



**PROGRAD**  
UFSM

## 3º COMPARTILHANDO SABERES



**EIXO TEMÁTICO:**  
Interculturalidade e Diversidade nas  
Ações Educacionais

compartilhando  
saberes

ISSN: 2595-8879

V.3 (2019)



## **A CORPOREIDADE NO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eixo: Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais

**Karine Weber<sup>1</sup>**

**Luciana Erina Palma Viana<sup>2</sup>**

**Leandra Costa da Costa<sup>3</sup>**

**RESUMO:** A Corporeidade é uma temática advinda da Filosofia que, há muito tempo, vem proporcionando reflexões e estudos no campo da Educação Física e se faz presente em todos os níveis e etapas de educação, bem como em todo o ambiente escolar. Esta pesquisa aborda a temática da Corporeidade no cotidiano da Educação Física Escolar. Pretendeu-se verificar como a Corporeidade vem sendo compreendida nas aulas de Educação Física ministrada por Professores dos Anos Iniciais, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais da cidade de Santa Maria/RS. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e realizou-se a partir de uma pesquisa de campo, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos participantes são professores da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS. Os resultados da pesquisa destacam que a concepção de Corporeidade torna-se importante para a Pedagogia e para a Educação Física, no sentido de compreender a criança envolvida no seu processo de desenvolvimento em todos os seus aspectos, proporcionando este se-movimentar também nas práticas pedagógicas, colocando a Corporeidade em voga dentro e fora da sala como possibilidade de potencializar a apropriação do conhecimento, considerando o corpo de forma integral e compreendendo que os aspectos físicos e intelectuais se desenvolvem simultaneamente.

**Palavras-chave:** Corporeidade; Educação Física; Escola.

### **INTRODUÇÃO**

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Mestrado em Educação PPGE/UFSM. Especialista em Educação Física Escolar/UFSM. Graduada em Pedagogia/UFSM. e-mail: weberkarine22@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação/UFSM. Especialista em Educação Infantil/UNIFRA e Educação Física Escolar/UFSM. Graduada em Educação Física/UFSM. E-mail: luepalma@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Graduada em Educação Física UFSM. e-mail: lcostadacosta@hotmail.com



A Corporeidade é uma temática advinda da Filosofia, que há muito tempo vem proporcionando reflexões e estudos no campo da Educação Física e se faz presente em todos os níveis e etapas de educação bem como em todo o ambiente escolar, uma vez que “[...] diz respeito a tudo que é material, porque todo ser material se manifesta como um corpo” (SANTIN, 2014, p. 158). Isso significa que a Corporeidade está presente em toda a vida, compreendendo que esse posicionamento de Santin(2014) vem estruturado nos estudos de Merleau-Ponty que afirma que a Corporeidade comprehende o ser humano em sua totalidade, perpassando todas as áreas do conhecimento, principalmente quando vem atrelada à interpretação de Corpo que considera o ser humano integralmente em todos os seus aspectos.

Ao iniciar o processo de escolarização, o qual se desenvolve concomitantemente ao processo de apropriação da escrita, desde o momento em que é efetuada a matrícula em uma instituição, a criança passa a viver intensamente sua Corporeidade. Na Educação Infantil, nível que antecede aos Anos Iniciais, a rotina geralmente é (ou deveria ser) mais flexível e permeada pelas brincadeiras de movimentos que possibilitam o desenvolvimento das habilidades motoras. No primeiro ano do Ensino Fundamental, essa flexibilidade não é tão visível em relação às rotinas das atividades a serem desenvolvidas, desse modo nos primeiros anos as crianças vão se adaptando a nova organização encontrada.

No entanto, existe um espaço no currículo dos Anos Iniciais destinado para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu artigo 26 parágrafo §3º: passa a ser “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar[...]” (BRASIL, 1996). Ao aluno na Cultura Corporal<sup>4</sup> de Movimento e

<sup>4</sup> Segundo Bracht (2005, p. 4), “Cultura Corporal de Movimento se refere (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experenciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações



perpassam as ações dos docentes ao planejar suas aulas. Os objetivos da disciplina de Educação Física no primeiro Ciclo dos Anos Iniciais priorizam atividades que envolvem o corpo correlacionado a questões sociais, por intermédio da inserção e do conhecimento de diferentes culturas, bem como de atividades que envolvam jogos, brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento de estratégias simples, reconhecimento das partes do corpo, espacialidade, dentre outros aspectos melhor especificados por meio dos conteúdos selecionados para esta faixa etária.

A Educação Física como disciplina inserida no currículo escolar possibilita essa forma de ver e compreender cada criança em sua totalidade, contemplando-as em suas práticas pedagógicas, proporciona que os docentes que ministram as aulas desta disciplina nos primeiros anos do Ensino Fundamental tenham a oportunidade de significar a forma de visualizar o corpo em suas aulas, se aproximando de uma compreensão de Corporeidade que potencialize o desenvolvimento das crianças envolvidas no processo de alfabetização.

Os estudos no campo da Pedagogia, compreendem a criança de forma integral como um ser em desenvolvimento, produtor de cultura e com necessidades de movimentar-se, expressar-se e compreender os espaços por ela ocupados. Para tanto, as crianças apreendem e [re] significam o mundo, se apropriando dos conhecimentos a partir do concreto e de suas vivências que perpassam as questões relacionadas à Corporeidade. Principalmente em suas formas de se - movimentar, pois:

[...] é o movimento espontâneo, livre de intenções utilitaristas e ações reflexivas, na qual o sujeito da ação age de forma intuitiva. Em um mundo contaminado pela competição redescobrir o contato ingênuo com o mundo pela brincadeira é uma maneira de se posicionar criticamente e gerar sujeitos emancipados (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 67).

---

com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais”.



Nesta perspectiva, esta pesquisa aborda a temática da Corporeidade no cotidiano da Educação Física Escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pelo fato de ser uma disciplina que proporciona reflexões acerca da necessidade de se discutir sobre Corporeidade, uma vez que esta se faz presente nas relações envolvidas no cotidiano das instituições de ensino e do convívio entre professores e crianças. Dessa forma, surgiu a necessidade de compreender: como a Corporeidade vem sendo compreendida nas aulas de Educação Física ministrada por Professores dos Anos Iniciais?

Essa pesquisa teve como objetivo identificar as diferentes formas de entendimento de Corporeidade dos Professores que ministram as aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental bem como a partir dos resultados obtidos pretendeu-se analisar de que forma a Corporeidade vem sendo abordada nas aulas de Educação Física dos anos Iniciais, e refletir a respeito do seu significado relacionado as práticas escolares.

A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo, pois devido a peculiaridade prevista para a pesquisa, não é possível quantificar os seus resultados, que visam uma contribuição social e subjetiva. Este estudo objetiva o conhecimento e a reflexão sobre um fenômeno social, a partir de uma pesquisa de campo que “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p. 53), para a seleção dos sujeitos, utilizou-se uma amostra não probabilística, ou seja, por conveniência, uma vez que “[...] seleciona membros da população mais acessíveis” (OLIVEIRA, 2001, p.13).

Assim, foram selecionados professores do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de duas Escolas Estaduais da zona leste da cidade de Santa Maria/RS, o estudo contou com a participação de seis Professoras, sendo duas do primeiro ano, duas do segundo ano e duas do terceiro ano.



## A CORPOREIDADE E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Corporeidade obtém espaço de grande riqueza no currículo do Ensino Fundamental, por meio das aulas de Educação Física, que proporcionam às crianças a vivência a partir da compreensão da criança em sua totalidade. Essa relação entre Corporeidade e as aulas de Educação Física, considerando as possibilidades de se movimentar e a interpretação de corpo que considera todos os seus aspectos, pode vir a ultrapassar muros dessa disciplina e chegar a sala de aula. Elencamos juntamente com as respostas das Professoras participantes da pesquisa autores como Santin (2014), Louro (2000) dentre outros que vem mapeando tais conhecimentos.

Após esse entrelaçamento entre a teoria e os resultados encontrados, foi possível observar que as respostas das professoras participantes do estudo ao responderem aos questionamentos relacionados às práticas que abordavam a Corporeidade em suas aulas, indicaram trabalhar a Corporeidade dentro de suas aulas as relacionando com as atividades de movimento.

*“Sim em atividades de sala de aula, brincadeiras, dramatizações, danças, recreação no pátio” (Quartzo Verde, 1º).*

*“Sim, exatamente para o autoconhecimento, para o desenvolvimento das potencialidades individuais e desenvolvendo o respeito pela limitação de cada um. Todas as questões relacionadas a Corporeidade através de atividades orientadas” (Quartzo Roxo, 2º).*

*“Acredito que trabalho. Penso que Corporeidade esteja evidenciada tanto no auto disciplinamento do Corpo, como respeitar o espaço do outro, como a própria coordenação motora” (Quartzo Amarelo, 3º).*

*“Sim, a educação física é muito forte. Porque tem contato, por exemplo, vai pular, tem que fazer a fila para pular corda né. No pátio têm além das brincadeiras com o professor eles tão interagindo entre eles correndo” (Quartzo Rosa, 2º).*

*“É mais nas atividades de Educação Física né, que ela se evidencia. Trabalhando com jogos. Atividades diferentes. Relacionada a motricidade deles. Mas é na Educação Física, na sala de aula, em sala mesmo não tem muito” (Quartzo Azul, 3º).*



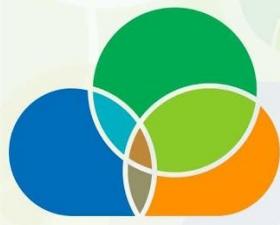
Percebe-se que as práticas pedagógicas da maioria das Professoras (Quartzo Rosa, Verde, Roxo e Amarelo) evidenciam o desenvolvimento integral do aluno a partir de conteúdos, como os jogos, danças, dramatizações, recreações, corrida, que propiciem o movimento, o autoconhecimento, o contato com os demais colegas, o desenvolvimento da motricidade, as limitações e a interação das crianças e com mundo, garantindo que estas vivenciem o conhecimento e não somente o reproduzam.

No entanto, o posicionamento da Professora Quartzo Azul, ao mencionar o disciplinamento do Corpo, faz referência a uma abordagem da Educação Física, denominada Militarista, que compreendia que o Corpo deveria ser educado para fins de combate e para ser forte, pois “exigia trabalhadores habilidosos, saudáveis e capazes de resistir às longas jornadas de trabalho, mas também promoviam o adestramento físico, preparando os alunos para a defesa do país contra perigos internos e externos” (KRAVCHYCHYN e tal., 2011, p. 104).

Dessa forma atualmente podemos perceber que a Corporeidade se torna ainda mais visível nessa disciplina devido esta proporcionar o movimento, significando-a como “[...] essencial para a compreensão sobre as diferentes dimensões da linguagem e do ser humano de forma integral, no seu sentir, pensar, agir, ser, estar, vivenciar e experienciar no/sobre o mundo por meio das inúmeras maneiras em que esta relação é estabelecida” (BRAZ, 2012, p. 16).

Destaca-se ainda que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DICEI) o currículo do Ensino Fundamental que compreende os Anos Iniciais, “precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola” (BRASIL, 2013, p. 112).

Ressalta-se que esse se movimentar mencionado pelas Diretrizes para a Educação Básica poderão ser desenvolvidos em diferentes espaços, principalmente dentro das salas de aula, pois no que se refere à Corporeidade,



nota-se que as práticas dentro de sala de aula quase que impossibilitam o movimento, como percebemos no posicionamento da Professora Quartzo Azul: “[...] *Mas é na Educação Física, na sala de aula, em sala mesmo não tem muito*”. Destaca-se que a forma como as escolas vêm organizando sua rotina permite a compreensão de que existe um lugar separado designado para se movimentar, como pátios, quadras e ginásios, e outro para pensar que se remete a sala de aula.

As Professoras que participaram da pesquisa, formados em Pedagogia/Magistério, elencaram práticas desenvolvidas que objetivam o desenvolvimento integral do aluno a partir da Corporeidade, mencionando “atividades” e conteúdos da Educação Física que promovem a interação, expressividade, ritmos, espacialidade, de forma a contemplar a Corporeidade em todos os seus aspectos, dando ênfase a atividades que envolvam o corpo em movimento.

*“Desde o reconhecimento do Corpo, desenho, observação, cuidados com o Corpo, higiene, órgãos dos sentidos, circuito de atividades no pátio, corrida, saltos, pulos, expressão facial, linguagem Corporal...”* (Quartzo Verde, 1º).

*“Sim, nas atividades que envolvem a expressividade como a dramatização, brincadeiras de imitação, brincadeiras e ou atividades variadas, individuais, em grupos”* (Quartzo Roxo, 2º).

*“Dança, recreação, jogos pré-desportivos”* (Quartzo Amarelo, 3º).

*“Os jogos com bola, rodinhas, cirandas. Rodinhas cantadas. Nos jogos de competição. Correr, parar. Ao som de um apito eles param eles fazem alguma atividade que a gente manda”* (Quartzo Branco, 1º).

*“Por inteiro. Volto a dizer que é mais na educação física, tanto em jogos como em corrida. Equilíbrio, jogos motores eu acho que nesses momentos o Corpo é mais trabalhado integralmente. Do que em sala de aula né, porque na sala de aula o Corpo fica mais estático”* (Quartzo Azul, 3º).

Observa-se, devido à Corporeidade estar presente desde o nascimento que ela se evidencia em atividades de movimento e interações, que se age sobre o meio em que se vive, enquanto criança aprende-se a significar as manifestações do corpo, bem como reconhecer suas partes e limitações através de brincadeiras lúdicas, por



exemplo, cantiga de roda, ovo choco, dança e teatro e outros, exemplos mencionados pelas Professoras participantes.

Através da Corporeidade também se estabelece comunicação, ou seja, falamos “[...] com o nosso Corpo e a criança ou jovem na escola, muito embora sofra limites, muitas vezes exagerados, quanto à movimentação e à expressão de seu corpo, também se comunica desta forma” (LIMA E SILVA e tal., 2004, p. 13). Observa-se que o posicionamento da Professora Quartzo Azul, menciona que dentro da sala de aula o corpo permanece em suas palavras, “mais estático”, uma vez que as crianças tendem a ficar maior parte do tempo sentadas, no entanto, ainda que este corpo esteja sem se movimentar a Corporeidade se faz presente nesse espaço.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares podem contemplar e possibilitar abertura para discussão e reflexão para que a Corporeidade seja compreendida dentro das salas de aulas e não somente na disciplina de Educação Física, uma vez que:

Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento(BRASIL,2010,p. 23).

As práticas acompanham as crianças por toda a vida escolar, pois de acordo com os estudos de Kunz e Costa (2015, p. 19), elas proporcionam, além do respeito com a individualidade, experiências que libertam e apresentam novas formas de se movimentar, o que “[...] passa a ser uma vivência, na qual o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital, assim como o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e a expressão prazerosa que importa”, propiciando que suas formas de se comunicar e se



expressar possam contribuir para a compreensão mais aprofundada de suas vontades, necessidades, realidades e limites.

É por intermédio da Corporeidade que o desenvolvimento de diversos conceitos como o de espacialidade que se consolida durante o processo evolutivo. Essa organização espacial contribui para que a criança consiga se movimentar, pois assim possibilitando-a perpassar pelas hipóteses de compreensão do mundo escrito, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e físico. A questão da espacialidade, explorando corporalmente, os limites dos espaços amplos, a lateralidade, proporciona que compreenda a forma de escrever, desenhar e pintar observando o limite da folha.

As Professoras, neste estudo, percebem a Corporeidade em suas práticas correlacionadas ao movimento das crianças e suas necessidades de reconhecimento de si e dos outros, das interações, de desenvolvimento da expressividade, na forma de se organizar e se movimentar no mundo. Evidencia-se que com o corpo/Corporeidade experiências sabores, gostos, emoções e localiza-se no mundo, como pode-se observar nas respostas abaixo.

*“Na realização de atividades com enfoque no Corpo, experimentos, sentidos, lateralidade, ritmo...” (Quartzo Verde, 1º).*

*“Percebo como forma de autoconhecimento, expressão do eu, e respeito a diversidade” (Quartzo Roxo, 2º).*

*“Primeiro, autoconhecimento e respeito ao próprio Corpo e ao Corpo do outro. Segundo, como se dão essas aplicações nas aulas de educação física e em todo o turno” (Quartzo Amarelo, 3º).*

*“O modo como as crianças interagem com o que a gente pede. O movimento do próprio Corpo deles. Os limites também que eles apresentam (Quartzo Branco, 1º).*

*“Na lateralidade todas aquelas coisas que a gente estuda. A motricidade, a motricidade fina, a mais ampla. Nas artes. Com origamis, argilas. A organização dentro do caderno na folha do caderno” (Quartzo Rosa, 2º).*

Percebe-se que dentro da sala de aula ou em outros espaços onde se desenvolvem as aulas de Educação Física estão envolvidos muitos corpos que se manifestam e demonstram diferentes e específicas formas de ser e estar no mundo, objetivando condições mínimas para que o aprendizado e desenvolvimento se efetivem. No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, necessita-se



compreender que “[...] o lógico seria impulsionar as condições de tempo, espaço, postura, equilíbrio e potencialidade Corporal, pois a criança só consegue aprender melhor quando seu corpo conquista seu lugar no espaço” (BLOCH, 2002 apud LIMA E SILVA et al., 2004, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os Anos Iniciais de 2010 e as diretrizes para os Anos Iniciais (1997) prevêem o desenvolvimento das crianças por intermédio de sua compreensão integral utilizando-se de recursos para que o desenvolvimento das diferentes áreas por intermédio da interdisciplinaridade que interliga os conhecimentos proporcionando melhor compreensão e vivências pelos alunos.

As diversas áreas neste caso a Educação Física e a Pedagogia, quando interligadas possibilitam e abarcam a Corporeidade como produção de uma melhor formar de se expressar e comunicar, bem como uma melhor apropriação do conhecimento e comunicação. Assim, a Professora despontará como “mediador do processo de aprendizagem, o que implica grande responsabilidade. Se desconhecer o sentido da Corporeidade, ou seja, se desconsiderar uma educação integradora das dimensões do ser humano, não investirá nesta direção” (PEREIRA, 2015, p. 707).

## CONCLUSÃO

As concepções de Corporeidade apresentadas pelas participantes revelaram não ter conhecimento sobre o conceito que envolve a palavra, no entanto, todas as professoras relacionaram as questões de Corporeidade, a expressão Corporal, ao Movimento, ao corpo e suas interações bem como sobre o seu próprio conhecimento trazendo aspectos que se aproximam do conceito de Corporeidade. Gradativamente percebe-se que as participantes quando relacionam a Corporeidade às aulas de Educação Física, mencionam “trabalhar” tal temática. Outro contraponto



importante dentre os resultados encontrados, foi a aparição de termos como disciplinamento do corpo corroborando com o posicionamento de Louro (2000, p. 4) que nos informa que, “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular”, possibilitando compreender que ao considerar a Corporeidade, passa o entendimento de que nesta aula a liberdade de se - movimentar ainda que por intermédio das brincadeiras orientadas é de certa forma restrito.

Destaca-se que a concepção de Corporeidade, se torna importante para a Pedagogia, no sentido de compreender a criança envolvida no seu processo de desenvolvimento em todos os seus aspectos, proporcionando que este se - movimentar alcance também as práticas pedagógicas que atualmente se organizam em uma dualidade. Colocando a Corporeidade em voga dentro da sala como possibilidade de potencializar a apropriação do conhecimento, entendido como somente do “intelecto”.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106. Disponível em: [http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/BRACHT\\_Cultura-corporal-de-movimento.pdf](http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/BRACHT_Cultura-corporal-de-movimento.pdf). Acesso em: 21 de nov. de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº: 7/201. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-neducacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.



BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. **Considerações sobre Corporeidade e leitura de mundo na formação escolar.** 2012. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em:&lt;

KRAVCHYCHYN, Claudio et al. **Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrine Ramires. **A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”.** In: KUNZ, Elenor. Brincar & Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015.

LIMA E SILVA, Iris et al. **Percebendo o corpo que aprende: considerações teóricas e indicadores para avaliação da linguagem não verbal de escolares do 1º ciclo do Ensino Fundamental.** Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 995-1012, out./dez. 2004. Disponível em:&lt;

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Edição Autêntica, 2000. Disponível em:&lt;

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. **Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas.** Administração OnLine Prática Pesquisa Ensino, v. 2, n. 3, jul./set. 2001. Disponível em:&lt;

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Corporeidade e Iudicidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 40, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em:&lt;

SANTIN, Silvino. Corporeidade. In: GONZALES, Paulo Evaldo Fensterseifer. **Dicionário crítico da Educação Física.** 3. ed. rev. ampli. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 157-158.

STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. **Sem tempo de ser criança: o se movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente.** In: KUNZ, Elenor. Brincar & Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015.



## A indústria como espaço educativo na discussão de gênero e sexualidade

### Eixo – Interculturalidade e diversidade nas ações educacionais

**Ana Paula Speck Feijó<sup>1</sup>**  
**Fabiani Figueiredo Caseira<sup>2</sup>**  
**Joanalira Corpes Magalhães<sup>3</sup>**  
**Paula Regina Costa Ribeiro<sup>4</sup>**

#### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar as questões de gênero e sexualidade presentes nas narrativas que emergiram, a partir da atividade realizada, numa indústria multinacional do agronegócio localizada no extremo sul gaúcho, desenvolvida pelo grupo de pesquisa sexualidade e escola – GESE. A atividade foi desenvolvida a partir da questão, “Sexualidade: o que pode e o que não pode falar no carnaval?” Os/as trabalhadores/as eram convidados/as a escreverem suas opiniões. A partir destas respostas, os/as integrantes do GESE iniciavam um debate relacionado ao assunto, e o impacto das ações na sociedade, principalmente, durante o carnaval, onde em geral, acredita-se que com relação a sexualidade tudo é permitido. A atividade foi desenvolvida, nos períodos da manhã, da tarde e da noite, abrangendo os três turnos laborais, as vésperas do carnaval de 2019. No total tivemos vinte e uma manifestações por escrito do que não pode, e dezessete referentes ao que pode. Dentre os temas que ganharam destaque estão, respeito, sexo com consentimento e com uso de preservativo, violência e diversão. Observamos que tais ações são de grande relevância para promover reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade dentro da sociedade em diferentes espaços educativos, como por exemplo no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Gênero, Espaço educativo; Mercado de Trabalho; Sexualidade.

#### INTRODUÇÃO

Atualmente a diversidade é um termo que vem sendo muito utilizado. É evidenciado em reportagens, redes sociais e também nas empresas. O instituto Ethos<sup>5</sup>, por exemplo, traz uma reportagem de Carneiro e Ventura (2015) mostrando que muitas são as empresas que fazem publicidades incluindo a diversidade como O Boticário, A Tiffany & Co, a Gol, a Lacta com o bombom sonho de valsa, a DELL, a PRIDE, a IBM, a Caixa Econômica Federal com o programa denominado “Programa Caixa de diversidade, e a Dow química.

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, [anapaulaspeck@yahoo.com.br](mailto:anapaulaspeck@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, [caseiraff@gmail.com](mailto:caseiraff@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta do Instituto de Educação, Professora do PPG Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, [joanaliracm@yahoo.com.br](mailto:joanaliracm@yahoo.com.br)

<sup>4</sup>Doutora em Educação em Ciências, Professora Titular do Instituto de Educação, Professora do PPG Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, [pibeiro.furg@gmail.com.br](mailto:pibeiro.furg@gmail.com.br)

<sup>5</sup> Link de acesso ao instituto Ethos para maiores informações - [www.ethos.org.br](http://www.ethos.org.br)



Beia Carvalho publicitária fundadora da "think tank 5 YEARS FROM NOW®", espaço que serve para refletir sobre o futuro nos negócios em geral, tem realizado muitas palestras em inúmeras empresas sobre a importância de trabalhar com a diversidade, os vídeos estão disponibilizados no seu canal do Youtube, com acesso gratuito para estimular que as pessoas pensem sobre essa temática. Segundo Lippmann (2019), "quando todos pensam o mesmo, ninguém está pensando". Este publicitário, que se denomina pensador na sua página na internet, tem inúmeras frases e reportagens sobre a diversidade e sua importância para o crescimento das empresas na atualidade.

