



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)



Educação: Políticas, Estruturas e Organização 9

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

9

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 9 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 9)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-310-1

DOI 10.22533/at.ed.101190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 9” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| NA CAMINHADA PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS PERPASSEI PELA ALFABETIZAÇÃO E PELO LETRAMENTO | |
| Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903041 | |
| CAPÍTULO 2 | 12 |
| NÃO EXISTE PECADO DO LADO DE BAIXO DO EQUADOR: A LINHA TÊNUE ENTRE SEGREGAR E RESISTIR | |
| Enéas Machado Sandra Regina Trindade de Freitas Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903042 | |
| CAPÍTULO 3 | 20 |
| NÃO TE ESCUTO: (SOBRE)VIVER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR | |
| Leonardo Farias de Arruda Ricard José Bezerra da Silva Juliana Fonsêca de Almeida Gama | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903043 | |
| CAPÍTULO 4 | 31 |
| NIM: EFICIENTE RECURSO DIDÁTICO NA APRENDIZAGEM DA DIVISÃO | |
| Márcia Aparecida de Macêdo Silva Josélia Paes Ribeiro de Souza Fernanda Viana de Castro | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903044 | |
| CAPÍTULO 5 | 47 |
| NOTÍCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO PASSADO ÀS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DOS SÉCULOS XX E XXI, EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE | |
| Solange de Carvalho Guedes | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903045 | |
| CAPÍTULO 6 | 60 |
| O BIOMA CERRADO: PLANTANDO NO PRESENTE OS DESEJOS PARA O FUTURO | |
| Marcelo Duarte Porto Everson Inácio de Melo Sheyla de Oliveira Martins Thiago Gonçalves dos Santos Stefania Amaral Ricardo Ferreira Letícia Sousa Silva Ronivaldo Silva Leal dos Santos Vanusa Rodrigues Caixeta | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903046 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | 66 |
| O CONTO DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM ALUNOS DO ENSINO ESPECIAL | |
| Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem Marta Brügger | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903047 | |
| CAPÍTULO 8 | 76 |
| O CORTIÇO: LEITURAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO MÉTODO RECEPCIONAL NOS CONTEXTOS DE SALA DE AULA DA EJA | |
| Ferdirammar Farias Freitas | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903048 | |
| CAPÍTULO 9 | 84 |
| O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL | |
| Maria Luiza de Santana Gomes Haniel Regina Dias de Lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.1011903049 | |
| CAPÍTULO 10 | 94 |
| O ENSINO DA ARTE E A SUSTENTABILIDADE: UM DESPERTAR DO SENSO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| João Victor Batista da Conceição Leidiane dos Santos Lima Romildo de Araújo Sousa | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030410 | |
| CAPÍTULO 11 | 103 |
| O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VIA DE INSERÇÃO SOCIAL PARA OS IMIGRANTES HISPANO HABLANTE EM RORAIMA | |
| Maria Betânia Gomes Grisi Cila Vergínia da Silva Borges Hilton de Sá Rodrigues Maria de Fátima Freire de Araújo | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030411 | |
| CAPÍTULO 12 | 115 |
| O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL: DA BNCC A ARGUMENTAÇÃO EM PAUTA | |
| Joyce Almeida Ataíde Alves Maria José Guerra | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030412 | |
| CAPÍTULO 13 | 125 |
| O ENSINO TÉCNICO À LUZ DA DIMENSÃO ÉTICA DISCENTE | |
| Geise Franciele Ferreira Neves Luciana Maria Caetano Betânia Alves Veiga Dell'Agli | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030413 | |

CAPÍTULO 14 142

O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO COLETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Loryne Viana de Oliveira
Suzana Medeiros de Souza Aguiar
Mônica Angélica Barbosa de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.10119030414

CAPÍTULO 15 152

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Cristh Júnior Pereira Carvalho
Janeisi de Lima Meira
Maurício Castro Gonçalves de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.10119030415

CAPÍTULO 16 161

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA COM ÊNFASE NA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG - CAMPUS FORMOSA

