolvimento de todo o sistema sociocognitivo do educando. Sousa (2003) diz que:

Como o movimento motiva o desenvolvimento das estruturas neurológicas (novos neurônios, novas sinapses, maior facilitação sináptica, modificações ultra-estruturais e maior mielinização), o que permite o desenvolvimento cognitivo e a organização da personalidade, a

música, sendo movimento no espaço e no tempo, concorre de forma muito especial para estes objetivos educacionais. (SOUSA, 2003, p. 20).

Compreende-se, portanto, a necessidade da música na escola como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, contudo, é fundamental que haja a compreensão de que a música na escola não está a serviço de um certo abarrotamento técnico (que, em geral, é mais excludente do que inclusivo), mas essencialmente busca, a partir das relações de proximidade que são estabelecidas com o educando, uma formação integral que oportunize o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico, espiritual e ético. Conceber a música na escola como oportunidade para o desenvolvimento dessas dimensões humanas oportunizará que o fazer musical, propriamente dito, seja envolvente e significativo para o aluno. Para tanto, a experiência de vida do educando deve ser considerada como fundamental para o processo de ensino. Sekeff, (2007) sustenta:

Como a educação é um processo comunicativo, concepção de possibilidades de projeção semiótica de espaços cognitivos, devemos tirar partido de todas as condições circundantes, aprendendo a explorar ambientes e práticas que estimulem participação, comportamento, criatividade, ação”. Dessa forma, pontuar música na educação é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. (SEKEFF, 2007, p. 130).

Dessa forma, a presente pesquisa-ação oportunizará uma investigação sistemática sobre a música na escola, bem como buscará, a partir dos dados coletados, possibilidades de ações que oportunizem a implementação da música nas escolas municipais de Canoas, a partir da experiência realizada em três escolas municipais, com base no ensino coletivo de instrumentos de cordas, sopro e percussão.

### **Políticas públicas em educação musical: apontamentos iniciais**

A Lei n.º 13.415<sup>3</sup>, de 16 de fevereiro de 2017, que altera diversos textos da legislação - dentre as quais se encontra a Lei n.º 9.394, de 20 de

---

<sup>3</sup> A Lei n.º 13.415 altera as Leis n.ºs 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

dezembro de 1996 - e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral explícita, em seu § 2º, que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). Como ensino da arte, é possível compreender que se trata do ensino da dança, do teatro, das artes visuais e da música e da integração dessas linguagens. Contudo, ao mesmo tempo em que a lei torna obrigatório o ensino das artes, não assegura o desenvolvimento específico das expressões artísticas na escola. Essa falta de clareza, além de desconsiderar as especificidades de cada linguagem, pode ocasionar uma polivalência no ensino das artes, obrigando o professor a ser responsável pelo ensino das demais linguagens/expressões. Pires, Pillotto e Schreiber (2017, p. 2) explicam que a falta de clareza do texto legal possibilita que “algumas instituições de educação o interpretem da forma que mais lhes convém, haja vista que grande parte das escolas possui apenas um professor, geralmente atuando nas artes visuais”.

Essa falta de objetividade da lei, conforme Pires, Pillotto e Schreiber (2017), contribui, ainda, para que algumas secretarias de educação entendam a demanda da arte na formação da criança somente a partir do 6º ano quando, então, inserem o conteúdo de artes. Para Pires, Pillotto e Schreiber (2017, p. 2) a arte, no ensino infantil e nos anos iniciais “fica sob a responsabilidade de um professor generalista, que normalmente não teve a disciplina de arte no seu currículo de formação inicial ou teve de forma muito reduzida”. Isso explica, em certa medida, a falta de interesse dos próprios alunos e da comunidade escolar, em geral, quando o assunto é artes.

As artes e, em especial, a música, não são vistas, nesses contextos, como elementos fundamentais na formação humana. Ao contrário, a música, por exemplo, é percebida como algo que pode ser prescindido. É fundamental, portanto, uma discussão mais profunda que oportunize uma maior compreensão sobre a importância da música na escola.

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa que objetiva, a partir de um estudo minucioso sobre a educação musical nas escolas da cidade de Canoas/RS, levantar dados e, ao mesmo tempo, a partir de um projeto sociocomunitário já existente na localidade, denominado Trilhos Sonoros, possa ser apresentada uma proposta viável para a implementação da música nas escolas.

---

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.



A respeito dos projetos sociais na literatura em educação musical, Souza (2014, p. 16) argumenta que “estão presentes conceitos e objetivos oriundos da pedagogia geral, como acesso à educação, acessibilidade, (especialmente se tratando de necessidades especiais), igualdade na educação, educação democrática, educação para o desenvolvimento sustentável, entre outros”. Nessa literatura sobre a educação musical é possível encontrar, também, autores que sustentam que as crianças e adolescentes “têm o direito de participar do contexto social e de se tornarem membros de uma sociedade democrática” (SOUZA, 2014, p. 18). Todavia, a autora também argumenta “que aspectos estão atrelados especificamente à educação musical? Que palavras-chave são específicas? Como, por exemplo, o conceito de inclusão pode ser traduzido ou encontra sua correspondência na educação musical?” (SOUZA, 2014, p. 18). Somando-se a esses questionamentos, é possível acrescentar o seguinte problema de pesquisa: de que forma um projeto social de educação musical pode contribuir com a criação de políticas públicas para a educação musical? Desse modo, esta pesquisa objetiva elaborar e implementar uma proposta de Educação Musical fundamentada na formação de conjuntos instrumentais na rede pública municipal de Canoas/RS. É a partir desse questionamento e deste propósito que esta investigação científica se estrutura, com vistas a uma maior contribuição para a educação musical e, conseqüentemente, para a comunidade escolar e sociedade em geral.

### **Projeto Trilhos Sonoros: a educação musical como prática social**

O Projeto Trilhos Sonoros é um projeto sociocomunitário de caráter voluntário realizado no bairro Mato Grande, periferia da cidade de Canoas/RS. O projeto não se limita ao desenvolvimento da competência técnico-instrumental, mas tem como objetivo principal contribuir com o desenvolvimento pleno das habilidades sociais de crianças e adolescentes em permanente situação de vulnerabilidade social, com vistas a uma inclusão social efetiva e satisfatória.

Souza (2014, p. 18) é enfática ao sustentar que “a música faz parte de um processo de socialização através do qual crianças, jovens e adultos criam suas relações sociais; por essa razão, esta arte apresenta um forte potencial de mobilização e agregação”. A autora ressalta, ainda, que “nos casos dos projetos sociais e comunitários, esses aspectos são muito importantes e devem ser explicitados e analisados pelos profissionais da música” (SOUZA, 2014, p. 16).

O Projeto Trilhos Sonoros tem investido, ao longo de oito anos, no ensino musical com vistas ao desenvolvimento das habilidades sociais de

crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que residem nas periferias da cidade de Canoas. O trabalho consiste, essencialmente, em ações que oportunizem relações interpessoais e intrapessoais satisfatórias; na cooperação mútua; na consciência solidária e voluntária; nos comportamentos assertivos de tolerância, respeito e cuidado. O projeto atende crianças e adolescentes da rede municipal de ensino, em atividades regulares que acontecem dois dias na semana, e realiza concertos didáticos periodicamente nas escolas municipais como forma de agregar novos alunos e contribuir com o desenvolvimento da sensibilidade musical na escola.

O projeto parte do pressuposto de que é preciso compreender as condições particulares de cada estudante, bem como contribuir, de forma efetiva, com sua formação cidadã. Barcellos (2016, p. 119) argumenta que é fundamental que se considere “a possibilidade de uma educação que contemple não só a técnica, mas também princípios humanizadores que promovam o desenvolvimento de profissionais éticos e justos, para uma sociedade em mudanças”.

Neste sentido, o projeto, por ser um empreendimento que tem contribuído, por meio da música, para o bem-estar social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, carece de análise mais atenta, a fim de que haja uma maior compreensão sobre os processos de construção dessas ações muito recorrentes em comunidades periféricas.

### **Pressupostos metodológicos da pesquisa**

A metodologia utilizada fundamenta-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação como método. Considerando-se o postulado por Thiollent (2008), a pesquisa-ação prevê a coleta dos dados e a implementação de ações transformadoras da realidade sociocultural, a partir de um planejamento prévio.

Para Hugues Dione, “praticar a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar” (DIONE, 2007, p. 24). Dione (2007, p.28) compreende que:

A pesquisa ação é centrada na prática, na ação, na experimentação social; pretende intervir com o intuito de modificar uma situação social ou psicossocial. De fato, a pesquisa-ação é um instrumento de mudança para corrigir, de maneira eficaz, uma situação que se tornou problemática. (DIONE, 2007, p. 28)

Nessa perspectiva apresentada por Dione (2007, p. 35), enfatizar que a pesquisa-ação tem por objetivo precípua alcançar uma mudança nos faz concluir que essa metodologia é prioritariamente um modo de intervenção, “uma metodologia de ação, antes de ser uma metodologia de pesquisa”. Dessa forma a pesquisa-ação é uma forma eficaz quando se deseja contribuir com a mudança de uma situação particular.

No entanto, mesmo considerando certa prevalência na intervenção de determinado problema social ou psicossocial, a pesquisa-ação não deve ignorar os efeitos do conhecimento desse procedimento de pesquisa que, para Dione (2007), busca uma boa compreensão das situações específicas porque, de acordo com o autor, a pesquisa-ação é favorável quando os pesquisadores não pretendem limitar seus estudos aos aspectos acadêmicos e burocráticos de algumas pesquisas convencionais. Para Thiollent (2008, p. 18), a pesquisa-ação é para pesquisadores que “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”.

Para a realização desta investigação estão sendo consideradas duas tarefas simultâneas e complementares. A primeira delas relaciona-se à coleta de dados relativos à música na cidade de Canoas/RS, tendo em vista espaços escolares e não escolares. A coleta desses dados ocorrerá via *Internet*, por meio de consulta às bases de dados disponíveis *online* no *site* da prefeitura da cidade. Nessa busca procurar-se-ão informações acerca das escolas do município, suas localizações, projetos existentes, bem como, dentre outros dados, a existência de professores de música e suas lotações nas escolas. A segunda tarefa consistirá na elaboração de uma proposta de Educação Musical autossustentável, como política pública para as escolas da cidade, relacionando ambos os espaços da Educação Musical, escolar e não escolar. Essa proposta originada da análise dos dados de ambas as tarefas será utilizada para a implementação da pesquisa-ação.

Portanto, para a realização da pesquisa-ação, que pretende implementar uma proposta de Educação Musical fundamentada na formação de conjuntos instrumentais na rede pública municipal de Canoas/RS, serão selecionadas três escolas públicas municipais da cidade. Os pressupostos da pesquisa-ação, de elaboração, implementação, avaliação, replanejamento, reimplementação, por exemplo, serão aplicados em ambas as escolas, a fim de construir a política pública de efetiva inserção da música nas escolas públicas do município. Esse processo da pesquisa-ação procurará seguir o pressuposto defendido por Thiollent (2008, p. 9), para que “as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”.

## Resultados preliminares

Considerando-se a metodologia proposta, iniciou-se a coleta de dados necessários ao posterior planejamento da proposta de Educação Musical. Para tanto, a partir de uma busca no *site* da Prefeitura Municipal de Canoas/RS, juntamente com visitas à Secretaria Municipal de Educação do município, constatou-se a existência de 84 escolas, as quais atendem ao ensino nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Observou-se que, desde meados de 2014, há concursos públicos para professores para a rede municipal, inclusive de Música. Todavia, a partir de uma verificação inicial, constatou-se a existência de, apenas, cinco professores de Música que, efetivamente, integram o quadro de professores nas escolas. As ações preliminares, resultantes da pesquisa, envolveram, inicialmente, três escolas municipais, a partir de ensaios interescolares, e culminaram com a realização do primeiro recital interescolar da cidade de Canoas. Esta ação, por sua vez, envolveu 72 alunos de três escolas municipais, alunos e professores do Projeto Trilhos Sonoros, diretores das escolas municipais, secretaria de educação e legislativo municipal. A partir do primeiro recital interescolar foi possível uma maior aproximação com a secretaria de educação, bem como favoreceu as próximas etapas da pesquisa-ação.

A continuidade da coleta e análise dos dados, bem como das ações musicais nas escolas, a partir do Projeto Trilhos Sonoros, deverá fornecer subsídios para a construção da proposta para a rede de ensino, e que, fundamentalmente, seja perene e autossustentável.

## Considerações finais

Com base na revisão de literatura e da experiência do Projeto Trilhos Sonoros, esta pesquisa identificará como a Música está inserida na rede escolar de Canoas/RS e, a partir disso, buscará contribuir com a criação de políticas públicas que possibilitem a implementação da educação musical nessas escolas.

De acordo com Souza (2014, p. 17) “a emergência desse campo de ação e de pesquisa está vinculada a um desejo de transformação social por meio de projetos socioeducativos na área da música”. Para a autora:

Sem uma análise e uma discussão político-pedagógica dos projetos, os resultados podem ser avaliados como empreendimentos (ou experiências) “assistencialistas”, “alienantes”, “neoliberais”. Também existe o

risco de não se poder avaliar objetivos abrangentes de uma formação para a “cidadania”, “a conscientização política”, a “democratização” da educação, como muitos projetos propõem. (SOUZA, 2014, p. 17).

Com isso, o que se busca na presente pesquisa é a reflexão para uma articulação consciente e engajada que, de forma efetiva e intencional, oportunize a democratização do ensino musical e a criação de políticas públicas que favoreçam o ensino musical nas escolas.

## Referências bibliográficas

BARCELLOS, Eliana Cristina Caporale. Currículo: valores e princípios para uma formação cidadã. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES EST. São Leopoldo. **Anais...** V3, 2016. p.119. Disponível em <<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/749/462>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2019.

DIONE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DREHER, Sofia Cristina. Música: Veículo de resgate e transformação comunitária e social. In: EWALD, Werner. (Org). **Música e igreja: reflexões contemporâneas para uma prática milenar**. Porto Alegre: Coordenadoria de música da IECLB, 2010. p.155.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GROUT, Donald J. PALISCA, Claude V. **História ocidental da música**. Lisboa, Gradiva, 2007. p. 20.

HARGREAVES, David. The development of artistic and musical competence. In: DELIEGI, Irene and Sloboda, David. **Musical beginnings. origins and development of musical competence**. Oxford University Press. 2000. p.45.

HAST, Dorothea E. **O poder transformador da música**. Belo Horizonte: Sete, 1999. p.6.

PIRES, José Sérgio de Araújo; PILLOTTO, Sílvia Sell; SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. Políticas públicas na educação musical brasileira. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** São Luís/MA, 2017. P. 1-17. Disponível em <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT24\\_199.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Jussamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, Jussamara et al. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.



# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTRATÉGIAS PARA O CORPO DA DEFICIÊNCIA

LIZIANE DA SILVA BARBOSA<sup>1</sup>  
HELENA VENITES SARDAGNA<sup>2</sup>

## Introdução

O recorte nesse artigo traz os efeitos de movimentos investigativos que engendraram duas perguntas orientadoras de pesquisa, que possibilitou a escrita da Dissertação de Mestrado de mesmo título. Uma buscou investigar: Como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Região Litoral Norte do Rio Grande do Sul inventam estratégias pedagógicas que incidem sobre as pessoas com deficiência no espaço escolar? A outra, evidenciar se: é possível criar estratégias de mapeamento de demandas, apoio e formação em relação ao serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul?

O estudo buscou embasamento em conceitos foucaultianos, em especial, a governamentalidade, que será tomada aqui como uma grade de inteligibilidade, ou seja, como uma lente que visibiliza minuciosamente o funcionamento das políticas públicas para a educação inclusiva como governo dos processos de escolarização e invenção das pessoas com deficiência na atualidade. Para essa discussão, buscou-se inspiração em Foucault (2008).