O presidente a nível Brasil da empresa Yara Brasil Fertilizantes, Lair Hanzen, assinou em 25 de novembro de 2019, a adesão da empresa aos princípios de empoderamento das mulheres, plataforma da ONU Mulheres e do Pacto Global. Essa iniciativa está em seu perfil do Linkedin. A empresa também mobilizada por esses discursos da diversidade começa em 2017 a discussão relacionada a diversidade. Dentre as ações que mobilizam a empresa a incluir a diversidade em seu discurso destacamos abaixo algumas:

Em julho de 1991 foi criada a lei de cotas no Brasil, essa lei torna obrigatório que todas as empresas tenham de 2 a 5% do seu quadro de funcionários pessoas que tenham alguma deficiência comprovada por atestado médico (FERRARI, 2013). Já com relação a gênero e população LGBT+ não existem leis que garantam a inclusão no mercado de trabalho, porém existem importantes iniciativas que reforçam a inclusão destes em empresas.

Em 1998 são criados o Instituto Ethos e o conceito de responsabilidade social empresarial, com isso, empresas de diferentes ramos, são incentivadas a compreender e incorporar de forma progressiva o conceito de responsabilidade social, bem como, atuar de forma ética, responsável seja com seus acionistas, como com a sociedade, buscando prosperar com um desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável.

Em 2010 a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres foi criada com a premissa de defender e também expandir os direitos humanos das mulheres a nível mundial. Dentre as diversas ações que a ONU Mulheres abrange, está o



fortalecimento da ideia de empregabilidade para mulheres com oportunidades iguais aos homens (ONUMULHERES, 2019).

Em setembro de 2017 a ONU lança um manual para orientação dos padrões de conduta para as empresas, denominado “Enfrentando a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoas trans e intersexo”. Esse material é lançado com a ideia de convidar as empresas privadas para trabalharem políticas inclusivas para população LGBTI. Segundo o Alto Comissário de Direitos Humanos da ONU, Zeid Ra’ad Al Hussein as empresas privadas precisam aderir a essa temática para que a população LGBT tenham os seus direitos humanos garantidos (ONU, 2017).

A diversidade sob a qual enfatizamos a análise nesse trabalho versa sobre “uma multiplicidade de ideias, linguagens, religiões, costumes, comportamentos, valores, classes, nacionalidades, crenças, etnias, gêneros, sexualidades que constituem os sujeitos” (RIBEIRO, 2014, p.2). Discutir tal conceito têm possibilitado problematizar que as/os sujeitas/os assumem diversas posições na sociedade e provocar rachaduras nos binarismos historicamente produzidos. E assim buscar discussões sobre a afirmação da identidade e marcação da diferença nas posições ocupadas pelas/os sujeitas/os (transitórias), da multiplicidade sexual, de gênero, étnico-racial, entre tantas outras, e do respeito a essas pluralidades.

Nesse sentido, os gêneros e sexualidades são entendidos como construções sociais e históricas, “produto e efeito de relações de poder” (Silva, Ribeiro, 2011). Por esse viés, estamos entendendo eles enquanto produções encharcadas por valores e representações, que se desenvolvem em meio aos contextos políticos, sociais e culturais, sendo mediadas, pela/na linguagem. Por esse viés entendemos que “não apenas “inventamos” socialmente as coisas que colocamos no mundo, como, ainda, a elas atribuímos, pela linguagem e de modo contingente, determinados sentidos” (WORTMANN, 2001, p. 26).

Nesse sentido, se torna importante trabalhar de forma educativa, aspectos ligados a gênero, sexualidade entre outras diferenças nas empresas é muito relevante sob vários aspectos. Menezes, Cunha e Barbosa (2017) defendem que trabalhar com a educação sexual, abrangendo as questões do corpo, gênero e diversidade sexual nos mais variados espaços, permite que as pessoas



desenvolvam a ideia de que suas ações repercutem nos outros e faz com que se tenha mais respeito para com o/a outro (a) como ele ou ela é, faz com que seus direitos sexuais sejam respeitados.

Ainda nesta ótica Furlani (2011) afirma que ao se referir a educação sexual não fala apenas de práticas sexuais, ou de identidade sexual, como ser homossexual, heterossexual, ou bissexual, mas também pela incorporação do conceito de gênero e da equidade nas relações sociais entre homens e mulheres.

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar as questões de gênero e sexualidade presentes nas narrativas que emergiram, a partir da atividade realizada, numa indústria multinacional do agronegócio localizada no extremo sul gaúcho, desenvolvida pelo GESE. A qual foi realizada às vésperas do carnaval de 2019, que teve como proposta discutir assuntos relacionados a gênero e sexualidade no carnaval. A mesma compunha a campanha promovida pela empresa denominada Carnaval Seguro, fazendo parte de ações que preconizam atitudes seguras baseadas em comportamento, comumente utilizadas na empresa no que tange segurança no trabalho.

## Desenvolvimento

A campanha de promoção da prevenção e cuidados pré-carnaval, já é uma prática desenvolvida pela empresa há vários anos. Porém esse é o primeiro ano em que o GESE é convidado a participar, e realizar essa atividade lúdica para trabalhar a prevenção da violência contra mulher, contra a população LGBT, contra os negros e contra todo o tipo de preconceito e discriminação, buscando enfatizar comportamentos seguros e atitudes responsáveis e respeitosas para com todas e todos.

Tal atividade está vinculada ao setor de saúde e segurança do trabalho que tem como objetivo, atuar na prevenção e proteção contra acidentes, mantendo um ambiente seguro. Ao desenvolver essa atividade pré-carnaval, buscam evitar que as pessoas cometam injúrias e crimes contra os diferentes, buscando vivenciar a maior festa popular brasileira de forma divertida, segura e baseada no respeito para consigo e com o próximo. Como em 2018 a empresa implantou um programa



denominado Diversidade, subdividido em quatro pilares Diferente & Igual (Pessoas Portadoras de Deficiência), Por elas (Gênero), Multi Raízes (Raça e Etnia) e Orgulho Yara (LGBT+), o coordenador local deste, considerou que a campanha pré-carnaval devia ter a presença do GESE para trabalhar temáticas que abrangesse o maior número de pilares e promovesse o respeito às diferenças em todos os locais que elas/eles estiverem presentes.

A ação foi desenvolvida nos três turnos de trabalho da empresa (manhã, tarde e noite), aberta a todas trabalhadoras e todos trabalhadores, dentro do espaço recreativo, durante o intervalo de refeição e descanso. A participação era opcional, conforme saiam do refeitório, após concluírem a refeição, ingressavam ao espaço recreativo e aderiam a participação, alguns só ficavam debatendo, enquanto outros deixavam seu registro e também participavam do bate-papo.

Os integrantes do GESE disponibilizaram no espaço mesa com vários materiais de orientação sobre sexualidade, igualdade de gênero, orientações gerais para vivenciar um carnaval seguro e respeitoso, livros e programação das atividades que o grupo desenvolveria ao longo do ano, além de um cartaz com a seguinte questão, “Sexualidade: o que pode e o que não pode falar no carnaval?”. A partir dessa pergunta os trabalhadores eram convidados a manifestarem-se, por escrito, deixando suas opiniões. Com base nessas manifestações disponibilizadas abaixo da pergunta, conforme imagens 1 e 2, iniciava-se um debate com o grupo que estivesse ali, sempre trazendo para a conversa os temas relatados por eles.



Imagens 1 e 2



O tempo de diálogo com os grupos variava de acordo com o interesse e participação dos mesmos, mas em geral era algo em torno de 10 a 15 min. Assim que um grupo se afastava, outro já se aproximava por livre demanda, e dava-se



início a um novo bate-papo, de forma descontraída, com linguagem simples, procurando sempre provocar reflexões sobre as colocações apresentadas.

Ao longo da atividade, foram muitos trabalhadores e trabalhadoras que chegaram até nós para entender o que estávamos propondo e conversar conosco, porém que responderam à pergunta deixando algo escrito foram no total trinta e sete pessoas, sendo dezessete manifestações com o que pode realizar no carnaval e vinte e um com aquilo que não se pode/deve realizar no carnaval, conforme imagens 3 e 4.

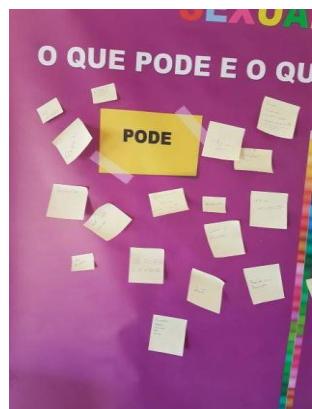


Imagen 3

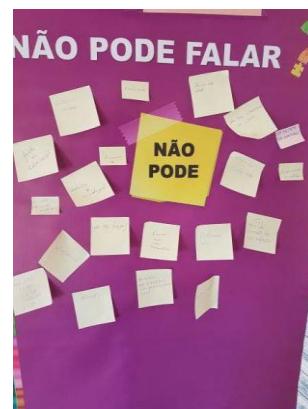


Imagen 4

Dentre as temáticas mais frequentes estão, respeito, sexo, violência e diversão. Observa-se que é frequente em conversas informais, quando a conversa tem como foco o carnaval, essas temáticas levantadas estarem presentes e ser uma preocupação para as instituições governamentais, que em geral, promovem campanhas publicitárias com o objetivo de evitar abusos e descuidos ligados a atividades relacionadas a sexo, drogas, violência, preconceito, entre outros assuntos durante o período da festa.

Na sequência desse artigo é apresentada uma discussão sobre a importância de promover discussões ligadas a temáticas da sexualidade, diversidade e prevenção da violência nos espaços educativos, para além dos muros escolares. A seguir é apresentada a análise dos dados produzidos ao longo do evento, bem como as reflexões e considerações finais a que as pesquisadoras chegaram ao finalizar a escrita.



## Problematizando os dados produzidos

A análise dos dados produzidos deu-se, a partir de algumas inspirações na problematização, tendo como matriz teórica Michel Foucault. Para o autor a problematização é o “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (Foucault, 2012, p.15). Nesse sentido a problematização nos “desacomoda e instiga a tornar curioso aquilo que naturalizamos ao longo de muito tempo” (Silva, 2019). De modo a visibilizar, desnaturalizar e problematizar os discursos que vem sendo (re)produzidos ao longo dos anos sobre a temática abordada.

Através do conceito de problematização como ferramenta analítica, buscou-se o movimento de se afastar do objeto analisado, no caso a atividade denominada “Sexualidade e gênero no carnaval: o que pode e o que não pode?”. e olhar para a exterioridade dos discursos presente na fala dos participantes, com vistas aencionar e desnaturalizar as “verdades cristalizadas” diversidade. Assumindo que a verdade é uma construção histórica e que aquilo que tomamos por consenso é produzido em meio a relações de poder-saber.

Cabe ressaltar que para realização da análise, separamos as manifestações, inicialmente nas duas categorias pré-estabelecidas, “o que pode” e “o que não pode” no carnaval. A partir dessas, subdividimos em sete subcategorias de acordo com os temas reportados nos bilhetes deixados, preconceito, machismo, violência apareceram no que não é possível, já respeito/desrespeito, sexo e álcool estão presentes em ambas categorias gerais, e diversão aparece apenas nas manifestações do que é possível.

Dentre as escritas daquilo que consideraram que não pode, tivemos vinte e um bilhetes com as seguintes manifestações:

- Preconceito: tivemos duas manifestações não pode ser racista e homofóbico, e não pode discriminar os outros;
- Machismo: apenas uma manifestação, não pode machismo;
- Respeito/Desrespeito: sete manifestações, sendo quatro com não pode desrespeitar, uma não pode ultrapassar seu espaço, uma com não pode falta de educação, e uma não pode ultrapassar os limites;



- Violência: sete manifestações, dentre essas, cinco registraram que não pode violência, uma que não pode brigas, e outra que não pode forçar;
- Sexo: duas manifestações afirmando não poder fazer sexo sem preservativo;
- Álcool: duas manifestações que não pode beber e dirigir e uma que não pode abusar do álcool.

Dentre as dezessete observações daquilo que pode no carnaval, identificamos quatro subcategorias, sendo três que também estão presentes naquilo que não pode, e uma que apareceu apenas no que pode, que são as seguintes:

- Sexo: três manifestações, uma que pode beijar e transar com consentimento, uma afirmando poder transar com prevenção e outra que pode beijar muito;
- Respeito/desrespeito: oito bilhetes foram deixados, cinco escrito respeito, um escrito limite, um com a palavra cordialidade, e um com brincar desde que haja respeito. Nessa categoria duas manifestações foram subdivididas em duas subcategorias, pois expressavam palavras ligadas a respeito e a diversão;
- Diversão: seis manifestações, sendo três afirmações de que pode se divertir, uma que pode aproveitar, uma que pode pular e brincar, outra que pode cantar todas as músicas do bloco, e outra que pode alegria e liberdade;
- Álcool: uma manifestação afirmando que pode beber;

Olinda (2006) afirma que o Carnaval é uma festa que apresenta dois lados que causam impactos na sociedade brasileira, o lado bom e o lado ruim. No aspecto bom destaca-se a organização popular, a capacidade de nestes dias, a maioria das pessoas se divertirem, dançarem, renovarem as energias positivamente. Já no lado ruim, existe o abuso de álcool, que faz com que as/os sujeitos(as) bêbados(as) percam a noção de limite, dirijam embriagados, causando acidentes graves, o aumento da violência e a prática de sexo sem preservativo, o que aumenta em muito o número de doenças, como HIV, sífilis, entre outras sexualmente transmissíveis.



Nesse sentido, têm se observado a importância sobre os debates como esse que envolvem as questões sobre diversidade. Afinal os índices de HIV/AIDS, entre outras doenças sexualmente transmissíveis, diminuíram nos últimos anos, no entanto ainda são muito altos. Conforme, o Boletim epidemiológico de HIV/AIDS, que foi divulgado no final de 2018 “a epidemia no Brasil está estabilizada, com taxa de detecção de casos de aids em torno de 18,5 casos a cada 100 mil habitantes, em 2016. Isso representa 40,9 mil casos novos, em média, no último cinco anos” (BRASIL, 2018).

No entanto percebemos que dependendo da idade e gênero da população esses índices aumentaram. De acordo com à faixa etária de detecção “quase triplicou entre os homens de 15 a 19 anos, passando de 2,4 casos por 100 mil habitantes, em 2006, para 6,7 casos em 2016” (Ibidem). Já na população que está na faixa etária entre 20 e 24 “passou de 16 casos de AIDS por 100 mil habitantes, em 2006, para 33,9 casos em 2016” (Ibidem). E no caso das mulheres, “houve aumento da doença entre 15 a 19 anos – passou de 3,6 casos para 4,1” (Ibidem) no ano de 2016. Já com relação aos dados de violência e abuso sexual, nos últimos dois anos aumentaram os registros durante o período do carnaval para até 20% (BRASIL, 2019).

Destaca-se a importância de levar tais debates para diferentes espaços educativos com vistas a promoção da diversidade, respeito e não violência, com todas as idades e independente o gênero.

Nessa atividade ao longo dos três turnos, embora a empresa tenha, em torno de 40% de seu efetivo profissional composto por mulheres, a participação se deu, basicamente, por homens, com pouca adesão do público feminino, principalmente nos turnos da tarde e da noite. Uma vez que o turno da manhã também abrange todas e todos que desempenham suas atividades no horário comercial, ou seja, das 7 às 17 de segunda a sexta-feira, observa-se uma aderência mais significativa do público feminino, porém ainda em número total menor que do masculino. Uma vez que os índices são semelhantes, percebemos a importância de levar esses debates sobre a promoção da diversidade e não violência também as mulheres, lembrando que as questões de gênero são, em geral, relacionais.



## CONCLUSÃO

Percebemos que quando foi perguntado aos participantes o que pode e o que não pode no carnaval com relação a sexualidade e gênero, foram relatados em ambas possibilidades, o favor ao respeito, sexo com consentimento e com uso de preservativo, assim como o não à violência e o sim à diversão. No entanto, quando olhamos para os números de violência, o índice de HIV/AIDS e abusos percebemos que tais índices são muito altos. Com isso, percebemos a importância da promoção dos debates, e ações que busquem a promoção de reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade dentro da sociedade em diferentes espaços educativos, como, por exemplo, no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Doenças de Condições crônicas e infecciosas: Ministério da Saúde alerta folião para o uso da camisinha no Carnaval. 2018. Disponível em <<http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/ministerio-da-saude-alerta-foliao-para-o-uso-da-camisinha-no-carnaval>> Acesso em 01 de dez. de 2019

BRASIL. Ministério da mulher, família e direitos humanos: Carnaval registra aumento de cerca de 20% em denúncias sobre violência sexual. 2019. Disponível em <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/fevereiro/carnaval-registra-aumento-de-cerca-de-20-em-denuncias-sobre-violencia-sexual>> Acesso em 01 de dez. de 2019.

CARNEIRO, A; VENTURA, F. **A diversidade sexual e as empresas.** Instituto Ethos, 2015. Disponível em <[https://www.ethos.org.br/cedoc/ethos-direitos-humanos\\_a-diversidade-sexual-e-as-presas](https://www.ethos.org.br/cedoc/ethos-direitos-humanos_a-diversidade-sexual-e-as-presas)> Acesso em 30 de nov. de 2019

CARVALHO, B. **Diversidade e Inclusão ou Inclusão e Diversidade?** Disponível em <<https://beiacarvalho.com.br/2019/02/beia-carvalho-palestrante-diversidade-e-inclusao-ou-inclusao-e-diversidade/>> Acesso em 30 de nov. de 2019

FERRARI, Carlos. **Lei de Cotas e a evolução da inclusão no Brasil.** Porto alegre: 2013. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/sindimilho/noticias/lei-de-cotas-e-a-evolucao-da-inclusao-no-brasil/>>. Acessado em 03/05/2019> Acesso em 01 de dez. de 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.



Furlani, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIPPMAN. W. **Frases de Walter Lippman.** Disponível em: [https://www.pensador.com/autor/walter\\_lippmann/](https://www.pensador.com/autor/walter_lippmann/) Acesso em 01 de dez. de 2019.

MENEZES, N. F.; CUNHA, L. A.; BARBOSA, R. C. G. Gênero e diversidade sexual em um jogo infantil. **SBC – Proceedings of SBGames.** Curitiba – PR – Brazil, November 2nd - 4th, 2017.

OLINDA, Q.B. As duas faces do carnaval. **RBPS.** Fortaleza:2006; 19 (1): 3-4

**ONU MULHERES. Sobre a ONU Mulheres.** Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/#.> Acesso em 01 de dez. de 2019.

**ONU. PADRÓES DE CONDUTA PARA EMPRESAS – Enfrentando a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoas trans e intersexo.** Set. 2017. Disponível em: <<https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2018/04/Padroes-de-conduta-para-empresas.pdf>>. Acessado em 20/11/2018. Acesso em 01 de dez. de 2019.

WORTMANN, Maria Lucia; Veiga-Neto, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001



## ALGUMAS EXPERIMENTAÇÕES (E O QUE SE CRIA) ‘ENTRE’ IMAGEM E TEXTO

### Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais

Rafael Agatti Durante<sup>1</sup>

Denise Meller Losekann<sup>2</sup>

Marilda Oliveira de Oliveira<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este trabalho surgiu de uma proposta desenvolvida durante a disciplina de Docência Orientada II do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, junto aos/as estudantes matriculados/as na disciplina Práticas Educativas 1 da graduação em Artes Visuais – Licenciatura da referida instituição. O objetivo foi criar um trabalho artístico que pensasse imagem e texto numa relação de potência/tensionamento. Enquanto caminho metodológico, apropriou-se das problematizações surgidas a partir do texto ‘O que podem as imagens na pesquisa acadêmica? I/mediações e possibilidades a partir da artista contemporânea Brooke Shaden’ (NEUSCHARANK; BARIN, 2018), elencando a seguinte problemática: como produzir tensionamentos ‘entre’ imagem e texto? A materialidade foi construída a partir de uma fotografia da artista Danny Bittencourt, uma imagem de dente-de-leão e um poema do Manoel de Barros. Destacam-se como resultados as experimentações imagéticas e a criação de composições a partir dessas materialidades, produções que não intentaram uma descrição de um ou outro, mas exploraram as potências ‘entre’ um e outro, texto e imagem.

**Palavras-chave:** Criação. Imagem e texto. Experimentação. Educação e arte.

#### Nesse ponto... palavras.

Esta escrita se fez por experimentação, nesse ponto... palavras. Escrever, tal qual a criação, não acontece sem que haja uma violação do pensamento (DELEUZE, 2010). Assim, nos forçamos a colocar em palavras as experiências que surgiram de um encontro com estudantes da graduação no primeiro semestre de dois mil e dezenove.

A proposta foi desenvolvida durante a Docência Orientada II, disciplina que foi ofertada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Graduado em Artes Visuais – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, rafa.agatti@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Graduada em Artes Visuais – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, deniselosekann@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona, Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, marildaoliveira27@gmail.com.



Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ocorreu junto aos/as estudantes da disciplina de Práticas Educativas 1, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da referida instituição.

Nosso objetivo foi criar um trabalho artístico que pensasse imagem e texto numa relação de potência/tensionamento e, para isso, nos apparamos nas problematizações surgidas a partir de um olhar sobre as teses e dissertação orientadas pela professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, atentando, principalmente para as imagens que foram convocadas para compor as pesquisas, bem como o texto ‘O que podem as imagens na pesquisa acadêmica? I/mediações e possibilidades a partir da artista contemporânea Brooke Shaden’ (NEUSCHARANK; BARIN, 2018), onde as autoras discutem o modo como as imagens são apresentadas e utilizadas em algumas pesquisas acadêmicas.

A partir da problemática: como produzir tensionamentos ‘entre’ imagem e texto?, e de algumas materialidades, a saber: uma fotografia da artista Danny Bittencourt, uma imagem de dente-de-leão e um poema do Manoel de Barros, foi possível desenvolver experimentações imagéticas e a criação de composições a partir dessas materialidades, e também, sobretudo, ‘entre’ essas materialidades.

Desse modo, partimos das discussões surgidas nesse encontro com os/as estudantes para potencializar as produções artísticas, estas que não intentaram uma descrição de um ou outro, mas exploraram as potências ‘entre’ (DELEUZE; GUATTARI, 2011) um e outro, texto e imagem.

## **Ser outros, não apenas válvulas.**

Experimentar. Acreditamos que isso, talvez, seja uma das alianças possíveis com a docência: fazer com que os/as professores/as em formação experimentem, saiam da zona de conforto, se sintam incomodados, que a criação se faça presente nesses momentos em que o pensamento borbulha. É desse lugar que falamos. Uma docência em vias de experimentação, que (des)aprende pelas trocas no/com o coletivo.

No primeiro semestre de dois mil e dezenove nos matriculamos na disciplina de Docência Orientada II, que faz parte da grade curricular do curso de Mestrado em



Educação. De acordo com o Ato normativo do PPGE N. 01/2016, Art. 01, a Docência Orientada “é um componente curricular obrigatório para os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES e sugerido aos demais acadêmicos” (PPGE, 2016). Além disso, é regulamentada através da Resolução N. 015/2014 pelo Regimento Geral da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* da UFSM. Nessa disciplina, os/as docentes orientados/as ficam responsáveis por acompanhar os encontros junto a orientadora, bem como responsáveis por, nesse caso específico, ministrar 30 por cento da carga horária total da disciplina acompanhada.

Na ocasião, a disciplina ofertada para a realização da Docência Orientada II foi Práticas Educativas 1, pertencente ao curso de Licenciatura em Artes Visuais. Essa disciplina faz parte da reformulação do currículo do curso em questão, tratando-se de uma disciplina recente. Tanto para o/a docente orientado/a e a professora, quanto para os/as estudantes essa disciplina foi, de certo modo, experimental, pois tratava-se de conteúdos pouco explorados pelos/as estudantes, sendo eles, enquanto objetivos da disciplina, produzir interlocução entre imagens e textos, elaborar diários visuais relacionados à prática educativa, além de conhecer livros de artistas e trabalhar com apropriações.