Karina dos Reis Bittar
Marilda de Paula Mamedio
Sônia Bessa

DOI 10.22533/at.ed.10119030416

CAPÍTULO 17 173

O ESTÍMULO DA FAMÍLIA E A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA EDUCANDA COM SÍNDROME DE DOWN

Xênia da Mota Araújo Lima
Ingrid da Mota Araújo Lima;

DOI 10.22533/at.ed.10119030417

CAPÍTULO 18 184

O INTÉRPRETE NA FIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E PRÁTICAS A PARTIR DE NORBERT ELIAS

Euluze Rodrigues da Costa Junior
Reginaldo Célio Sobrinho
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

DOI 10.22533/at.ed.10119030418

CAPÍTULO 19 195

O JOGO “CARTADA ORGÂNICA” COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA NO ENSINO EM QUÍMICA

Cynthia Pereira dos Santos
Gilson Silva Filho
Otoniel de Aquino Azevedo
Bruna D´nadai do Nascimento
Eliana da Silva Santos
Cíntia Cristina Lima Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.10119030419

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 20 | 203 |
| O JOGO DO SOBE E DESCE COMO RECURSO METODOLÓGICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Amanda Juvino Soares Mônica Augusta dos Santos Neto Claudiene dos Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030420 | |
| CAPÍTULO 21 | 214 |
| O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL | |
| Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias. Clarice da Silva Costa. | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030421 | |
| CAPÍTULO 22 | 231 |
| O MOVIMENTO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA POR MEIO DE BRINCADEIRAS | |
| Luzia Xavier de Oliveira Andressa Nayara Barros Correa Freitas Sidney Benedito da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030422 | |
| CAPÍTULO 23 | 245 |
| O MUNDO DO TRABALHO PARA ANALFABETOS E PARA ALUNOS DO 1º SEMESTRE DO PRIMEIRO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| Arthur Ferreira da Costa Lins Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030423 | |
| CAPÍTULO 24 | 256 |
| O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): BREVE RELATO | |
| Edson Vieira da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030424 | |
| CAPÍTULO 25 | 263 |
| O PAPEL DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO PROCESSO DE RESISTÊNCIA AO NEOCOLONIALISMO | |
| Anna Marina Paes Montysuma Hildo Cezar Freire Montysuma | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030425 | |
| CAPÍTULO 26 | 275 |
| O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE JOGOS COGNITIVOS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR | |
| Daniela Karine Ramos Bruna Santana Anastácio | |
| DOI 10.22533/at.ed.10119030426 | |

CAPÍTULO 27 288

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DOS/AS PROFISSIONAIS E GESTORES DA ESCOLA NAZINHA BARBOSA DA FRANCA

Celyane Souza dos Santos
Maria Nazaré dos Santos Galdino
Eryenne Lorryne Sayanne Silva do Nascimento
Amanda Raquel Medeiros Domingos
Maria de Fátima Leite Gomes

DOI 10.22533/at.ed.10119030427

CAPÍTULO 28 298

O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (PROETI) COMO POLÍTICA PÚBLICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIAMANTINA-MG: MAIS TEMPO DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO?

Wanderléia Lopes Libório Figueiredo
Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

DOI 10.22533/at.ed.10119030428

CAPÍTULO 29 310

O PROTAGONISMO NARRATIVO DO JOVEM: UMA (NOVA) CONSTITUIÇÃO DO SABER

Isadora Ortácio Schmidt Buske
Cilene de Lurdes Silva

DOI 10.22533/at.ed.10119030429

CAPÍTULO 30 320

“O SONHO DE MARIA” UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMARAJI/PE

Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti

DOI 10.22533/at.ed.10119030430

CAPÍTULO 31 326

O TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elvira Santana Amorim da Silva
Maria Magaly Vidal Maia
Andreyne Javorski Rodrigues
Juliana Lemos Zaidan
Priscyla Dayane das Chagas Lira

DOI 10.22533/at.ed.10119030431

CAPÍTULO 32 331

O TEATRO NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID – LETRAS PORTUGUÊS

Luana Ewald
Andressa Regiane Gesser
Larissa Patricia Theiss
Suelen Ramos
Henrique Mengisztki

Silvane Terezinha de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.10119030432

CAPÍTULO 33 346

O TRABALHO DO PROFESSOR MT NAS ESCOLAS DE CABO FRIO

Helaine Soares

DOI 10.22533/at.ed.10119030433

SOBRE A ORGANIZADORA..... 358

O PROTAGONISMO NARRATIVO DO JOVEM: UMA (NOVA) CONSTITUIÇÃO DO SABER

Isadora Ortácio Schmidt Buske

Graduanda do curso de Psicologia pela
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS.