Primeiro, a generalização da forma econômica do mercado no neoliberalismo americano, além das próprias trocas monetárias, funciona

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Professora da Educação Básica na rede Pública em Cidreira. E-mail: barbosalizzi@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br.

como princípio de inteligibilidade, princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai servir de esquema que se pode aplicar a campos não-econômicos. (FOUCAULT, 2008b, p. 334)

O objetivo da pesquisa foi compreender e analisar como professores de AEE criam/inventam estratégias pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), evidenciando governamentos engendrados nessas práticas que incidem diretamente no corpo e nas condutas dos estudantes com deficiência. Bem como, identificar estratégias de mapeamento de demandas, apoio e formação em relação ao serviço de AEE na região Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

A emergência do objetivo desta pesquisa é entrelaçada em diversas nuances e conceitos que permitem questionamentos e vontades que passam por construir um conhecimento significativo para as comunidades educadoras da região; evidenciar e compreender como são conduzidas as práticas dos professores do AEE; trazer à tona as implicações dessas práticas na efetivação da aprendizagem desses estudantes. Tantas potências e caminhos necessários.

O contexto é a rede pública de educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com foco nas políticas inclusivas que ainda estão em processo de consolidação. Sendo assim, foram coletados dados nos seguintes municípios: Cidreira, **Balneário** Pinhal, Imbé, Tramandaí, Osório e Xangri-Lá, através de pesquisas gravadas com professores de AEE e coordenadores da área da Educação Especial, totalizando 16 participantes.

Os municípios pesquisados são costeiros, ou seja, sua sede é costeira pelo mar, e essa condição peculiar implica em características diferenciadas e relações sociais e políticas marcadas pela sazonalidade, pois durante a baixa temporada, a população oscila entre 13 e 24 mil habitantes, aproximadamente. Números que aumentam expressivamente, na alta temporada; a população se multiplica e podendo alcançar os 150 mil veranistas. Esses extremos deixam marcas culturais e financeiras, que produzem uma noção equivocada de falta de possibilidades e falta de atrativos econômicos e desperta desejos para realidades urbanas muito diversas às realidades praieiras.

Os dados evidenciaram que as práticas do AEE são engendradas sob os discursos da medicina e dos saberes psi. Nesse sentido, analisamos que o professor do AEE torna-se um acionador de engrenagens da Biopolítica, no sentido de garantir que os estudantes com deficiência entrem e permaneçam no sistema, mais que isso, — passa a ser também um operador eficaz na sociedade de seguridade, produzindo efeitos sobre a coletividade (LOCKMANN,



2013, p. 135), reforçando o jogo entre liberdade, segurança e produtividade. Assim, colocam na ordem do dia a superação e a máxima produtividade dos corpos e das mentes em favor da economia de poder e do mercado. Foi possível elencar categorias analíticas que problematizam sobre os atravessamentos da medicina e das psicologias na educação, as verdades sobre a família, os desencaixes em relação às expectativas do especialista e as práticas de benevolência. Contudo, o recorte do estudo aqui proposto é sobre o eixo que entrelaça a medicina e os saberes da psicologia como estratégias de condução das condutas tanto do público-alvo do AEE, quanto de seus docentes.

### **Saberes especializados: o (bio)poder da medicina e da psicologia na educação**

A governamentalidade ajuda a compreender que todas as nossas ações, sociais ou individuais são governadas por uma estrutura imanente que permite a emergência de governamentos que atendem a uma demanda das populações. Essas demandas emergem a partir de tensionamentos nas relações de poder e saber (FOUCAULT, 2010). Tendo essa afirmação como ponto de partida, é possível denotar que os dizeres dos participantes são atravessados por saberes que permeiam o campo da educação, mas que pertencem a outros campos de saber, ou seja, os saberes que se organizam como as verdades do campo das psicologias, os saberes Psi<sup>3</sup>. Nesse sentido, buscou-se apoio nos registros de Foucault, quando ele afirmou que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2001, p.12)

Entendendo que a produção de verdade a respeito do AEE ainda está em processo de instituição, cabe destaque para a constante disputa de espaço entre o discurso pedagógico e o discurso de saúde, da medicina, no campo da educação. Essa associação hierarquizada de saberes para controlar e disciplinar os estudantes com deficiência tem por “objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando os ao máximo do normal” (LOCKMANN, 2013, p. 140). A

---

<sup>3</sup> Os saberes psi são aqueles produzidos no campo da psicologia, em especial as psicopedagogias. (LOCKMANN, 2010).

hierarquização desses saberes se configura a partir de uma recorrência de linguagem própria do saber médico, surgidas nos dizeres dos participantes, em vários momentos da conversa.

No quadro abaixo, trago excertos de dizeres dos participantes, onde se evidenciam de forma recorrente uma linguagem própria do campo da medicina e das psicologias.

#### Quadro 1: Fragmentos dos Achados de Pesquisa

Nível de Q.I.<sup>4</sup>, diagnóstico, apoio de fono, de psico, de neurologistas..., só que a gente tem que observar a parte física deles, o neurológico... (PBP3); Tem que ter o tal do CID..., Eu sempre digo que a DI<sup>5</sup> é a mais difícil de ser comprovada, porque demanda de médicos, de psicólogos, de tudo não é visível...; eu não posso questionar o que o médico diz..., (PO3).

Notem que no quadro acima, as respostas estão desencontradas, descoladas das perguntas propositalmente para que seja perceptível que o sujeito com deficiência é narrado pelo especialista, através de saberes médicos, inventando um enunciado que toma para o AEE uma forma mais terapêutica do que pedagógica. Ainda assim, constitutiva da prática pedagógica no espaço das SRMs. Os professores forjaram suas falas em saberes outros em busca de validar o serviço prestado no AEE e isso faz emergir um regime de verdade que faz desse espaço um lugar de regulação e normatividade terapêutica que tenta igualar sujeitos com deficiência e sem deficiência. Essa prática “aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que estando perto, e conhecida, pode ser controlada e governada” (LOPES, *et al*, 2010, p.13). Uma vez estabelecido mais um local de distribuição e normalização dos corpos, a ordem “é fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras e fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p.83).

É interessante perceber que a busca por igualar os sujeitos escolares, produz também um discurso que denota muito mais impossibilidades e limites do que a superação imposta pelos discursos midiáticos. Um discurso que assume a limitação do próprio serviço e submete as práticas pedagógicas aos

---

<sup>4</sup> Quociente de Inteligência.

<sup>5</sup> Deficiência Intelectual.

saberes de outros setores ligados à saúde, condicionando o sucesso ou insucesso dos atendimentos à frequência dos procedimentos e prescrições médicas.

### **Considerações temporárias**

O AEE é um campo de disputa de poderes e saberes diversos, e o desejo de reconhecimento e validação é manifesto nos dizeres dos participantes. Além da evidente associação ao campo da medicina e da psicologia, outras discursividades aparecem nas falas destes e evidenciam que outros discursos midiáticos, como o da máxima produtividade e da superação das barreiras, sejam elas físicas ou mentais, incidem diretamente no corpo dos sujeitos com deficiência. Produzem desejos e vontades e inventam verdades que transformam os sujeitos com deficiência em um corpo teórico. Um corpo imaginário, manipulável e superador contumaz.

Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o lugar do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição (FOUCAULT, 2002, p. 53).

Esse devir é permanente no campo de atuação do professor do AEE que busca se metamorfosear com as diversas áreas da medicina e das psicologias para tornar produtivo um corpo e uma mente que foram negadas pela sociedade por muito tempo. Então a captura desses corpos pela escola e obrigatoriedade de frequentar um serviço que pretende normalizar o máximo possível pode ser entendida como um lugar de acontecimentos que permite a emergência social da SUPERação. O sujeito com deficiência, precisa der um SUPERador, pois precisa romper com limites do corpo e da cognição mesmo suportando a dor desse rompimento; um SUPERherói, pois precisa inspirar o desejo de outros para a superação; e SUPERresistente, pois não pode desistir de continuar produzindo. Nesse movimento, a figura do sujeito da deficiência se transforma na figura da pessoa d'Eficiência e máxima produtividade.

### **Referências bibliográficas**

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In. MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001 (p.1-14).

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 8. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Conversa com Michel Foucault. Repensar a política**. Trabalho original publicado 1980, pp. 289-347. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: (orgs.) FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Autêntica, 2013, p. 129-146.

LOPES, Maura C. *et al.* Inclusão e Biopolítica. **Revista do Instituto Humanitas**. Unisinos. São Leopoldo, n 144, p. 3-30, 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

# RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LAZER: ETNOGRAFANDO NA CIDADE

CINARA RICK<sup>1</sup>  
LEANDRO FORELL<sup>2</sup>

## Introdução

Começo delineando este trabalho a partir da minha participação como bolsista de iniciação científica na graduação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A bolsa de iniciação científica possuía vínculo então com a Rede Cedes - RS, na qual celebrou um convênio com cinco instituições de ensino superior, dentre elas a UERGS, UFRGS, UNISINOS, UFPel e a UFSM. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o núcleo organizador com o intuito de desenvolver nas instituições pesquisas relacionadas à temática do esporte recreativo e o lazer dentro das políticas públicas e levando em conta as especificidades das regiões nas quais as pesquisas foram realizadas. Uma das pesquisas realizadas por nosso núcleo foi desenvolvido por mim através de uma inserção etnográfica na cidade de Osório junto dos praticantes de skate.

Com a possibilidade de considerar as mais diferentes manifestações dos sujeitos praticantes de skate que fazem parte ainda de todo um contexto de estruturação da cidade, penso que este estudo pode vir a contribuir no

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Licenciatura (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS - Unidade Litoral Norte); Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação pela mesma instituição; Bolsista de Pesquisa da Rede CEDES/RS; Integrante do GEPRACO - Grupo de Estudos em Práticas Corporais; Instrutora Pedagógica na Educação Infantil - SESC/RS. Email: cinara\_rick@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Graduado em Educação Física pela Universidade Feevale. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Feevale. Mestre e Doutor em Ciências do Movimento Humano pela ESEFID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Litoral Norte. Coordenador do PPGED/UERGS - Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos em Práticas Corporais - GEPRACO, Pesquisador ligado à rede CEDES/RS. E-mail: lforell@hotmail.com.

pensamento sobre os modos de aprendizagem para além dos muros da escola, uma articulação dos modos de ser e estar no mundo através da visão deles e não de uma idealização de pessoas.

Com o objetivo de tencionar os estranhamentos da pesquisa com as relações na educação e no lazer sobre a prática de Skate na cidade de Osório que cheguei ao problema de pesquisa “Como se estabelecem as relações entre educação e lazer nas práticas cotidianas de praticantes de skate na cidade de Osório/RS?”.

## **Metodologia**

Inicialmente estava imbuída de realizar uma pesquisa através do fomento da Rede Cedex/RS, onde o tema atravessasse o lazer, as políticas públicas e que estivesse ligado à juventude.

Ao estabelecer um campo onde poderia ser realizado a pesquisa e com o intuito de evidenciar os fatos em sua totalidade, decidi juntamente com meu orientador que realizaria uma etnografia.

Sabia ainda que na cidade de Osório haviam pistas de skate e que aparentemente, devido ao comentário de alguns conhecidos, havia um número expressivo de sujeitos que praticavam a modalidade de skate, no entanto, não tinha ideia do movimento destas pistas e de como os jovens faziam uso desta. Foi então que em um sábado ensolarado no mês de março, realizei minha primeira incursão etnográfica. Com o objetivo de vislumbrar um número expressivo de skatistas na pista me dirigi ao local traçando um trajeto da unidade da UERGS até a pista localizada na lagoa do Marcelino, cerca de pouco mais de dois quilômetros.

O caminhar foi algo constante durante a pesquisa. Este foi um dos verbos que deram significado aos momentos que posteriormente me levaram a refletir sobre estes percursos delineados pela cidade. Afinal, em minha primeira ida a campo, os acontecimentos foram divergentes da expectativa que havia delineado em minha imaginação, pois não encontrei skatistas na pista e comecei a me questionar se realmente havia feito as escolhas certas.

Os lugares onde os sujeitos da pesquisa estavam era divergente do que inicialmente eu havia cogitado e foi então que percebi que na etnografia os caminhos podem apresentar novas direções, afinal “os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas [...]” (MATTOS, 2011, p. 37). Além da diversidade de locais por onde a pesquisa desdobrou-se, havia um lócus que não era físico, mas sim um campo virtual, onde os sujeitos interagem,

marcavam os rolês, negociavam peças e objetos da prática, divulgavam vídeos, ou apenas mantinham contato quando o clima não se apresentava propício para a prática.

Um dos relatos que aconteceram logo no início da etnografia foi sobre os locais, onde o skatista fala:

Sobre os lugares que eu ando, tipo. Que quando eu comecei andar de skate não tinha a pista da lagoa né, da lagoa do Marcelino. Daí a gente andava mais era pelas praças. Tem a praça do balangandã, que é na Getúlio Vargas. A gente fazia obstáculo de madeira e colocava lá naquela praça, que era lá onde a gente treinava e andava todo dia. Aí a pista que tem no albatroz, ela tava toda cheia de buraco e coisa, não tinha como anda. Depois que fizeram a pista da lagoa do Marcelino que demorou alguns anos até fica pronta saiu a reforma da pista do albatroz também. [...] Então a galera do *skatestreet* procura anda pela rua, em obstáculos da rua. Tipo.. o largo dos estudantes e tal, que tem o palco né, a gurizada gosta de pula lá, tem bordas pela rua, de mármore, que a gurizada gosta de desliza e tals, fazê as manobra. E agora há dois anos atrás eu entrei numa nova modalidade de skate que é o *downhill speed*, que é o skate que consiste em desce o morro numa alta velocidade sabe. (DC, 07-04-2017)

Foi com o intuito de seguir estas pegadas que acabei por utilizar George Marcus (1998) que afirma na etnografia multissituada esta relevância na trajetória destes locais. O autor sugere que nas pesquisas atuais interessadas em mudanças culturais e sociais devem considerar uma transposição no campo, expandindo assim suas fronteiras e estabelecer conexões ao longo de várias escalas etnográficas. É nesta multiplicidade de espaços que se evidenciam uma circulação de significados, significados estes estabelecidos na interação desses sujeitos nos diferentes espaços e tempos, e que cabe ao pesquisador vislumbrar estas conexões. (MARCUS, 1998)

Esta diversidade de locais ainda assim fazia parte de um todo, ou seja, a cidade era o campo, um campo bastante heterogêneo e que precisava ser compreendido através desta multiplicidade de relações sociais entre os vários atores sociais. Foi em Magnani (2002) que me debrucei para alcançar a construção desta trama que sustenta a dinâmica urbana. É na antropologia urbana que este autor busca entender estes atores sociais, os grupos e as práticas imbricadas no espaço que estas relações permeiam, a cidade passa a ser pano de fundo de uma série de tramas, e que passam a ser parte constitutiva das análises realizadas. (MAGNANI, 2002)

Vejo hoje a etnografia como a ciência da prática. Evidente que as leituras foram imprescindíveis para a articulação do campo, no entanto, foi no dia

a dia, nos caminhos percorridos, no constante ir e vir, bem como “do estar lá e do escrever aqui” (GEERTZ, 1989, p.170), movimento este que me despertou como pesquisadora e foi modificando minha escrita. O diário de campo, principal companheiro, foi um instrumento norteador quanto às ações descritas no campo, descrições minuciosas, que posteriormente serviram para a análise reflexiva. (WINKIN,1998)

As descrições realizadas no diário não podiam ser apenas minuciosas, mas deveriam trazer as sutilezas que por vezes eram evidenciadas. Para Geertz (1989), a descrição densa seria a disposição como o pesquisador realiza um esforço de “construir uma leitura de...” (GEERTZ, 1989, p.20), onde o pesquisador realiza uma leitura o mais próximo possível do significado que o próprio sujeito pesquisado estabelece de determinada ação ou ideia. Algo aparentemente sem significância para o espectador pode ser algo de extrema relevância para os sujeitos ali dispostos no campo, e são estas as capturas que o etnógrafo precisa realizar. (GEERTZ, 1989)

A relação com os sujeitos pesquisados também é algo que vai se delineando ao longo da etnografia, a verdadeira interação entre pesquisador e pesquisado ocorre quando este passa a condição de interlocutor, e se estabelece uma relação dialógica entre ambas as partes, uma relação de proximidade e confiança, mas acima de tudo baseada em princípios éticos. (OLIVEIRA, 2006)

A cada ida a campo, percebi que estava deixando de ser o sujeito estranho naquele local, e os skatistas também passaram a me ver como partícipe daquelas atividades, participei da ‘vaquinha do refri’, compartilhei água, internet e fósforos, que passei a carregar comigo. Estes pequenos atos de compartilhamento faziam parte de uma manutenção de valores simbólicos construídos dentro do grupo social, bom como os relatos de comensalidade descritos nas pesquisas de trabalhos de Stigger (1997), Miskiw (2012) e Forell (2014).