Sabemos que no ambiente acadêmico ainda há uma hierarquização entre as linguagens do texto e da imagem, onde a primeira é considerada por muitos/as uma verdade, um saber, enquanto, segundo Cunha (2017, p. 167, grifo da autora), “[...] as imagens, muitas vezes, servem para estetizar, expressar sentimentos e, quando muito, como ‘prova’ de um acontecimento, um registro que ‘ilustra’, ‘comprova’ e/ou enaltece a veracidade do que é escrito”.

Assim, nosso objetivo com essa disciplina foi enfatizar a relação entre imagem e texto, sem que um se sobressaísse ao outro, mas que houvesse uma relação de tensionamento, de potência, ou um complementasse o outro. Ressaltamos que não se trata de aprender a ver/utilizar as imagens de um modo mais assertivo.

Seria, talvez, experienciá-las, como acontecimento, em seus entrecruzamentos a cada encontro que ela produz. É talvez pensar o que pode uma imagem em suas relações singulares (com a escrita, com a leitura, com a fala, com outra imagem, etc.) (OLIVEIRA et al., 2019, p. 97).



A partir do nosso primeiro contato com a ementa da disciplina, nos reunimos na primeira semana de aula do semestre (1/2019) e selecionamos alguns textos que abordassem esses temas para construir o cronograma dos encontros. Dentre os textos selecionados estava o artigo 'O que podem as imagens na pesquisa acadêmica? I/mediações e possibilidades a partir da artista contemporânea Brooke Shaden' (NEUSCHARANK; BARIN, 2018), onde as autoras problematizam os usos e apresentações de imagens em pesquisas acadêmicas, bem como as relações entre imagens e visualidades, com enfoque nas discussões acerca das imagens potência e imagens representação/ilustração.

Encaminhamos o referido texto aos/as estudantes para que pudessem realizar a leitura, anotar algumas dúvidas, questões para que, posteriormente, pudessem ser discutidas na aula presencial da UFSM. Em aliança com essa leitura foram apresentadas durante o encontro algumas teses e dissertações que foram orientadas pela professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, na Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes dos cursos de Doutorado e Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, mais especificamente nos Encontros de Orientação Coletiva (EOC)<sup>4</sup>. A escolha por essas materialidades se deu por uma particularidade que é característica do grupo em questão e de seus/suas integrantes, a saber: o modo como as imagens são convocadas para compor com as escritas, produzindo movimentos em que imagem e texto se complementam, sem que um seja descrição do outro, mas que se estabeleça uma relação de potência, diálogo entre essas duas linguagens distintas.

Assim, fomos estabelecendo diálogos entre as teses e dissertações e os fragmentos selecionados do artigo para o debate, bem como as questões trazidas pelos/as estudantes. Algumas dessas problematizações foram:

[...] de que modos e com que propósitos utilizamos imagens na pesquisa? Como selecionamos essas imagens? Como pensar imagens que potencializem o texto? O que podem essas imagens na pesquisa acadêmica? (NEUSCHARANK; BARIN, 2018, p. 52).

<sup>4</sup> Os Encontros de Orientação Coletiva são encontros/reuniões do grupo de orientação da professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, onde acontece a leitura e discussão das escritas dos/as orientandos/as para compartilhar dúvidas, questões teóricas e questões relacionadas as imagens.



Figura 1: Produções dos/as estudantes. Arquivo pessoal, 2019.

Durante as problematizações também se realizou um exercício de busca na plataforma *Google* por artistas que produzem obras que julgamos se apresentarem enquanto potência, como por exemplo: Shannon Ranking, Lia Menna Barreto, Francis Alÿs, Néle Azevedo, dentre outros/as, ao passo que o exercício contrário também foi realizado, onde buscou-se por imagens que são tidas como representação, por exemplo, amor, ódio, leveza, sendo encontrados resultados como coração, a cor vermelha, dente de leão, respectivamente.

Lançamos mão das discussões trazidas por Neuscharank e Barin (2018, p. 58) para tratar das questões acerca das imagens: “O que seriam imagens representativas/ilustrativas? O que seriam imagens como potência?”. Segundo as autoras, as primeiras são imagens que não movimentam o pensamento, “[...] que se preocupam em transmitir uma mensagem, onde, muitas vezes, são utilizadas para reforçar um texto escrito” (Ibidem). Já as segundas, seriam imagens “[...] que possibilitariam diferentes atravessamentos, sentidos e sensações” (Ibidem), além de movimentarem o pensamento para a produção de sentidos sempre singulares e travarem uma conversa com o texto, considerando o mesmo como uma outra linguagem.

Com essa proposta, “[...] pensamos a imagem como ‘disparadora’ de outros sentidos, inesperados e disparatados” (OLIVEIRA et al., 2019, p. 82-83) e, desse modo, nos apropriamos das discussões surgidas para produzir algumas conversas e



discutir as relações e o que se produz ‘entre’ imagem e texto, bem como problematizar os modos como utilizamos imagens em nossas pesquisas. Apresentamos a seguir algumas experimentações imagéticas e o que foi possível criar entre três materialidades distintas, a saber: uma fotografia da artista Danny Bitencourt, uma fotografia de dente de leão e um poema do Manoel de Barros.

## ‘Entre’ imagem e texto.

Ensaiamos, a exemplo do título dessa seção, produzir alguns diálogos ‘entre’ imagem e texto ou, como apontam Deleuze e Guattari (2011), outra maneira de se mover, partindo do meio, não concluir, entrar e sair. Mover-se entre as coisas, pelo meio, onde as coisas adquirem velocidade.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Como já mencionado anteriormente, a partir de três materialidades distintas foi proposta uma atividade que consistia na produção imagética de um trabalho a partir de uma fotografia considerada potência, outra considerada representação/ilustração e o poema de Barros, sem que as imagens se tornassem mera representação do poema ou vice-versa, mas que fosse possível produzir torsões entre esses três elementos.

Trata-se de manipular a imagem como potência, e não como ilustração, cujo sentido não está dado antes do encontro com elas e que não se restringe ao que escrevemos junto delas, mas que permanece com sua parte virtual em aberto, desconhecida, sempre prestes a provocar outras inquietações e a produzir sentidos outros a partir de suas conexões com escritas e leituras ainda por vir (OLIVEIRA et al., 2019, p. 93).

Corroborando com o excerto citado, Neuscharank e Barin (2018, p. 54) destacam que “as imagens quando tomadas como parte do processo de uma pesquisa, acionam possibilidades de diferentes leituras, conexões com as nossas experiências visuais” e quando operadas junto ao texto, numa relação de



tensionamento, “[...] costurados junto da escrita, propõem ao leitor um outro movimento para adentrar o texto [...]”. É por esse caminho que procuramos seguir: propor aos/as estudantes uma maneira de produzir tensionamentos entre as imagens e o texto, movimentos de por vir, criar algo no agora, que não estivesse de antemão dado ou pensado.

Desse modo, então, ao final das problematizações foi distribuído aos/as estudantes, de modo igual, as três materialidades. Comentou-se que elas poderiam ser recortadas, coladas, interferidas, de modo que resultasse em um trabalho imagético, uma composição que comportasse esses elementos de maneira não representacional, que texto e imagens se potencializassem. Ainda comentamos que o poema poderia ser desmembrado, criando-se outro a partir dos fragmentos.



Figura 2: Produções dos/as estudantes. Arquivo pessoal, 2019.

[...] o que nos interessa é o que é produzido nas relações, no ‘entre’, seja entre as imagens e o pesquisador, entre as imagens e o texto, entre as imagens e o leitor, nos atravessamentos dos modos de leituras e produções de sentidos (NEUSCHARANK; BARIN, 2018, p. 55).

Lançamos a proposta de modo que não houvesse um jeito certo de produzir as visualidades. Desse modo, percebemos como cada estudante produziu uma



materialidade singular a partir dos encontros que surgiram com as fotografias e o poema. Alguns/algumas atentaram mais para as imagens, outros para o poema. Em muitos trabalhos a fragmentação do texto auxiliou nesse diálogo entre escrita e imagem e outros elementos também foram incorporados à produção.



Figura 3: Produções dos/as estudantes. Arquivo pessoal, 2019.

Outro movimento que atentamos no decorrer das produções foi que uma das imagens se manteve intacta em praticamente todos os trabalhos. Houve uma grande preocupação em preservar a imagem que elegemos como potência, enquanto a que foi elegida como representação foi recortada, rasgada, tornando-se fragmentada. Em um único trabalho as duas imagens foram totalmente interferidas, sendo difícil a visualização do que eram, para modificarem-se outras, recortes do que antes carregavam algum sentido para, nas palavras da estudante durante a discussão, serem transformadas por não se sentir identificada com as mesmas. Outros sentidos foram produzidos entre as imagens e quem as manipulava.

Um movimento diferente fez pouso sobre o encontro. Não havíamos planejado esse desvio, não contávamos com esse gesto de recusa às imagens. Pensamos: o que foi possível aprender com essa estudante e sua insistência em



não se deixar afetar pelas imagens? É aqui que, talvez, nos aproximemos da poesia de Barros (2010, p. 374), quando o autor escreve “[...] Perdoai. Mas eu preciso ser Outros [...]. Foi preciso (des)aprender estar docente para sê-lo outra vez, diferente, acolhendo o que por hora desacomodou a aula.

Outra questão surgiu com esse movimento: É possível que certas imagens não nos passem nada, que em nada nos afetem? Nos ancoramos em Spinoza (2013, p. 233), o qual destaca que “a alegria e a tristeza são paixões pelas quais a potência de cada um é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” e isso, talvez, pode despertar que tipos de encontros cada um/a teve com a proposta lançada. Alguns/algumas foram afetados de maneira mais intensa, outros/as nem tanto, mas foi possível construir novas significações e traçar relações entre os encontros experimentados, relações ‘entre’ imagem e... texto e... criação e...

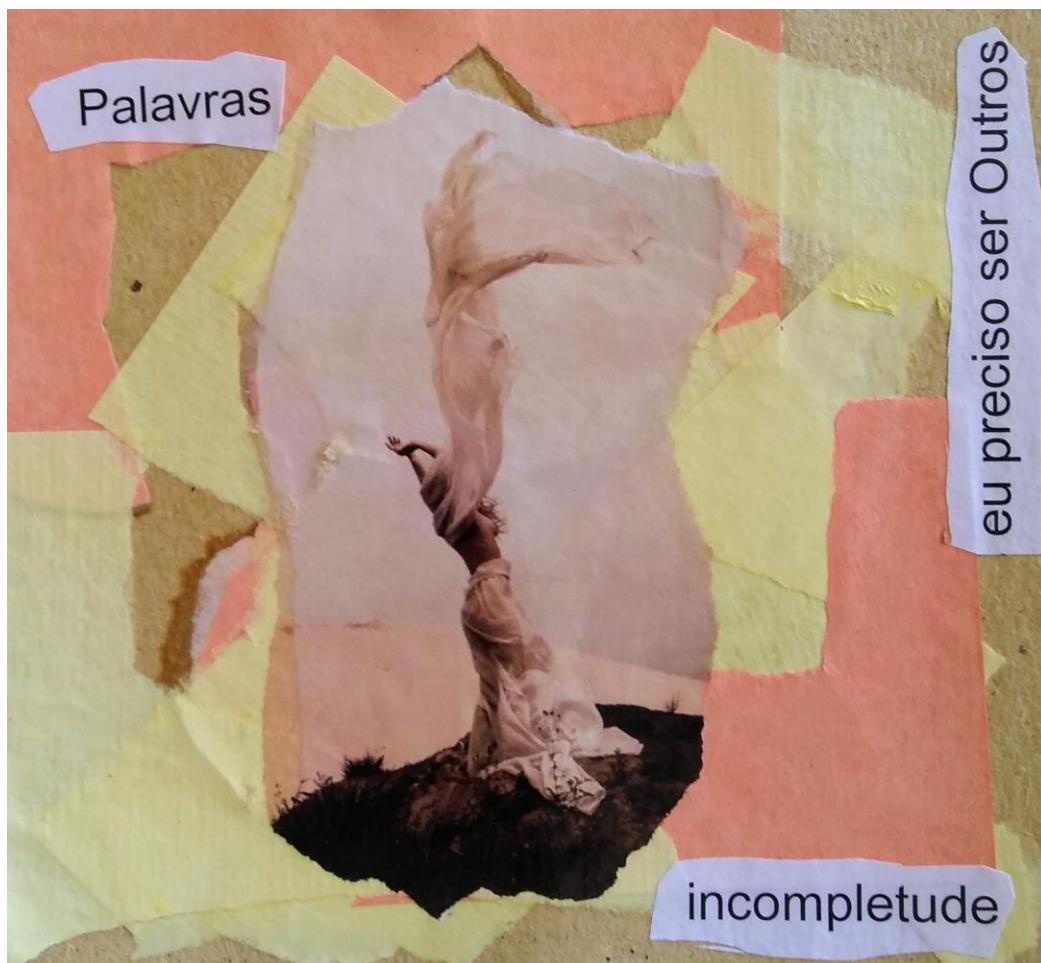


Figura 4: Produções dos/as estudantes. Arquivo pessoal, 2019.



## Borboletas lá fora, ponto.

Esses foram os movimentos que realizamos até aqui. Não temos por intenção apresentar as conclusões de modo a, de fato, concluir nossa escrita. Apostamos no desejo de expor os possíveis realizados para esse momento e, mais do que isso, convidar os/as leitores/as a junto conosco compor algumas linhas de pensamento e criação.

Com Neuscharank e Barin (2018), travou-se uma problematização em torno das imagens que convidamos para compor nossas pesquisas, atentando para a maneira como com elas produzimos relações com as escritas, sem ser da ordem da representação, utilizadas para reforçar o texto, mas sim potencializar, tensionar o que escrevemos.

Imagens não são extremos opostos das palavras, tampouco são suas sinônimas diretas. São entes, blocos de naturezas diversas dessas últimas que podem (ou não) ser com elas friccionadas, flechadas, atravessadas, gerando fluxos incertos (MOSSI, 2017, p. 187).

Assim, lançamos uma proposta que consistia em produzir uma visualidade a partir de três materialidades, não intentando que o texto descrevesse a imagem, tampouco que as imagens ilustrassem o texto. Nosso objetivo foi, a partir da problemática: como produzir tensionamentos ‘entre’ imagem e texto?, lançar mãos de estereótipos, de ideias já concebidas e pensadas de antemão. Trabalhar com a criação e o que se produz com duas fotografias totalmente diferentes e um poema, explorando as potências ‘entre’ um e outro, texto e imagem.

Cabe destacar que nossa intenção não é atribuir uma verdade ao que aqui apresentamos, nem dizer que o modo como abordamos e trabalhamos com as imagens e as escritas seja o mais adequado e correto, tampouco único, mas sim mostrar uma outra possibilidade de abordar essas duas linguagens junto às pesquisas.

Desse modo, percebemos que problematizar e trabalhar com imagens de maneira que se produza uma aliança com o texto é um exercício que inquere paciência, pois não é algo dado. É preciso criar, exercitar o pensamento, o pôr em



devir, deixar que as borboletas que brotam no estômago batam asas corpo adentro e depois saiam pelas narinas, para fora e ponto.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais Visuais na pesquisa em educação. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). In. **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Vol. 1. 2ª ed., São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MOSSI, Cristian Poletti. **Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposição: quem a pesquisa [em educação] pensa que é?** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

NEUSCHARANK, Angélica; BARIN, Ana Cláudia. O que podem as Imagens na Pesquisa Acadêmica? I/Mediações e Possibilidades a partir da Artista Contemporânea Brooke Shaden. VALLE, Lutiere D. (Org.). **Artes Visuais e suas I/Mediações conexões interdisciplinares**. Editora do PPGART-UFSM, 2018. p. 52-63.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti; CARDONETTI, Vivien Kelling; GARLET, Francieli Regina. Possibilidades de experiências estéticas em instantâneos de aula e pesquisa: 'entre' leituras e escritas com imagens. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.14, n.1, p.78-100 jan./abr. 2019.

PPGE. **Disciplina Docência Orientada – Cursos de Mestrado e Doutorado**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/wp-content/uploads/sites/547/2019/05/ATO-NORMATIVO-1-Docencia-Orientada.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SPINOZA, B. **Ética** / Spinoza. Tradução de Tomaz Tadeu. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



## **Conhecendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que frequentam a Educação Profissional e Tecnológica na Universidade Federal Santa Maria.**

### **Eixo: Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais**

**César Augusto Robaina Filho<sup>1</sup>  
Mariglei Severo Maraschin<sup>2</sup>  
Leandro Lampe<sup>3</sup>  
Shirley Bernardes Winter<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

Esta pesquisa tem por objetivo mapear e discutir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da Educação Profissional e Tecnológica nas escolas técnicas da Universidade Federal Santa Maria. Trata-se de uma problemática relevante para a proposição de políticas públicas que envolvem as escolas Público Alvo da Educação Especial e sua inclusão na sociedade por meio do trabalho. Para produzir dados desta pesquisa foram realizadas visitas as duas escolas técnicas ligadas a Universidade Federal Santa Maria para o preenchimento de um questionário sobre os conhecimentos e dados desses alunos para assim conhecermos suas singularidades. A partir da efetivação Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) as escolas tiveram um grande aumento de matrículas de Pessoas Público Alvo de Educação Especial. Esta política estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior), sendo que na educação profissional não foi diferente. Nesse processo a educação profissional torna-se um caminho interessante para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial como forma de também ingressarem no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica – Educação Inclusiva – Escola Técnica

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, e [cesarrobaina7@hotmail.com](mailto:cesarrobaina7@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ensino do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, [marigleism@hotmail.com](mailto:marigleism@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, [leandroolampe@gmail.com](mailto:leandroolampe@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria [shirleybwinter@gmail.com](mailto:shirleybwinter@gmail.com)



## INTRODUÇÃO:

A presente pesquisa foi construída junto ao Grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Nos últimos anos houve um aumento nas matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica e superior, sendo que na Educação Profissional e Tecnológica não foi diferente, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018 (Brasil, 2019).

Conforme os dados publicados referentes as matrículas dos estudantes alvo da Educação Especial na modalidade Educação Profissional e Tecnológica do Censo Escolar dos últimos cinco anos (Brasil, 2019), em 2014 a educação profissional havia 3.251 matrículas, havendo um aumento para 3.306 matrículas no ano seguinte. Já no ano de 2016 eram 2.899, havendo uma diminuição destas matrículas, sendo o ano com menor número de matrículas. Em 2017 obteve-se um aumento para 3.548 estudantes matriculados em Educação Profissional e Tecnológica e em 2018 o aumento passou para 5.313 estudantes matriculados na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Com esses dados podemos notar o ingresso de estudantes com necessidades educacionais especiais na EPT, mostrando-se como uma alternativa para esses estudantes.

A Educação Profissional Educação (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) com a finalidade de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dentre as várias possibilidades, destacam-se como exemplos a articulação da EPT como a modalidade da educação de jovens e adultos e a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada e concomitante) e na forma subsequente. Com esta concepção, a LDBEN situa a educação profissional e



tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 Constituição Federal ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade”.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) a Educação Especial é descrita como uma modalidade de ensino que perpassa todas as outras modalidades de ensino, como a Educação profissional. Uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases de Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), complementada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), reformulado pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004).

Diante do texto desta política, as definições do público alvo da Educação Especial devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro do diagnóstico. Lembrando que esses estudantes modificam-se diariamente, transformando o meio que estão inseridos, exigindo uma atuação pedagógica voltada para sua singularidade, destacando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008). Sobre a Educação Profissional e Tecnológica a PNEEPEI relata que as ações de educação possibilitam novas oportunidades de escolarização, formando estudantes para sua inserção no mundo do trabalho e uma efetiva participação na sociedade como um todo (Brasil, 2008).

Conforme o citado acima, pretendemos mapear, caracterizar e discutir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais que frequentam a Educação Profissional e Tecnológica nas escolas da Universidade Federal de Santa Maria.

## METODOLOGIA

Para esta pesquisa utilizamos a metodologia de pesquisa descritiva a qual Gil (2008) traz que possuem como objetivo a descrição das características de uma



população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc. Foram realizados dois encontros com cada escola, onde no segundo encontro foi aplicado um questionário com as coordenadoras pedagógicas, solicitando algumas informações dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Neste questionário foi solicitado o nível e curso em que esses estudantes ingressaram, o diagnóstico, o gênero e se possui algum profissional de apoio. Após, foram tabulados e analisados estes dados. Um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações.

## DESENVOLVIMENTO

A Universidade Federal de Santa Maria é uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação. Está localizada na Cidade de Santa Maria, e tem sua sede localizada no Bairro Camobi, na Cidade Universitária “Prof. José Mariano da Rocha Filho”, onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Possui, ainda, três Campi fora de sede, um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões e em Cachoeira do Sul. (UFSM,2018). Esta universidade possui dentre unidades acadêmicos, duas escolas sendo elas o Colégio Politécnico da UFSM e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM).

O Colégio Politécnico da UFSM criado em janeiro de 1961, denominado no momento da criação Escola Agrotécnica de Santa Maria. Este é uma Unidade de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico da UFSM. Essa unidade está vinculada à coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CBTT) da UFSM. (Colégio Politécnico, 2019). O Colégio Politécnico da UFSM tem como um dos pontos fortes da economia o setor primário e de serviços. Atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Tecnológica de Graduação, Pós-Graduação, Formação Inicial e Continuada e na Educação Básica, ministrando o Ensino Médio, que obedece a uma organização curricular seriada



anual.

O Colégio Politécnico da UFSM, no período letivo, funciona em três turnos (manhã, tarde e noite). No turno da manhã, funcionam o Ensino Médio, Técnico em Alimentos, Agropecuária, Farmácia, Paisagismo, Cuidados de Idosos, Enfermagem e Zootecnia, além do Curso Superior de 41 Tecnologia em Geoprocessamento, Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. Pela tarde, existem turmas dos Cursos de Agropecuária, Informática, Meio Ambiente, Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento e Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. À noite, há aulas para turmas dos Cursos Técnicos em Administração, Contabilidade, Informática, Geoprocessamento, Meio Ambiente, Agricultura, Secretariado e Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas.(Colégio Politécnico, 2019).

O CTISM criado em fevereiro de 1967 com a denominação atual, do mesmo modo que o Colégio Politécnico é uma Unidade de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico da UFSM, vinculada à coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CBTT) desta universidade. Desde a sua criação, o CTISM oferta os cursos Técnicos de nível médio em Eletrotécnica e Mecânica, o Colégio se propunha a formar mão de obra qualificada para atender ao processo de desenvolvimento industrial que a região, bem como todo o país, viveu a partir da segunda metade da década de 1960.(CTISM, 2014).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (CTISM, 2014) atualmente o CTISM funciona nos três turnos, e possui sete cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: Automação Industrial, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica, Segurança no Trabalho e Soldagem, quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eletrotécnica, Mecânica, Informática para Internet e Eletromecânica este na modalidade EJA EPT e três cursos superiores sendo eles Eletrônica, Fabricação Mecânica e Redes de Computadores e um Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (mestrado acadêmico).

Devido à posição geográfica de Santa Maria, o Colégio Politécnico e o CTISM recebem alunos de diferentes lugares do estado. Após concluírem os cursos, seus egressos atuam em vários estados do Brasil, principalmente na Região Sul.



## RESULTADOS

Conforme dito anteriormente, foi aplicado um questionário o qual foi preenchido pelas coordenadoras.