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

Cilene de Lurdes Silva

Pedagoga e coordenadora do Programa de
Educação e Ação Social - EDUCAS

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa alguns fatores que, nos dias de hoje, ainda contribuem para as práticas escolares disciplinantes e se perpetuam na formação dos profissionais da Pedagogia. Desta forma, foram contemplados os aspectos históricos e curriculares que constituem a educação, bem como as consequências psíquicas e sociais atreladas à estas experiências disciplinadoras. Abordamos, ainda, como é possível fomentar novas formas do fazer escolar.

Palavras chave: Práticas escolares, Pedagogia, Psicologia, Educação.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada

nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.

(LARROSSA, 2004, p. 116)

A experiência de estagiar acompanha milhares de estudantes em formação. São nestes espaços que constituímos nossas identidades profissionais. No percurso desta construção identitária, nos deparamos com muitos desafios e indagações que auxiliarão nas práticas futuras. Nestas bagagens, repetidas vezes são adicionados desafios. O estágio que inspirou esta escrita ocorreu no Programa de Educação e Ação Social - EDUCAS, projeto de extensão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, que atende crianças e adolescentes em situação de não aprendizagem.

O EDUCAS é um serviço que tem como objetivo provocar rupturas e deslocamentos nas crianças e jovens atendidos, para que se descolem das narrativas de fracasso e não aprendizagem que estão vinculados. Para que isto ocorra, são oportunizados a estes sujeitos os espaços de fala, estímulos para que desenvolvam um posicionamento crítico e são constantemente provocados a repensar sobre o cotidiano que estão inseridos. O trabalho acontece através de acompanhamento interdisciplinar e atenção às demandas

emergentes, diferindo da lógica institucional escolar.

O desafio, neste contexto, se colocou devido ao fato de que não haviam estudantes do curso de Pedagogia dispostos a atuar como estagiários(as) curriculares ou voluntários no espaço. Diante disto, algumas questões emergiram: Porque, sendo este um projeto piloto do curso de Pedagogia, os estudantes em formação não manifestam interesse pelo espaço? Porque não expandem o olhar para além da escola? Não conhecem o espaço? Não são estimulados a atuações fora da norma institucional?

Compreendendo que uma sociedade normalizadora está cruzada com a norma da disciplina e da regulamentação (FOUCAULT, 1976), foi possível pensar que uma potencial resposta para estes questionamentos está em considerar que os estudantes que chegam até os cursos superiores têm a lógica disciplinante da instituição escolar muito presente. Em especial para o curso de Pedagogia, que possuem em sua vasta maioria uma formação que incentiva de forma mais acentuada o retorno à escola, se torna quase impensável se distanciar destas proposições.

Aqui, é pertinente o questionamento sobre a construção histórica da educação e das ações naturalizadas que afirmam que ensinar é de exclusividade escolar. Cecarelli (2010, p.126), provoca: “Quem decide o que é o conhecimento? E, mais ainda: quem sabe como decidi-lo? ”. Esta problematização leva além: quais são as normas que determinam para aquilo que está fora desta instituição, um papel inferior, não valorizado e sem validade?

A questão das práticas escolares está para além dos processos de ensino aprendizagem. Seu disciplinamento produz norma, e por consequência, relatos de fracasso, depreciação, manifestações de incapacidades, autoconfiança a serem trabalhadas, autoestimas que precisam ser elevadas e autonomias que precisam ser cultivadas. Apoiada em Aquino (1997), que traz: “não é raro que a apreensão do cotidiano escolar atual, por parte de seus protagonistas, evoque insatisfação, insuficiência, desalento, quando não calamidade”.