Estes atos foram me aproximando dos grupos. Até que em um dia, conheci um skatista o qual já havia visto seu nome em um dos vídeos. Ele ao chegar até mim me perguntou se eu era a “Mina da Pesquisa”, respondi que sim, ainda meio sem entender e ele falou que já havia ouvido outros falarem de mim. Naquele momento me senti realmente dentro do campo, o reconhecimento recebido através do apelido. Depois disso, muitos passaram a me chamar assim.

## **Discussões**

São nos espaços públicos que vemos a heterogeneidade dos usuários da urbe, diferentes sujeitos, utilizando-se de determinados locais para diferentes práticas. Uma das passagens do diário de campo evidencia um local onde por diversas vezes vi alguns rapazes falando e quis saber se era um local



de prática do skate, já que haviam placas de sinalização sobre sua proibição, um skatista me informou que:

Na praça das carreta. É assim ó. Não é aquela coisa que o pessoal se reúne, ahhh hoje vamos lá anda de skate na praça das carreta. Não, não tem isso porque lá só tem uma quadra, o lugar de joga futebol, joga basquete, não é pro skate, daí tipo, a gurizada, acaba indo lá joga um futebol, joga um basquete, daí como são skatista, o meio de transporte é o skate. daí a galera tá lá com o skate, acaba mandando uma manobrinha, acaba mandando um pouco. (DC, 07/04/2018)

Parece que nesta passagem o skatista assume um discurso de que aquele local não pode ser usado, mas que já que a ‘galera’ está lá com o skate acontece, a prática passa a ser algo cotidiano em locais proibidos. As proibições segundo o relato dos sujeitos praticantes ocorreram após a construção da pista de skate no ano de 2013.

De Certeau (1998) em sua visão do alto do World Trade Center evidencia que na cidade há uma oposição entre observadores e caminhantes, os idealizadores da cidade vivem a ilusão do domínio desta, das formas de utilização dos espaços até então definidas, no entanto estas práticas alteram estes usos. As relações estabelecidas no cotidiano da cidade é que definem os usos e modos de fazer desta. (DE CERTEAU, 1998)

A constatação dos locais destinados às práticas do skate nos remonta a diferenciação que De Certeau (1998) faz dos espaços e dos lugares, "um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições, implica uma indicação de estabilidade" (DE CERTEAU, 1998, p.201). O lugar seria, neste contexto da cidade a qual foi definida pela pesquisa, suas ruas e praças construídas e planejadas através de suas políticas públicas, já o espaço “é um lugar praticado”. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres, skatistas, caminhantes, ambulantes, mendigos e demais usuários (DE CERTEAU, 1998, p.202), ou seja, o lugar torna-se espaço quando há a apropriação e a utilização dos sujeitos para uma determinada finalidade, a rua pode ser tanto o espaço de andar, correr, transitar, deslizar, fazer manobras e outras finalidades dependendo da utilização dada a ela pelos indivíduos através da construção cultural e social destes.

Outra discussão pertinente foi a de elencar os significados de lazer, ao qual recorri para elencar as noções de lazer o autor Marcellino (2004), que distingue o lazer em duas grandes linhas, “a que enfatiza o aspecto atitude [...] e a que privilegia o aspecto tempo.” (MARCELLINO, 2004, p.28-29). Quanto à linha que enfatiza o aspecto atitude, esta verifica que a relação entre sujeito e a experiência vivida, ou seja, a atividade que pode afetar o sujeito de

forma satisfatória. Já o aspecto tempo, situa-se na ideia de tempo livre, não só do trabalho, mas do tempo livre das obrigações.

O lazer para além da prática, mas como estilo de vida traz um sentido expressivo para estas vivências. Existem inúmeras pesquisas que abordam o lazer, mesmo assim, continua sendo um tema muito problematizado, com isto quero trazer para este estudo uma das mais relevantes pesquisas sobre o tema do lazer ligado a estilos de vida do livro intitulado *Desporto, Lazer e Estilos de Vida: Um estudo etnográfico* de Marco Paulo Stigger (2002). O autor realiza uma etnografia com um grupo de praticantes de futebol da Praia do Molhe em Portugal, evidenciando a apropriação do grupo sobre o esporte e ainda, destaca-o como um lazer vivido e praticado, ressignificando regras, criando um universo cultural particular.

Os espaços públicos das cidades, em especial as praças, ao longo da história, foram concebidos em torno de uma pluralidade de intenções visando em princípio atender a uma demanda significativa pelo lazer dos indivíduos de determinada localidade. Os diferentes projetos de ocupação dos espaços acabam por evidenciar um quadro bastante variado no que tange as funções das formas e das paisagens desses espaços públicos de lazer (MAGNANI, 1998).

Estes espaços de lazer podem ser concebidos no princípio visando um determinado público, ou a comunidade ao seu entorno, ou ainda busca de visitantes mais longínquos da cidade.

As praças de skate na cidade de Osório foram instituídas com o objetivo de direcionar a prática do skate para aqueles locais, visto que a prática acaba sendo narrada por certos cidadãos como algo perturbador ou que oferece um risco à dinâmica de circulação da cidade. Estas justificativas das políticas de forma utilitária aparecem constantemente tanto nos discursos da população como dos formuladores dela (FORELL, 2014). Alguns relatos durante o trabalho de campo deixaram isto evidente, quando na primeira incursão ao falar com o vigilante no memorial das águas, este acentuou sua fala ao dizer que a praça ali havia sido uma importante construção já que era 'perigoso' os skatistas andarem de skate pela cidade. (DC, 18/03/2017)

## **Considerações**

Este modo de vislumbrar a cidade e um determinado grupo de cidadãos juntamente com os estudos no campo da pedagogia me mostrou que a educação está em todo o lugar. Dentro do meio social, a educação se estabelece como uma fração do modo de vida dos grupos sociais, que inventam e reinventam. O saber atravessa as palavras, as práticas, as regras, os segredos

da arte e dos cultos, do artesanato ou da tecnologia, através das trocas dos sujeitos entre si e com a natureza. (BRANDÃO, 2006)

Para evidenciar um pouco sobre a aprendizagem dos skatistas dentro da prática, recorri às teorias educacionais, elencando aqui um dos estudiosos que afirma o meio social como determinante no processo de desenvolvimento humano. Vygotsky concebe os sujeitos como seres históricos e produtos de um conjunto de relações sociais. O autor afirma que é a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade única que engendram sua consciência. (VYGOTSKY apud FREITAS, 2000)

Na abordagem vygotkyana, o sujeito é visto como alguém que se transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura dentro ainda de um determinado espaço temporal. Ocorre nos sujeitos uma interação dialética entre o indivíduo e o meio social e cultural em que este está inserido. Em Vygotsky é possível constatar que o desenvolvimento dos sujeitos é tido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem de fatores ambientais que agem sobre o indivíduo controlando seu comportamento, mas sim o desenvolvimento humano é tido como um produto de trocas recíprocas estabelecidas durante toda a vida, entre indivíduo e meio e ainda com outros indivíduos. (VYGOTSKY apud FREITAS, 2000)

O andar de skate pela cidade por ser algo que se faz coletivamente se constitui como espaço educativo, os sujeitos praticantes desenvolvem modos de se apropriar, de aprender e de vivenciar a cidade de uma maneira única.

Acredito que cumpri com o dever de elucidar os questionamentos que tanto me incomodavam no início da pesquisa. As relações entre a educação e o lazer nas práticas cotidianas de praticantes de skate da cidade de Osório demonstram o quão entrelaçadas estão na aprendizagem dos sujeitos em suas mais diferenciadas práticas. O lazer em especial, é algo definitivamente partícipe da construção social dos sujeitos, além de seu caráter puramente educativo. Pois é através desta cultura vivenciada e fruída que estes sujeitos engendram as mais diversas manifestações sociais na urbe, é no *skatelife* que se dão as narrativas destas vivências.

Visualizar o mundo com os olhos de outros sujeitos, os sujeitos da urbe, que se apropriam, vivenciam, interagem, aprendem, usufruem, significam e ressignificam o seu entorno me faz pensar a diversidade das formas, modos e usos dos espaços. Meu olhar de pesquisadora/acadêmica voltada à construção de minha identidade docente ganhou novos sentidos, a partir da vivência experienciada em uma “aldeia de nativos”.

## Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O que é Educação**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano - Artes de Fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- FELICIANO, Luiz Antônio. **Picos, gaps e manobras: etnografia de um grupo de jovens skatistas em São José dos Campos (SP)**. 2017. 188 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017.
- FORELL, Leandro. **Participando na cidade: Um estudo etnográfico sobre a participação em Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Parque Araribóia em Porto Alegre/RS**. 2014. 180 f. Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2014.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. LTC. Rio de Janeiro, 1989.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. **RBCS**. vol. 17 nº 49, junho 2002.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**, Campinas: Papiрус. 2004.
- MARCUS, George. Etnografia em/del sistema mundo: o surgimento de la etnografia multilocal. **Alteridades**, Distrito Federal, México, v.11, n.22, p.111 - 127. jul/dez 2001.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. Estudos Etnográficos da Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: \_\_\_\_\_ **Etnografia e Educação: Conceitos e Usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48 Disponível em <<https://static.scielo.org/scielobooks/8f4cf/pdf/mattos-9788578791902.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.
- MISKIWI, Mauro. **Nas Controvérsias da Várzea. Trajetórias e retratos etnográficos em um circuito de futebol da cidade de Porto Alegre**. 2012. 415 f. Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2012.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP. 2006.
- STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. Futebol de Veteranos: um estudo etnográfico sobre o esporte no cotidiano urbano. **Revista Movimento**, Ano IV, Nº 7, 1997.
- WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papiрус Editora, 1998.

# RESISTÊNCIAS E LEGITIMIDADES NO CURRÍCULO DE ARTES

LUCAS PACHECO BRUM<sup>1</sup>  
CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL<sup>2</sup>

## Introdução

Tradicionalmente, o currículo escolar em artes tem se traduzido em uma simples grade curricular, composta de conteúdos, conceitos, signos e códigos formais, legitimados pelo dispositivo canônico escolar. Muito das concepções curriculares nesse campo tem excluído o que denominamos “urgências”, conceito esse que, aqui, está empregado às incertezas e mudanças que as sociedades contemporâneas enfrentam; em outras palavras, a partir do que é movimento, do que é vivo, efêmero, veloz, onipresente e móbile. E, em consequência disso, resultam resistências nos currículos, ou seja, um fluxo de forças entre o que está posto, as legitimidades dos currículos escolares de artes e as urgências, implicando estilos de vida, escolhas estéticas, a construção de discursos, de pessoas, de corpos, bem como de ações, atitudes e modos de andar, falar, comportar-se, e modos de gerir a vida, que operam nos processos de subjetivação – na construção de si.

---

<sup>1</sup> Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Normalista pelo Instituto Estadual de Educação Osmar Poppe. Professor contratado das séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Triunfo – SMT/RS. E-mail [lukaspachecobrum@yahoo.com](mailto:lukaspachecobrum@yahoo.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutora, Doutora, Mestre e Licenciada em Educação Musical (UFRGS). Especialista em Informática na Educação (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs. Coordenadora da especialização em Educação Musical da Uergs. Coordenadora do Núcleo Culturas, Ciências e Diversidade na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS. Líder dos Grupos de Pesquisa CNPq/Uergs “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” e “Arte, interdisciplinaridade e educação”. E-mail: [cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br](mailto:cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br).

Interessa-nos, assim, nesse ensaio, criar alguns relevos, traçando alguns desafios que potencializam a fusão entre urgências e os saberes formais já legitimados. Entretanto, discutimos os modos pelos quais as urgências resistem ao currículo de artes na escola, tendo em vista as concepções curriculares já legitimadas pelo sistema. Pretende-se, portanto, abrir outras fendas de aprendizagens e concepções de currículo de artes que possam dar conta - ou que pelo menos tentem - de uma cultura contemporânea que seduz, repele, invoca e produz estudantes.

## **Resistências e legitimidades no currículo de Artes**

O currículo é um artefato cultural, político, social, discursivo, democrático, histórico, de relações de poder e saber, que expressa e orienta certas finalidades e objetivos do sistema educacional e a formação dos sujeitos. Tomaz Tadeu da Silva (2010) propõe uma definição ampla de currículo, que não se constitui de hierarquias, de maneira estática, mas um currículo de espaço transitório, de ação que está sempre em movimento e propenso às mudanças. Um currículo no qual os aspectos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos e culturais das sociedades atuais façam parte dos saberes construídos em sala de aula, juntamente com aqueles já legitimados pelo dispositivo escolar. Um currículo que fale por si próprio e que tenha diferentes marcas digitais dos envolvidos.

Conforme Silva (1999, p. 14) “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Mais importante que buscar uma definição para o currículo é saber quais questões um discurso curricular busca responder. Sua formação se constitui de experiências e trajetórias distintas de estudantes e professores/as. Como Silva (2012, p. 14) explica, o “currículo se constitui, desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento”.

Silva (2010) problematiza a concepção de um “currículo como fetiche”, que coloca o cenário das discussões em torno do currículo, os desejos e os prazeres que são como propulsores da vontade de saber. É um currículo em que os conhecimentos listados pelo/a professor/a possam ser (re)interpretados, sujeitos a controvérsias, conflitos, divergências e disputas. Ou seja, um currículo que está sempre propenso às mudanças e às urgências atuais. Construir e olhar para um currículo com uma perspectiva de fetiche é entendê-lo como uma oportunidade de reconhecer as semelhanças entre os

múltiplos conhecimentos que circundam a escola e a vida dos sujeitos que se encontram no espaço escolar.

Um currículo, nessa perspectiva, que reconheça estas urgências implica repensar outras categorias e conceitos que orientam o pensamento educacional. Além de reconhecer e promover práticas pedagógicas envolvendo a diversidade, é preciso achar a fusão certa e necessária entre saberes, conteúdos e códigos formais já legitimados pelo sistema. Apesar de tudo, ainda hoje, após o avanço das teorias do currículo, muitas das concepções curriculares em artes estão silenciosamente entre os corredores e as paredes das salas de aulas, isolando-se do mundo e de suas influências. Muito das práticas de ensino que têm como foco a disciplinarização, os saberes dissociados, a fragmentação epistemológica, os blocos de conteúdos programáticos, a ênfase no uso dos livros didáticos, a seriação, a técnica e as abordagens expressivas do ensino de artes está voltado à herança Modernista no Brasil, inaugurada com a Semana de Arte de Moderna, de 1922. Com as influências do Modernismo, transpôs-se para o campo educacional a ideia da arte como livre expressão. E, em consequência disso, nesse contexto favorável da década de 1970, a disciplina Educação Artística se consolidou, e passou a ser obrigatória no ensino regular, a partir da Lei n.º 5.692/1971, que introduziu a Educação Artística nos currículos escolares da Educação Básica.

Com esta concepção de Arte Moderna, que tinha uma provocação da arte acadêmica, ainda realizada no Brasil, a partir de preceitos europeus e neoclássicos, com o Modernismo foi a busca de uma nova expressão genuinamente nacional, além de uma libertação da estética europeia e acadêmica. A partir desse movimento em busca de uma arte brasileira, o ensino da arte nesse período ficou marcado pela livre expressão, que era a expressão das crianças, ou seja, de seus sentimentos e desejos. A arte não precisava ser ensinada, mas sim, expressada pelos/as os/as estudantes. Com essa concepção de ensino foram introduzidas, também na segunda metade do século XX, experiências bastante interessantes e bem sucedidas de ensino de arte para crianças e adolescentes com atividades extracurriculares.

Essa herança deixada pelo Modernismo, hoje, tem ainda afetado a maioria das concepções curriculares em artes desenvolvida nas escolas, o que se traduz na apresentação de uma grade curricular por meio de conceitos, signos, códigos formais e uma sucessão cronológica da arte. Estes procedimentos, por sua vez, são legitimados pelo dispositivo canônico escolar caracterizado pela ênfase na sequencialidade e sucessão cronológica, fundamenta na história da Arte, que, muitas vezes, parte de uma visão erudita focada na obra e na vida de artistas consagrados ao longo dos séculos. Em muitas das propostas de ensino se apresentam as releituras de obras de arte

de artistas de renome. Soma-se a este panorama o fato de muitos dos currículos escolares serem norteados por alguns livros didáticos e clássicos de arte, manuais, reproduções de obras, que legitimam a centralidade do cânone, privilegiando aspectos de uma arte “elitista”, ideológica, de sequências históricas, que, portanto, exclui outras manifestações artísticas e formas de arte.