Os dados dos estudantes com necessidades educacionais especiais do Colégio Politécnico:

	Cota	Nível/ Curso	Diagnóstico	Profissional de Apoio
1	L 13 SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas	Deficiência Visual	-
2	L 2 SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	Deficiência Visual	-
3	L 13 SISU/ MEC	Superior de Tecnologia em Sistema para Internet	Deficiência Física	
4	L1	Técnico Subsequente em Administração	Deficiência Auditiva	Interprete
5	L 10	Técnico Subsequente em Administração	Deficiência Auditiva	Interprete
6	Ampla Concorrência	Técnico Subsequente em Alimentos	Deficiência Intelectual	Monitor
7	Ampla Concorrência	Técnico Subsequente em Cuidados de Idosos	Deficiência Múltipla Leve	-
8	L 14	Técnico Subsequente em Enfermagem	Deficiência Visual	-
9	L 10	Técnico Subsequente em Farmácia	Deficiência Intelectual	Monitor
10	L 1	Técnico em Subsequente em Enfermagem	Deficiência Auditiva	Interprete
11	L13	Técnico Subsequente em Paisagismo	Deficiência Intelectual	Monitor
12	L13	Técnico Subsequente em Paisagismo	Deficiência Intelectual	Monitor
13	L13	Técnico Subsequente em Paisagismo	Deficiência Intelectual	Monitor
14	L 2	Técnico Subsequente em Paisagismo	Deficiência Intelectual	Monitor
15	Ampla Concorrência	Técnico Subsequente em Zootecnia	Transtorno do Espectro Autista	-

Dados dos estudantes com necessidades educacionais especiais do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.



	Cota	Nível/ Curso	Diagnóstico	Profissional de Apoio
1	L 13	Técnico Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica	Transtorno do Espectro Autista	-
2	L 12	Técnico Subsequente em Eletrotécnica noturno	Deficiência Auditiva	Interprete
3	L 13	Técnico Subsequente em Mecânica Noturno	Deficiência Auditiva	Interprete
4	L 13 Sisu/Mec	Superior em Fabricação Mecânica	Deficiência Visual	-
5	L 13 Sisu/Mec	Superior em Rede de Computadores	Transtorno do Espectro Autista	-
6	L 12 Sisu/Mec	Superior em Rede de Computadores	Deficiência Física	-
7	L 13 Sisu/Mec	Superior em Rede de Computadores	Deficiência Auditiva / Com implante coclear	-

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentro dos processos seletivos desses estudantes, existem reservas de vagas, tanto para os estudantes que ingressam nas escolas via processo seletivo como via SISU/MEC. Conforme à Lei Federal nº 12.711, de agosto de 2012, ao Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, à Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, e à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, são destinadas 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos previstos neste Manual e no Edital nº 002/2019 ao Sistema de Cotas. Conforme o Edital de Processo Seletivo dos cursos técnicos destas escolas (UFSM, 2019) os candidatos devem encaixar-se em algum tipo das cotas, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1: Sistema de distribuição de cotas previstas na Lei Federal nº12.711.

Cota	Descrição
Ampla Concorrência (AC)	Candidato que não se enquadra no Sistema de Cotas ou não deseja participar do Processo Seletivo por meio delas
Cota L1	Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);
Cota L2	Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);
Cota L5	Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar



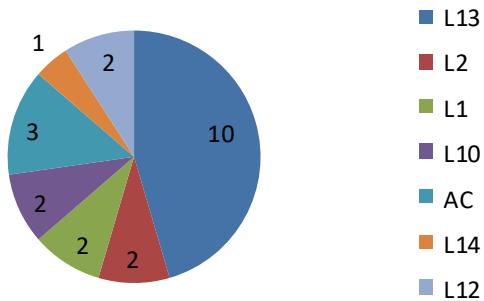
	pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);
Cota L6	Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, auto-declarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);
Cota L9	Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);
Cota L10	Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escola pública com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012);
Cota L13	Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo (Lei nº 12.711/2012);
Cota L14	Candidato com deficiência, nos moldes da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que se enquadre no Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, e na Recomendação nº 03, de 01/12/2012), que apresente necessidade educacional especial e que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolar pública com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarado preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: Lei nº12.711

Como podemos observar o gráfico abaixo a maioria dos estudantes entraram pela cota L13 a qual caracteriza o candidato com necessidades educacionais especiais que estudou em escola pública e possui a renda maior que 1,5 salário mínimo por pessoa. Também observamos que não foram todos os estudantes que acessaram estas vagas por reserva de vagas, pois três estudantes entraram por ampla concorrência apesar de se enquadarem nas cotas acima, e os estudantes que entraram por outros tipos de cota e não apenas de pessoas com necessidades educacionais especiais, como os estudantes que entraram pelas cotas L1 a qual caracteriza-se por ter estudado em escola pública e ter renda igual ou inferior a 1,5 por pessoa ou L2 que caracteriza-se por ter estudado em escola pública, ter a renda inferior a 1,5 salário por pessoa e autodeclarado preto, pardo ou indígena.

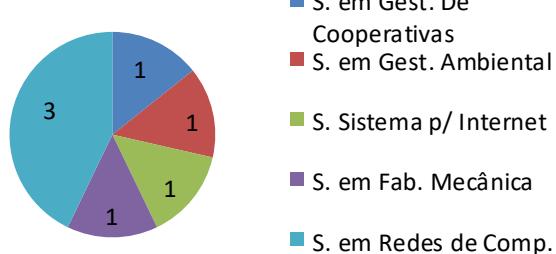


## Cotas que os estudantes acessaram as escolas da UFSM



O Segundo item do questionário era qual o curso e nível que esses estudantes estão matriculados. Para este item separamos em Ensino Superior e Ensino Técnico, para melhor analisarmos. Quanto ao Ensino Superior podemos observar que dos três cursos do CTISM, dois possuem estudantes com NEEs, destacando o curso Tecnologia em Redes de Computadores com três estudantes matriculados, já no Colégio Politécnico, podemos observar que dos quatro cursos superiores, três possuem alunos matriculados, sendo um em cada.

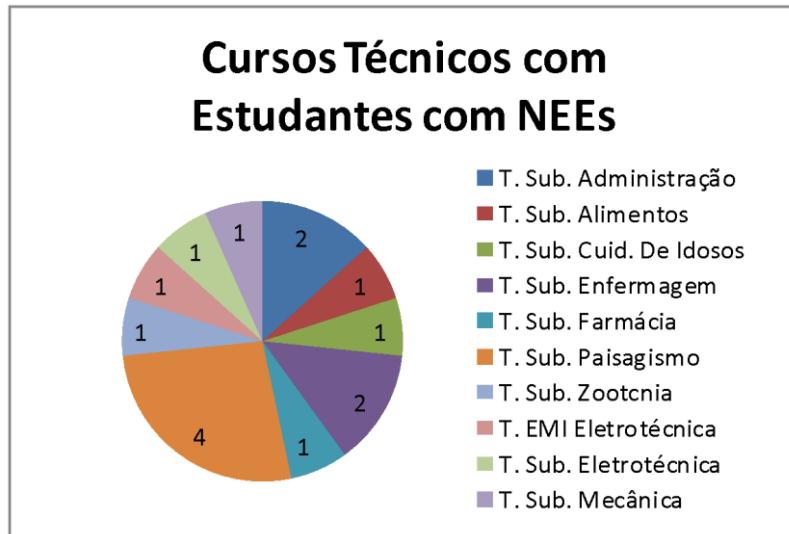
## Cursos Superiores com Estudantes com NEEs



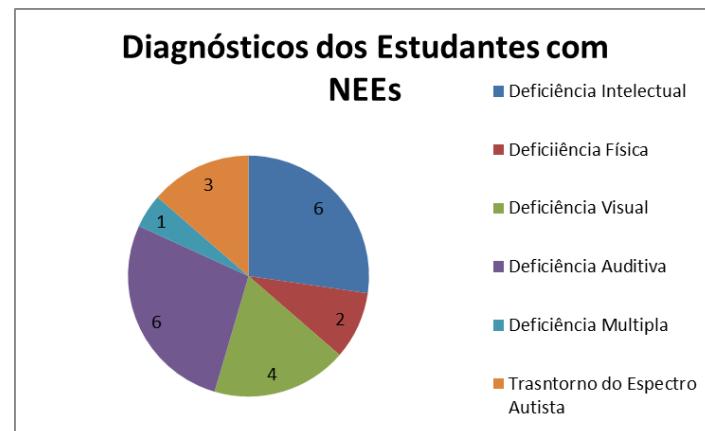
Quanto aos cursos técnicos podemos observar, que o número de matrículas nos cursos do Colégio Politécnico, como podemos observar dos 17 cursos técnicos, sete possuem estudantes matriculados, destacando-se os cursos Técnico em Paisagismo com quatro estudantes, Técnico em Administração e Técnico em Enfermagem com dois cada. No CTISM dos 11 cursos técnicos apenas três possuem estudantes com NEEs, sendo o curso Técnico



de Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica e os cursos Técnicos Subsequentes em Eletrotécnica e Mecânica, um estudante em cada um desses cursos.



Quanto aos diagnósticos podemos observar estudantes com Deficiência Intelectual e Deficiência Auditiva com seis estudantes cada, quatro estudantes com Deficiência Visual, três estudantes com Transtorno do Espectro Autista, dois com Deficiência Física e um com deficiência múltipla. Neste tópico fica claro que apesar das políticas que consideram os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação público alvo da Educação Especial, na maioria das vezes esses não são considerados na prática ou não são diagnosticados.



O ultimo item do nosso questionário era sobre os profissionais de apoio. Conforme Brasil(2015) os sistemas de ensino devem prover os profissionais de



apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Conforme Brasil (2015). Como podemos observar no gráfico abaixo a metade desses estudantes não possuem profissionais de apoio, seis dos estudantes possuem monitores e cinco desses estudantes possuem intérprete. Sendo os estudantes com monitores os com o diagnóstico de Deficiência Intelectual e com intérprete os estudantes com Deficiência Auditiva.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa podemos observar que está ocorrendo o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, mesmo que seja um número baixo à ingresso de quase todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois apenas os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação não foram mencionados pelas coordenações, talvez pela não identificação ou pela falta deste público.

Assim, podemos confirmar que a Educação Profissional e Tecnológica é algo atrativo para os estudantes com necessidades educacionais especiais que além de seguirem seus estudos, procuram inserir-se no Mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS



\_\_\_\_\_. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96.** Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

CPUFSM, 2019. Projeto Político Pedagógico. Santa Maria, 2014. Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/politecnico/wp-content/uploads/sites/405/2019/06/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2019.pdf>. Acessado em Novembro de 2019.

CTISM, 2014. **Projeto Político Pedagógico. Santa Maria, 2014.** Colégio Técnico Industrial. Universidade Federal de Santa Maria.. Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/arquivos/ppp.pdf>. Acessado em Novembro de 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico : Censo da Educação Básica 2018.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

UFSM, 2018. **Plano de Desenvolvimento Institucional. Universidade Federal Santa Maria, 2018.** Disponível em: <http://pdi.ufsm.br/images/DocPDI/00-DокументoPDI-TextoBaseCONSU.pdf> Acesso em Novembro de 2019.

## CONSEQUÊNCIAS DA AÇÃO ENTREPOSTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM AS PRÁTICAS DO ENSINO COLABORATIVO E ARTICULADO

**Eixo: Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais**

**Ronise Venturini Medeiros<sup>1</sup>**

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão<sup>2</sup>**

**Ângela Balbina Neves Picada<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Esse estudo na área da inclusão educacional, teve como objetivo discutir a atuação docente em Educação Especial, visando ponderar os desafios de diferentes enfoques e práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar. A base teórica contemplou as concepções sobre ensino colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018), trabalho docente articulado (HONEFF, 2013) e em políticas públicas, na área da Educação Especial e Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 2015). O caminho metodológico apresentou uma abordagem qualitativa (YIN, 2016), do tipo pesquisa participante (GIL, 2002), com análise de caráter descritivo (GIL, 2002). Dessa forma, foi realizado um recorte das atividades desenvolvidas na escola, dando maior enfoque àquelas realizadas no contexto de ensino colaborativo, trabalho docente articulado e Atendimento Educacional Especializado - AEE realizados no ano de 2019, em uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino de São Sepé – RS. Constatou-se que intervenções para além do contexto do AEE, como as realizadas da forma de ensino colaborativo e trabalho docente articulado, têm um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, bem como, podem auxiliar na efetividade dos processos de inclusão escolar, potencializando o aprender.

**Palavras-chave:** Educação escolar inclusiva. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Colaborativo. Trabalho docente articulado.

### **INTRODUÇÃO**

Esse estudo na área da inclusão educacional é produto da prática pedagógica desenvolvida pela Educação Especial em uma escola da rede regular de ensino da rede municipal de São Sepé - RS. Tem-se como objetivo discutir a atuação docente em Educação Especial, visando ponderar os desafios de diferentes enfoques e práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar. A partir da análise de um caso único, em uma escola na qual foi destacado o trabalho do professor de Educação

<sup>1</sup> Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial da rede municipal de ensino de São Sepé – RS. [roniseventurini@gmail.com](mailto:roniseventurini@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidad Autonoma de Barcelona. Docente do Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de Santa Maria. [silviamariapavao@gmail.com](mailto:silviamariapavao@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da rede estadual de ensino. [angela.picada@gmail.com](mailto:angela.picada@gmail.com)

Especial, empregando o uso do Diário de campo desenvolvido pela professora de Educação Especial da escola, se analisa a atuação docente em Educação Especial e as diferentes formas de contribuir com a inclusão escolar por meio do ensino colaborativo, trabalho docente articulado e Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como os desafios para a implementação dessas práticas pedagógicas.

O estudo é de abordagem qualitativa (YIN, 2016), sendo caracterizado pela pesquisa participante, que conforme Gil (2002, p. 55) “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, sendo adequada, visto que uma das autoras atua como Educadora Especial na instituição onde as intervenções são realizadas. Assim, esse estudo também assume um caráter descritivo no âmbito análise das informações do campo investigado (GIL, 2002).

Para esse estudo, foi realizado um recorte das ações realizadas pela Educação Especial em uma escola de Educação Básica da rede municipal de São Sepé - RS, dando um enfoque às atividades no âmbito do ensino colaborativo, trabalho docente articulado e AEE. Todas as atividades desenvolvidas pela professora de Educação Especial são planejadas previamente e, ao final delas, as observações e avaliações são registradas em diário de campo próprio, cuja finalidade é de registro das ações.

Argumenta-se que as práticas resultantes desse ensino, implicam na relação entre professores do ensino regular e professores de Educação Especial, tendo um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, auxiliando na efetividade dos processos de inclusão escolar, potencializando o aprender.

## **DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao considerar que a Educação é um fenômeno social humano complexo, que é transformada pela ação humana e também transforma aqueles que dela participam, bem como, ao entender que o ato educativo é carregado de intencionalidade e sempre sujeito a situações imprevistas e não planejadas, intencionou-se um olhar mais abrangente sobre a situação pesquisada, buscando superar uma visão reducionista, do princípio da exterioridade e de relações causais entre os fatos encontrados (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Diante disso, reforça-se que neste artigo apresenta-se um recorte de um determinado contexto que é social e histórico, sendo assim, tem-se o entendimento que ele não dará conta por si só de compreender esse fenômeno social que o processo educativo.

Da mesma forma, se faz necessário contextualizar o local no qual os dados foram coletados, auxiliando na compreensão dos resultados. A cidade em que a pesquisa foi realizada está localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, possui 14 escolas municipais, urbanas e rurais. Destas, todas possuem alunos público-alvo da Educação Especial, totalizando setenta matrículas, conforme o Censo Escolar do ano de 2018<sup>4</sup>. A escola onde o estudo foi realizado, está localizada na periferia da cidade, possuindo muitos alunos em condições de vulnerabilidade social. Oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o quinto ano, tem 88 alunos, destes, cinco são considerados público-alvo da Educação Especial, sendo três alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD e dois com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Possui nove professores, uma monitora e três funcionários.

### **Ações da Educação Especial no contexto da Educação escolar inclusiva**

Dentre o manancial legal que norteia o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação<sup>5</sup>, considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos principais documentos existentes e, a partir dela, faz-se necessário que a escola regular se re-organize para atender as demandas de aprendizagem de todos os sujeitos. Assim, compreende-se que “[...] a escola deve ser um lugar de todos e para todos, cabendo a ela, elaborar estratégias diferenciadas que contemplem os sujeitos que ali são matriculados, em suas individualidades” (OLIVEIRA, RAMOS, VIEIRA, 2017).

<sup>4</sup> Dados obtidos por meio da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>5</sup> Compreendidos conforme Brasil (2015), Schimidt (2014) e Renzulli (2014) respectivamente.

Nessa nova perspectiva de Educação escolar, a escola deve estabelecer um novo compromisso e se organizar para receber todos os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. Carneiro (2012, p. 7) pontua que para

[...] assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas. O ‘todos’ da educação incluiu uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, culturais, entre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo. Essa marginalização se deu através da negação dos seus direitos como, por exemplo, o acesso à educação.

Com base nessa nova concepção de escola “para todos”, a Educação Especial deixa de ser uma modalidade de ensino paralela às demais e passa a constituir a proposta pedagógica de cada escola, deixando de ser um serviço substitutivo ao ensino regular e assumindo uma modalidade que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Sendo assim, é papel da Educação Especial dar apoio aos professores da sala de aula regular, articular-se com a gestão escolar e com a família, orientar quanto às estratégias metodológicas que atendam as demandas de aprendizagem de cada aluno, produzir recursos didáticos, atuar para a diminuição e/ou eliminação de barreiras que interfiram na efetiva inclusão escolar dos alunos, realizar o AEE, dentre outras funções.

Partindo dessa reflexão, entende-se como necessário à pesquisa, contextualizar as demandas e desafios encontrados no ano de 2017, quando se iniciou a atuação em Educação Especial na escola, pois assim é possível olhar para a construção da Educação Especial dentro dessa instituição de ensino. Até o ano de 2017, a escola não possuía nenhum professor de Educação Especial mesmo tendo alunos público-alvo da Educação Especial. Ou seja, a esses alunos, por inúmeras questões que perpassam à Educação, era negado um dos seus direitos: a oferta do AEE (BRASIL, 2008). Nesse cenário, o primeiro desafio foi construir junto à comunidade escolar, em especial, junto aos professores e gestão escolar, o papel do professor de Educação Especial.

Outro fator desafiante, foi o de conciliar todas as demandas recebidas com a carga horária destinada às funções da Educação Especial (na época, as 22 horas

eram divididas entre duas escolas) e a decisão de ir além, atendendo alunos com transtornos de aprendizagem, embora não sejam considerados alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Posteriormente, em 2019, foi possível ter três turnos de trabalho nessa escola, as demais horas a professora de Educação Especial atuava de forma itinerante em mais duas escolas do município, auxiliando no processo de identificação de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Algumas das ações iniciais para organização da prática pedagógica foram necessárias e importantes para a construção do papel do professor de Educação Especial, bem como auxiliaram até o momento as ações desenvolvidas, dentre elas, destacam-se: realizar um mapeamento de quem eram os alunos público-alvo da Educação Especial; fazer as avaliações pedagógicas e, quando necessário, encaminhamentos para avaliações complementares de alunos que apresentavam dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem; encontrar um espaço físico para a realização dos atendimentos; realizar formações na escola durante os momentos pedagógicos a fim de esclarecer o que é papel do professor de Educação Especial, bem como abordar temáticas relacionadas à área a partir das demandas dos demais professores; organizar os horários dos atendimentos no contexto do AEE contemplando os alunos público-alvo da Educação Especial e aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem, bem como para atender os professores e familiares dos alunos e realizar atividades de ensino colaborativo e trabalho docente articulado (MEDEIROS, PAVÃO, 2019).

Como já pontuado, para além do atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, decidiu-se atender os alunos com Transtornos de Aprendizagem, uma vez que comprehende-se que estes também necessitam de um atendimento especializado, pois

[...] compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. (OHLWEILER, 2016, p.108)

Entende-se que as intervenções realizadas no contexto do AEE contribuem para o atendimento de suas demandas de aprendizagem, uma vez que essas

demandas, nem sempre conseguem ser atendidas no contexto da sala de aula regular. Da mesma forma, comprehende-se que a inclusão escolar só se efetiva quando há a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os alunos. Ou seja, “A igualdade de oportunidades é direito de todos, independente se a criança possui deficiência ou não e deve-se levar em conta suas dificuldades, suas necessidades e limitações, quer estas sejam de percurso ou não” (OLIVEIRA, RAMOS, VIEIRA, 2017).

Assim, embora percebendo os benefícios do AEE para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e transtornos de aprendizagem, notava-se que somente esse serviço não dava conta de contemplar todas as demandas de aprendizagem desses alunos. E ainda, os aspectos positivos desse atendimento ficavam limitados somente a esses dois grupos de sujeitos. Sobre isso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 37-8) pontuam que

O AEE extraclasse é relevante e em muitos casos necessário, porém não garante, como único modelo de serviço de apoio, a qualidade do aprendizado do aluno com deficiência em sala de aula, correndo o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar.

Nesse contexto, surgiu a necessidade de buscar outras formas de intervenção, como o ensino colaborativo e o trabalho docente articulado. O ensino colaborativo é um serviço de apoio em que o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial atuam em parceria e colaboração, dividindo a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino para um grupo heterogêneo de alunos. Para que essa proposta de ensino se efetive, alguns fatores devem ser considerados, dentre eles: tempo para parceria, empatia na parceria, conteúdo a ser ensinado e compromisso dos professores (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018).

Nessa perspectiva, o grande desafio para a efetivação dessa proposta de ensino é a pequena carga horária da professora de Educação Especial na escola. Isso faz com que quando se realiza atividades de ensino colaborativo não se realiza as intervenções no AEE. Considerando o contexto de atuação, percebe-se que o interessante seria realizar o ensino colaborativo e o AEE de forma equitativa, sem um substituir o outro. No entanto, percebe-se que isso ainda não é viável. O fator tempo

também prejudica o planejamento das atividades realizadas no contexto do ensino colaborativo. Assim, o planejamento ocorre durante os intervalos e à distância.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 55) abordam sobre sete fatores para o sucesso do ensino colaborativo, são eles: “tempo para planejamento em comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo”. Observa-se que ainda existem dificuldades em alguns desses fatores, no entanto, tem-se obtido resultados positivos em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e também dos professores. Destacam-se a interação entre alunos e alunos e professores, a reorganização das estratégias de ensino, o repensar sobre as formas e caminhos do aprender, a troca de experiências entre os professores e o repensar da prática pedagógica.

Além disso, as experiências colaborativas, em 2019, foram ampliadas para o atendimento dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, na perspectiva de Enriquecimento Curricular para toda a Escola (RENZULLI, 2017). Nesse sentido, buscou-se um atendimento que contemplasse todos os alunos. Assim, os professores, a partir de suas habilidades, organizaram-se em duplas e cada dupla ofertou uma oficina que é realizada no mesmo turno de aula, uma vez por semana, durante uma hora.

Dessa forma, além do ensino colaborativo realizado entre professor de Educação Especial e professor de sala de aula regular, reinventou-se essa forma de ensino, também entre os próprios professores de sala de aula regular.

Nesse movimento de parceria e colaboração entre professor de Educação Especial e professor de sala de aula regular, uma outra alternativa que se mostrou viável e apresentou resultados positivos, foi a do trabalho docente articulado, compreendido como:

[...] pensa-se essencial acontecer o planejamento de forma colaborativa, em que ambos pensem, discutam e estabeleçam de forma coletiva os objetivos a serem atingidos pelo aluno com NEE e pelos demais, as adaptações necessárias para isso nas atividades em sala de aula e forma dela, bem como outros aspectos que venham a ser relevantes para a promoção da aprendizagem dos estudantes (HONEFF, 2013, p. 30).

Essa outra forma de ensino, mostrou-se viável em virtude da pouca carga horária da professora de Educação Especial, uma vez que a parceria e colaboração é necessária no planejamento, podendo o professor da sala de aula regular realizar a atividade individualmente com a turma.

No entanto, considerando o contexto de atuação, percebe-se que o ensino colaborativo apresenta melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores. Porém, a articulação dos três serviços, AEE, ensino colaborativo e trabalho docente articulado são o ideal. Embora não sendo todos os serviços realizados de forma equitativa, ainda assim, apresentam um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professor, possibilitando a reorganização da escola.

## CONCLUSÃO

Ao escrever sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas busca-se superar a ideia da dicotomia teoria e prática, visto que entende-se que essa dualidade não existe. Assim, ao (re)olhar e (re)pensar as ações desenvolvidas pela Educação Especial no contexto da Educação escolar inclusiva, surge a necessidade de sistematizar por meio da escrita esse processo reflexivo.