Diante do que foi até aqui apresentado, é necessário um percurso histórico para justificar o reconhecimento da escola como instituição detentora do único conhecimento legítimo. E ainda, percorrer as dificuldades que os outros movimentos de saber enfrentam para receber o reconhecimento merecido. Neste movimento, é pertinente considerar o currículo da educação superior, a fim de identificar quais são os fatores que reafirmam as práticas que apontam para uma pedagogia escolar. Para que então, apoiada na literatura, seja possível mostrar que este modelo de ensino aprendizagem necessita de reformulações. Sendo assim, é possível ainda, uma expansão do olhar e do pensar os sujeitos que têm boa parte da sua subjetividade atravessada pelo contexto educacional, proporcionando uma constituição mais leve e menos limitadora.

2 | O PERCURSO DA CONSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola não seguiu sempre os padrões a que estamos acostumados. Ela foi sendo modificada, através do tempo e de alguns interesses, até se estabelecer como hoje a reconhecemos. Na idade média, as escolas eram exclusividade de poucos, que misturados em diversas idades, experimentavam costumes libertários: único professor, que não controlava a vida cotidiana de seus alunos; sala única com o chão forrado de palha para sentar. Nesta sociedade, ingressar na escola significava também inserir-se no mundo adulto (ARIÈS, 1981). Por esta razão, o autor esclarece que entre os séculos XVII e XIX passou-se a separar as crianças dos adultos neste período de formação intelectual e moral.

Ainda segundo Ariès, a escola passou a cercar e adestrar seu estudante através de uma disciplina autoritária. As transformações decorrentes desta mudança foram marcadas pelas alterações pedagógicas e principalmente pelo emprego do controle dos corpos dos sujeitos. A instituição escolar agora conta com o controle e o disciplinamento. A ideia de disciplina se estabelece através das relações de poder, que segundo Foucault (1973), ocorre pela detenção do conhecimento: quem sabe mais é quem exerce o poder. Desta forma, nos encontramos com um dispositivo discreto, não imposto, que cumpre a tarefa da submissão naqueles que não têm o poder. Trata-se de um poder microfísico.

Desta forma, explica o autor, somos apresentados a sociedade disciplinar e as instituições disciplinares (FOUCAULT, 1987), e entre estas, está a escola. A fundação destas organizações aconteceu a partir de regimentos de controle minuciosos e bastante articulados. Em relação ao espaço escolar, é importante exemplificar, a partir da análise de Julio Aquino (2006, p.101-102) sobre a obra de Michel Foucault, algumas das estratégias materiais, espaciais e temporais utilizadas para a consolidação deste controle. Podemos citar a construção de prédios com portões e grades que expressam a reclusão do espaço escola, o rigor dos horários que configura a preocupação com a produção, e ainda a organização através de níveis, séries e/ou semestres.

Na configuração escolar atual, é possível identificar que os mecanismos de disciplina não se efetivam de forma tão autoritária como já foram. Na realidade, há atualmente, uma articulação entre mecanismos da sociedade disciplinar e da sociedade de controle. Nesta transição, houveram mudanças na forma de se exercer as relações de poder, o que não significa que o controle sobre os corpos tenha sido extinto. A sociedade de controle, pensada por Deleuze, utiliza de discursos ainda mais sutis e elaborados do que a sociedade disciplinar argumentada por Foucault. Trata-se de uma sociedade marcada pela autovigilância.

Nosso foco, a escola, é um bom exemplo para pensarmos a vigilância continuada. Principalmente através da institucionalização precoce (SILVA, 2007), ou seja, o ingresso das crianças menores de seis anos na escola, é possível direcionar as possibilidades de desejos destas crianças, limitando seus processos criativos. Uma vez limitadas, os

seus devires são aprisionados em massas comuns e os tornarão sujeitos moldados (ibid, 2007). Ao internalizar os discursos de rigidez de horários e rotinas, de máxima produção e de punições, a vigilância constante se cristaliza e não é mais necessário que o contexto educacional se ocupe deste papel. O sujeito agora está assujeitado. Não há mais a imposição da rotina, como na sociedade disciplinar. Este sujeito que aprendeu, desde muito cedo, o que fazer e como fazer, irá seguir o trajeto que lhe foi colocado. Estes mecanismos, repetidos por vários anos e de forma exaustiva pelos sujeitos, atravessam suas subjetivações, tomam estatuto de verdade, legitimam as relações saber/poder e impõem sua forma de controle disciplinar. Determinando assim, o que deve ou não ser feito, o que é certo ou errado, quem está dentro ou fora da norma. E mais, constitui sujeitos do não desejo, da não vontade e não autonomia.