Do mesmo modo, podem ser observados discursos proferidos pela mídia em geral, ou mesmo pelo próprio sistema da arte, tais como historiadores, museus, galerias de artes, livros, crítica de arte, etc., que legitimam um *status quo* que define o que é arte e o que não é arte; em consequência disso, não raro se apresenta um padrão específico, separando em arte “melhor” ou “maior” da “pior” ou “menor”, arte maior e menor, construindo relações de saber e, portanto, de poder.

Legitimar tal concepção curricular homogênea e eurocêntrica, numa perspectiva de evolução linear da história, além de ser generalista assume, apenas, uma grande verdade, e um único discurso, marginalizando outras formas de arte e um enorme campo de saberes que os/as estudantes convivem diariamente, as urgências. Um currículo hegemônico é dominador, pois controla, regula e governa quem está autorizado a falar, e sobre o que falar, incluindo quais obras, quais artistas e movimentos da história Arte. Marginaliza e tornam ilegítimas outras formas de arte, manifestações culturais e expressões artísticas como, por exemplo, a cultura popular, a cultura negra, indígena e *gay*, dentre outras. Isto implica que, quem fala, seja, na maioria das vezes, homens e mulheres brancas, tem o consentimento de proferir um discurso no currículo sobre esses assuntos. Como dito, na maioria das vezes não legitima negros, indígenas e *gays*, que são atravessados pelas próprias experiências negras, indígenas e *gays*. E, quando as manifestações artísticas dessas culturas aparecem no currículo, ocupam espaços bastante reduzidos ou mesmo minimizados, o que se aproxima, inclusive da arte erudita. Um exemplo são os livros didáticos de arte, que têm como foco os movimentos artísticos já reconhecidos e as obras de arte dos “grandes mestres”.

São, portanto, formas de transmissão e regulação de conhecimentos hegemônicos que, muitas vezes, não tratam das minorias; além disso, os pares não se reconhecem. Compartilhamos, entretanto, a ideia de um currículo que desconstrua as amarras epistemológicas e a fragmentação do conhecimento, dando prioridade para os interesses e desejos dos/as estudantes, na sua construção. Na percepção de Duncum (2011),



[...] o currículo deveria, pois, basear-se na natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do Professor. Enquanto o currículo modernista pautava-se em uma estrutura linear, que ia do simples ao complexo, abrangendo desde elementos e princípios da história e temas, um currículo que se espelha na estrutura rizomática da cultura visual começará a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta. (DUNCUM, 2011, p. 22).

Duncum (2011) concebe o currículo, na perspectiva da cultura visual, como rizomático, ou seja, um currículo que não tem início, meio ou fim. Não no sentido de que ele não tenha um objetivo ou uma direção, mas, ao contrário, um currículo que vá na direção dos interesses e desejos dos/as estudantes, sendo eles ativos e propositores dos seus próprios conhecimentos. Mas, isso não quer dizer que os conhecimentos formais da arte - o que já é legitimado - não façam parte do currículo. Isso pressupõe pensar em um currículo sem hierarquias entre os temas, códigos, imagens e conceitos, sem considerar uns mais importantes do que os outros. Parece-nos pertinente pensar e problematizar o currículo na perspectiva do campo da cultura visual, uma vez, que esse campo abarca as representações cotidianas nos mais diversos seguimentos - cinema, televisão, moda, publicidade, literatura, livros, redes sociais, *sites* de entretenimentos, etc - os artefatos culturais, os modos de ver, as experiências estéticas, e os significados que produzimos com a cultura a partir das visualidades em que os/as estudantes convivem diariamente.

Em vista disso, pensamos e problematizamos um currículo em artes de urgências, em que essas sejam originadas de lugares específicos de cada contexto cultural. Assim, alinhamos ao nosso pensamento ao que Larrosa (1994), Steinberg e Kincheloe (2004) propõem que o pedagógico está além do currículo institucionalizado e dos lugares que têm a função de educar, como a escola, a igreja, a família, etc. Mas, também, outros locais e espaços mais amplos em que educação ocorre, como cinema, televisão, publicidade, campanhas de moda, *videogames*, histórias em quadrinhos, álbuns de figurinhas, revistas, livros, *internet*, mídias sociais, plataformas de relacionamentos, entre outros “onde o poder é organizado e difundido” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 14). São territórios de educação e de formação de sujeitos, em que os conhecimentos produzidos por esses locais estão, muitas vezes, fora da escola e do currículo, provocando incongruências entre o que os/as estudantes aprendem na escola com o que convivem e vivem trivialmente nos espaços onde habitam.

Kerry Freedman (2008) defende a concepção de que o currículo tem uma série de lugares dentro e fora da escola, e não só na comunidade profissional da disciplina. A autora explica que as referências externas como, por exemplo, a vasta gama de textos e de imagens, podem ser mais importantes para a compreensão dos/as estudantes, do que um currículo formado por sequência, de conteúdos da História da Arte, por exemplo. A autora infere, ainda, que os currículos escolares tentam filtrar ideias e experiências vistas como conteúdo legítimo. Ao filtrar experiências, gostos, vontades, desejos, ideias e percepções, filtramos o pedagógico (do) fora - que está fora do currículo - e que somado juntamente com os de dentro, aqueles já legitimados, produz-se, assim, um currículo de efeitos ou como destaca Silva (2010) um “currículo como fetiche”.

Parece-nos profícuo conceber as urgências como pedagógicas, uma vez que elas se encontram em “relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000, p. 89). Além de produzirem verdades, condutas, práticas discursivas e modos de ser e estar no mundo, agindo sobre nós e sobre os/as estudantes, de diferentes maneiras, transformando suas experiências de si com si. Elas impõem, seduzem, atraem, dominam, as sujeitam, educam, formam, inspiram, repelem, mentem, convocam e forjam.

As urgências, assim, estão emaranhadas nas relações de poder e saber, que produzem e fabricam os/as estudantes. No pensamento foucaultiano, saber e poder não são externos um ao outro; eles atuam em forças correlatas e dependem um do outro. No entanto, esses espaços produzem saber e poder, pois o poder está em movimento, a partir de “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas” (FOUCAULT, 1979, p. 246).

Esses *locus* onipresentes educam e formam sujeitos nos seus mais variados sentidos. Estas urgências não apenas conduzem estudantes, mas também produzem discursos, significados e verdades sobre os mesmos. Então, por que não levar as urgências numa fusão potente curricular em artes, com os conhecimentos formais já legitimados pelo sistema escolar? Uma fusão, nesse sentido, poderia partir daquilo que os/as estudantes já sabem, para aprender outros conteúdos que ainda não sabem, de maneira transdisciplinar. O currículo, assim, assumiria diferentes digitais, podendo ser mudado, remodelado, recortado de acordo com suas necessidades. Com isso, talvez, diminuíssem os alargamentos entre as legitimidades do currículo de artes da escola com as urgências que “habitam” dentro e fora desta, bem como fosse construído um discurso curricular que representasse verdades particulares, e não um discurso curricular monopolizador.

É a fusão daquilo que já existe nos currículos de alto teor intelectual e cultural com as urgências do mundo contemporâneo e com as/os das/dos estudantes. Desse modo, não se trata de negar ou negligenciar os saberes eruditos, conteúdos e conceitos e formais. E, tampouco, de apagá-los do currículo, mas, sim, promover fusões que potenciem aprendizagens prazerosas com as urgências que permeiam os/as estudantes, algo tão caro e crucial para os/as professores. Por outro lado, cuidamos para não dar uma única ênfase em currículos “abertos”, em urgências, pois se corre o risco de o currículo ser qualquer coisa - “divertida” - (CARLSON; APPLE, 2003) presente no mundo contemporâneo. Mas, que os/as professores sejam capazes de olhar para o seu tempo, e seus/suas estudantes estejam aptos a “tornar o currículo relevante para os interesses e o universo do cotidiano dos/as estudantes” (CARLSON; APPLE, 2003, p. 42).

Isto implica desafios e dificuldades para os/as professores de que o currículo não é monolítico, centrado em livros didáticos, artistas, obras e história da arte, mas, sim, dinâmico. Significa problematizar os processos que ocorrem dentro e fora das salas de aula e das escolas, pois de um universo amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se o que vai constituir o currículo, ou seja, toda escolha é poder. Silva (2001, p. 197) argumenta que no sentido foucaultiano “o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina qual forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo”.

O poder no currículo são as escolhas e tomadas de decisões de conteúdos, saberes, temáticas, conceitos, imagens, músicas, textos, atitudes, ações, valores, moralidades, discursos, abordagens e procedimentos metodológicos etc., que farão parte do currículo. É aquilo que promove segregação. É o que inclui/exclui, isto é poder no currículo - o que legitima como conhecimento e arte, e do que não é. São inclusões e exclusões não somente de conhecimentos, mas também de grupos sociais, pessoas - raça, gênero, classes, etnia e religião - na sua seleção (SILVA, 2001).

Desta maneira, toda a escolha é excludente, pois “de qualquer forma e sob qualquer concepção, ao falar de currículo, estamos falando de poder” (SILVA, 1999, p. 53). Assim, as “teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados” (SILVA, 1999, p. 15). Com isso acreditamos que o currículo é o resultado de uma seleção. Selecionar é uma operação de poder, e que em toda escolha e seleção existe uma intenção ideológica, que não é neutra.

A escola é um espaço onde o poder opera e produz saber, e o saber produz poder (FOUCAULT, 1979). É uma negociação diária de espaço de disputa, pois tais atrações contemporâneas, bem como os saberes triviais, são o que dará “vida” e desenvolverá um prazer pela aprendizagem ao que os/as estudantes aprendem juntamente como os conteúdos já institucionalizados. Com isso, o currículo assume um discurso e uma verdade de um lugar, e de sujeitos muito específicos, os quais os mesmos se identificam, mas estando sempre abertos a mudanças ou divergências, dentro do próprio discurso.

O poder também opera na resistência, enquanto as urgências contemporâneas resistem, por mais que isso ocorra silenciosamente, e tentam fazer parte do currículo. Entretanto, as resistências são efeitos de forças contrárias do que é selecionado e legitimado pelo sistema, e têm *status* de artes no currículo. O currículo é o espaço/lugar de resistência, pois é necessário resistir às urgências, não no sentido de negá-las, mas de enfrentá-las, trazê-las para dentro da arena de disputa do que é institucionalizado e legitimado.

Michel Foucault (1979) lembra-nos que antes de tudo o poder é liberdade, de tal modo, que resistir é um dos efeitos do poder. Assim, as urgências só resistem à escola e à sala de aula porque elas têm liberdade, sejam elas por relações forças e que estão em ação. A resistência não vem de fora e também não é exterior ao poder, ao contrário, ela está dentro do seu próprio jogo de existência, nesse caso, das posições que as urgências tomam dentro da escola e no currículo, tencionando e produzindo forças com o *status quo* já legitimado.

Apesar de que, muitas vezes, as escolas e seus currículos apresentam diferentes dificuldades, devido a múltiplos fatores, como interesses políticos e econômicos, além, até, dos pedagógicos, é necessário abrir brechas, fraturas, fendas e rachaduras no currículo, enfrentando as negociações, os conflitos e “as forças”, para que se seja possível potencializar práticas pedagógicas e o discurso curricular local. Tratar das urgências do presente e do que é dito sobre os/as estudantes é tratar de relações de poder/saber que lhes formam e educam.

O currículo, assim, produz sentidos e significados em seus cotidianos e em relação aos problemas sociais enfrentados pelas sociedades contemporâneas. O currículo se produz e atua em sentidos e significados com diferentes falas e interpretações podendo, todos os envolvidos, desviá-los, subvertê-los e contestá-los. O currículo é uma relação social que produz efeitos em seus envolvidos, em que a construção do conhecimento se dá na relação entre as pessoas. Neste processo de construção e produção estão envolvidas as relações divergentes de poder, que operam nos corpos e nos processos de subjetivação. Os discursos e as verdades curriculares construídas que

formam os/as estudantes, não somente como formação escolar, mas como seres de existências e subjetivações.

Desse modo, conforme Silva (2001, p. 194), é “importante ver o currículo não apenas como sendo construído de ‘fazer coisas’, mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós”.

O currículo é ação e resulta efeitos que nós, professores/as, estudantes e a comunidade escolar produzimos, e que, por sua vez, nos produz nos modos identitários, críticos, políticos, culturais, sociais, etc. O currículo constrói e (re)produz sujeitos particulares e específicos. Ao selecionar, escolher, legitimar e deslegitimar o que é arte no currículo, ele “nos faz ser o que somos” (SILVA, 2001, p. 196). Por isso, justifica-se a importância de abrir espaços para as urgências contemporâneas da hiperconectividade que configuram a vida humana, pois elas produzem efeitos sobre nós e sobre os/as estudantes que se refletem na escola e no currículo, muitas vezes negligenciados. A esse respeito Silva (2001, p. 194), afirma que “se ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política”.

### **Considerações finais**

É nessa percepção que pensamos o currículo de artes, ou seja, um currículo que gera efeitos e que constitui o que se faz e produz na escola, implicados na dinâmica de ação, da política e das afeições, prazeres, gostos, interesses e atrações, e que “enfeitece” seus autores, ou seja, que tenha vestígios digitais de todos na sua construção e no seu processo pedagógico. Assim, portanto, ele se configura com identidade, com características individuais próprias de cada contexto em que está inserido, a partir das urgências contemporâneas que os cerca.

Compreendemos o currículo de artes como um discurso e como um artefato cultural muito particular e que produz verdades particulares, do mesmo modo que constitui sujeitos particulares. Está envolvido nas relações de poder e saber e nas constituições de posicionamentos, de modo que a noção e concepção de currículo estejam na dinâmica das urgências da vida digital e das atrações contemporâneas que permeiam as sociedades, na fusão dos conteúdos e códigos formais legitimados pelo dispositivo escolar.

Enfim, defendemos uma concepção currículo de artes com olhares diversos, que tenha como base a investigação e a criação e que inclua todas as diversidades, como os problemas sociais, culturais, econômicos e políticos das sociedades contemporâneas. Um currículo de urgências que se configure como prática produtiva, significativa, prazerosa e de justiça social, em que os/as estudantes se reconheçam não somente como autores/as do currículo, mas de sua própria aprendizagem, tornando-se sujeitos críticos, emancipados e que saibam viver, conviver e resolver problemas nos espaços onde habitam.

## Referências bibliográficas

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, p. 11 - 57.

DUNCUM, Paul. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 15 - 30.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 126 - 142.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 - 86.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

# ***SURF SALVA: UM PROJETO SOCIAL ESPORTIVO QUE PROPORCIONA AUTONOMIA E CIDADANIA A SEUS PARTICIPANTES***

FELIPE FERREIRA<sup>1</sup>  
ALINE SILVA DE BONA<sup>2</sup>

## **Introdução**

O surfe é um esporte que vem se destacando no cenário nacional, com uma crescente popularização desde os anos 60. Segundo Vieira (2012), estima-se que mais de dois milhões de pessoas pratiquem o surfe sendo este, o quarto esporte mais praticado no país e o segundo entre os homens, tornando-se um esporte que merece atenção por parte da comunidade científica, principalmente da área da Educação Física.

Este estudo se debruça sobre o trabalho de um Projeto Social de nome “Surf Salva”, que acontece no Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, e que oferece aulas gratuitas de iniciação ao Surfe, com os objetivos de fornecer oportunidades de prática e aprendizado do esporte, mas também preencher um espaço do tempo vago de seus alunos. Surge a ideia desta pesquisa, quando os instrutores perceberam algumas mudanças positivas nos comportamentos dos alunos do Projeto, e em conversa com responsáveis, escolas onde estudam e outras pessoas, foi brevemente observado que o Projeto poderia ter surtido um efeito positivo para suas vidas.