No estudo em questão, no qual buscou-se discutir a atuação docente em Educação Especial, ponderando sobre os desafios de diferentes enfoques e práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar, constatou-se que embora o ensino colaborativo e o trabalho docente articulado ainda não sejam realizados de forma equivalente ao AEE, essas práticas implicam na relação entre professores do ensino regular e professores de Educação Especial, tendo um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, auxiliando na efetividade dos processos de inclusão escolar, potencializando o aprender.

Também evidenciou-se que os professores de sala de aula regular demonstram interesse em realizar atividades em parceria com o professor de Educação Especial, bem como essa atitude colaborativa contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos próprios professores, uma vez que permite

refletir sobre as formas e tempos do aprender e sobre as estratégias de ensino utilizadas. E ainda, possibilita a reorganização da escola, firmando o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 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: 14 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARNEIRO, R.U.C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLÓ, L.O.; DALL'ACQUA, M.J. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.  
GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

MEDEIROS, R.V.; PAVÃO, S.M. de O. **Intervenções da Educação Especial na Educação Básica**. Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Florianópolis, 2019.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. 2 ed. São Carlos: UFSCar, 2018.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos de aprendizagem. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

OLIVEIRA, A.P.; RAMOS, F. dos S.; VIEIRA, R.F. Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver... In: PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M. de O.

**Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Santa Maria: UFSM, PRE, 2017.

RENZULLI, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Connolly; revisão técnica de Angela Virgolim. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014a, p.219-264.

RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma perspectiva de 25 anos. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M (Org.). **Educação e inclusão:** perspectivas desafiadoras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP, 2013.

YIN, R.K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.



## **CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA PREVENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

**Eixo- Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais**

**Kneipp; Gabriella Marques<sup>1</sup>**  
**Greco; Raquel Ianguas<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho teve como objeto de reflexão analisar produções científicas encontradas a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica em livros, periódicos e outros materiais encontrados na literatura, as quais envolvessem as temáticas de fracasso escolar e psicopedagogia. Caracterizando-se como um estudo de natureza descritiva já que, pretende expor a contribuição, ou seja, prevenção da psicopedagogia no fracasso escolar. Trouxe por objetivo realizar uma análise de estudos já desenvolvidos sobre a temática do Fracasso escolar e a Psicopedagogia. Por isso, acarretou-se em buscar pelo material encontrado detalhes que fossem acentuados destas bibliografias que pudessem contribuir para a escrita do trabalho final do curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Então, verificamos o valor de se pesquisar sobre o fracasso escolar e a contribuição da Psicopedagogia na prevenção desse sintoma escolar é de grande valia. A bibliografia encontrada sinaliza que apesar da relevância do tema este ainda não foi solucionado e precisa de um trabalho preventivo e terapêutico.

**Palavras-chave:** Educação. Fracasso Escolar. Psicopedagogia.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objeto de reflexão analisar produções científicas encontradas a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica em livros, periódicos e outros materiais encontrados na literatura, as quais envolvessem as temáticas de fracasso escolar e psicopedagogia.

Na apreensão por entender os caminhos que teceram o fracasso escolar faz-se necessário um resgate histórico das últimas décadas para compreender como se chegou a atual situação do mal desempenho escolar de jovens e crianças. Então,

<sup>1</sup>Graduada em Educação Especial- Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional –Uninter e Especialista em Gestão Educacional – UFSM .

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia, Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Internacional (2012). Também possui Especialização em Psicopedagogia, Ensino Superior, MBA em planejamento gestão estratégica pelo Centro Universitário Internacional (2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, Coordenação e Administração .



avalia-se que o fracasso escolar nada mais é que problemas de aprendizagem consolidados, ou seja, a não aprendizagem na escola é um motivo do Fracasso Escolar.

Segundo Weiss, (2004, p.16) considera-se como fracasso uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola.

Portanto, por meio, de um resgate teórico e bibliográfico do tema o artigo pretende trazer causas e sintomas do fracasso escolar e o que o Psicopedagogo pode contribuir para atenuar e prevenir essa não aprendizagem escolar.

Então, espera-se trazer neste trabalho discussões e resultados de pesquisas já desenvolvidas sobre este tema, com a intenção de apanhar probabilidades e meios de uma escrita teórica fundamentada na contribuição da psicopedagogia na prevenção da produção do fracasso escolar avaliando o que isso traz para a educação.

## UM BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O SINTOMA DO FRACASSO ESCOLAR

O Fracasso Escolar é uma fatalidade cultural e social que surge de múltiplos motivos assemelhando-se muitas vezes ser o vilão mais frequente. Assim sendo, perpetrando uma breve trajetória da biografia dos problemas de aprendizagem observamos que estes eram justificados pelas deficiências ou limites dos próprios discentes. Deste modo, mostrando uma visão individualista e culpabilizando somente o aluno.

Conforme Fresquet (2003, p. 46),

Pensamos que o fracasso escolar não se deve ao aluno exclusivamente, nem ao professor, nem a relação entre eles como sustentam algumas correntes de pesquisa mais evoluídas. Parece bem mais que se trata de um fracasso do sistema como um todo.

Então, o fracasso escolar não depende de só um fator, mas, de diferentes causas, ou seja, não é só o estudante, a metodologia do professor, enfim, diversas origens que podem ser influências dos problemas de aprendizagem.

Por isso, quando se tenta compreender qual é a ligação da Psicopedagogia com o Fracasso escolar primeiramente deve-se perceber que o componente de



estudo desta área nada mais é, que os processos de aprendizagem de um sujeito, isto é, o ser humano em suas diversas condições de aprendizagem. Como as aprendizagens familiares, quer dizer aprender a falar, caminhar dentre as outras aprendizagens sociais e escolares.

Por fim, corroborando com a ideia Weiss (2004), essa traz o conceito de que a aprendizagem é um processo de construção que se produz na interação constante do sujeito com o meio que o cinge. Meio esse manifestado primeiramente pela família, depois pela ampliação da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão.

Finalizando Vygotsky (1989), diz que o sujeito não aprende do nada, ou melhor não é uma tábula rasa, não aprende do zero, sua aprendizagem começa bem antes de ingressar na escola toda essa aprendizagem antes de tudo tem uma pré-história.

Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem determinam o fracasso escolar e, a psicopedagogia, quanto enfoque que analisa o processo de aprendizagem atua para a suplantação desses problemas sob uma atitude clínico e/ou institucional.

Portanto, uma das teses sobre o fracasso escolar é tratá-lo como um sintoma, dessa maneira, de acordo com Bossa (2008, p.22)

Tratar a questão do fracasso escolar como um sintoma coloca-nos a necessidade de uma incursão por sua história, a fim de que possamos compreender qual o papel da escola na trama que os seres humanos foram armando ao longo de sua existência, pois, ao pensarmos o fracasso escolar como um sintoma da contemporaneidade, defrontamo-nos com a questão de sua determinação cultural e com a singularidade do sujeito que o suporta.

Enfim, ver o fracasso escolar desta forma, faz com que seja necessária uma imersão sobre o tema, vendo como é causado. Para isso, teremos que fazer um regaste histórico sobre a aprendizagem e consequentemente observar o motivo que determina o seu insucesso ou o fracasso escolar.

De acordo com a história, na perspectiva ocidental a educação e a cultura tiveram princípio antes de Cristo, na chamada Antiguidade que persistiu do século VI a.C ao século IV a.C. Já, no Brasil a educação e o processo de aprendizagem se mistura com a própria história do país.



Conforme, Santos e Arantes (2016, p. 108) A colonização trouxe consigo a educação jesuíta no ano de 1549, que tinha como objetivo inicial converter os nativos que aqui habitavam, suprimindo sua cultura, para depois ensinar sua doutrina religiosa. De tal modo, a história da Educação no Brasil tem seu começo caracterizado pela relação constituída entre letramento e religião, até os jesuítas serem expulsos do país em 1759. Neste modelo, o professor é o centro do conhecimento, autoritário e o aluno estava lá passivamente para receber o conhecimento sem desobediência, pois se não segue as regras leva a punições.

Mas, ao longo de um período houve outras resoluções religiosas que também tomaram conta da educação, pois, somente como dizem Santos e Arantes (2016), foi no ano de 1760, que tivemos um concurso para professores no país. Contudo, essas pessoas não eram preparadas sendo, em sua maioria pessoas que receberam alguma instrução, as quais geralmente eram padres que embora, mantinham uma proximidade entre educação e religião. Somente tempos depois é que, esse contexto modificou-se e a educação passou a ser responsabilidade do Estado. Entretanto, muitas mudanças foram ocorrendo no Brasil e no ano de 1971 o ensino passou a ser disposto em primário, ginásio e colegial e obrigatório até os 14 anos de idade e é ainda, no século XX que se amplia o olhar na criança.

Consequentemente, em consonância com Lima (2008), a instituição escolar que é construída com a finalidade de causar melhoria na qualidade de vida dos estudantes inseridos na sociedade moderna, acaba por colaborar também para o acréscimo da desigualdade e para o aumento do abismo social presente nos países de terceiro mundo, dentre eles o Brasil.

Sendo assim, na atualidade ainda, temos o que melhorar, pois temos alguns problemas como a precariedade de investimentos na educação que é uma das dificuldades sociais do nosso país. Isso já que, existe crianças que apesar de não terem ascensão ao ensino formal ou a escola que cursam estão cheias e proporcionam poucas condições. Como decorrência, esses infantes têm menos ensejos.

Enfim, além disso, existe outras questões que afetam a educação como a falta de formação continuada dos professores e investimentos, a crise na educação entre outros, isso afeta a educação e o seu processo é dentre essas dificuldades



que entram os problemas de aprendizagem e nele está a produção do fracasso escolar.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM VERSUS A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Como sabemos e é dito por algumas teorias o processo de aprendizagem deve ser algo significativo e prazeroso deste modo, corroborando com o pensamento de Barbosa (2008) diz que, deparamos na história da educação em diversos períodos, a aprendizagem como algo, imposto, doloroso, que não ocorre se não for, por meio, de gritos, cobranças e palmatória. A autora ainda, traz que, aprender seria o ato que desconfia, uma dor simbólica, ou seja, acende uma alteração no aprendiz.

Dessa maneira, como sabemos a criança ou aprendiz precisa se modificar para aprender já que, quando aprendemos não permanecemos como éramos, pois, a aprendizagem agrupa conhecimento e não nascemos preparados para viver em sociedade isso, é algo que se constrói, por isso, desde de pequenos vamos nos moldando para conviver nos diferentes espaços e um destes lugares é a escola formal.

Assim, Bossa (2008, p.55) traz que a dimensão escolar traz sofrimento ou seja:

Não por acaso, a vida escolar é a dimensão escolhida para a ocorrência do sofrimento, que, na estrutura de nosso trabalho, é concebido como sintoma. Baseamo-nos na ideia de sintoma como um entrave que sinaliza para alguém que alguma coisa não vai bem. Um sinal que é preciso interpretar, decifrar e que, em dado momento de nossa prática, leva-nos a perguntar: por que o sintoma na aprendizagem escolar?

Então, se o sintoma é sinalizar algo que estaria errado pode-se dizer que a escola seria uma área em potencial, pois muitas vezes os estudantes já vêm apresentando dificuldades, lacunas ou outros sintomas, porém, somente quando ocorre o maior sintoma o fracasso é que, o aluno acaba sendo visto porque além, de a instituição que produziria o sintoma é ela que também nota o problema. O que se



vê, é ora a culpabilização no aluno, ora na família, e ora na escola como se cada uma trafegasse sozinha.

Freire (2002), nos traz um outro pensamento sobre o aprender (ensinar) dizendo que, o ensinar não seria simplesmente o transferir conhecimento. Consequentemente, os conteúdos nem o investir é atuação pela qual um indivíduo inventivo dá formato, a um corpo oscilante e sossegado. Não existe à docência sem a discência e vice-versa, embora das altercações que os conotam, não se restringem à categoria de objeto, um do outro. Já que, quem instrui aprende ao instruir e quem aprende instrui ao aprender.

Sendo assim, a aprendizagem é uma via de mão dupla não existe somente um culpado no processo de não aprendizagem, pois na aprendizagem necessita tanto do professor como do aluno já que, os dois ensinam, mas também aprendem juntos.

Ou seja, essa via de mão dupla, é permeado por diferentes fatores, pois pode-se dizer que o sujeito da aprendizagem, aprenderá se estiver motivado, for provocado, instigado para esse processo de aprendizagem e o professor seria o facilitador.

Mas, como se sabe e já foi mencionado a aprendizagem é um processo sendo assim, teremos diversas experiências que nos tencionam para esse processo e que irão moldando o aprendiz, em tal caso, principiando do seu conhecimento antecedente e da realidade contemporânea esse processo deve ter um equilíbrio, pois senão acontecerá o contrário, tensões e até desvios na aprendizagem.

De acordo, com Barbosa (2008, p.38),

Se algum aluno ou se alguma turma não aprende, cabe ao educador (a), antes de taxa-lo de desinteressado, portador de dificuldades, deficiente, ou qualquer outro adjetivo desse tipo, perguntar-se o que está fazendo para instigar seus alunos, para provocar neles uma ação em direção a uma meta que eles próprios buscaram atingir.

Por isso, é que se deve transformar esse pensamento, se questionar o porquê o aluno não está tendo sucesso na aprendizagem e o que pode ser feito para auxiliar este estudante. Visto como, é notória que o aprendiz é uma estrutura, no entanto essa estrutura não é uma ingênuas máquinas desmembrada do mundo, que



tem desempenho inteiramente previsível, para o qual a recomendação de um aprendizado pode determinar todos os problemas habitados por essa estrutura.

Enfim, essa dificuldade de aprendizagem e o sintoma de produção do fracasso escolar são um processo, porquanto, o aluno não se torna fracassado ou encontra dificuldades de uma hora para outra, esse processo vem sendo produzido por os diferentes meios, e aqui não se poderia nomear somente um, mas desde as condições estruturais da instituição até a metodologia do professor.

Conforme, Moysés e Collares (2017, p. 43)

Existem pessoas com déficits intelectuais, motores ou sensoriais reais. Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender e lidar com os saberes constituídos em um continuum, refletindo a diversidade, entre seres humanos, que nos constitui indivíduos, sujeitos.

O que se quer discutir é como esses conceitos, ou seja, a anormalidade foi sendo produzida quando uma das extremidades dessa pluralidade é decomposta em apontador de doença, doença neurológica, com reproduções inconvertível para a existência dessas pessoas, do colégio e da sociedade.

## O FRACASSO ESCOLAR

A declaração fracasso escolar tem sido utilizado muitas vezes para indicar o problemático desempenho escolar de crianças brasileiras. Contudo, com o tamanho dos identificadores, não se pode desejar que seja um problema individual, situado em cada sujeito que não aprende na escola. É necessário que o foco seja afastado para o estabelecimento escolar, para as políticas educacionais, historicamente causadoras dessa não aprendizagem dos discípulos, pela carência de promoção aos processos educacionais; é indispensável realocar a declaração como fracasso da escola.

Apesar, de o acesso à educação primária vir acendendo no mundo ao longo do tempo, muitos infantes não chegam a concluir esta etapa. De acordo, com dados da Unesco (2010), esse período escolar para alguns pode ser diferente do esperado. O Brasil abarca entre os países que exibem as mais altivas taxas de repetência na educação primária, mesmo tendo indicado, nos últimos anos, uma diminuição



significativa nesse apontador. No documento de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT) 2010, a repetência exposta para os quatro primeiros anos do ensino fundamental brasileiro é de 18,7%, aquém, consequentemente, da existente em 1999 (24%), porém superior à de todos os países escolhidos para comparação nesse documento. [...] Observa-se que a repetência na educação primária no Brasil ainda era três vezes maior que a taxa apresentada pela América Latina (5,6%). Esse acontecimento da educação brasileira tem sido designado “cultura da repetência” (UNESCO, 2010, p.05).

O que se vê, são índices que justificariam o fracasso escolar, porém indo em contraposição a isso tudo, ignorando esses identificadores coagem à discussão das políticas educacionais, é crescente a incumbência desse grave problema a causas situadas no educando, transformando-o em responsável único por sua aprendizagem e, portanto, culpado de sua não aprendizagem.

De acordo com, Moysés e Collares (2017), evidencia-se que o processo de normalização já existe antes mesmo, da existência das instituições escolares ampliando a ação da medicina às escolas; assegurando adequado para prevenir e tratar os problemas escolares antes mesmo que surjam. Assim sendo, decompõe problemas pedagógicos e políticos em médicos. Cria as doenças do não aprender na escola e para elas propõe solução.

Então, sabendo que a aprendizagem é contínua e que cada sujeito é singular e aprende de uma determinada forma devemos respeitar essa diversidade e estimular suas potencialidades. Deste modo, no caso da repetência ou fracasso escolar é neste momento que o profissional de psicopedagogia entraria para realizar uma avaliação e ser um condutor de soluções. Em suma, o discurso médico este anunciará a vivência de crianças incapazes de aprender, a menos que submetidas a intervenção médica. Por isso, essa ciência constrói, sinteticamente, essas doenças da não aprendizagem e decorrente disso solicita por serviços de saúde especializados. A começar daí se adequará cada vez mais da aprendizagem. Sem modificações expressivas, apenas estendendo seu campo normativo.

A narrativa dos males do comportamento e do não aprender é a narrativa de um construto ideológico, sem qualquer fundamento científico, que modifica fixamente de designação e aspecto, sem que, se mude coisa nenhuma em seu



cerne, conseguinte, a biologização de seres culturais, datados e, postos nas expressões de Paulo Freire, na procura de homogeneidade da humanidade, com rotulação e estigmatização dos que não se submetam.

Enfim, a história desses transtornos é algo que vem sendo estabelecido por intencionais supressões, distorções, transformação de sujeitos e acontecimentos, alcançando na invenção de um mundo artificial, onde qualquer anomalia de um homogêneo falso é transformada em doença.

## A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O FRACASSO ESCOLAR

Um dos problemas educacionais que a psicopedagogia enfrenta até a atualidade é o fracasso escolar.

Segundo Grassi (2013, p.48):

A dificuldade e o fracasso escolar, não são determinados apenas por fatores orgânicos, como pensavam alguns pesquisadores inatistas, e também não sofre somente determinação do meio, como acreditavam os ambientalistas. Há de se discutir essa questão levando-se em consideração a inter-relação entre o substrato biológico e o meio social, econômico, cultural, político e histórico na constituição do sujeito humano, numa visão sociointeracionista. O aluno é um sujeito ativo inserido num meio também ativo, um meio relacional no qual há outros sujeitos ativos, que se relacionam e se influenciam mutuamente.

Portanto, o fracasso escolar tem diferentes fatores que determinam e não é somente ligado a fatores biológicos do sujeito ou acomete um determinado público isso, pode ocorrer também pela questão social, curricular ou econômica entre outros.

Porém, a exclusão social demonstra as diferenças sociais entre os indivíduos que logo seria uma produção do fracasso escolar.

Deste modo, competiria ao profissional de psicopedagogia se dispor diante deste contexto, observando e avaliando como acontece essas aprendizagens e quando e para onde peregrina e o processo de aprendizagem e que problemas aparecem ao longo dele. Avaliando que, na contemporaneidade a aprendizagem é além disso, virtual e instantânea, estabelecendo flexibilidade e atenção e que, existe problemas de aprendizagem e que ainda se fracassa nos diversos contextos educacionais tendo a surpresa que muitas vezes nada se avançou.



Então, sabe-se que independente de a instituição escolar ser privada ou pública são enfrentados problemas para isso o psicopedagogo auxiliaria nas escolas não somente como prevenção, mas para solucionar problemas de aprendizagem.

Corroborando com Grassi (2013, p.150):

Na atuação institucional escolar, o psicopedagogo desenvolve seu trabalho orientando os elementos que compõem essa instituição, pontuando o que precisa ser feito e, às vezes, como deve ser feito, sendo o diálogo fundamental nesse processo. Deve conversar, discutir e questionar sobre o que fazer, como fazer e para que fazer, auxiliando os sujeitos a refletirem sobre si mesmos e sobre a sua atuação, ações, pensamentos, crenças e prática e sobre como articulá-los, visando ao alcance dos seus objetivos, à superação e à prevenção das dificuldades.

Afinal, o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar é baseado nos meios que ajeitam esse espaço apontando que é necessário mudar por meio, de uma reflexão de atos, ditos e atuação dos diferentes sujeitos que convivem nesse local e o que, pode ser feito para prevenir ou até suplantar certos comportamentos, pois, o espaço escolar é algo dinâmico e mutável sendo assim, este profissional precisa pensar sua atuação e papel para torna-lo coerente.

Weiss (2004), afirma que:

No diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno não se podem desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais. Assim, alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são frequentemente incluídos em “classes escolares especiais”, considerados pertencentes ao grupo de possíveis “deficientes mentais”, com limites e problemas.

Desta maneira, a sociedade teria uma parcela de culpa do infortúnio destes sujeitos na escola, mas engana-se quem acredita que o sintoma do fracasso escolar ocorra somente em instituições da esfera pública isso também pode acometer no ensino privado o que as distingue são demandas ligadas a recursos financeiros, todavia muito da desqualificação pela sociedade, famílias e educandos igualmente está presente entre as muralhas erguidas do ensino privado. Por isso, envolver a situação sociocultural, as propriedades, os espectros e atos do mundo, colocando a escola nesta totalidade jamais a desvinculando configura-se como uma precisão basal e estrutural para que possamos possuir de formato pleno e relacional o fracasso escolar.



A psicopedagogia teria diferentes definições que foram sendo levantadas durante o processo histórico, mas no contexto do fracasso escolar os sujeitos são vistos como o sujeito da falta aquele que teria uma anormalidade. Sendo assim, reiterando com Bossa (2000), essa passagem que ocorreu pelo entendimento da não aprendizagem, com o enfoco na deficiência, em seguida esse olhar sobre a não aprendizagem advém a ser identificada como abarrotado de significados e passa a levar em conta a singularidade do sujeito, procurando especificar atributos de acordo com a sua relação direta com o meio sociocultural em que está inserido.

Assim, a autora nos diz por meio, de uma visão relacional que é na instituição escolar que o discente mostraria suas inquietações e seria neste espaço e contexto de prevenção ou terapia que o psicopedagogo atuaria.

Portanto, reiterando com Bossa (2008, p.66) quando se pensa a questão do fracasso escolar, não podemos ignorar o paradigma emergente e reproduzir um discurso que se fundamenta na análise do social e nega a dimensão individual, ou seja, as condições de possibilidade de uma forma de subjetividade suscetível de fazer sintoma na aprendizagem escolar.

Afinal, o sintoma do fracasso escolar não é algo que foi instituído em pouco tempo, mas sim que vem sendo produzido ao longo dos tempos e nem sempre é visto como um sintoma que é culturalmente apontado.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa pode-se classificar como uma pesquisa de natureza qualitativa, considerando os, artigos e livros pesquisados com a temática verificando os aspectos e interpretações que se tem de cada produção científica selecionada para este estudo.

Conforme Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais, compreendendo a subjetividade dos fatos estudados. Possui uma abordagem descritiva, uma vez que esta é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de



determinadas informações e por ser uma forma capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995).

O trabalho pode se caracterizar como um estudo de natureza descritiva já que, pretende descrever a contribuição ou seja, prevenção da psicopedagogia no fracasso escolar. Segundo Triviños (1987, p.110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, se classificando também como uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (1994, p. 71), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos sobre a área de estudo”.

Então, em um primeiro momento, com a temática do trabalho decidida procurou-se ver o que se encontrava sobre essa bibliografia e com as obras selecionadas buscou-se realizar um estudo bibliográfico sobre a contribuição da Psicopedagogia para a prevenção da produção do fracasso escolar.

Portanto mais que se utilizar de uma metodologia qualitativa com esse escopo busca-se não somente os resultados e seu produto final, porém, o processo em si.

## CONCLUSÃO

O presente estudo, possibilitou por meio, de uma pesquisa bibliográfica feita em diferentes materiais perceber-se que, apesar da relevância do tema que propôs-se pesquisar como estudo da construção de uma monografia no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário Internacional - UNINTER, este conceito em seu modo geral, ainda é, apesar de se estar em discussão é um tema também sem solução, pois o fracasso escolar como um processo é algo instituído no sistema escolar e que não acomete somente uma parcela da população .