Nesta lógica, atualmente, a escola é produtora de demandas ditas problemáticas, quando na realidade, são acusações das falhas cometidas por este sistema e manifestações de resistência a este aprisionamento do ser através da norma (ser criança, ser jovem ou simplesmente ser o que se é). A norma iguala os sujeitos por sua medida, mas também os diferencia para medir quem desvia. O desempenho escolar, por exemplo, é uma normalização que permite classificar e dividir os estudantes (EWALD, 2000) e os prender à alguns rótulos. São as brechas destas lógicas e as resistências a esse modelo de sociedade que tornam possíveis o trabalho de espaços como o EDUCAS, que não compartilha dos princípios do controle, da disciplina e do aprisionamento das subjetividades e que realiza o movimento contrário, de estímulo às identidades, da autonomia e do desejo.

3 | LEGITIMADORES DA LÓGICA INSTITUCIONAL

Nas sociedades primárias, os conhecimentos eram transmitidos e validados através da oralidade, valorizando as memórias e as narrativas. Com o desenvolvimento das sociedades, é possível perceber que esta validação do conhecimento ocorreu a partir da possibilidade da escrita não sofrer deformações decorrentes de esquecimentos, memórias ou ideias. A possibilidade de transmitir conhecimentos de forma duradoura, sem intercorrências vindas da emoção e advindo de um pensamento dito lógico, também propiciou a validade da escrita. E ainda mais importante: a escrita produz um saber com caráter de verdade, que está disponível a todo o tempo. A partir do aperfeiçoamento da escrita, das relações de poder que se estabeleceram entre letrados/iletrados e as teorias que foram formuladas através do escrever, o saber científico foi legitimado (LÉVY, 1990). Esta modalidade de saber foi incorporada às sociedades como um exercício de poder, e por isto usada nas escolas, instituição direta de relações de poder, retirando o lugar de valor dos conhecimentos disseminados de geração em geração pelas narrativas.

A produção de sujeitos modulados (SILVA, 2007) está também intimamente

ligada a validação do conhecimento científico como representante do saber legítimo. Na sociedade disciplinar, Foucault (1987) citava, além das escolas, as fábricas como instituição representante da configuração social disciplinante. Nas sociedades de controle, Deleuze (1992) nos indica que as fábricas são substituídas pelas empresas. São espaços institucionalizados que vão sendo substituídos ao longo do percurso de vida dos atores sociais e que não permitem ao sujeito o engendramento de seus desejos. Desta forma, ao se tornarem profissionais, estes sujeitos são moldados através de critérios salariais, desafios, metas, concursos e outros disparadores (DELEUZE, 1992) que incentivam a rivalidade e a disputa, além de serem bastante semelhantes com situações anteriormente experienciadas no percurso escolar (há a presença do controle no formato da vigilância, hierarquia e punições em ambos os ambientes). O que nos leva a outro dos legitimadores da lógica institucional: a formação e busca de conhecimento constantes, produzindo sujeitos que não terminam nada. Este processo de plasticidade (SILVA, 2007) reflete o controle rápido, contínuo e de curto prazo que estamos submetidos.