Então, para que se discutisse teoricamente esta possibilidade de transformação suposta pelos relatos, construiu-se este estudo, que buscou analisar como o Projeto pode contribuir para as construções de autonomia e cidadania de seus alunos, na tentativa de buscar uma provável confirmação

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Física Licenciado pela PUCRS. E-mail: felipe.ferreira.003@acad.pucrs.br.

<sup>2</sup> Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Osório. E-mail: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br.

das observações supramencionadas. Por tratar-se de um Projeto Social, que conta com instrutores voluntários, e sem uma proposta pedagógica definida para sua execução, julgou-se necessária uma análise com suporte teórico validado e amplamente reconhecido pela comunidade científica das áreas da Educação e Educação Física, buscando interpretá-lo como um Projeto que visa educar através do esporte, realizado em um espaço não escolar sob a perspectiva de educação não formal.

Esta perspectiva trabalha de forma diferente da educação formal, que é aquela realizada tradicionalmente nas escolas, com sistemas de avaliação de desempenho para progressão acadêmica e titulação, subdividida por turmas de idades diferentes e com estruturas próprias para o ensino sistematizado dos conhecimentos produzidos historicamente.

Por vezes é confundida com a educação informal, que se define como aquela que acontece de forma espontânea, sem agentes específicos para o ensino, trata-se do aprendizado dos hábitos, costumes e crenças, seja através da família, amigos ou da observação dos processos que ocorrem no entorno dos indivíduos.

A educação não-formal pode parecer ser semelhante a esta, pois por vezes ocorre em reuniões de grupos sociais que buscam objetivos em comum, sem transparecer objetivos declaradamente educacionais, mas que, se analisados a fundo, demonstram uma grande capacidade de ensino de diversos temas dignos de serem incluídos nos calendários formais de educação. O que diferencia o modelo não-formal do informal, é a existência de intencionalidade educativa. (GHON, 2006).

Os projetos de educação não-formal, no geral, existem como complementos à educação formal e muitos ocorrem em espaços fora da escola, conhecidos como espaços não-escolares. Estes espaços “são ambientes que desenvolvem uma proposta diferenciada de educação”, e que “se caracterizam por serem ambientes/ lugares coletivos que fazem parte do cotidiano das pessoas”. Ali a educação (não-formal) ocorre de forma mais “espontânea e a partir das relações e interações estabelecidas”. (BONA; AGLIARDI, 2018, p. 13). Por não se tratarem de locais tradicionais de ensino como as escolas, os projetos executados em espaços não formais, oferecem outras possibilidades de aprendizagem dentro de um contexto mais prático, sempre acompanhados de uma intencionalidade educativa.

Para suportar este estudo foram revisados artigos, monografias, dissertações, teses e livros, buscando basear-se principalmente nas ideias de Paulo Freire e de seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996). Foram analisadas as falas do criador do Projeto, que é o instrutor principal do mesmo, e



entrevistas com alguns participantes visando compreender o que mudou em suas vidas depois de serem incluídos no Projeto *Surf Salva*.

Segundo Boaventura (2007, p. 5) “*nomia*” vem do grego que significa regra, e assim entende-se autonomia como a capacidade de se autogovernar, através da reflexão e da tomada de consciência sobre seus atos, superando assim a heteronomia onde o indivíduo é governado por outro ou outros, e as regras são externas ao mesmo.

A autonomia é se constituiu em um processo de experiências, que amadurece ao longo do tempo, conforme as decisões tomadas pelo indivíduo. Para Freire (1996) “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Sendo assim, podemos considerar que a experiência do aluno, ou seja, a participação dele nos processos e tomadas de atitude são parte fundamental para a construção da autonomia do indivíduo.

Ao relacionar a construção de autonomia com as aulas de iniciação ao esporte, Machado (2011, p. 7) cita estes momentos como “um ambiente extremamente favorável para o exercício da convivência, cooperação e autonomia”, mas sugere que deve-se ter cuidado no planejamento de atividades deste tipo, fundamentando-as em uma proposta pedagógica que promova “valores, princípios, regras, convívio social, busca de superação de limites individuais, superação de desafios, vivências práticas, debate em grupo, etc.” (p. 7), assim buscando de fato uma educação para o convívio social através de espaços de construção de autonomia proporcionados pelo Projeto esportivo.

Para que estes espaços de protagonismo do aluno existam, necessariamente devemos observar a metodologia de ensino empregada pelo educador, ou neste caso o instrutor em questão. Freire (1996, pág. 25) descreve que as ações do educador devem acima de tudo respeitar a autonomia de ser do educando, este educador não pode negar as inquietudes ou curiosidades dos educandos. Evitando portar-se de maneira autoritária, mas sim propondo limites à liberdade do educando dentro do espaço de ensino.

Freire (1996, pág. 16), escreve sobre a importância da postura do educador perante seus alunos, e observa que o exemplo deste professor pode ser tão importante quanto as palavras que profere em aula, sendo assim de nada vale um educador que professa sobre o esporte enquanto formador de cidadãos, mas que em sua prática busca fielmente apenas ensinar aos educandos a competição exacerbada e excludente do esporte de rendimento. A “corporeificação das palavras pelo exemplo”, segundo Freire (1996, pág. 16) é ponto fundamental para o sucesso de projetos de ensino que se propõe a desenvolver a autonomia dos educandos.

Podemos também dizer que um projeto de ensino de Surfe em uma cidade litorânea justifica-se, pois é um tipo de local onde a comunidade

convive diariamente com o oceano, muitas vezes até tirando seu sustento dele no caso da pesca, ou através dele no caso do turismo, pois atrai visitantes na alta temporada.

Indo desta forma ao encontro das ideias de Freire (1996) que também propõe que se estabeleça uma “intimidade” entre os conhecimentos e a experiência dos alunos como, por exemplo, discutir questões como as poluições marinhas e diversas outras questões, que podem levantar grande conversas e argumentos, oferecendo assim espaços para que o aluno reflita e proponha sugestões para problemas relacionados diretamente a sua vida cotidiana e de sua comunidade.

Kunz (1994) apud Neira (2009, p. 65) diz que: “Se nosso intuito é formar cidadãos, temos por obrigação, no ambiente educativo, transformar o fenômeno social do esporte numa atividade de interesse real a todos os participantes [...] a cidadania eleva o educando à condição de sujeito no seu processo de ensino, capacitando-o para a participação na vida social, cultural e esportiva.”

Espera-se então, da formação de cidadãos em um Projeto de esportes que se ofereçam espaços para o desenvolvimento da autonomia, que se constituem na oferta para os alunos de oportunidades de fala, reflexão de suas ideias e expressão de seus pensamentos em atitudes no dia a dia do Projeto.

Aliando isto ao respeito entre os agentes do processo (instrutor/aluno), ao respeito à incompletude de ambos, à diversidade de opiniões que as discussões possam vir a gerar, aos direitos e deveres de cada um, e outra gama de possibilidades já relatadas, podemos então, considerar a possibilidade de uma formação cidadã através de um Projeto de esporte.

## **Metodologia**

A metodologia desta pesquisa utilizou-se do método de Grupo Focal, uma abordagem qualitativa bastante utilizada em estudos que auxiliam na compreensão de ações sociais comunitárias e de grupos sociais menos favorecidos (GONDIM, 2003, p. 160).

Sendo assim, esta foi a metodologia escolhida para analisar este projeto, que ao trabalhar a formação humana a partir de uma prática corporal esportiva, necessita de uma análise mais profunda e direta, para que possamos analisar de forma mais eficiente as questões envolvidas neste trabalho.

Neste estudo buscou-se responder os questionamentos que surgiram ao entorno da pergunta central do mesmo: “como um projeto social esportivo pode contribuir para a autonomia e cidadania de seus alunos?”, questão que

investiga a possível construção dos alunos como cidadãos através das atividades do Projeto *Surf* Salva.

Foram elaborados questionários semiestruturados que guiaram as seções de entrevista, que ocorreram em dois momentos: num primeiro momento todos do grupo debateram juntos, e, no segundo momento as entrevistas foram individuais.

A população envolveu 4 participantes e 1 instrutor que também é o fundador do Projeto. Os critérios de exclusão dos participantes foram: A matrícula regular no Projeto no ano de 2019: A autorização prévia dos responsáveis através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e do entrevistado através da assinatura de Termo de Assentimento. Por questões éticas o sigilo dos entrevistados foi mantido e as transcrições serão identificadas apenas por suas iniciais.

## **Resultados e discussão**

Apresentaremos nesta seção os resultados das entrevistas feitas com o fundador e instrutor do Projeto, e das conversas em grupo e individuais com os participantes que aderiram à participação neste trabalho.

O projeto *Surf* Salva foi criado no ano de 2015, sob a iniciativa de dois amigos, um empresário de vestuário do segmento, e outro fabricante de pranchas de surfe da localidade, os dois surfistas com larga experiência na modalidade. As aulas eram oferecidas semanalmente, aos sábados pela manhã e ao poucos atingiram cerca de 30 alunos. Os materiais utilizados eram arrecadados em campanhas de doação, realizadas pela associação local de surfistas, e contavam com a participação dos alunos, pais e simpatizantes da modalidade.

Atualmente apenas um dos fundadores continua no projeto, e segundo suas palavras:

“O que tenho a falar do projeto é nada mais nada menos que o amor né, que nos move, cada um tem um objetivo. Eu costumo dizer que, (pensativo), cada um tem um objetivo e cada um tem uma motivação, a minha motivação é salvar vidas através do surfe.” (A.H. 29 anos).

Podemos observar então que a criação do Projeto não envolve apenas o fomento da prática e o crescimento da cultura de surfe, mas também tem um caráter de preocupação com o próximo, sendo um projeto que visa proporcionar oportunidades para que os jovens possam modificar suas realidades através da prática esportiva. Freire (1996, pág. 6) declara a amorosidade como aliada indispensável à educação para a autonomia: “Como ser

educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo...”

Esta “amorosidade” que trata Freire, é apresentada em diversos outros trechos de A.H em sua entrevista, como este onde demonstra preocupação com o futuro dos meninos:

“o objetivo principal do projeto, não é nem ensinar o Surfe, mas sim dar um outro estilo de vida pra essa molecada” (A.H. 29 anos, fundador e instrutor do Projeto).

Pensando nisso, o projeto oferece outras vivências para os alunos, como momentos de treinamentos físicos, instruções sobre maré, direção dos ventos, correntes marítimas, salvamento aquático em parceria com o Corpo de Bombeiros, meio ambiente e sustentabilidade, em palestras com recicladores locais ou em ações práticas de limpeza de praia, palestras sobre prevenção ao uso de drogas entre outros.

A.H procura se manter como um exemplo para os participantes do Projeto, pois já viveu momentos de dificuldade e relata que não gostaria de ver os meninos na mesma situação que já viveu. Ele deixa claro suas preocupações em declarações como as que seguem:

“eu tive uma infância difícil ‘né’, [...]eu sempre vivi num meio de usuários de drogas e alcoólatras, e pessoas desse tipo, dessa, ‘vibe’, eu pensava ‘bah’, o dia que eu tiver uma família ou puder fazer alguma coisa por alguém, eu quero ensinar que isso é ruim, então eu comecei usar isso como essa ferramenta, mostrar pra ‘gurizada’ que a gente não precisa ser surfista e ser maconheiro, a gente pode ser surfista e amar ao próximo, respeitar os irmãos, e é isso que o Surfe ensina pra eles ‘né’, e surfe salva, salvou a minha vida e pode salvar a vida dessa molecada.”  
A.H.

Estes trechos revelam a importância que o Projeto Social tem na vida dele e também o compromisso e a seriedade a qual o mesmo trata do assunto, demonstrando-se preocupado com a sociedade e com os jovens da mesma, evidenciando as intenções educativas que tem com o Projeto, podendo ser utilizado como ferramenta de auxílio na formação dos cidadãos da localidade.

A partir daqui, iremos analisar e discutir as declarações de alguns alunos do Projeto *Surf Salva*, totalizando 4 entrevistas estão transcritos os trechos considerados fundamentais para que se estabeleça uma relação entre os objetivos do projeto, os teóricos que embasam este estudo e o que de fato o Projeto consegue entregar a seus alunos.

Apenas quatro foram autorizados pelos responsáveis a participar desta pesquisa e seus nomes foram abreviados pelas iniciais de seus primeiro e último nomes. Durante as entrevistas surgiram alguns temas interessantes a serem destacados neste trabalho, um deles, por exemplo, é a alegria que o processo de aprendizado do surfe proporciona. Os entrevistados relataram momentos de muita descontração e alegria, o que proporcionava um ambiente mais leve.

Freire (1996, p.29) afirma que “ensinar exige alegria e esperança”, e dedica um tópico inteiro com este nome, mas é em um trecho mais à frente que Freire (1996, p. 52) afirma: “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”. E afirma que não se pode confundir alegria no ensinar com desleixo pela rigorosidade, e que seriedade docente e alegria não podem ser tomadas como inconciliáveis, pois a experiência pedagógica tem uma capacidade de despertar, o gosto de querer bem, e o gosto da alegria, sem as quais a prática educativa perde o sentido.

Além da alegria, os alunos relatam com frequência, que ocorrem conversas durante as aulas sobre outros temas, como Meio Ambiente e cuidados com o Oceano, uso de drogas e seus prejuízos para o corpo e a mente dos surfistas, e também é frequente o reconhecimento dos alunos, sobre suas mudanças de comportamentos após participarem do Projeto. Como podemos observar nos trechos a seguir:

“a escolinha me ensinou a não ir pro mau caminho, não fumar maco-nha, limpar o mar, respeitar os outros, além de surfar.” do aluno C. S.

“mudou meu comportamento, antes eu não ia bem na escola, mas fiquei sabendo que pra fazer escolinha tinha que ir bem na escola, eu comecei a mudar, ter mais respeito...”, fala de R.S. de 14 anos há 4 anos no projeto.

“sim, agora to respeitando mais (em casa), estudando mais, tem que estudar né? aluno C.S.

Podemos relacionar os trechos acima com diversas ideias de Freire (1996), quanto ao respeito que o professor deve ter em suas posturas enquanto educador das gentes, respeito à sabedoria, à autonomia e as capacidades criadoras dos educandos, entre outros. Se alinharmos estas ideias com as da corporeificação das palavras pelo exemplo já revisadas anteriormente, pode-se perceber uma conexão entre o exemplo que os professores repas-sam, com as atitudes que foram “modificadas”, segundo os mesmos, em seus comportamentos.

Uma das falas que representa exatamente estas ideias é a do aluno E.J., que com 15 anos e um ano participando do Projeto nos revela essa maravilhosa declaração, sobre o que a “escolinha” o ensinou:

“ter mais compromisso no dia a dia, seguir os caminhos certos..., ter mais obrigação, educação, ‘respeitamo’ mais o sor aqui, ‘respeitamo’ mais em casa, mudou meu jeito de falar com meu pai, porque ele usava droga ‘né’, daí eu era mal educado com ele, e hoje eu ajudo ele, quando ele tem que cortar alguma grama...”. E.J., 15 ano

Neste trecho, cabe relacionar esta variabilidade de assuntos decorrentes das aulas com as palavras de Freire (1996) sobre estabelecer uma “intimidade” entre os conhecimentos e a realidade dos alunos, que como podemos observar têm conhecimentos sobre o mundo das drogas, comprovando a distância curtíssima que estes jovens têm com essa realidade. Fazem parte da vida desses jovens, o mar e a natureza, com os quais convivem diariamente, e novamente, corroborando as ideias de Freire (1996) citadas acima, vemos relatos como os que seguem:

“(aprendi) limpar a praia, porque senão as tartarugas morrem, por causa de sacola elas pensam que é água viva...” aluno R.S

Observamos através da clara explicação que tratamos de alunos conscientes dos danos que o lixo produzido pelo homem pode causar, e impactados com isso possivelmente irão se tornar cidadãos mais responsáveis para com o meio ambiente, e mais preocupados com o futuro da Natureza. Outro tema recorrente na fala dos alunos trata sobre o quanto eles gostam de ajudar nas aulas, e sentem-se muito gratos e valorizados por estarem auxiliando. Estas declarações do aluno L.H. quando questionado sobre algum acontecimento, revela sua felicidade em poder ajudar seus colegas aprender a surfar também,

“Ah, foi quando eu comecei a ajudar o Naza na escolinha, daí a galera ora quando eu não pude ir mais, a galera pergunta por mim lá, dá uma sensação legal...” aluno L.H.