Por isso, com este trabalho se percebeu que o sintoma do fracasso escolar vem acontecendo desde quando se mudou o olhar para a criança e se considerou



seu ingresso na escola, pois esses sujeitos deveriam seguir regras, serem disciplinados, ou seja, como a sociedade e a família veem a criança e seu aprender. Então, o objetivo do ingresso da criança nos espaços escolares seria o de se tornarem futuros indivíduos autônomos e rentáveis para a sociedade, porém, quando existe esta quebra vem a contestação de qual seria o problema da criança e porque não obteve sucesso escolar.

O que tentou-se pesquisar neste estudo é o quanto foi se instituindo o sintoma do fracasso escolar e que independente das suas causas, é um sintoma que precisa de análise, pois de uma forma ou de outra na modernidade existirá espaços e aprendizagens que não compreenderemos. Sendo assim, estaremos vivendo processos de exclusão e seremos estigmatizados por esse problema.

Assim, ações preventivas que tragam uma equipe multidisciplinar e o profissional da psicopedagogia para os espaços escolares contribuiria para auxiliar em diagnósticos e cooperar no sintoma do fracasso escolar.

Contudo, são necessárias que as instituições escolares se reinventem para os estudantes e sociedade para não perder os sujeitos de aprendizagem. Isso, por vezes ainda, é algo utópico diante do espaço constituído e disciplinado, que são as instituições escolares, mas o que se almeja é um lugar mais lúdico e que preze não somente pelos conteúdos que é algo de extrema importância, porém seja um lugar de trocas e valorização das diversas maneiras de aprender e adquirir o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- Bossa, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_ **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- EDUCAÇÃO NO BRASIL. **Educação no Brasil: história, situação atual e dados estatísticos.** Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/> Acessado em 12/02/2019
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. 25<sup>a</sup> ed.



FRESQUEST, A. M. **Psicopedagogia e Fracasso Escolar.** Linhas Críticas, Brasília, V.9 n.16, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3093cos/58385/>. Acesso em 08 mar. 2019.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. Ed, São Paulo, 1994.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, p. 57-63. Mar/Abr. 1995.

GRASSI, T.M. **Psicopedagogia um olhar uma escuta.** Curitiba, InterSaberes, 2013.

LIMA, R.J. **A Psicopedagogia e o Fracasso Escolar: Olhares Relacionais no Foco de prevenção.** Estação Científica Online, Juiz de Fora, n. 05, Jan 2008. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/4350/9-a-psicopedagogia-fracasso-escolar-olhares-relacionais-foco-prevencao.pdf> . Acessado em 28 de março de 2019

MOYSÉS, M.A.A, COLLARES, C.A.L.A. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In.: Org. Vasques, C.K e MOSCHEN, S. Z. **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SANTOS, M.C dos & ARANTES, A.R.V. **Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas.** Revista de Magistro de Filosofia, Ano IX. N.18, p. 106-118. Anápolis. 2016/1.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo. Ed. Atlas, 1987.

UNESCO. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para todos no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189923>. Acessado em: 22/03/2019

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 10º ed.



## DES/REMONTANDO AS IMAGENS DA HISTÓRIA DA ARTE COM/PELA CRIAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais

Carin Cristina Dahmer<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo aborda a relação entre a história da arte e a criação com essas imagens, a fim de des/remontar seus conteúdos, a partir de experimentações com uma turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais – UFSM. Para tanto, aproxima-se da história da arte, para com ela criar experimentações, ao permitir o escape do que os livros da história da arte já nos contam e catalogam, permitindo que a feitura de um encontro, de uma aula com a história da arte, possibilite também a criação. Entende-se os processos de desmontagens e remontagens com Didi-Huberman (2015, 2017, 2018), como modo de mobilizar o pensamento contrário às representações e clichês em que se monta e expõe a história. Para Didi-Huberman (2015, 2017, 2018) a montagem se apresenta como possibilidade de desordenar a história da arte, em um processo de desmontagem de suas representações, o que pode acolher o viés da criação. E produz diante desse movimento de desmontagem, uma remontagem, ou apresentação disforme do que se produz de novo nesse processo, como uma atualização desta experiência. Para tal, este estudo assume como metodologia a des/remontagem das imagens da história da arte, disparando na pesquisa o engendramento de uma história da arte por suas miudezas, propondo viabilizar a criação através de experimentações possíveis entre os espaços educativos e as imagens da história da arte.

**Palavras-chave:** Educação. História da arte. Des/remontagem. Criação.

### Uma aproximação com a história da arte

Ao pesquisar as possíveis abordagens que podemos ter com as imagens que compõem a história da arte, vi-me diante de alguns desafios neste percurso. Abordar a história da arte, nas aulas de artes visuais, nos espaços educativos, pode se tornar uma tarefa não muito agradável aos estudantes, pois, muitas vezes, esse conteúdo é trabalhado a partir de alguns conhecimentos já estabelecidos para este saber. Os livros parecem elencar e apontar os principais movimentos artísticos, artistas, contextos históricos, características mais importantes de cada movimento, delineando assim a percepção dos estudantes para uma apreensão destes itens, e consequente repetição em uma avaliação. Pretendo assim apontar algumas

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, Mestra em Educação pela mesma instituição, carindahmer@gmail.com.



possibilidades de aliança entre o pensamento, a criação e as imagens que podem expandir a história da arte para o presente.

Não se trata de abandonar a história, a história da arte, o passado, mas que se possa, entre/com ela, em fissuras entre passado e presente, realizar experimentações de uma criação que irrompe em outras histórias.

A história da arte como conteúdo escolar, parece estabelecer seu foco em aspectos passados, na retenção de um passado, ou parte de um passado, que não se relaciona com o presente, pois elenca e dissemina narrativas que podem não se relacionar com o cotidiano que vivemos. Estabelecer alianças entre passado e presente, história da arte e contemporaneidade, pode mobilizar a criação de conhecimentos e a produção de imagens que se entrelacem à vida dos estudantes. Neste sentido, questiono: Que tempo tem se enredado na história da arte?

Há um tempo cronológico que organiza a história, e consequentemente arranja a história da arte através de uma sucessão de acontecimentos, deixando muitas vezes o passado distante da realidade dos estudantes. Procuro desorganizar esta progressão histórica, por um tempo que não irá mais ser contido pela linearidade da flecha do tempo (PELBART, 2015), mas que permite a suspensão deste tempo sucessivo e introduz fissuras em sua linha (DELEUZE, 2013), permitindo que linhas de tempo coabitem o espaço de uma sala de aula. Podemos pensar: Como fraturar a linha do tempo e desordenar o encadeamento da história da arte? Ao abrir o tempo a possíveis cortes em sua linearidade, desmontamos sua organização e produzimos remontagens no tempo por uma relação de criação, o que faz com que o tempo seja rearranjado pela criação.

Proponho a des/remontagem como um método de abordar as imagens da história da arte, que muitas vezes adentram a escola enlaçadas à concepções sobre o que estas representaram em determinada época, de modo que possam ser desmontadas de suas representações e significações, e remontadas a partir de processos de criação e experimentação com a arte. Este processo é apresentado a partir do estudo de Didi-Huberman (2013, 2015, 2017, 2018) ao abordar a história da arte por um olhar do presente.

Este processo foi proposto a partir da história da arte e suas imagens, que trabalhadas em sala de aula podem abrir espaço para o presente, para discussões



contemporâneas, que se entrelacem ao passado.

Para isso, apresento uma experiência realizada pelas mãos de estudantes da graduação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria, durante uma conversa com uma turma na disciplina de Práticas Educativas I, no primeiro semestre de 2019. A disciplina ministrada pela professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira procurou produzir algumas alianças entre imagens e textos, ao elaborar diários visuais relacionados à docência, ao propor aos estudantes conhecer livros de artista e trabalhar com apropriações. Fui convidada pela professora da disciplina para uma conversa com os estudantes a fim de articular as apropriações, tema que havia abordado em minha dissertação de mestrado, às imagens da história da arte e suas possíveis desmontagens e remontagens deste processo.

## **Des/remontando as imagens da história da arte**

Nesta experiência procurei abordar com as/os estudantes algumas alianças entre imagem e texto, a partir das possibilidades de trabalharmos com as imagens da história da arte como mobilizadoras da criação. Para tanto, articulei as apropriações aos processos de des/remontagens destas imagens. Primeiramente procurei problematizar a relação entre as imagens da história da arte e a produção de outras imagens e sentidos junto à elas, pensando que relações são possíveis de estabelecermos, seja no espaço educativo em que estes/estas professores/professoras em formação irão se inserir (ou já estão inseridos/inseridas nos estágios curriculares supervisionados), seja ao pensar e produzir suas pesquisas de trabalho de conclusão de curso, ao articular a imagem ao texto de forma a serem tensionadas.

Esse ponto nos é importante, pois procuramos nos aproximar das imagens como potências, campo que aciona o pensamento, de modo que a ela não está delegada a função de ilustração do texto, mas é inserida no trabalho como linguagem que carrega sua narrativa e problematização, que é selecionada e acrescida a um texto ou a uma aula, de modo a dizer ou fazer pensar o que a linguagem escrita ou oral já não havia anunciado. Para tal, o processo de montagem



das imagens como criação com as imagens da história da arte pode disparar uma conversa entre estudantes e imagens da história da arte.

Ao trabalhar com a história da arte, as imagens podem ser desarticuladas de seus significados, em prol de outros sentidos, criados nesta relação entre estudante e imagem. Além de problematizarmos esta relação com a educação, os/as estudantes também abordaram na disciplina de Práticas Educativas I, a aliança entre imagem e texto, neste sentido, pensaram a imagem como disparadora de uma pesquisa, no campo investigativo de um trabalho de conclusão de curso, assim como parte de um processo de ensino, no campo educativo. Esta aliança da imagem como mobilizadora de uma pesquisa e do processo de aprender, aciona tanto as imagens da história da arte, quanto tantas outras, para a esfera da criação, desajustando seu tempo, sua ordem e suas normatizações.

Nesta conversa com a turma da graduação em Artes Visuais, Licenciatura Plena, parti de um convite para entrelaçar a relação entre imagens e apropriação, noção abordada em minha dissertação (DAHMER, 2017), em que a história da arte e seu currículo foi deformado, composto, incorporado por elementos externos a suas imagens, destituído de suas prévias formulações, fabricado no cotidiano dos espaços educativos. Noção pensada junto aos autores: Archer (2012), Argan (2006) e Chiarelli (2002). Para este momento, tivemos como mobilizador da conversa o texto de Chiarelli (2002) ao comentar sobre a noção da apropriação como processo artístico que percorreu a exposição Apropriação/Coleção/Justaposição no Santander Cultural na cidade de Porto Alegre em 2002. Este texto adentrou nosso encontro como ponto de acionamento desta relação com as imagens, de modo que estas fossem vistas enquanto disparadoras da criação.

Para tal, selecionei algumas imagens impressas para esta experiência, dentre essas imagens estavam imagens do catálogo desta exposição e de outros/outras artistas que trabalharam com a apropriação, artistas como Athos Bulcão, Walmor B. Corrêa, Paulo Gaiad, Alberto da Viega Guignard, Lela Martorano, Sherrie Levine, Rosana Paulino, entre outros. Assim como algumas imagens da história da arte que são muito difundidas nas aulas de história da arte, como dos artistas Salvador Dalí, Sandro Botticelli, Diego Velázquez, Edvard Munch, Edgar Degas, entre outros.



Para iniciarmos esta conversa, as imagens impressas em papel vegetal e papel fotográfico foram dispostas em cima das mesas e ofertadas aos estudantes. A sala teve seu espaço alterado, pois as mesas foram compostas em um grande quadrado no centro da sala, de modo que os estudantes estivessem mais próximos. Também havia junto as imagens, alguns fragmentos do texto de Chiarelli, além de diversos papéis, revistas e canetas. Trabalhamos com a intercessão entre as apropriações e as des/remontagens, em uma tentativa de experimentação com a história da arte, enquanto um exercício de produzir relações entre estes tempos, do passado da história da arte, e do presente de quem a olha contemporaneamente. A relação entre as apropriações e as des-remontagens implicou o viés da criação nestes processos, ao retirarem os significados de imagens, falas, pensamentos, em prol do instante deste encontro, e do que podemos produzir com ele. Inicialmente conversamos sobre o texto do Chiarelli, o qual os estudantes já haviam lido previamente, para que pudéssemos discutir alguns de seus pontos, do que cada um pode produzir na leitura do texto.

Neste primeiro momento os estudantes não se sentiram muito à vontade para contribuir nesta conversa sobre as apropriações, e durante este momento fui relacionando a noção das des/remontagens a partir de Didi-Huberman, para pensarmos as imagens de modo geral, e as imagens da história da arte de modo específico. As apropriações possibilitam que outros elementos do cotidiano, e que anteriormente tinham outras funções, possam adentrar a composição de uma obra, essa abordagem permite a incorporação de variados objetos e materiais nas produções artísticas. Este processo também permite que possamos incorporar variados elementos a composição de uma imagem, elementos exteriores ou contemporâneos a ela podem ser manipulados e acrescidos a uma composição no presente, pela criação de uma nova imagem.

O processo de desmontagem e remontagem da história da arte proposto por Didi-Huberman (2015, 2017, 2018) permite que possamos desmontar as representações destas imagens, permitindo que sua remontagem, sempre variante na medida em que é produzida a cada investida, acolha a produção de criações e imagens que antes não existiam, pois montar é “tomar o tempo que for para rescindir



os tempos, para abri-los. Para reaprendê-los, reconhecê-los, devolvê-los ‘remontados’ para melhor cindir a violência do mundo” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 156).

Após essa conversa solicitei que os estudantes selecionassem algumas das imagens que estavam dispostas sobre a mesa, tendo como condição trabalhar com alguma imagem da história da arte em aliança as demais imagens que cada um elegeu para a produção da des/remontagem, podendo haver também a inclusão de fragmentos do texto do Chiarelli, e demais materiais disponíveis naquele momento. Os estudantes tiveram cerca de uma hora para a elaboração desta experiência, ao cindir o tempo da imagem da história da arte, se apropriar de algumas imagens que não eram suas, para então desmontar seus entendimentos e percepções, permitindo talvez a remontagem de seus fragmentos, por uma nova composição.

Com esse método da desmontagem e remontagem de imagens, proposto por Didi-Huberman, é possível que as imagens da história da arte se desloquem de sua cronologia, e estejam disponíveis para as variações de arranjos que a mão pode fazer. Pois, como afirma Deleuze (2016, p. 335), é possível nos aproximarmos do tempo como movimento não sequencial, em que os inúmeros fragmentos da vida não estão organizados de maneira pré-determinada, é pela “juntura das beiradas, pedaços desconectados de espaço”, destes restos, estilhaços que a mão cria, em desordem, pela desconexão, em um desenrolar do pensamento. A criação, ou o fato de ter uma ideia, segundo Deleuze (2016) não se faz naturalmente, já que envolve a necessidade da criação que irrompe em acontecimento, um ato de resistência que envolve a arte. Podemos não ter a necessidade de nos aproximarmos da história da arte de modo a problematiza-la, em muitos momentos este tema é apresentado no contexto educativo como material de memorização, desconectado do que pode vir a ser, porém, ela pode conter potência de criação.

Os estudantes foram desajustando as margens das imagens, recortando seus significados, buscando sentidos contemporâneos, ou temas e problemáticas presentes em suas vidas que gostariam de colocar em discussão com aquela produção. Muitos utilizaram as imagens e textos, em tentativas de reorganizar as frases ou palavras pela sobreposição de seus elementos, perfuraram suas

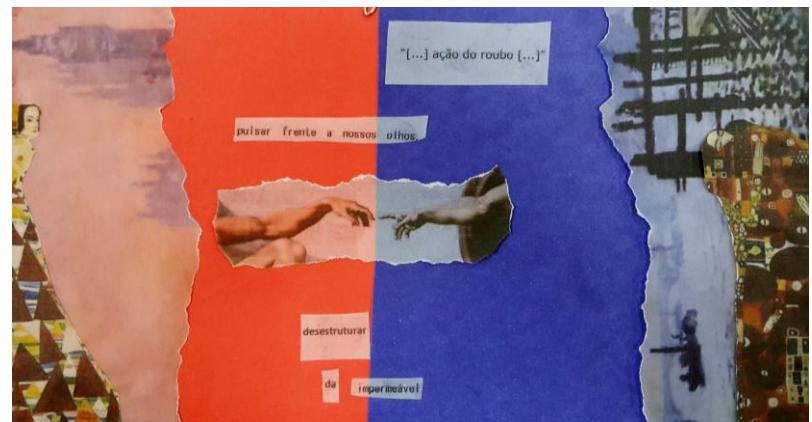


representações e produziram criações.

Figura 1: Experimentação de estudante, 2019.



Figura 2: Experimentação de estudante, 2019.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 3, 4 e 5: Experimentações de estudantes, 2019.



Fonte: acervo da pesquisadora.



Nesta experiência lancei como desafio para os/as estudantes, pensar sobre as imagens da história da arte, propondo uma experimentação com uma obra das suas extensas brochuras, entre rasgaduras, palavras, justaposições e perfurações, a imagem encarnada de suas certezas foi manuseada e assombrada por seres neste instante de encontro, pois algo pôde irromper nesta relação, talvez a criação. Esta experimentação foi um momento de exploração das imagens da história da arte, entre des/remontagens de seus fragmentos. Quando proporcionamos uma aproximação por este viés da criação com as imagens da arte, talvez seja possível desmontar tais imagens pela mão e pelo pensamento, e remontá-las em prol da criação com a história da arte.

Neste sentido, a criação opera a remontagem da imagem da história da arte ao tornar visíveis rasgaduras e arranjos de tempo que antes não ocupavam determinada imagem, “as imagens já não se encadeiam por cortes e continuidades racionais, mas se reencadeiam sobre falsas continuidades ou cortes irracionais” (DELEUZE, 2016, p. 374).

Ao realizar a experimentação entre estudantes e imagens da história da arte, procurei mobilizar o pensamento com relação a desmontagens destas imagens que estudamos, e que parecem nos contar, ou talvez, o que nos é contado sobre elas, suas interpretações e definições. Procuramos des/remontar seus conteúdos, a partir de experimentações, para com ela criar outros sentidos e problematizações, ao permitir o escape do que os livros da história da arte já nos contam e catalogam, permitindo que a feitura de um encontro, de uma aula com a história da arte, possibilite também a criação.

Ao nos aproximarmos destas imagens como disparadores para uma desmontagem, que mobiliza os restos, as miudezas, em prol da desarticulação de suas partes, e a criação de novas imagens e sentidos, há o embaralhamento da história da arte e do tempo.

## Considerações deste percurso

Esta experiência com a des/remontagem das imagens se apresentou como



um exercício visual, que teve naquele momento a criação de produtos visuais na forma dos trabalhos apresentados pelos/pelas estudantes, porém penso que este método de pensamento se desdobra em diferentes contextos de uma docência. Podemos des/remontar pensamentos em meio a escrita, em uma conversa, diante de uma imagem qualquer, ou ao des/remontar os modelos que parecem gerir a educação, ou uma educação, pela criação de dobras na história da arte e na educação, que acolham variados tempos.

Com esta experiência percebo que podemos nos aproximar de uma imagem, seja da história da arte ou não, com o intuito de provocar desmontagens e remontagens em suas estruturas, o que pode ser um desafio. Ao infligir na imagem cortes, rasgaduras, perfurações, sobreposições, colagens, há a tentativa de produção de uma imagem diferente, que antes não estava ali, nesse sentido, não há a repetição de formas iguais, mas a criação de forças que antes não ocupavam o espaço daquela imagem, esse processo requer pensamento, e não apenas recognição.

Colocamo-nos nesta zona incerta, do que pode ser produzido com essas des/remontagens, deslocamo-nos não somente na linearidade da história da arte, como também nos deslocamos sobre o que organiza o pensamento e a vida. Ao propor estarmos em uma zona de experimentação com a história da arte, com outras imagens em geral, com a história e o próprio tempo, as estruturas de pensamento também são desarranjadas, o que pode viabilizar as des/remontagens dos modos como tendemos, ou somos levados/levadas/ensinados/ensinadas a organizar e normatizar a vida em determinados padrões. O desafio estaria em permitir que essas dobras ocorram, em diferentes aspectos da vida, o que inclui a educação e a arte, e pensar em diferentes estratégias que desvinculem as imagens e nós mesmos/mesmas de nossas certezas, des/remonta-las poderia ser uma dessas possibilidades.

## REFERÊNCIAS



- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das letras: 2006.
- CHIARELLI, T. Apropriação | Coleção | Justaposição. Catálogo: **apropriações | coleções**. Porto Alegre: Santander Cultural, 2002.
- DAHMER, Carin C. **Apropriações nos territórios curriculares**: cartografando deformações na história da arte. Santa Maria: UFSM, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Cinema II. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. Edição preparada por David Lapoujade; tradução de Guilherme Ivo; revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. – São Paulo: Editora 34, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Tradução Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Tradução Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Remontagens do tempo sofrido**. Tradução Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

# DIFERENTES PONTOS DE VISTA: REGISTROS INFANTIS E DOCENTES NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Interculturalidade e diversidade nas ações educacionais

Luis Henrique Sauzem de Mello<sup>1</sup>

Suelen Silva Gonçalves<sup>2</sup>

Maria Talita Fleig<sup>3</sup>

Thais Leites Rodrigues<sup>4</sup>

## RESUMO

As propostas que desenvolvemos na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) são referenciadas na escuta e na observação das interações e brincadeiras infantis. As crianças da Turma Verde têm idades que variam entre 2 e 6 anos incompletos, e ao longo do ano, elas manifestaram o interesse e a curiosidade em realizar registros audiovisuais das suas vivências familiares e na UEIIA, divertindo-se e gerando novas possibilidades para a organização das propostas e da documentação pedagógica. Como espaço formativo, nosso objetivo, neste estudo, é compartilhar problematizações e reflexões que surgiram a partir dos registros audiovisuais realizados pelas crianças, com aparelhos eletrônicos móveis, smartphones e tablets, desafiando-nos a qualificar as experiências infantis por meio da tecnologia. Os estudos de Fortunati (2016) e Ostetto (2017) contribuem para se pensar nos desafios de acolher os processos vividos por cada um de nós no coletivo e registrar com sensibilidade e disponibilidade, revelando as descobertas, as ousadias e as incertezas. Desse modo, compreendemos que a documentação pedagógica é tecida com a participação das crianças, dos bolsistas e das professoras e, nessa dinâmica, é necessário fazer escolhas pessoais, tomar decisões coletivas, valorizando diferentes pontos de vista, infantis e docentes.

**Palavras-chave:** Documentação Pedagógica. Registros infantis. Reflexões docentes.

## INTRODUÇÃO

As propostas que desenvolvemos na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), são referenciadas na escuta e na observação das interações e brincadeiras infantis. As

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia, UFSM, e-mail [luishenrique.mello@hotmail.com](mailto:luishenrique.mello@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia, UFSM, e-mail [suelen19942011@gmail.com](mailto:suelen19942011@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação, professora EBTT na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/ UFSM, e-mail [talitafleig@hotmail.com](mailto:talitafleig@hotmail.com).

<sup>4</sup> Especialista em Gestão Educacional, professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. E-mail: [thaisleitesro@gmail.com](mailto:thaisleitesro@gmail.com).

crianças, sujeitos ativos e competentes, brincam, interagem, convivem, participam, inventam, fantasiam, expressam-se, exploraram, com colegas de mesma e diferentes idades, e (re) produzem cultura.

O ponto de partida para sustentação de uma proposta educativa intencional, projetiva e geradora de um intercâmbio construtivo infantil e docente é a garantia dos direitos das crianças. E para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), precisamos considerar que as ações infantis são a referência para se pensar a organização do nosso trabalho pedagógico para e com elas. Nossos registros escritos e audiovisuais são diários, e a partir da reflexão e interpretação dos acontecimentos, podemos compreender os percursos individuais e coletivos, e construir possibilidades para documentar.