Para além destas questões subjetivas, se faz pertinente um olhar organizacional. A análise da constituição do currículo de ensino e da maneira como é utilizado se faz necessária ao falarmos de formação de professores, visto que através dele estes profissionais são formados e, também por meio dele, formam sujeitos. Supostamente, o currículo tem como finalidade especificar objetivos, traçar procedimentos e métodos para o alcance de resultados. Dentro desta dimensão, há várias vertentes que traduzem suas concepções sobre o documento. Algumas de forma mais rígida e organizacional, outras de forma mais permissiva e participativa, mas todas, de alguma maneira, se preocupam com o que ensinar, como ensinar e porque ensinar (SILVA, 2011).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011), no livro Documentos de Identidade, o currículo é atravessado por diversos pensamentos. A construção do currículo se deu a partir de várias teorias e vários modelos diferentes. Desde uma concepção humanista na Idade Média e Renascentismo, com foco nas artes, leitura e linguagem, posteriormente ingressando em propostas mais técnicas entre 1918 e os anos 50, com foco na eficiência e padronização. Nos anos sessenta os movimentos críticos a estes modelos ganharam força e passaram a questionar a semelhança das escolas e dos locais de trabalho a partir da obediência, pontualidade e assiduidade nas classes subordinadas; comando, planejamento e autonomia nos que subordinam. Na década de setenta, os ideais de Paulo Freire de “pedagogia bancária” – noção de que o conhecimento é transferido do professor para o aluno, que assume uma posição passiva no aprender – e a “pedagogia problematizadora” – que ressignifica o conhecer e o torna necessário de envolvimento, de grupalidade, de descoberta.

Deste ideal se funda a “pedagogia da possibilidade”, de Giroux, que propõe que os estudantes tenham oportunidades de debater e fazer questionamentos, que os professores sejam agentes fomentadores destas atividades e que os aprendizes devem ser considerados e ouvidos. O currículo, nesta perspectiva, deve ser um produtor

de significados. Nos anos noventa, entretanto, temos a ascensão dos currículos multiculturalistas, que trazem a questão das diferenças. Além do ensino do respeito e da tolerância, este modelo evoca frequentemente o questionamento dos processos que produzem as diferenças.

Dentro de todas estas teorizações, temos o chamado currículo oculto, que nada mais é do que todos aqueles aspectos que não estão inseridos no documento em si, mas que também ensinam. São atitudes, comportamentos, valores e orientações pertinentes as relações que acontecem no espaço escolar, a organização estrutural, a utilização do tempo. São categorias e divisões. São regras, normas e regulamentos, que nos remetem novamente e indiretamente a Foucault. Podemos compreender, portanto, o currículo como um espaço em que percorrem estritamente as relações de poder. É um documento político, é resultado de construções sociais. O currículo é, desta maneira, identidade (SILVA, 2011).

Estas proposições de currículo se estendem para os cursos superiores. Há questões discretas para problematizar a composição do currículo universitário. A primeira delas pode ser considerada as práticas dos profissionais que se está formando. É necessário questionar a serviço de que(m) estes currículos atuam, quais os tipos de conhecimento que estão aí determinados, se são tendenciosos ou coerentes e se abordam realmente as questões que se propõe. Refletir acerca dos valores, comportamentos e ações que estão sendo apreendidos nas entrelinhas pelos graduandos, que dizem muito sobre os comportamentos que ainda estão enraizados nos ambientes e atuações de trabalho. Estas observações podem ser percebidas de forma comum aos cursos de graduação.

Apesar destes apontamentos partirem do ponto de vista analítico da inserção na universidade e baseado na literatura das teorias do currículo, é importante ressaltar que o MEC (2006) publicou uma resolução informando a respeito da obrigatoriedade das instituições de ensino superior proporcionarem conhecimento não-escolar aos graduandos, o que inclui as atuações enquanto estagiários ou através de atividades em aulas/extracurriculares. É possível reconhecer os movimentos de atuação a favor das práticas não escolares em algumas universidades através de disciplinas informativas sobre os cenários de atuação do pedagogo (UNISINOS, 2015) e o incentivo a estágios realizados em outros espaços válidos de saber. Estas ações que procuram desconstruir uma tradição curricular, no sentido da rigidez do aprender, têm tido cada vez mais destaque e potência.