Ao ser questionado sobre o que este aluno achou destes momentos em que dá as aulas para os menores ele responde:

“É, eu pensei que fosse eu ‘né’, (ensinando) como o Naza me ensinava antes me empurrava, é geralmente o que eu faço lá.” L.H.

Esta declaração reforça novamente a ideia de Freire (1996) já citada, sobre o exemplo que os instrutores são para seus aprendizes. O aluno E.J., também manifestou sua alegria em poder ajudar durante as aulas:

“o que mais gosto de fazer é surfar, e ajudar ele ali nas aulas, a levar alguma coisa, a limpar as roupas (de borracha) do sor, q tem gente que não lava” E.J.

Percebe-se nessa fala, a importância de oferecer momentos em que os alunos possam ser protagonistas das atitudes a serem tomadas, e, momentos como este reforçam a responsabilidade dos alunos do Projeto. Freire (1996) toca neste ponto ao falar de educação emancipatória, que permita que o aluno construa sua autonomia para que assim, se forme um cidadão capaz de tomar atitudes, sem depender de outros.

Esta é a importância da autonomia para Freire, segundo suas ideias, uma pedagogia da autonomia tem como objetivo construir uma ponte fundamental que permita uma transposição do aluno inicialmente ‘dependente’ (dos pais, professores, estado, etc.) que entra na escola, e o cidadão livre e independente que atua na sociedade com clareza e responsabilidade sob seus atos, exercendo de fato sua cidadania.

## **Conclusões**

Podemos assim, à guisa de uma conclusão destas análises, comparar os objetivos do criador do Projeto, com os resultados apresentados nesta última seção. Observaram-se diversos relatos de mudanças comportamentais, que sugerem um efeito positivo das atividades do projeto sobre a vida destes alunos, principalmente apoiadas nos relatos sobre o exemplo de vida que os instrutores são para seus alunos, indo ao encontro de Freire (1996) quando teoriza sobre as relações entre docência e discência e as possibilidades de troca existentes neste processo, que podem e vão muito além dos conhecimentos técnicos.

Também cabe salientar os diversos relatos sobre os diferentes conhecimentos paralelos ao ensino específico das técnicas do surfe, que foram desde cuidados com o meio ambiente ao uso de drogas e seus efeitos sobre a saúde dos usuários. E, aliado aos relatos sobre a importância da frequência na escola e do cuidado com o material utilizado antes, durante e após as aulas, observou-se uma construção de responsabilidades para com o Projeto, concordando com os estudos de Freire (1996) que prioriza o protagonismo dos alunos durante os processos, e, segundo o mesmo autor é extremamente

necessário para que se forme um cidadão consciente e responsável por seus atos na sociedade.

Sendo assim, podemos concluir que o referido Projeto social esportivo, contribui para as construções de autonomia e cidadania de seus participantes, neste caso, ao oferecer uma prática gratuita de esportes, o Projeto também oferece momentos de aprendizados de variadas temáticas, proporcionando uma visão ampla dos processos envolvidos na prática do surfe, além de proporcionar momentos de reflexão e de protagonismo dos participantes, o que lhes possibilita construir sua autonomia, estando à frente de diversas situações em aula.

Ainda se sugere que se realizem outros trabalhos, seja em localidades diferentes ou em projetos que atinjam uma população maior e que preencham as possíveis lacunas deixadas por esta pesquisa. Possibilitando uma comparação de resultados que provoquem novos desdobramentos sobre a temática desenvolvendo uma possível ampliação da discussão no meio acadêmico tanto da área da Educação como da Educação Física.

## Referências bibliográficas

BOAVENTURA, Eduardo. **Educação Física para a autonomia**: construção de possibilidades metodológicas. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96110/boaventura\\_e\\_me\\_rcla.pdf;jsessionid=CFB4DBEEB19BBDAE7774A8EF4ABE73E0?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96110/boaventura_e_me_rcla.pdf;jsessionid=CFB4DBEEB19BBDAE7774A8EF4ABE73E0?sequence=1)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BONA, Aline Silva de; AGLIARDI, Ilda Renata da Silva. Os espaços não formais de educação: possibilidades de uma aprendizagem cidadã ao docente e ao estudante. In: BONA, Aline Silva de (org.). **Práticas, experiências e fazeres na educação**: uma diversidade em prol da complexidade. Curitiba: CRV, 2019. 276p.

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

GHON, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003, v. 12, n. 24, 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MACHADO, Gisele Viola; PAES Roberto Rodrigues; GALATTI, Larissa Rafaela. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n.3, p.1-21, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10913>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? Rev. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 14, Jan./jun. 2009.



ISSN 1679-8678. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao\\_fisica\\_artigos/programas\\_educacao\\_pelo\\_esporte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica_artigos/programas_educacao_pelo_esporte.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

VIEIRA, Roberta de Oliveira. **Aragua surfe social**: contribuições do projeto que integra esporte e educação. Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103753/TCC%20%20ROBERTA%20DE%20OLIVEIRA%20VIEIRA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 abr. 2019.



# TEATRO, INVENÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: POR UMA PÓS- DRAMATURGIA DO ENCONTRO NA AULA

FABÍOLA RAHDE FERNANDES<sup>1</sup>  
EDUARDO GUEDES PACHECO<sup>2</sup>

## Introdução

Este estudo constitui-se em recorte de pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Linguagens e Artes em Contextos Educacionais. O espaço em que a pesquisa prática se situou foi uma escola de ensino fundamental localizada no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, lócus em que a pesquisadora atuava como professora de teatro. Objetivou-se, nesse contexto, problematizar a aula de teatro no âmbito do ensino básico com alunos do sexto e sétimo anos do ensino regular, junto dos quais foram propostas práticas de criação teatral em sala de aula.

Para o presente trabalho, foram eleitos aspectos referentes aos dezoito encontros que compuseram a investigação, sendo tais enfoques escolhidos levando em consideração os momentos que melhor deram conta de problematizar as questões abarcadas na pesquisa. Seus trajetos foram traçados tendo como propulsora uma pergunta suleadora: como a criação teatral movimentou processos de resistência à mecanização das práticas escolares? Em zona de vizinhança (DELEUZE; GUATTARI, 2010) com essa indagação

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), e-mail: [fabioarahde@yahoo.com.br](mailto:fabioarahde@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor no do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), e-mail: [eduardo-pacheco@uergs.edu.br](mailto:eduardo-pacheco@uergs.edu.br).

questiona-se também: que docência e qual teatro são necessários à produção destes processos?

Sulear articula-se aqui à invenção de modos de existência que singularizam os encontros pedagógicos e potencializam a vida da educação na aula de teatro (CORAZZA, 2013). Significa, assim, forjar uma docência que produz movimentos no encontro educacional, estabelecendo relações pedagógicas à maneira de “um cão que faz seu buraco, um rato faz a sua toca. E, para isso, encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28-29).

O Sul, ou terceiro mundo, é visto então como possibilidade de experimentação de devires na aula de teatro, na trilha do que Deleuze chama de constituição de uma consciência de minoria como potencialidade do teatro. A esse respeito, afirma o autor que “devir minoritário é um objetivo, e um objetivo que diz respeito a todo mundo [...] já que cada um constrói sua variação em torno da unidade de medida despótica e escapa, de um modo ou de outro, do sistema que fazia dele uma parte da maioria” (DELEUZE, 2010, p.63) e, ainda, “se a maioria remete a um modelo de poder – histórico, estrutural ou os dois ao mesmo tempo-, é preciso dizer também que *todo mundo* é minoritário, potencialmente minoritário, na medida em que desvia desse modelo” (DELEUZE, 2010, p. 59, grifo do autor).

O modelo de escola, tal como o conhecemos hoje se configura, segundo Canário como uma invenção histórica que marcou o início da modernidade e se tornou hegemônica. Tal modelo introduz o “aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro de classe” (CANÁRIO, 2005, p, 61). Nessa perspectiva a organização escolar como historicamente a conhecemos “corresponde a modos específicos de organizar os espaços os tempos e agrupamentos de alunos e as modalidades de relação com o saber” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

O que se delinea, portanto, é uma configuração de aula mediada pelo quadro de classe que tende à noção de que o professor deve ministrar a aula para muitos como se estes fossem um, remetendo à ideia uniformização, ordem, estrutura e regulação de corpos, tempos e vidas na sala de aula. Ao situar as ponderações acima com o contexto deste estudo, pergunta-se também: De que formas essa configuração engendra a mecanização das práticas em sala de aula? Como criar uma aula de teatro que desconstrua tais práticas? E, ainda, como criar um plano de compartilhamento entre a arte teatral e o campo da Educação?

Com vistas à exploração de tais questões, este estudo apoia-se na filosofia da diferença elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para os

autores, o mundo é concebido como um processo de criação do novo em que o pensamento não exerce papel de comunicação, descoberta ou reflexão sobre determinada realidade, mas na atividade de invenção da mesma. Para Deleuze e Guattari, pensar é criar, sendo que a filosofia pensa conceitos ou acontecimentos, traçados em um plano de imanência. A ciência pensa funções ou proposições referenciais, traçadas em um plano de coordenadas e a arte pensa monumentos ou sensações, traçadas em um plano de composição. (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Inserida nesse panorama de criação, a investigação flerta com a ideia de docência artista de Sandra Corazza, na medida em que ensaia modos de ser docente que objetivam tanto criar blocos de sensação na aula, como planos de invenção de saberes (CORAZZA, 2013). Nesse viés, traça-se um plano de compartilhamento entre o campo da Educação e a arte teatral a partir do deslocamento do conceito de *pós-dramático* (LEHMANN, 2017) para o contexto investigado.

O termo *pós-dramático* foi cunhado por Hans-Thies Lehmann e descreve estéticas e estilos da prática teatral, desde “apresentações desdramatizadas de textos dramáticos até formas que não dependem de modo algum de um texto dramático pré-definido” (LEHMANN, 2013, p. 860). Estas práticas propõem, conseqüentemente, uma ruptura com o modelo aristotélico de unidade e totalidade do texto dramático, desconstruem certa noção de ordem e apontam para uma reconfiguração dos papéis tanto do texto dramático na cena como das relações entre autor (do texto dramático), ator, espectador, diretor e do próprio espaço de encenação. Abre-se, por conseguinte, um panorama para processos colaborativos na perspectiva da criação coletiva.

## **Metodologia**

Com base nas ideias de Deleuze e Guattari, no que tange à proposta de pensar a aula como um plano de composição e, nesse ponto, como um processo que não analisa ou reflete sobre determinada realidade, mas a inventa, este estudo experimenta a criação de uma metodologia singularizada como dispositivo para operar os movimentos da pesquisa (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Tal invenção é engendrada a partir do deslocamento do conceito de *pós-dramático* para o contexto estudado com o objetivo de problematizar a aula como espaço de dramaturgia, sendo o deslocamento dos corpos que a concebem pensados como texto e escritura teatral.

Opera-se, logo, com procedimentos metodológicos que atuam como movimentos para a criação, sendo cada um deles composto de materialidades (texto dramático, adereços de cena e objetos como mesas e cadeiras, por

exemplo) ou motes para a invenção. Essa concepção conversa com o que Corazza chama de “regras de ação” (CORAZZA, 2012, p.238) no âmbito de uma didática da criação, na direção da experimentação de um roteiro metodológico concebido como “acaso manipulado” ou “acidente manipulado” (DELEUZE, 2007, p. 99 *apud* CORAZZA, 2012, p.238). Os registros da pesquisa são realizados por meio de filmagens, fotografias, bem como de um diário de campo para registro da experiência e, posteriormente, para elaboração de uma escrita de encenação da aula.

## **Resultados e discussões**

A investigação coloca em cena a aula do teatro no contexto da educação básica e discute perspectivas de resistência à mecanização das práticas escolares. Desse procedimento resulta a invenção de uma metodologia singularizada como operadora dos movimentos da pesquisa. Extrai-se, assim, do conceito de teatro pós-dramático aspectos geradores para outros modos de pensar a criação teatral no contexto investigado, na perspectiva de desconstrução e produção de variações na aula. Estas resistem às padronizações e uniformizações do espaço escolar e experimentam relações com o saber teatral, colocando-o mais como invenção de corporeidades e sensações, traçadas em um plano de composição, do que como comunicação ou descoberta de realidades.

A pesquisa discute, além disso, a criação coletiva no âmbito da educação escolarizada e, ao fazê-lo, questiona certa noção de ordenamento dos tempos e espaços na escola, reguladores de maneiras de ser e estar nesse contexto. Aponta, assim, para a experimentação de modos de ser docente e discente que colocam em questão o modelo de professor como detentor do conhecimento e, portanto, de poder, abrindo possibilidades para a composição de variações e produção de devires na aula (DELEUZE, 2010).

## **Considerações finais**

A investigação considera que o teatro pode atuar no contexto estudado como prática de criação coletiva, na qual os papéis dos seres animados (professores, alunos), bem como dos seres inanimados (mesas, cadeiras, texto dramático) são reconfigurados com o intuito de fabricar dramaturgias, devires de consciência minoritária e potências de vida na aula (DELEUZE, 2010). Conclui que os movimentos de resistência experimentados não acontecem o tempo todo, nem se estabelecem de uma vez por todas, mas se constituem em movimentos, instantes de escape ou “linhas de fuga” (DELEUZE;

GUATTARI, 2010), as quais acontecem a partir da busca de singularização dos encontros pedagógicos e suas configurações (sempre temporárias), ensaiando caminhos para a instauração de uma pós-dramaturgia do encontro na aula de teatro.

## Referências bibliográficas

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Porto: Porto Editora, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 235-241.

\_\_\_\_\_. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Kafka – Por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro:** um manifesto a menos; o esgotado. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático.** Trad. Manuela Gomes, Sara Seruya. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.

\_\_\_\_\_. **Teatro Pós-Dramático**, doze anos depois. Rev. Bras. Estud. **Presença**, Porto Alegre, v.3, n.3, p. 859-878, set/dez.2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 21 jul. 2018.





# TEMA DE CASA E TIC'S: RESSIGNIFICAÇÃO DAS TAREFAS DISCENTES

CLAUDIA DA SILVA GOMES<sup>1</sup>  
FERNANDO BECKER<sup>2</sup>

## Introdução

O tema de casa, artefato da cultura escolar escrita, é elemento constituinte da prática pedagógica diária, sobretudo no ensino fundamental, seja da rede pública ou privada. Objeto pouco estudado e problematizado. Ainda que sua história não tenha precisão, o objetivo pelo qual parece ter sido instaurado deve-se ao entendimento de uma necessidade de destinação de tempo de estudo extraescolar, com vistas à formação de um sujeito comprometido com a aprendizagem. Dessa forma, este estudo intenciona problematizar a relação entre o tema de casa e a aprendizagem.

A partir de uma perspectiva construtivista, são analisados conceitos de aprendizagem, bem como quatro elementos problematizadores na pesquisa: *tipo de atividade, marcadores afetivos, realização autônoma e disponibilidade do núcleo familiar para atendimento da demanda*. Para efeitos de análise, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que foram consideradas narrativas de professores, alunos e familiares; elegeram-se para isso seis turmas de ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. A partir das análises, são apresentadas como possibilidade de ressignificação do tema de casa as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), tendo em vista algumas de suas características, como diversidade de atividades, ambientes colaborativos, cooperativos, desafiadores, promotores de autonomia e afetividade positiva. Características que poderão contribuir na

---

<sup>1</sup> Especialista em Psicopedagogia e TIC's pela UFRGS. Contato: claug@ufrgs.br.

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da UFRGS. Contato: fbeckerufrgs@gmail.com.

intensificação dos processos de aprendizagem e, por consequência, nos processos de ensino.

## **Metodologia**

Com vistas a analisar os meandros do tema de casa, no que diz respeito às relações entre sua prática e a aprendizagem, sob uma perspectiva piagetiana, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa em um colégio público de Porto Alegre. Salienta-se que foram destacados para análise quatro elementos problematizadores: *tipo de atividade, marcadores afetivos, realização autônoma e disponibilidade do núcleo familiar para atendimento da demanda*. A escolha destes marcadores foi pautada pela constante frequência no discurso dos entrevistados e também por figurarem elevada significação para o desenvolvimento cognitivo no enfoque da teoria construtivista.