A participação das crianças da Turma Verde nas decisões que delinearam os caminhos em 2019, tornou visível diferentes maneiras de exploração e de expressão. As crianças têm idades que variam entre 2 e 6 anos incompletos, e ao longo do ano, elas manifestaram o interesse e a curiosidade em realizar registros audiovisuais das suas vivências familiares e na UEIIA, e compartilhar, divertindo-se e gerando novas possibilidades para a organização das propostas e da documentação pedagógica. Vale destacar que as crianças nos instigaram a ampliar o olhar, com suas sugestões, possibilitando nossas aprendizagens na formação inicial e continuada, como bolsistas e professoras.

Para Ostetto (2017), é necessário deslocar “[...] o foco de uma visão prescritiva - categorizando o que é registro e determinando como se faz documentação - para uma visão que dá atenção às possibilidades [...]” (p.24). Nesse sentido, a UEIIA se constitui como espaço formativo, de possibilidades, e neste estudo, objetivamos compartilhar problematizações e reflexões que surgiram a partir dos registros audiovisuais realizados pelas crianças, com aparelhos eletrônicos móveis, smartphones e tablets, desafiando-nos a qualificar as experiências infantis por meio da tecnologia e da interlocução de crianças e adultos, possibilitando dar visibilidade aos percursos vividos.

## DIFERENTES PONTOS DE VISTA: REGISTROS E REFLEXÕES

Os estudos de Fortunati (2009; 2016), Rinaldi (2016), Ostetto (2008; 2017) e Freire (1999) contribuem para se pensar nos desafios de acolher os processos vividos por cada um de nós no coletivo e registrar com sensibilidade e disponibilidade, revelando as descobertas, as ousadias e as incertezas. Projetar exige identificação e articulação das demandas infantis, de modo a respeitar e considerar diferentes interesses, necessidades, desejos e curiosidades.

A ampliação da rede de relações e de experiências significativas traçam os percursos individuais e no grupo, no sentido de “[...] proporcionar ao contexto um protagonismo relacional” defende Fortunati (2009, p.61). As ações docentes que se projetam nos contextos planejados visam superar o encadeamento preestabelecido, de antecipação de resultados, favorecendo as oportunidades que não limitam as ações infantis e as expectativas recíprocas, considerando o compromisso de organização funcional que qualifica as relações e as experiências infantis, com condições adequadas para o reconhecimento e valorização dos envolvidos.

Todas as crianças sentiram-se instigadas de alguma maneira pela proposta de registrar passeios, brincadeiras, expressões corporais e experiências por meio de fotos e vídeos feitos por elas mesmas em um tablet coletivo<sup>5</sup>. Os momentos de registros começaram a ser pedidos pelas crianças diversas vezes. Isto exigiu do grupo uma auto-organização, muito diálogo e combinados para que desse certo a brincadeira e os registros.

Por acreditarmos na autonomia e liderança das crianças, assumimos o papel de mediadores, de modo que emergiu da turma combinados com sentido para elas próprias. A autonomia de crianças, jovens e adultos é estimulada nas relações saudáveis e em decisões, e nesse sentido, Freire (1999) nos apoia, quando afirma que:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências

---

<sup>5</sup> Cada turma da UEIIA tem um tablet e um computador interativo que foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1999, p.120-121)

Apresentamos uma situação e nossa inspiração que desencadeou a proposta de registros visuais e audiovisuais a partir das crianças: Caetano, com 4 anos de idade, chegou na sala acompanhado por sua mãe e seu pai. Neste dia, carregava em suas mãos uma câmera digital que não era mais usada pela família. Caetano disse para tomarem cuidado ao usarem, cuidar da câmera e compartilhar com seus colegas. Ele começou mostrando seus registros realizados em sua casa, nomeando as pessoas envolvidas e narrando os momentos. Seus colegas que estavam próximos ficaram ainda mais curiosos e com vontade de começar a registrar uns aos outros com a câmera. Aqui, percebemos um potencial de proposta. Caetano pediu para todos cuidarem e usar com responsabilidade, pois não podia cair. Algumas poses e registros depois, Caê, como é carinhosamente chamado por todos, pediu para guardar a câmera em sua mochila, apreensivo que a câmera caísse no chão. Seus colegas ficaram com vontade de continuar registrando, explicamos que a decisão era do Caê, pois ele já havia emprestado para todos(as) colegas.

Com esse olhar e escuta sensível, conseguimos propor para as crianças da Turma Verde um tablet compartilhado para registros. Após o combinados e as organizações, as crianças pediram para levá-lo em passeios, para o jardim e o pátio gramado. Registravam as brincadeiras, umas a outras, caretas, poses, paisagens, flores do jardim, pedras, terra, céu...

Em um dia chuvoso, Lara (6 anos) convidou colegas, com as (os) quais têm mais vínculos, para ver as fotos do tablet. Em meio a risadas, narravam os acontecimentos e lembravam das atividades que estavam realizando, e evidenciamos a iniciativa e a participação das crianças. Lara exclamava: “É legal!.. As crianças precisaram se organizar, e em alguns momentos foi necessário nossa mediação, para que conseguissem seguir os combinados construídos. Dar a vez para o(a) colega, ouvir as opiniões e aceitá-las. Depois dessa iniciativa da Lara, em relembrar os acontecimentos, com frequência isso acontece, o que possibilita às crianças identificar o autor dos registros.

Nossa atuação, como bolsistas ou professoras, é conjunto e de colaboração, considerando que em turmas multi-idades são muitas demandas distintas, e cada

adulto que está envolvido, contribui para que as interações e as brincadeiras sejam significativas para as crianças, com ou sem nossa participação. Muitas vezes, nos convidam para brincar, e em outros momentos nos desafiam, a observar, a mediar, a auxiliar nas resoluções de conflitos e de olhar para as situações com um outro ponto de vista. E nesse sentido, registramos e compartilhamos as impressões sobre o que observamos.

Para Suelen, bolsista na UEIIA, desde 2015, e já atuou em turmas de berçário e de multi-idades, o registro na educação infantil é a base de tudo, para uma melhor organização dos espaços que vêm sendo propostos nas turmas. A escuta de cada criança é fundamental, o registro de cada uma individualmente e do grupo geral possibilita (re)pensar o que está sendo proposto, considerando as interações com colegas de mesma e diferentes idades.

Esta iniciativa das crianças da Turma Verde se interessarem por registros fotográficos vai além da visão docente, e por isso é positivo, pois o registro passa a contemplar a visão da criança sobre os movimentos que vem sendo desenvolvido nas diferentes propostas, são novos olhares que contribuem para pensarmos no nosso trabalho.

Para conhecer as demandas das crianças, a bolsista Suelen considera que é necessário entender o processo de cada uma das crianças no grupo, e também o seu próprio processo formativo. A observação e o registro tanto escrito como audiovisual possibilitam o acompanhamento dos movimentos do grupo de crianças nos diferentes espaços. Como as crianças interagem com outras crianças e adultos? Como se organizam? Os registros possibilitam ter uma visão do todo e dos detalhes, para recordar este movimento, e responder os questionamentos que surgem no diálogo dos adultos e das crianças. É um movimento de observar a dinâmica do grupo e dos grupos que se formam e interagem.

Ser bolsista ou docente remete à necessidade de mobilização, de pensar e propor alternativas da organização da ação docente, de dialogar, de escutar e se constituir no coletivo. O pertencimento e o acolhimento são processos que vivenciamos de maneira singular, considerando o contexto de vida pessoal e formativa, da nossa função na Turma Verde e na UEIIA. É a escuta “ como

premissa de qualquer relação de aprendizagem [...] Escuta, portanto, como um 'contexto de escuta' em que se aprende a ouvir e a narrar" (RINALDI, 2016, p.125).

No ponto de vista de Luís Henrique, bolsista desde maio de 2018, seu desafio inicial foi e ainda é aprender a observar e entender as nuances nas relações das crianças. Entender quando é necessário intervir ou não em alguma atividade das crianças, é um exercício que se aprende somente na prática e em relação com a turma. Em constante reflexão, sendo desafiado e se desafiando, ele consegue identificar com mais facilidade aspectos e propostas que podem ser potencializadas. Nesse sentido, Luís tece sua narrativa:

Ao analisar toda minha caminhada, vejo minhas conquistas pessoais e aprendizados com toda essa constante experiência riquíssima. Vejo com outras perspectivas o brincar, a importância de observar as relações entre os pequenos e os grandes, as integrações com outras turmas, como acompanhar uma criança ao banheiro pode ser um momento pedagógico, escutar de verdade os relatos das crianças, conhecer o contexto familiar, a importância do planejamento e como deve ser flexível entendendo que atividades imprevistas proposta por uma criança acontecerão. Acredito que aprofundei meus saberes sobre a docência ao mesmo tempo que exercia ela. (Reflexão do bolsista Luis, 2019).

Nesse movimento de se posicionar, de refletir e de deixar explícito que a experiência formativa na unidade de educação infantil da UFSM é de grande valor profissional e pessoal, destaca-se as oportunidades que o estágio curricular não obrigatório proporciona aos acadêmicos, de participar na elaboração dos registros e de viver essa dinâmica construtiva e inventiva que enriquecem as experiências, de pensar nelas e documentar. Como pontua Ostetto (2017) é poder "[...] contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência. [...] Documentação é autoria, é criação" (p.30).

A autoria docente e infantil tem a potência de ser transformadora, desafiadora, afetiva e humanizadora. É acreditar e defender o encontro de diferentes pontos de vista, de abertura para acolher o outro, o novo, a surpresa, o inusitado.

A documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da interação. É um processo de aprendizado recíproco. A documentação torna possível aos professores sustentar a aprendizagem

das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem [...] com o processo de aprendizagem das crianças. Por esta razão, não basta apenas observar, embora a observação possa ser refinada e perceptiva. Como sabemos que observar significa interpretar, precisamos deixar traços de nossa observação - traços suscetíveis de interpretação. (RINALDI, 2016, p.109-110).

É um processo que exige ousadia, interpretar os processos vividos e aprender. É necessário romper barreiras, provocar a imaginação e encontrar soluções, dar visibilidade à multiplicidade de ações envolvidas e percebidas com diferentes pontos olhares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossas vivências formativas na Turma Verde, em 2019, nos possibilitaram compreender que a documentação pedagógica é tecida com a participação das crianças, dos bolsistas e das professoras e, nessa dinâmica, é necessário fazer escolhas pessoais, tomar decisões coletivas, valorizando diferentes pontos de vista, infantis e docentes. São ensaios diários, registros e reflexões que ganham sentido e significado quando são interpretados e compartilhados. Os bolsistas da Turma Verde foram convidados a registrar, se desafiando a criar seu estilo próprio, e nesses ensaios na formação inicial, foram percebendo que a docência envolve estudo, conhecimento, diálogo, sensibilidade, mobilização, respeito, inquietações, silêncios, observação, registros, e entrelaça-se com a documentação e a investigação.

Nesse sentido, os adultos foram instigados a ir além, para identificar e compreender os saberes e fazeres das crianças. Estas foram se dando conta que registrar possibilita recordar, rever as expressões, os encontros, os movimentos que elas consideram importantes, e ao observaram os seus registros fotográficos impressos entremeados com os nossos, destacando detalhes que lhes chamaram a atenção. São descobertas que revelam as escolhas e os percursos das crianças e dos adultos.

São muitos desafios em uma turma multi-idades, e nossa disponibilidade para aprender com as crianças é fundamental. Para pensar e organizar propostas que as desafiem, a partir dos seus interesses e suas necessidades, exige flexibilidade e

sutileza, para olhar todo o contexto relacional e focar no que é significativo, nas singularidades e especificidades das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 26 jun.2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- \_\_\_\_\_. Por um currículo aberto ao possível. Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. San Miniato: Centro de Pesquisa e documentação sobre a infância La Bottega di Geppetto, 2016.
- OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2008.
- \_\_\_\_\_. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática docente. Campinas: Papirus Editora, 2017.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



## **POR UMA “TERRA SEM MALES”: UM PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO EM DANÇA PERMEADO PELAS CAUSAS INDÍGENAS**

**Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais**

**Estela Sá de Mesquita<sup>1</sup>**  
**Luiza Barbosa Pereira<sup>2</sup>**  
**Samara Weber Schmidt<sup>3</sup>**  
**Crystian Castro<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo criativo da obra de dança intitulada “Terra Sem Males” (uma releitura do texto *Missa da Terra Sem Males, de Pedro Casaldáliga*), desenvolvida na disciplina de Procedimentos de Criação em Dança I, dos cursos de Dança Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. De forma coletiva, os encaminhamentos artístico-criativo-pedagógicos realizados pelos alunos durante a disciplina tiveram como intuito constituir um processo artístico/educativo pautado em possibilidades de ação e reflexão relativas à causa indígena, uma vez considerando que no ano de 2019 é comemorado o Ano Internacional das Línguas Indígenas, pela UNESCO, e também entrecruzando o eixo “Pluralidade Cultural”, presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). As criações produzidas pelos alunos – também elenco do espetáculo – se consolidaram a partir de estudos específicos de criação em dança relacionadas com as questões de ancestralidade e inter/pluriculturalidades, promovendo práticas educacionais imbricadas à diversidade, e assim, fomentando através da dança contemporânea um lugar de fala necessário em defesa da causa indígena por meio da Arte.

**Palavras-chave:** Dança; Processos Criativos; Causa Indígena;

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca refletir e compartilhar os procedimentos de criação da obra de dança contemporânea (ROCHA, 2012) intitulada “Terra Sem Males”, produzida durante o primeiro semestre de 2019 e exibida em 26 de junho na IV Noite da Dança, no Complexo Didático e Artístico (CDA) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tal proposta artístico-pedagógica reuniu alunos e professores

<sup>1</sup> Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, estelasmesquita@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, luizabp2009@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, samarawebers@gmail.com

<sup>4</sup> Licenciado em Dança e Mestrando em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, crystiandcastro@gmail.com



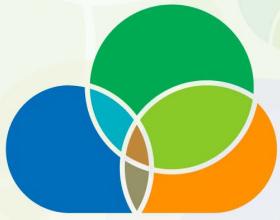
de três disciplinas dos cursos de Dança da UFSM (Procedimentos de Criação I; Estudos dos Processos Criativos em Dança I; e Fundamentos da Produção de Espetáculos), com o intuito de desenvolver uma ação artística e formativa pautada na valorização da causa indígena.

Com a estrutura de uma missa católica, o texto e música da “Missa da Terra Sem Males” fazem alusão, de forma poética, a um pedido de desculpas dos brancos aos povos originários, em relação a todo mal causado no processo de colonização das Américas. As reverberações deste trabalho culminam, atualmente, no projeto “De Terra Seus Corpos”, do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança – LICCDA do curso de Dança - Licenciatura, uma vez que a presente obra se torna parte dos repertórios artísticos deste grupo.

## DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Os procedimentos de criação da obra, entendidos aqui como forma de fazer-pensar a criação em Dança, se deram a partir das indicações e direcionamentos do professor, juntamente com a criação individual e coletiva dos alunos/intérpretes-criadores da disciplina. Inspirado nos procedimentos criativos da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), o percurso de elaboração dos movimentos foi pautado na experiência dos alunos em relação aos materiais/recursos utilizados como estímulos criativos, quais sejam: o texto “Missa da Terra Sem Males” de Pedro Casaldáliga, utilizado para o procedimento de criação através do que chamamos de “palavra coreografada”; e o uso de imagens (BERTÉ, 2015) relacionadas à ancestralidade. A respeito da composição cênica final, as contribuições desenvolvidas pelo coreógrafo norte-americano Merce Cunningham (1919-2009) foram utilizadas para pensar a seleção/colagem dos movimentos bem como estrutura/montagem das cenas.

Mas de onde veio a escolha dessa temática? Por que trabalhamos com ela? O tema/horizonte temático foi escolhido pois está relacionado aos temas transversais, que deveriam ser de estudo obrigatório dentro da Universidade, em específico a pluralidade cultural com ênfase nas comunidades indígenas brasileiras. E também porque no ano de 2019 se comemora o ano internacional das línguas indígenas, pela UNESCO. Consideramos, então, que o trabalho artístico-pedagógico



com ênfase nestas abordagens torna-se, além de um processo formativo em termos acadêmicos, um modo de construirmos as relações necessárias para discutir a valorização da causa indígena em nosso processo de formação como artistas, professores e sujeitos.

Antes de iniciarmos a montagem cênica e nossas criações para a obra, realizamos um trabalho técnico/corporal desenvolvido por nossa colega, Fernanda Barbosa. Este trabalho tinha como intuito pensarmos sobre as violências que atravessam os nossos corpos no dia a dia, com o propósito de melhor relacionarmos nosso corpo com a temática do corpo Guarani. Diante da leitura do texto sugerido pela colega, pudemos entender um pouco mais sobre o porquê da proposta de um estudo corporal e também sobre a ancestralidade que esse mesmo corpo traz. Para Espinosa (1973) um corpo corresponde a uma relação composta ou complexa de movimentos e repousos que se mantém através das mudanças que afetam suas partes. O efeito de um corpo sobre o outro constitui o *affectio* (afecção), que pode destruir a configuração relacional constitutiva do corpo afetado ou parte das relações que o compõe.

Ao longo deste trabalho foi identificamos que a visão de corpo dos Guarani pode se diferenciar bastante da visão que nós, brancos, temos. Isso se dá pela forma como, ao longo nossas vidas, somos constantemente influenciadas(os) pela cultura ocidental que nos foi imposta desde os tempos de colonização. Este estudo nos fez perpassar por esses caminhos e lugares de afeto ou repulsão que estão em nosso corpo e muitas vezes nem sabíamos.

Finalizado este trabalho corporal, adentramos nos processos de criação voltados para o espetáculo. O primeiro procedimento proposto foi a partir do texto mencionado anteriormente, no qual escolhemos alguns fragmentos para desenvolvermos as movimentações. A orientação era transformar as sensações, ideias, percepções que este texto nos causava em movimento/ação/gesto, procurando evidenciar uma forma de relação articulada entre as nossas experiências e o texto, de forma poética, narra a aculturação e colonização dos brancos sobre o povo indígena. A seguir, compartilhamos os três fragmentos utilizados para essa criação:



### Texto 1:

“E nós te mergulhamos  
Nos vírus, nos bacilos,  
Nas pestes importadas.  
Teu povo reduzimos,  
A um povo de doentes,  
A um povo de defuntos.”

### Texto 2:

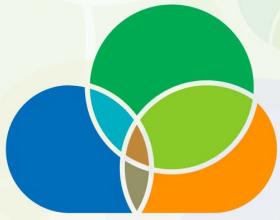
E nós te violamos, ao fim das espadas  
No fogo do arcabuz, queimamos teu  
sossego.

### Texto 3

E nós te escravizamos, e nós te sepultamos  
Na escuridão das minas, dobramos o teu corpo  
Sobre os canaviais

O texto 1 foi escolhido e utilizado para criação das interpretes-criadoras Luiza Barbosa e Samara Schmidt. Vale ressaltar que o trabalho foi individual porém ao escolhermos os trechos do texto alguns se repetiam, e casualmente ambas escolheram o mesmo trecho. Já os textos 2 e 3 foram utilizados para criação da interprete-criadora Estela Sá.

Após realizarmos esta criação, compartilhamos com a turma o que havíamos produzido. A próxima atividade consistia em escolher algumas movimentações dos colegas que nos atraísem ou com que nos identificássemos e, então, experimentamos acrescentar fragmentos da criação do outro em nossa sequência. Apesar de alguns trechos escolhidos se repetirem, as movimentações se cruzam mesmo tendo sido criadas por interpretes-criadores diferentes. Este processo de compartilhar e agregar movimentos nas sequências coreográficas, além de ser um procedimento de criação específico, também pode ser percebido como um modo de estabelecer relações eu-outro, conjugar ideias, modos de se mover e de entender o mundo na partilha com o outro. Segundo Oliveira (2013) comenta, o modo de organização da vida/sociedade dos povos Guarani tinha como grande característica o compartilhamento, vivendo em grandes espaços que eram divididos por todos. Esta noção de agrupamento e de compartilhamento, assim como no procedimento criativo citado, pode ser uma maneira de (re)pensarmos nossas condutas na direção



de um bem comum que promove tempos-lugares de troca, de escuta mútua, de enxergar-se no outro ao passo que me vejo no/em relação com o mundo.

Uma peça fundamental para esses processos durante as aulas, foram os direcionamentos, questionamentos e sugestões do professor. Além de dispormos bastante tempo para a criação, este percurso e modo de orientação nos incentivava a experimentar toda e qualquer movimentação que vinha em nosso corpo, sem julgamentos, apenas experimentar e investigar o que era possível diante das instruções e das relações que estabelecíamos. Essa metodologia vem muito ao encontro do Pina Bausch trabalhava com seus bailarinos:

A coreógrafa acompanhava a busca de respostas pelo seu grupo, a lembrança e a (re)descoberta da própria história. Incentivava cada um deles a se posicionar individualmente, a obter seus próprios pensamentos, sentimentos e associações: "Faça o que você projetou", "experimente isso simplesmente", "pense sem preocupações, [...] como vem", "sem qualquer avaliação imediata." (BERTÉ, 2011, p. 120)

Ainda sobre as movimentações criadas a partir da palavra coreografada, fomos desafiados a pensar nossa movimentação alterando qualidades de movimento: níveis/planos espaciais, fluxo, tempo e peso. Notamos que nossas movimentações não haviam perdido sua "essência", mas se (re)significaram trazendo novas perspectivas, sensações e ideias sobre a criação. Achamos interessante esse processo de certo "abandono" das movimentações originais e experimentações de novas possibilidades diante das nossas criações, pois percebemos, como diz Isabel Marques,

[...] a importância dos processos de criação e ressignificação dos movimentos nas experiências dançantes, num processo em que as experiências vividas dos sujeitos podem dialogar de forma constante com o processo de criação em dança, nesse momento, apontamos a dança-improvação (SARAIVA-KUNZ, 2003) como um caminho possível. (MARQUES et al, 2014, p.2).

Como segundo procedimento, desenvolvemos a criação da perspectiva de relação corpo-imagem (BERTÉ, 2015). A orientação para esta investigação era escolhermos uma imagem que respondesse a pergunta: o que é ancestralidade para você? A partir da imagem escolhida, descrevemos ela em uma folha, destacando: quais eram os elementos visuais; quais sensações nos remetia ao observar a imagem; entre outras inquietações. Com essa descrição em mãos, escolhemos dez



palavras sobre ela, em que cinco ficaram conosco e as outras cinco foram trocadas com outro colega por meio de sorteio. Ainda que algumas delas não tivessem conexão direita com as nossas palavras, esta foi uma mescla interessante de se investigar justamente pelo desafio de produzir entrecruzamentos entre os modos de ver/entender dos demais colegas com o nosso processo.

A seguir, a última orientação para o trabalho de criação com as imagens era composta de duas partes. Primeiramente, desenhar a imagem que escolhemos da forma como a víamos, e nessa “releitura visual”, inserir nosso corpo naquele espaço, pensando onde e como estaríamos naquele ambiente. A segunda parte consistia em pedir para alguém próximo a nós, e que não fosse da turma, observar a imagem e trazer suas percepções pessoais identificando de que forma nos reconhecia naquela figura e o que considerava que aquela imagem dizia sobre nós.

Realizados todos esses procedimentos que foram essenciais para a disciplina, começamos a montagem coreográfica e cênica do espetáculo, que “trata-se de uma criação comum, coletiva, onde os dançarinos são criadores em interação com o coreógrafo da montagem que se alimenta do vivido deles” (VACCARINO, 2006, apud BERTÉ, 2011, p 119). Esse processo se deu em sua grande maioria pela junção e colagem das movimentações dos intérpretes-criadores, feitas em aula. Fomos relembrando as nossas células e com a ajuda e direção do professor fomos encaixando-as no texto narrado da missa, modificando nossas disposições cênicas enquanto bailarinos, a intensidade de nossos movimentos para melhor adequarem-se ao áudio. Algumas cenas eram realizadas de forma ocasional, na qual realizamos algumas movimentações cada um no seu tempo, espaço, utilizando o acaso segundo Cunningham. Gostamos muito desses momentos de não certeza sobre a forma que a movimentação pode tomar, mas o seu experimentar em cena, ao acaso é muito potente. De acordo com Santana em seu texto sobre os procedimentos de Cunningham:

“...é possível dar continuidade a qualquer coisa, e que a ordem existente dos eventos pode acontecer ao acaso, em vez de ser escolhida, sendo a experiência resultante livre e revelada, ao contrário de determinada ou relembrada. (Charlip, 1954, in Kostelanetz, 1992, p 41).