Por fim, mas igualmente importante, temos o saber médico que atua também em função das normas e do controle. Médicos, psiquiatras e psicólogos que atuam avaliando, descrevendo e testando os atores escolares também exercem um fundamental papel neste percurso legitimador, pois ao afirmarem que o estudante carrega consigo um problema que justifique suas diferenças ou dificuldades, impedem que a escola reveja suas práticas e perceba que a não aprendizagem pode ocorrer em consequência do seu sistema produtor de verdades (LOPES, 2008). Os diagnósticos, laudos e

pareceres emitidos por estes profissionais passam a reforçar discursos negativos que os estudantes carregam e os projetam tão fortemente nestes aspectos que os sujeitos e suas famílias passam a ter dificuldades de reconhecer as potencialidades e saberes não científicos pertencentes ao indivíduo. Este ciclo produz um sujeito narrado por verdades de terceiros e que não se autoriza ao reconhecimento de suas capacidades.

4 | DISCUSSÃO

Então, o que fazer e ainda, como fazer para que o contexto educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, se desamarre destes métodos que comprovadamente geram estereótipos? Em primeiro lugar, para se construir uma educação inclusiva, não apenas sob o prisma da deficiência, mas de inclusão dos sujeitos em suas particularidades, é preciso que, atentas às diversidades, as escolas promovam o conhecimento através da significação, do sentido que expressa para aquele que está a conhecer. Depois, mover a posição do professor como aquele que detém o saber para aquele que é responsável pela integração da aprendizagem. É crucial, também rever a concepção de que aprender só é possível com disciplina e repensar os números como condição de medida do quanto se conhece (LOPES, 2005).

É importante reconhecer, que quando um aluno desvia da norma, ou seja, “representa um problema”, não se pode acreditar que este seja meramente de propriedade orgânica. Precisamos olhar também para a escola, que através de suas definições de comportamento, práticas, permissões e proibições, avaliações, relações e imposições do que e como aprender, se constitui como campo de exercício e constituição de subjetividades (MARASCHIN, 1998) e por isso não se pode negar que o ambiente escolar é parte do “problema” manifestado pelo estudante. Não se trata, no entanto, de depositar certa culpa apenas na escola. É importante perceber que as instituições realizam, dentro de suas possibilidades, movimentos que vão contra tais legitimações e que enfrentam diversas dificuldades estruturais, temporais e empregatícias. Há uma gama extensa de problemas que encontramos no contexto escolar. Porém, ainda há o que se possa realizar, conscientizar e problematizar com todos os sujeitos que ali estão inseridos.

Tomando de exemplo as árvores do conhecimento, de Levy e Authier, propostas a partir da auto-organização, democracia e troca nas relações, podemos pensar sobre outra maneira de promover a construção do conhecimento. Trata-se de uma rede de saberes, que estimula a construção coletiva, que não exclui nenhuma capacidade, que propicia o cartografar saberes e os compartilhar. Garantindo um processo de criação, de invenção, de significação e de aquisição do conhecimento, sem excluir os saberes de vida. Esta composição se transforma a medida que cada um dos sujeitos participantes do processo também muda. É mutável e não fixa (BARROS, 2000). Este exercício poderia ser viável através de atividades onde o professor, enquanto agente de

integração de saberes estimula seus estudantes a refletirem sobre seus conhecimentos provenientes de outros setores vivenciais que não a escola, proporciona um espaço de sentir e significar aquilo que se está em contato, e assim aprender de forma experiencial.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de aprendizagem são inerentes à existência humana e acontecem constantemente. Desta forma, não é possível validar apenas os saberes que se encontram em livros, artigos, pesquisas ou são reconhecidos como científicos. O aprendizado se dá nas pequenas trocas relacionais, na escuta, na observação, na prática de pequenas ações diárias que levam à reflexão sobre si, sobre o outro, sobre o contexto, sobre o mundo. O aprender é conjunto, é flexível, é construção. Produz rupturas no modo de se encontrar com o outro. A aprendizagem precisa ter a criatividade como estímulo e não provocar seu apagamento, bem como não deveria aprisionar e extinguir desejos, mas sim os impulsionar.