Tendo em mente que a forma de abordagem que constitui a pesquisa qualitativa tem como focos principais o processo e seu significado, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), julgou-se que esta é adequada para a interpretação dos diferentes, e, por vezes conflitantes, pontos de vista acerca das questões aqui em análise.

Para a pesquisa, foram selecionados aleatoriamente sujeitos dos três grupos do contexto sócio cultural de análise. Em cada uma das turmas, de 1º ao 5º ano da escola, foi entrevistado(a) um(a) aluno(a), seu respectivo responsável e professor titular, sendo combinadas as técnicas de entrevista e observação participante.

A entrevista foi indicada por permitir rápida coleta das variadas informações desejadas e com praticamente qualquer entrevistado. Quanto à observação participante, por possibilitar, simultaneamente, relacionar a participação com os entrevistados, a observação intensiva em ambiente natural e as entrevistas abertas informais. Cabe ressaltar que a entrevista foi do tipo semiestruturada pois, segundo Oliveira (2008, p. 12), em pesquisas educacionais, a semiestruturada possibilita um maior entendimento das questões estudadas nesse ambiente, permitindo não apenas a realização de perguntas necessárias e pontuais, mas também suas relativizações.

Utilizou-se, além da técnica de observação participante, a entrevista com o grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio, além de alguns alunos e pais ou responsáveis.

Foram entrevistados os professores titulares das seis turmas de ensino fundamental do colégio, turmas de primeiro ao quinto ano, bem como seis alunos, um de cada turma e seus respectivos responsáveis. As entrevistas

ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2015, em horários previamente agendados e dentro das instalações do Colégio.

Do grupo de professores entrevistados, três são concursados e os demais, substitutos, havendo apenas um professor do sexo masculino. No grupo de alunos, foram entrevistadas cinco meninas e um menino. Quanto aos responsáveis, quatro mães, um pai e uma avó. Todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

## **Apresentação e análise dos dados**

Segundo Carvalho (2004, p. 94), o tema de casa pode ser visto pela família e pela escola como uma “necessidade educacional”; como “componente importante do processo de ensino-aprendizagem e do currículo escolar” ou como “uma política tanto da escola e do sistema de ensino” (ampliação quantitativa e qualitativa do aprendizado extraescolar), “quanto da família”, ao visar o “progresso educacional e social dos descendentes”.

No ambiente da pesquisa, no que diz respeito ao *tipo de atividade*, há uma convergência das respostas para a compreensão de que a maioria das atividades é semelhante às desenvolvidas em sala de aula. É possível inferir que o tema de casa está contido na visão e na política do Colégio, pois como já mencionado por Carvalho (2004), apresenta-se como componente importante do processo ensino-aprendizagem e como ampliação quantitativa do aprendizado extraescolar. Outro fator importante que pode ser observado é a constância do tipo e metodologia das atividades, similarmente às aplicadas em sala de aula, sendo utilizadas, inclusive, as palavras “revisar” e “reforçar” para justificar a demanda. Tal prática contraria o entendimento a respeito do processo de aprendizagem, no qual é fundamental a participação ativa do sujeito para a produção de estruturas cognitivas, assim como a oferta de conteúdos diversificados e complexos. Piaget (1972, p. 01) contribui ainda no entendimento ao mencionar que “Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído”. Além disso, a baixa diversidade no tipo de atividades ou metodologias e a inexpressiva ocorrência de atividades que desenvolvam nos sujeitos o caráter exploratório, não configuram como adequados para o processo de aprendizagem. A atividade do tema de casa demonstrou ser pouco utilizada para fins de exploração, construção ou ampliação do conhecimento. O que se apresenta como usual é a naturalização dessa prática como repetição de atividades, cuja demanda é assídua, tanto por parte da cultura interna escolar como das famílias.

Percebemos dessa forma que a escola ao sustentar uma prática pouco problematizada, tanto interna como externamente, abandona a possibilidade potente para o desenvolvimento da aprendizagem, que é o investimento na transformação de seus alunos em pesquisadores ou problematizadores, a partir dos conhecimentos oportunizados por ela. Em consonância com esse abandono, através das entrevistas a respeito do tipo de atividade, pudemos observar também a constância de foco sobre a matemática, em detrimento do desenvolvimento de outras competências e fomento à subjetividade dos alunos.

Quanto aos *marcadores afetivos*, estes são entendidos, nesta pesquisa, como indicadores de como o tema estaria afetando os alunos, seja de forma positiva ou negativa. No sentido de observação do processo de investimento de energia mental ou emocional sobre o objeto de conhecimento, foram encontradas informações significativas nos três segmentos. Os temas mais significativos, expressos através de rememoração, foram aqueles em que a metodologia da atividade oportunizou aos alunos protagonismo, atitude pesquisadora e constituinte de objetos significativos. Um dos alunos destaca, além da constituição de um aprendizado útil através da confecção da lista de compras, o fator de motivação pelo desafio proposto na lista de matemática. Delval (2001, p. 127) nos auxilia nesta reflexão, ao lembrar que o construtivismo não nega a aprendizagem através dos outros e com os outros, mas valoriza, sobretudo, a realização do trabalho pessoal de elaboração e reelaboração de seus próprios conhecimentos. Salienta, ainda, que a escola deveria abandonar o interesse pela aprendizagem verbal com apelo à memória, em prol de uma aprendizagem semelhante à da vida, ou seja, uma aprendizagem verdadeira, significativa, decorrente da atividade do sujeito, do aluno. Dentre os marcadores negativos, através da análise de duas falas, mãe e filha, fica clara a instituição do tema – demandado pela escola – através da imposição, com uso da força, na série inicial, a fim de constituí-lo como um hábito. Há ainda relatos de uma professora com ciência de agressão física em um de seus alunos pela mãe, em razão de envio de bilhetes com cobrança de realização de temas de casa. Nesses casos, parece não restar dúvidas de que a relação estabelecida entre a demanda do tema de casa e seu atendimento vincula-se negativamente.

Piaget (1973, p. 34), ao discorrer a respeito do entrelace dos inconscientes, afetivo e cognitivo, destaca a afetividade como um elemento complexo, uma vez que se constitui como elemento energético da ação e, portanto, do conhecimento e do pensamento. Dispõe de certa particularidade, pois apresenta um mecanismo íntimo de permanência inconsciente, com resultado em nível de relativa consciência. A partir da pesquisa, podemos indagar de que

forma o inconsciente cognitivo dos sujeitos – conjunto de estruturas e de funcionamento – estaria sendo afetado pelo tema de casa?

Com base nos dados coletados, a escola, ao almejar a formatação do “perfil de aluno”, ou seja, aquele que dedica determinado tempo diário, em local reservado, silencioso, para rememorar os conteúdos através dos temas de casa estará afetando seu alunado e, no caso específico, parece estar associando fatores negativos à aprendizagem.

Quanto ao discurso do grupo de professores, no tocante à *realização autônoma da atividade*, foram encontradas dissonâncias, pois ao mesmo tempo em que o grupo de professores diz almejar a autonomia dos alunos, sabe das dificuldades encontradas pelas crianças em seus círculos familiares, a exemplo dos casos citados. Além disso, os docentes também têm ciência de que, por vezes, são os próprios pais que realizam os temas pelos filhos.

Piaget (1994), ao pesquisar o juízo moral na criança, não apenas define os conceitos como “anomia”, “heteronomia” e “autonomia”, como também os desenvolve a partir da ligação com os estádios de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, bem como é observada uma sucessão de etapas do desenvolvimento moral. Estes conceitos definem como o sujeito aprende e aplica as normas sociais e supõem uma trajetória do estado de dependência (heteronomia) moral para um estado de independência (autonomia).

Na fase inicial, concomitante à fase sensório-motora, a criança encontra-se na “anomia”, pois ela ainda é desprovida de consciência moral, agindo de acordo com suas necessidades, sem preocupar-se com a forma com a qual afeta o outro. Seu foco concentra-se apenas em relação a si mesma, ou seja, age de forma egocêntrica. Normalmente, a regra é utilizada sem a compreensão de seu sentido, havendo intervenção de adultos apenas quando as ações do sujeito envolvem riscos a ele próprio ou a outros.

No decorrer de seu desenvolvimento cognitivo, rumo à fase final do período pré-operatório, ainda sob o egocentrismo, inicia-se o desenvolvimento moral, e a criança passa a preocupar-se com a forma pela qual afeta os outros, sobretudo as figuras de referência como pais e professores. Nesse momento, o balizador das formas de convivência é imposto pelos adultos de forma coercitiva, impondo-lhe normas e regras de conduta. A criança vive, então, um estado heterônomo, em que ela se preocupa com o que é aprovado ou desaprovado, sem reflexão a respeito da causa ou motivação da norma ou regra.

Gradualmente, na fase seguinte, o sujeito aprende a agir com base no que sua própria consciência dita, a que chamamos de autonomia. Nesse momento, o sujeito tem consciência do valor da norma ou da regra e age, não mais condicionado à autoridade ou aprovação de outros indivíduos, mas com

autonomia. É capaz de refletir a respeito da intenção e da justiça da norma, podendo desrespeitá-la quando entender que a promoção da equidade, da cooperação e do respeito ao outro transcende a norma em vigor. Atividades que envolvam cooperação, em um ambiente de respeito mútuo e afetivo, auxiliam a criança ao longo do processo de descentração rumo à autonomia moral. Em contrapartida, ambientes de medo e autoritarismo tendem à estagnação na heteronomia.

No tocante aos dados da pesquisa, houve predominância de relatos de formas coercitivas para a realização dos temas, em detrimento às narrativas que permitissem a materialização de um tema que, de fato, sugerisse uma iniciativa de caminho autônomo.

Quanto ao último elemento problematizador, a *disponibilidade do núcleo familiar*, é possível inferir, a partir da análise das entrevistas de pais ou responsáveis, um alto grau de aproximação dos familiares, especialmente das mães. As famílias organizam seu tempo e dedicação para acompanhamento destes temas, em geral realizados ao final da tarde. Cabe ressaltar, entretanto, que essa relação se dá de forma conflituosa, sendo relatadas, de modo unânime pelos alunos, discussões, xingamentos e ameaças (veladas ou não) de cortes de atividades de lazer ou mesmo violência física.

Unânime também é a afirmação do grupo de professores de que a disponibilidade do núcleo familiar é necessária, seja para a realização do tema com o objetivo de revisão e reforço, como para acompanhamento e diálogo a respeito da vida escolar. Dessa forma, o tema de casa postula a necessidade da organização familiar. Esta organização é descrita como a promoção de tempo, espaço e voz de comando para a realização dos temas propostos. Acresce a isso outra questão significativa: caso a criança necessite de auxílio, o adulto deverá dispor de tempo livre, conhecimento e disposição para ajudá-la; isso é, faz-se necessário uma família que atenda não apenas as prerrogativas familiares, mas também pedagógicas.

### **TIC's como possibilidade de resignificação e potencialização da aprendizagem**

Compreendendo que o tema de casa se revela como uma prática pouco atrativa e de baixa eficiência pedagógica no que diz respeito a contribuições significativas para os processos de aprendizagem, as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) configuram uma possibilidade de resignificação dessa prática.

As TIC's constituem-se de importantes ferramentas que podem auxiliar as atividades pedagógicas, ou mesmo constituí-las, local ou virtualmente.

Através de ambientes de aprendizagem, condutores do processo de desenvolvimento de cada aluno podem ser configurados para potencializar, identificar ou pontuar o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Apresentando um maior envolvimento afetivo, os alunos poderão protagonizar pesquisas, acessando conteúdos diversificados, buscando informações e transformando-as em conhecimento. Características indispensáveis para a manutenção e a promoção de suas capacidades, sobretudo, para a educação que se deseja na contemporaneidade.

No universo escolar, as TIC's estão a cada dia mais presentes. Contidas no ciberespaço, entendido como "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores" (Bassani, Barbosa e Eltz, 2013, p. 286), apresentam-se como artefatos culturais, ao constituírem parte da cultura e da sociedade, interconectando sujeitos, tecnologias e informação. Amaral, Behar e Dornelles (2011, p. 02) complementam, ao mencionar que estes artefatos educam e produzem subjetividades, constituindo-se como pedagógicos, assim como a escola e a família.

Nesse estudo, um fator significativo é a questão da assimetria entre a idade escolar e a fase operatória dos sujeitos, que é a fase das operações concretas (7 - 11 anos), na qual os sujeitos estão em processo de descentração, dispondo-se à cooperação, reflexão e colaboração. Entre as narrativas, tanto por parte dos professores, como pelos alunos, as tecnologias estiveram presentes. Compreende-se, a partir daí, que esses alunos compõem os chamados "nativos digitais", por pertencerem a uma infância que acessa e manipula facilmente recursos tecnológicos, ou seja, a cultura digital já está inclusa em sua cultura.

Diariamente, tecnologias como celular, computador, notebook, tablet, internet, iPhone, entre outros dispositivos, encontram-se à disposição de alunos e educadores, os quais, se associados a planejamentos pedagógicos, poderão oportunizar práticas dinâmicas, potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, sujeitos passivos no processo de aprendizagem poderão atuar como autores, produtores e disseminadores de conhecimento, consolidando não apenas o letramento<sup>3</sup>, mas também o letramento digital, prática igualmente relevante para cidadania.

Valente (2013) menciona algumas facilidades midiáticas e diferentes letramentos que poderiam ser integrados às atividades curriculares, a exemplo da Web 2.0 - rede como plataforma - incluindo todos os dispositivos a

---

<sup>3</sup> Aquisição da tecnologia do ler e escrever, e da capacidade de usar estes conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita. (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998, *apud* VALENTE, 2013, p. 08)

ela conectados, onde é possibilitada a participação e a intervenção dos sujeitos, ou seja, a interação multidirecional. Segundo o mesmo autor, compreende-se que com esse uso haverá uma ampliação das possibilidades de expressão e representação do conhecimento. Ou seja, o desenvolvimento de outros letramentos fundamentais: “o digital (uso de tecnologias digitais); o visual (uso de imagens); o sonoro (uso de sons) e o informacional (busca crítica da informação)” (p. 08).

Outro ponto relevante, e menos explorado, diz respeito à possibilidade de entendimento e identificação por parte do professor das estratégias utilizadas pelo aluno para a produção do material – processo descrito por alguns autores como “janela na mente” (VALENTE, 2013, p 09). A partir da confecção das narrativas digitais, o professor faria as intervenções necessárias, auxiliando o aluno a atingir um novo patamar de compreensão. E a respeito da possibilidade de armazenamento do processo, o mesmo poderá auxiliar, tanto o professor quanto o aluno na reflexão sobre a trajetória de sua constituição.

É perceptível, no que diz respeito à manutenção do objetivo, tipo e metodologia propostos nas atividades de tema de casa e quanto ao uso das TIC's, certa resistência por parte dos professores, devido a suas concepções a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, Amaral, Behar e Dornelles (2011, p. 4) afirmam que os professores precisam “considerar que as crianças dão outros significados para os artefatos tecnológicos digitais e confiar que elas irão aprender, pois os livros não são a *única* forma ‘qualificada’ de ensinar.”

## **Considerações finais**

O tema de casa constituiu-se como prática secular da cultura escolar escrita. Ela foi naturalizada devido à pouca reflexão a respeito. Ela transita diariamente entre o ambiente escolar e o doméstico, através da figura do aluno. Entre o desejo de formação de uma postura de sujeito comprometido com a aprendizagem por parte da escola, surgem os atravessamentos que comprometem este objetivo. Atravessamentos inerentes à própria deficiência da escola na compreensão do processo de aprendizagem, pois se limita à demanda de atividades de baixa diversidade e constância metodológica, pouco exploradoras ou desafiantes. Parece centrar-se ainda na concepção empirista de aprendizagem, privilegiando a repetição e a memorização.

Através dos dados de análise, evidenciou-se, além da baixa diversidade no *tipo de atividade*, a presença elevada de *marcadores afetivos* negativos, os quais são transpostos, por vezes, do aluno para a família. Essa afetividade



pode vir a comprometer significativamente a aprendizagem, pois se vincula a aspectos subjetivos dos indivíduos. Outro atravessamento, expresso unanimemente pelos professores, foi o revelado desejo ou presunção de *autonomia* como justificativa para a demanda do tema de casa, por parte da escola, argumento que contraria suas próprias narrativas a respeito do conhecimento da realização das atividades por parte dos pais. Fato que também é confirmado pelas narrativas de alunos e pais, os quais mencionam a participação ativa nessa atividade, ou apenas o assessoramento do aluno. Logo, a escola, mais uma vez, parece ignorar o processo de desenvolvimento cognitivo em relação à consciência moral, descentração e reciprocidade na faixa etária de seus alunos. No que diz respeito à *disponibilidade do núcleo familiar* evidenciou-se a tentativa de colaboração por parte da família, ainda que nem sempre disponha de conhecimentos específicos ou pedagógicos para a realização das atividades.