O disciplinamento faz com que as diferenças não possam aparecer entre os sujeitos e que, quando aparentes, sejam encaradas com a necessidade de uma intervenção corretiva: médicos, psicólogos/psiquiatras, centros pedagógicos, entre outros. Quando ainda há sinais de “indisciplina”, “inadequação” ou “problema” após a tentativa de correção, medicamentos são utilizados. Portanto, os estudantes em situação de não aprendizagem são sujeitos que estão atrelados a muitos dizeres, saberes e conceitos que pretendem impor uma verdade sobre suas trajetórias. E que necessitam se descolar destes pré-conceitos e visões fortemente estabelecidas em suas relações sociais diárias para que possam as substituir por suas inscrições, suas histórias, suas percepções, seus entendimentos e seus modos de encontro:

dizer que um sujeito está em uma posição de não aprendizagem é dizer que diferentes atravessamentos, verdades e práticas estão produzindo tal posição; significa dizer, também, que, tentando olhar e trabalhar com o entorno do sujeito, podemos estar criando outras posições para ele (LOPES, 2008, p. 58).

Investir em uma formação que valoriza o protagonismo jovem significa investir em movimentos de resistência. Significa contribuir para que estes jovens se reconheçam capazes de se tornarem adultos posicionados diante das situações mundanas que os atravessarão. Não significa que estarão preparados para a constelação de problemas e para as circunstâncias que os encontrarem, mas que lembrarão que são capazes de lidar com as intempéries que ocorrem, pois tem em si mesmos a força e o reconhecimento que necessitam para seguir em frente nas adversidades.

Investir neste protagonismo está atrelado ao fazer da psicologia e da pedagogia que deseja transgredir ao lugar de saber/poder que pode ocupar. Abrir mão da hierarquia de especialismos e buscar soluções conjuntas para escapar das práticas instituídas é

também exercício destas profissões. Deixar de lado as dualidades (aprender x ensinar, teoria x prática...) são, também, habilidades psicológicas e pedagógicas especialmente importantes neste contexto, pois estimulam muitas questões (ROCHA, 2013) tanto no profissional que dispensa esta posição de detenção do saber e o leva a repensar suas práticas constantemente quanto nos sujeitos tocados por este profissional reinventado que conseguirá mobilizar percepções construtivas nos sujeitos com quem se relaciona.

Oportunizar e reconhecer o protagonismo nos estudantes é fazer parte do processo de ressignificação das histórias narrativas destes sujeitos e de uma possível mudança de significado nas relações escolares, familiares e sociais destes jovens.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **O mal estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão**. In: Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.91-109.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Procurando outros paradigmas para a educação**. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, no72. Espírito Santo, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad: João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: ed.34, 1992, p.219-226.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2ª ed. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Aula de 14 de novembro de 1973**. In: O Poder Psiquiátrico. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.25-48.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990, capítulo II.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão: A invenção dos alunos na escola**. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Org). A Educação e a inclusão na contemporaneidade. 1ª ed. Roraima: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2008, v.1, p.29-80.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como experiência**. IN: MADCHE, Flavia Clarici; GALEAZZI, Denise T. Hartmann; KLEIN, Remi (Org.). Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais. São Leopoldo (RS): UNISINOS, 2005, v.1, p.40-43.

MARASCHIN, Cleci. **Conhecimento, escola e contemporaneidade**. IN: Educação, Subjetividade e Poder. V.4, no4, p. 47-55. Ijuí: Unijuí, 1998.

MILITÃO, Albigenor & Rose. **Jogos, dinâmicas e vivências grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Psicologia social e práticas institucionais na escola: questões e deslocamentos na pesquisa-intervenção**. In: BRIZOLA, Ana Lúcia; ZANELA, Andrea; GESSER,

Marivete. (Org). Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos. 1ª ed. Florianópolis: Abrapsonuppe/CFH/UFSC, 2013, 271 pg.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed, 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vivian de Jesus Correia. **Estudo sobre a sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze-Guattari: um olhar sobre o papel da instituição educacional e o controle na infância.** São Paulo: UNESP, 2007, p. 75-92.

UNISINOS. GR11010 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA - NOTURNO (Habilitação 006 - Matriz Curricular 003). Reconhecimento: Decreto 50.305/1961 - DOU 01/03/1961; Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC 1.096/2015 - DOU 30/12/2015

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-310-1



9 788572 473101