Diante desse panorama, as TIC's configuram uma possibilidade de resignificação para as atividades de tema de casa ao potencializarem a oferta de aprendizagens mais significativas, permitindo que os novos conhecimentos adquiram significado para os sujeitos. Seus mecanismos dinâmicos de operação, interação e pesquisa, oferta de letramentos diversos e possibilidade de acompanhamento processual da construção do conhecimento são fortes aliados no processo de aprendizagem. Contudo, a proposição de resignificação do tema de casa, assim como a utilização de TIC's para este fim, ainda representam desafios, pois culturas tradicionais em relação à aprendizagem estão fortemente alicerçadas, tanto na escola, como no senso comum.

## Referências bibliográficas

AMARAL, Caroline B., BEHAR, Patrícia A. e DORNELLES, Leni V. Ciberinfância: um desafio para os planejamentos pedagógicos. *Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS, v. 9 nº 1, julho, 2011.

BASSANI, Patrícia B., BARBOSA, Débora N. F. e ELTZ, Patrícia T. Práticas pedagógicas com a web 2.0 no ensino fundamental. *Espaço Pedagógico*. V. 20, n. 2, Passo Fundo, p. 286-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr. 2004.

DELVAL, Juan. Aprender investigando. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2010, 136p.

KAUARK, Fabiana da Silva, MANHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa um guia prático**. Itabuna, Bahia: Via Litterarum. 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipo, técnicas e características. **Revista Travessias**. Unioeste, Cascavel, Paraná, V. 2 n. 3, 2008.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. Development and learning. In LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. Trad. Paulo F. Slomp, FACED/UFRGS. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Disponível em <[http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic\\_curriculo\\_trajetorias.pdf](http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf)> acesso 28 mar. 2018.

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS NA INTERLOCUÇÃO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM BREVE ESTUDO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

SANDY MARY AZEVEDO BONATTI<sup>1</sup>  
HELENA VENITES SARDAGNA<sup>2</sup>

## Introdução

A discussão aqui apresentada é um recorte de uma pesquisa que tematiza a variação linguística da Língua Brasileira de Sinais - Libras e a relação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em especial o estudo de pesquisas para a elaboração do estado do conhecimento da pesquisa. Para fins de organizar o estado do conhecimento, levou-se em conta a intenção de pesquisa, a delimitação do tema e outros aspectos introdutórios. Dessa forma, estabeleceram-se quatro eixos para a busca de trabalhos, porém todos focados no tema central “Educação de Surdos”, sendo eles: Tecnologia, Dicionário/Aplicativos, AEE/Inclusão e Variação Linguística. Pode se observar que alguns eixos utilizam mais de uma temática em sua classificação, vindo que para fins dessa pesquisa, esses dois assuntos se cruzam entre os trabalhos, ou se completam entre si.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Unidade Litoral Norte – Osório, Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Contato: Sandy.bonatti@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Contato: helena-sardagna@uergs.edu.br.

## Discussão

Utilizando dessa divisão, iniciou-se uma busca em cinco diferentes plataformas, sendo elas: Lume, SciElo, Portal de periódicos da CAPES, GTs da ANPED e Google Acadêmico. Foram utilizadas determinadas palavras-chave para chegar aos resultados, termos como “Surdo” e “Libras” seguidos da escrita do eixo a ser pesquisado, como por exemplo: “variação linguística da Libras” ou “AEE para surdos”. Outros procedimentos também foram utilizados, como buscar por nomes de autores que já tenho conhecimento de escreverem suas pesquisas em assuntos relacionados, como Nelson Goettert, ou trabalhos orientados por professores com ampla bibliografia relacionada à educação de Surdos, como Ingrid Finger, Lodenir Karnopp e Ronice Quadros. Outro procedimento utilizado foi buscar pelo nome de um projeto em desenvolvimento que é bastante promissor, o *Spread the Sign*<sup>3</sup>.

Após todos os passos de delimitação e buscas constantes, foram localizadas 45 pesquisas, entre artigos, dissertações e resumos de apresentações eventos. A partir deste número, iniciou-se o processo de filtragem das pesquisas encontradas, por meio da leitura dos resumos e palavras-chave, filtrando cada vez mais próximo ao assunto que desejo desenvolver minha pesquisa. Concomitantemente, iniciou-se a delimitação e melhor definição da pesquisa para poder utilizar tais filtros: Iniciou-se a produção escrita de hipóteses, objetivos e justificativas, ainda bem amplos, mas que auxiliassem neste processo de produção do estado do conhecimento. Após esse procedimento, foi possível reduzir para 19 pesquisas.

No primeiro eixo, Tecnologias, foram selecionadas sete pesquisas, sendo três delas (BRANCO, 2017; FIALHO, 2017; HILZENSAUER e KRAMMER, 2017) focadas no projeto *Spread the Sign*. Outras duas foram produzidas por Nelson Goettert (GOETTERT, 2014; LOPES e GOETTERT, 2015). Essas pesquisas mostram também a visão e especificidades do surdo com as tecnologias, sendo de extrema importância para desenvolvimento desta pesquisa. Restam então duas pesquisas (DIDÓ, 2012; FAQUETI, GRANDI, FANTINI e LORENZETTI, 2005), que se conversam entre a contribuição do telefone celular e a produção coletiva de um ambiente de ensino e aprendizagem de Libras.

No segundo eixo, Dicionário/Aplicativos, foram selecionadas seis pesquisas, sendo quatro delas (BIASUZ, 2014; REINOSO, e TAVARES, 2015;

---

<sup>3</sup> *Spread the Sign* é um aplicativo administrado pelo European Sign Language Center, que vem sendo desenvolvido desde 2006, o qual é bastante promissor por possuir uma ideia inovadora de agrupar línguas de sinais de diversos países em um único programa.

VIEIRA, CORRÊA, CHEIRAN, SANTAROSA e BIASUZ, 2014; CORRÊA, VIEIRA, SANTAROSA e BIASUZ, 2014) focadas em análises de aplicativos de celular, cada um possuindo um enfoque diferente e específico, mas que por meio da leitura dos resumos, se conversam entre si quando se fala dos possíveis resultados. Uma pesquisa (FREITAS, 2004) trata de um estudo para implementação de um sistema de dicionários, o que é fundamental, vindo como intenção desta pesquisa produzir um aplicativo no modelo dicionário que contemple variação linguística da Libras no Rio Grande do Sul, ou nas regiões como o Litoral Norte. A outra pesquisa (VALES, 20008) trata de um pequeno dicionário regional com o tema de Artes, e que como foi produzido no Rio Grande do Sul, se torna fundamental observar como se desenvolveu a construção em si deste material. Além das pesquisas listadas na tabela, será utilizado o trabalho de conclusão de curso na Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BONATTI, 2017) de uma das autoras, onde foi realizada uma análise dos aplicativos tipo dicionário e tradução simultânea encontrados na *PlayStore*<sup>4</sup> disponível para aparelhos *Android* no ano de 2017. Também se considerou o dicionário regional de Libras da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PcD e PcAH no RS (FADERS, 2010), o qual encontra-se em formato PDF, e por isso não dá conta do movimento, que é um importante elemento da língua de sinais.

O terceiro eixo, AEE/Inclusão, reuniu cinco pesquisas que se relacionam entre si quando se trata de Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém quatro destas (CARDOSO, 2014; CARDOSO, 2013; LUNARDI, 2003; SOARES, 2011) problematizam as práticas que colocam os sujeitos surdos na condição de anormalidade e práticas de condução das condutas, no sentido da governamentalidade quando se refere-se a pessoas com deficiência, na perspectiva dos estudos foucaultianos, tal como serão empregados nessa pesquisa. Retornando às pesquisas, uma delas (CAMPOS, SILVEIRA e SANTAROSA, 1999) une a questão das tecnologias e a “educação especial”, nomenclatura que já não é mais tão amplamente utilizada, o que me chamou bastante a atenção essa união de eixos.

O último eixo, Variação Linguística, reuniu somente uma pesquisa (SEABRA, ROMANO, OLIVEIRA, 2014), o que representa, na nossa interpretação, que estamos realizando um estudo coerente coma problemática, evidenciando a escassez de pesquisas na área. Existem outras pesquisas que tratam da variação linguística da Libras, porém, possuem foco nas estruturas linguísticas, sendo trabalhos da área da Letras, fugindo um pouco da nossa

---

<sup>4</sup> Loja virtual de aplicativos disponibilizada pelo Google para celulares com sistema operacional Android.

proposta de educação e tecnologias. Esse eixo em especial nos preocupou no que se refere à referência bibliográfica para a dissertação, mas ao mesmo tempo nos motivou ainda na realização do estudo para reafirmar a necessidade da produção de um aplicativo de celular, em estudo posterior, que contemple a variação linguística da Libras no Rio Grande do Sul.

Observa-se que ainda há muito o que se desenvolver, principalmente no que se refere às questões de variação linguística, pela ausência de variação nos aplicativos e dicionários em geral.

## **Considerações finais**

Realizando essa pesquisa, foi possível perceber a escassez de pesquisas na área, o que demonstra que há muito o que se buscar nesse eixo, e também que há muito o que se produzir na área. Esse estudo preliminar nos motivou a empreender uma pesquisa com vistas a originar como produto final um material que contemple a variação linguística regional da Libras, tendo como delimitação o litoral norte do Rio Grande do Sul. A restrita quantidade de bibliografia disponível para embasar a pesquisa que vem se desenhando foi um fator preocupante, por outro lado, porém, isso só reforça a necessidade e a importância de empreender nosso estudo.

Outro ponto observado além da escassez de produções na área, foi a possibilidade de buscar fundamento nos conceitos foucaultianos no eixo AEE/Inclusão, sobretudo compreendendo que os sujeitos surdos historicamente são submetidos aos discursos dos ouvintes. Nesse sentido, suas condutas são conduzidas nessa mesma lógica, de modo que os serviços de apoio como podem estar sendo referenciados numa norma constituída com base na população ouvinte, que está na condição de normal, enquanto o surdo é o anormal dentro da norma. Assim, compreende-se que o AEE precisa romper com essa lógica, buscando estratégias de oferecer ferramentas para que os sujeitos surdos possam ser protagonistas em suas trajetórias escolares.

## **Referências bibliográficas**

BONATTI, Sandy Mary Azevedo. **O Atendimento Educacional Especializado Para Surdos**: Considerações sobre dicionários e aplicativos para utilização no AEE. Osório, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Atendimento Educacional Especializado – UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

BRANCO, Isadora Wondracek. Spread The Sign Brasil. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 29, 2017 out. 16-20, UFRGS, Porto Alegre/RS. **Anais...** Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/176473>> Acesso em: 20 jul. 2019.

CAMPOS, Marcia de Borba. SILVEIRA, Milene Selbach. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Tecnologias para educação especial. **Informática na educação**: teoria & prática. Porto Alegre. Vol. 1, n. 2 (abr. 1999), p. 55-72. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20961>> Acesso em: 20 jul. 2019.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos. **Textura**: revista de letras e história. Canoas, RS. Vol. 15, n. 28 (maio/ago. 2013), p. 03-16. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/108046>> Acesso em: 20 jul. 2019.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106461>> Acesso em: 20 jul. 2019.

CORRÊA, Ygor. VIEIRA, Maristela Compagnoni. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. BIASUZ, Maria Cristina Villanova. Aplicativos de tradução para Libras e a busca pela validade social da Tecnologia Assistiva. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE. Porto Alegre/RS. **Anais...**, 2014. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2942>> Acesso em: 20 jul. 2019.

CORRÊA, Ygor. VIEIRA, Maristela Compagnoni. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. BIASUZ, Maria Cristina Villanova. Tecnologia Assistiva: a inserção de aplicativos de tradução na promoção de uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/49824>> Acesso em: 20 jul. 2019.

DIDÓ, Natália. **As mídias digitais na educação de surdos**: a contribuição do telefone celular. Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Mídias na Educação, UFRGS, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102682>> Acesso em: 20 jul. 2019.

FADERS. **Mini Dicionário**. Disponível em: <[http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario\\_Libras\\_CAS\\_FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2019.

FAQUETI, Charlles Giovany. GRANDI, Gilberto. FANTINI, Liliane Souza. LORENZETTI, Maria Lúcia. InfoLIBRAS – O Uso da Web para o Aprendizado da Língua de Sinais com Termos da Informática. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. 2005. Itajaí/SC. **Anais...** Univali. Itajaí/SC, 2005. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/870>> Acesso em: 20 jul. 2019.

FIALHO, Lucas Ariel Magnus. **Spread The Sign** – Brasil. Salão de Iniciação Científica 29.: 2017 out. 16-20: UFRGS Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/176269>> Acesso em: 20 jul. 2019.

FREITAS, Juliano Baldez de. Estudo para implementação de um sistema de dicionários para as línguas de sinais usadas pelos surdos. Resumo. In: XVI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 2004. Porto Alegre/RS. **Anais...** UFRGS 2004. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/73444>> Acesso em: 20 jul. 2019.

GOETTERT, Nelson. **Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos**: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita. Dissertação de Mestrado em Educação, UNISINOS, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4427>> Acesso em: 20 jul. 2019.

HILZENS AUER, Marlene. KRAMMER, Klaudia. **Spread the sign**. Disponível em: <[https://media.spreadthesign.com/cmsfile/cms-74-ST\\_S\\_Klagenfurt.pdf](https://media.spreadthesign.com/cmsfile/cms-74-ST_S_Klagenfurt.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2019.

LOPES, Daniel de Queiroz. GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS. Vol. 38, n. 3 (set./dez. 2015), p. 358-368. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143912>> Acesso em: 20 jul. 2019.

LUNARDI, Marcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese de doutorado em educação, UFRGS, 2003. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3444>> Acesso em: 20 jul. 2019.

REINOSO, Luiz. TAVARES, Orivaldo. MVLBRAS: ambiente digital para comunidades de aprendizagem com recursos inclusivos para surdos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE. 2015. Porto Alegre/RS. **Anais...** UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5358>> Acesso em: 20 jul. 2019.

SEABRA, Rodrigo Duarte. ROMANO, Valter Pereira. OLIVEIRA, Nathan. Uma Abordagem no Ensino de Variação Linguística em uma Aplicação Educacional Aberta baseada em Hipermídia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE. 2014. Porto Alegre/RS. **Anais...** UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/3064>> Acesso em: 20 jul. 2019.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e ensino médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35087>> Acesso em: 20 jul. 2019.

VALES, Lucila dos Santos. **Pequeno dicionário regional de LIBRAS para Artes**. Trabalho de Conclusão de Curso para Especialização em Pedagogia da Arte, UFRGS, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15665>> Acesso em: 20 jul. 2019.

VIEIRA, Maristela Compagnoni. CORRÊA, Ygor. CHEIRAN, Jean Felipe Patikowski. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. BIASUZ, Maria Cristina Villanova. Contribuições da Teoria da Aprendizagem Multimídia e da Usabilidade para aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa por meio de aplicativos móveis. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/53451>> Acesso em: 20 jul. 2019.



Este livro reúne excertos de estudos acadêmicos desenvolvidos em diferentes instituições de Ensino Superior, destacando-se, especialmente, aqueles resultantes de pesquisas realizados no contexto do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Ressalta-se, nesse sentido, a ênfase concedida às dissertações produzidas dentro do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Esses estudos foram apresentados no III Seminário Internacional, intitulado: 'Itinerários da pesquisa em educação: diferentes olhares', realizado em setembro de 2019, na unidade universitária de Osório- RS. As organizadoras deste livro, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Helena Venites Sardagna, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina Schefer, e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Lemos Monteiro Lemos, pertencem à Linha III: Diversidade, Memória e Inclusão do PPGMPE/ UERGS e vêm trabalhando na difusão da pesquisa acadêmica enquanto meio eficaz de democratizar o conhecimento e propiciar a inclusão social!