Todo este trabalho desenvolvido nos instiga a pensar em modos de criação, compartilhamento e de produção do conhecimento que envolvem práticas contemporâneas, tanto no que diz respeito à formação em dança quanto no que tange os processos de valorização da causa indígena no contexto artístico e pedagógico. Conforme aponta Freire (2015), é na valorização da experiência dos alunos e dos seus saberes que o processo de ensino-aprendizagem se torna horizontal, contemplando práticas que emergem da subjetividade destes sujeitos, de seu entendimento enquanto autores de seu próprio processo de construção do conhecimento.

Castro e Berté (2017) apontam que é nos espaços de formação interessados na partilha, na valorização da experiência do outro, que encontramos abordagens educativas investidoras em processos de ensino-aprendizado não hierárquicos, respeitando as diferentes experiências dos corpos-sujeitos. Consideramos que tanto esta experiência de criação aqui discutida quanto, principalmente, o movimento de trazermos para nossos contextos e práticas formativas a causa indígena como disparadora de reflexões, seja uma forma de construirmos pontes/caminhos que engendram diferentes corpos na luta por diálogos sensíveis e críticos. Nesse sentido, pensar a prática educacional, neste contexto, extrapola a ideia de escola/universidade, uma vez que entendemos a “relação pedagógica também como um ato de reflexão, formação e transformação nas mais diversas relações humanas, socioculturais, políticas, dentro e fora da educação institucionalizada” (CASTRO; BERTÉ, 2017, p. 384-385).

Ancorados à isso, também pensamos que este estudo e investigação artística, bem como todo seu processo de criação, pode ser visto como formas de dialogar com o que Boaventura de Sousa Santos chama de Epistemologia do Sul (2018), quando se refere à uma produção que valida conhecimentos alicerçados na experiência de sujeitos e grupos sociais que, tradicionalmente, são marginalizados. Com isso, colocarmos em evidência as ações, saberes e fazeres de corpos que, dentro de perspectivas ocidentais hegemônicas, patriarcais e opressoras/repressoras se tornam silenciadas/invisibilizadas, é um movimento também político que a arte assume. Quando, no início deste texto, explanamos que a criação se dava perpassada por questões que envolvem a Dança Contemporânea



(ROCHA, 2012), é justamente por entendermos que esta forma de dança abrange, em sua práxis artística e filosófica, corpos em sua diversidade de ser e de estar no mundo. Por isso, tanto a abordagem da Dança Contemporânea quanto as discussões sobre Epistemologia da Sul se tornam caras neste processo: porque trazem à tona e em primeiro plano a diversidade, o respeito ao outro e a potência dos diálogos transversais, generosos e plurais.

## CONCLUSÃO

A causa indígena, neste trabalho, torna-se modo luta e valorização da diversidade. Em tempos sombrios em nosso país, de uma política que cada vez mais nega a existência desses sujeitos, retomando processos de aculturação e colonialismo tão perversos, faz-se necessário que nossa arte seja instrumento de resistência. Para nós, a dança/arte pode ser uma forma de encontrarmos brechas, caminhos porosos, sensíveis e críticos de dialogarmos sobre tais circunstâncias, com o ímpeto de fazer destes processos pedagógicos também modos de vida.

Em nossa criação, temos como premissa de que não “representamos” o ser índio, tampouco nos apropriamos dessa cultura. O que propomos é que enquanto corpos-artistas-sujeitos políticos, é através de nossa dança que encontramos o movimento necessário para transformação. Acreditando na potência do diálogo, do encontro, da partilha, para, desse modo, estabelecermos relações mais humanas, interessadas no outro em sua diversidade, em sua pluralidade de ser e de existir.

## REFERÊNCIAS

BERTÉ, Odailso. **Dança contempop**: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

BERTÉ, Odailso. Perguntas que acessam as experiências. In: **Filosofazendo dança com Pina Bausch**: bricolagem entre experiência, imagens e conceitos em



processos criativos e pedagógicos. 172f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2011.

CASTRO, Crystian; BERTÉ. Autonomia dos corpos em termos de repressão: para pensar processos criativos e formativos em dança. In: **Anais do III Seminário Internacional Ensino da Arte** [recurso eletrônico]: o avesso das práticas / Nádia da Cruz Senna, Úrsula Rosa da Silva (org.) – Pelotas: Ed. da UFPel, 2017, p. 375-389.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição: Teatro do movimento**. Brasília: LGE Editora, 2008.

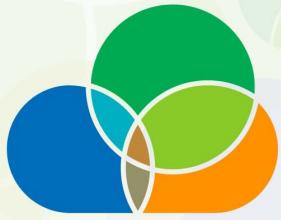
MARQUES, Danieli Alves Pereira et al. **Processos de criação na dança: Abordagem pedagógica a partir de uma perspectiva histórica e fenomenológica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Identidade e ineterculturalidade: história e arte. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). **Docência-artista do artista-docente**: Seminário Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressa Gráfica e Editora, 2012.

SANTANA, Ivani. **Corpo aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias** / Ivani Santana. – São Paulo: Educ, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução às epistemologias do Sul. In: **Construindo as Epistemologias do Sul: Antropologia Essencial**. Vol 1: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et. al.]. – 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clasco, 2018.



compartilhando  
saberes

PROGRAD



[www.ufsm.br/compartilhandosaberes](http://www.ufsm.br/compartilhandosaberes)



## **PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPERIMENTAÇÕES ENTRE IMAGENS E ESCRITAS**

**Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais**

**Denise Meller Losekann<sup>1</sup>**

**Rafael Agatti Durante<sup>2</sup>**

**Marilda Oliveira de Oliveira<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma narrativa das experiências vivenciadas em sala de aula durante a Docência Orientada II, disciplina do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CE/UFSM, realizada durante o primeiro semestre do ano de 2019, na disciplina Práticas Educativas 1, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM. Teve como ponto propulsor para mobilizar as discussões e problematizações entre as/os estudantes o artigo “Como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação?” de Marilda O. de Oliveira (2015), o qual propõe questionamentos sobre os modos de leitura e escrita acadêmica, bem como, os modos de produzir pesquisas em educação. Assim sendo, o objetivo do trabalho foi apresentar outras possibilidades de fazer pesquisas, propondo conversações entre imagens e escritas pela perspectiva da experimentação. Acolheu-se como método a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e como resultado das experimentações se apresenta um mapa visual produzido e composto por/com escritas e imagens desenvolvido pelas/os estudantes.

**Palavras-chave:** Experimentação. Imagem e Escrita. Docência Orientada. Educação e Arte.

### **Experimentações, conceitos, imagens e palavras**

Pontos, passagens, caminhos, rotas possíveis, sem um ponto de início e fim. Traçados entre palavras, imagens e conceitos. Experimentações de modos de fazer pesquisa em educação por meio da desconformidade, deformação, desmontagem, fratura de concepções estabelecidas, de binarismos sobre a escrita acadêmica e suas implicações.

Escrever demanda forçar o pensamento, o corpo, momentos de silêncio, leituras, abandono e encontros, deixar-se contaminar e confrontar a nós mesmas/os.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Graduada em Artes Visuais – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, deniselosekann@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Graduado em Artes Visuais – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, rafa.agatti@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em História da Arte pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, marildaoliveira27@gmail.com.



Pensar sobre os modos de escritas é desafiador, pois nos tira da zona de conforto, possibilita rever as concepções sobre a escrita acadêmica e dialogar sobre o que nos provoca.

Assim, propomos neste texto, partilhar sobre uma experiência vivenciada na disciplina de Docência Orientada II, ofertada pelo Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A Docência Orientada foi realizada no primeiro semestre do ano de 2019, na disciplina Práticas Educativas 1, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais desta mesma instituição, a qual foi implementada no ano de 2019 com a reformulação do currículo.

Para mobilizar as problematizações e discussões nos amparamos no artigo “Como ‘produzir clarões’ nas pesquisas em educação?” de Marilda O. de Oliveira (2015), onde a autora versa sobre os processos de escrita e leitura, bem como, sobre maneiras de produzir pesquisas de doutorado e mestrado em educação, pesquisas estas guiadas pela desconformidade, desmontáveis e conectáveis, desalojadas de um parâmetro de base.

Portanto, o intuito da proposta de trabalho foi apresentar outras possibilidades de fazer pesquisas aos/as professores/as em formação inicial, propondo conversações entre imagens e escritas, pela perspectiva da experimentação. Desse modo, acolheu-se a cartografia como método, partindo do que Deleuze e Guattari (2011) miram ao abordá-la junto ao rizoma, percebendo-a enquanto potência para o pensar e para a escrita, fazendo surgir, então, como resultado das experimentações um mapa visual produzido e composto por/com escritas e imagens desenvolvido pelas/os estudantes.

## **Escrita, leitura, processos...**

Colocar no papel, dar corpo àquilo que nos atrevemos a pensar não é uma tarefa fácil, porém é necessária na vida acadêmica. Exige trabalho, leitura, aproximações e até mesmo um certo distanciamento. Muitas vezes é necessário revisitar alguns rascunhos e escritas que surgem durante as aulas, ouvindo uma música, no deambular do pensamento.



A partir das experiências vivenciadas nos encontros (aulas) das terças-feiras, no Laboratório de Artes Visuais – LAV/CE/UFSC, na disciplina Práticas Educativas I, fomos provocadas/os a pensar sobre o ato de escrever junto com as/os estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, ao passo que percebemos suas dificuldades para a produção de escritas.

De acordo com a ementa, a disciplina Práticas Educativas 1 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais têm como objetivos a produção do diálogo entre imagens e textos; a elaboração de diários visuais referentes à prática educativa e seus caminhos; conhecer e explorar apropriações e livros de artistas, bem como, pensar e problematizar a docência em Artes Visuais e o/a professor/a pesquisador/a.

Desse modo, buscamos textos que pudessem trazer um pouco de acalento as suas inquietações sobre o medo da escrita ou de não saber escrever. Encontramos o texto de Oliveira (2015) ‘Como produzir clarões nas pesquisas em educação?’, onde a autora apresenta uma série de questões referentes as maneiras de escrita e produção de pesquisas em educação, articulando-as com os conceitos de dissenso (RANCIÈRE, 1996) e dobra (DELEUZE, 1991) para pensar a produção das mesmas por vias da desconformidade.

De acordo com Oliveira (2015), o dissenso é a desconformidade, a perturbação no sensível, que faz brotar modificações singulares do que pode ser contado, visto, dito. Assim como o consenso, o dissenso é também uma forma de racionalidade, porém este se afasta das verdades criadas em virtude de um consenso sobre o campo da educação onde resultados e dados eram glorificados.

Em contraponto a Pereira (2013, apud OLIVEIRA, 2015) que fala de uma escrita acadêmica soberba, excessivamente hermética, que termina por afastar o/a leitor/a, Oliveira (2015, p. 444) fala que também “[...] há escritas leves que nos transportam para outros lugares. Há escritas que nos fazem levantar da cadeira e levitar”, escritas estas da ordem da invenção.

Sendo assim, nos aliamos as concepções de Oliveira (2015) sobre a escrita e acolhemos a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011) como método para que pudéssemos produzir um mapa visual, traçando conexões entre escritas, imagens e fragmentos do texto proposto para a leitura.



Para os autores, o mapa “[...] faz parte do rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30), pois está implicado na experimentação do real é conectável em suas dimensões e aberto. “Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (Ibidem), além de conter inúmeras entradas e saídas, modificável, desmontável, horizontal e que está entre as coisas.



Figura 1: Fragmento do mapa visual. Arquivo pessoal, 2019

## Rastros: entre imagens e escritas

Valemo-nos do pensamento de que não há hierarquia entre imagem e escrita, uma não tem maior grau de importância que a outra. Também não há juízo de valoração, elas coexistem, conversam, avizinhram-se. A imagem vale pela imagem e escrita vale pela escrita, uma não ilustra/representa o que a outra ‘quer dizer’. Escrita e imagem são linguagens distintas, mas podem ser compostas, conectadas de incontáveis maneiras, possibilitando abertura para a criação/invenção de diferentes modos de pesquisa.



Os encontros da disciplina Práticas Educativas 1 aconteceram nas terças-feiras pela manhã no Centro de Educação da UFSM. Para o desenvolvimento da proposta, encaminhamos previamente o texto para que as/os estudantes pudessem fazer a leitura antes do encontro. Preparamos a sala e disponibilizamos diversos materiais.

Iniciamos convidando as/os estudantes a circularem em volta do quadrado e que observassem os materiais ali dispostos, perguntamos sobre as percepções de cada um/a referentes ao texto, lançamos os seguintes questionamentos presentes no texto de Oliveira (2015):

Há uma forma de escrever mais assertiva, mais adequada? Há uma maneira mais correta de escrever uma dissertação ou uma tese? E se há, qual seria? Temos que nos preocupar com o leitor que irá nos ler? Ou temos que nos preocupar conosco mesmos, que produzimos esta escrita? Se a escrita for suficiente ou razoável para nós, ela afetará aos demais? (OLIVEIRA, 2015, p. 444).

Distribuímos sobre o papel pardo revistas, papéis, canetas, colas, pincéis, tesouras e também fragmentos do texto convocado para o diálogo, propondo alguns exercícios e problematizações a partir do modo com escrevemos, bem como da leitura acerca do texto para, em seguida, compor o mapa visual. Também solicitamos que fosse escolhido um fragmento do texto, assim, como imagens e outros materiais disponibilizados para que produzissem uma pequena escrita, compondo-a com as imagens, de maneira que outras possibilidades de leitura pudessem ser açãoadas.

Ao final da produção do mapa visual, realizou-se o compartilhamento do que cada um/a traçou. Assim, pode-se perceber as relações singulares que foram tecidas nessa produção coletiva.



Figura 2: Fragmento do mapa visual. Arquivo pessoal, 2019.

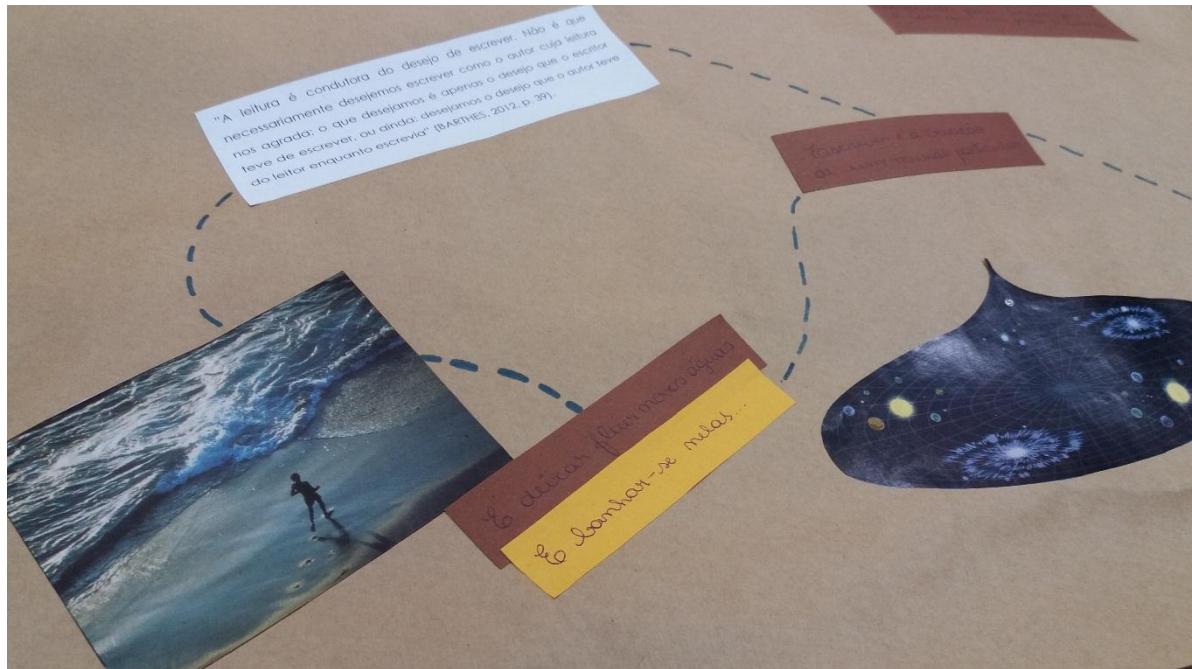


Figura 2: Fragmento do mapa visual. Arquivo pessoal, 2019.

Sobre a utilização das imagens e artefatos visuais como constituintes dos processos de pesquisa, Neuscharank e Barin (2018) afirmam que quando costurados e operados com a escrita:

[...] propõem ao leitor um outro movimento para adentrar o texto, não se tratando mais de compreender o que o autor quis propor com essas relações, mas o que eu consigo pensar em meio à essas linguagens, uma pesquisa que nos lança convites para levantarmos a cabeça e produzirmos pequenas fugas do texto escrito, quem sabe, criarmos outros sentidos diante das palavras (NEUSCHARANK; BARIN, 2018, p. 54).

Desse modo, ao decorrer do encontro fomos traçando relações entre os fragmentos selecionados do texto, bem como criando outras composições a partir das imagens que recortamos. Atentamos para que as escritas não representassem as imagens e que também as imagens não ilustrassem o texto. Nossa intenção foi experimentar as relações que surgiam na produção de narrativas com essas duas linguagens distintas, de modo que fosse travada uma conversa, que outros atravessamentos pudesse tomar conta de quem era convidado a visualizar o que havia sido produzido.

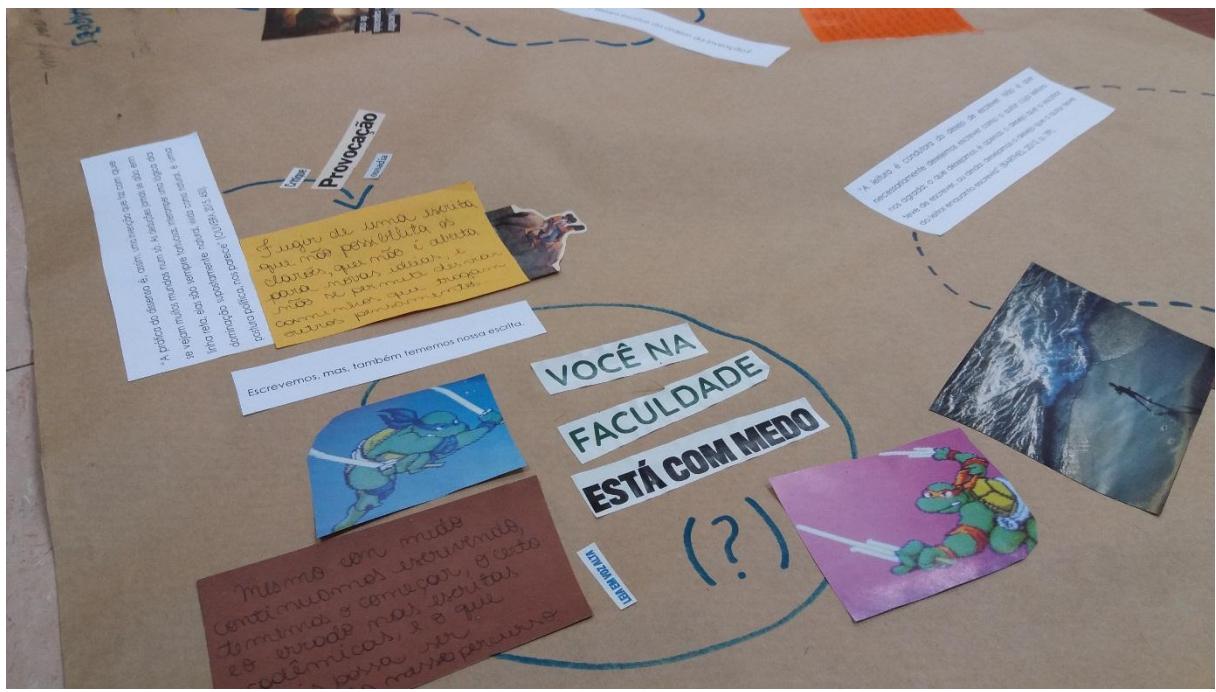


Figura 3: Fragmento do mapa visual. Arquivo pessoal, 2019.

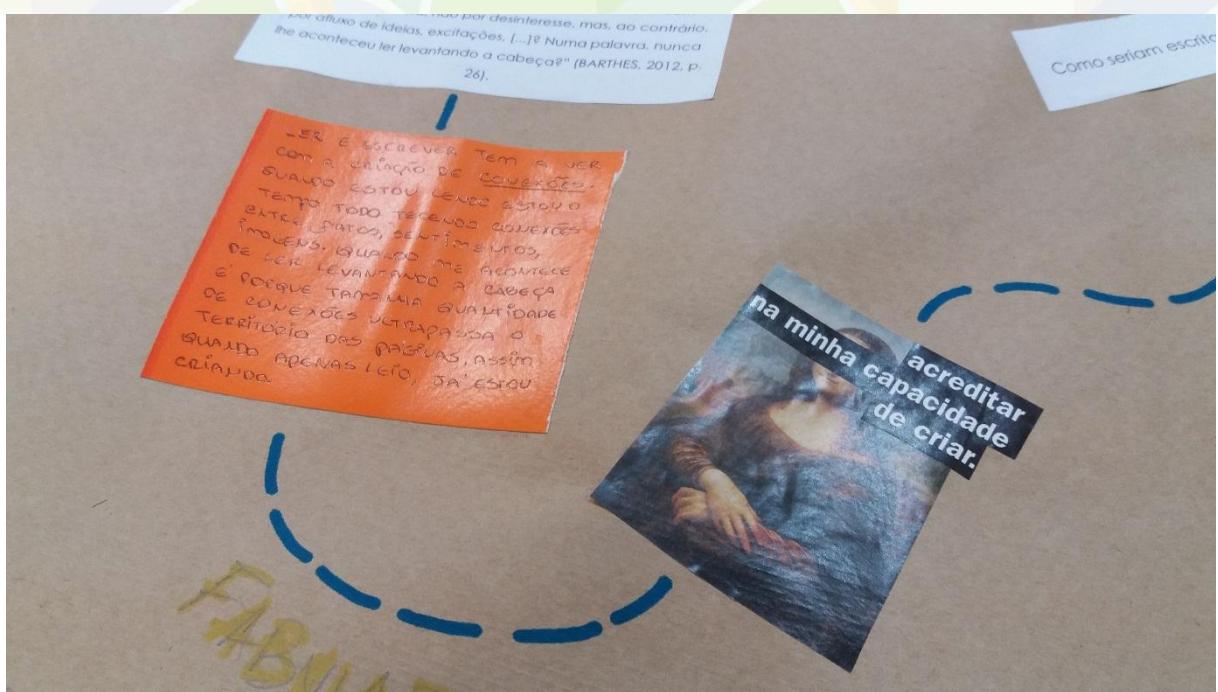


Figura 4: Fragmento do mapa visual. Arquivo pessoal, 2019

## Respingos, contaminações, ressonâncias

Travar discussões sobre aquilo que nos perturba, que nos dá medo, que nesse caso, a escrita, é de grande relevância no processo de formação acadêmica, pois faz com que o pensamento sobre nossas concepções mais seguras seja abalado, torcido para potencializar a criação de modos próprios de pensamento, de leitura e escrita, permite a germinação de escritas e pesquisas por meio das granulações, conduzindo a inúmeras possibilidades de se fazer pesquisas em educação pensadas junto a arte.

Desfazer-se daquilo que aprisiona a escrita e o pensamento, para então nos abrir para a possibilidade de uma escrita inventiva, menos condicionada e repetitiva, sem hierarquias de modos de escrita, sem julgamentos de escritura errônea ou correta. Esse foi o movimento que propomos e seguimos: escrever com os atravessamentos do dia-a-dia, com imagens, com os encontros entre quem escreve com o que escreve. Uma escrita que se preocupa com os juízos de valoração, mas sim que se produz por experimentação, uma escrita travada pela criação.

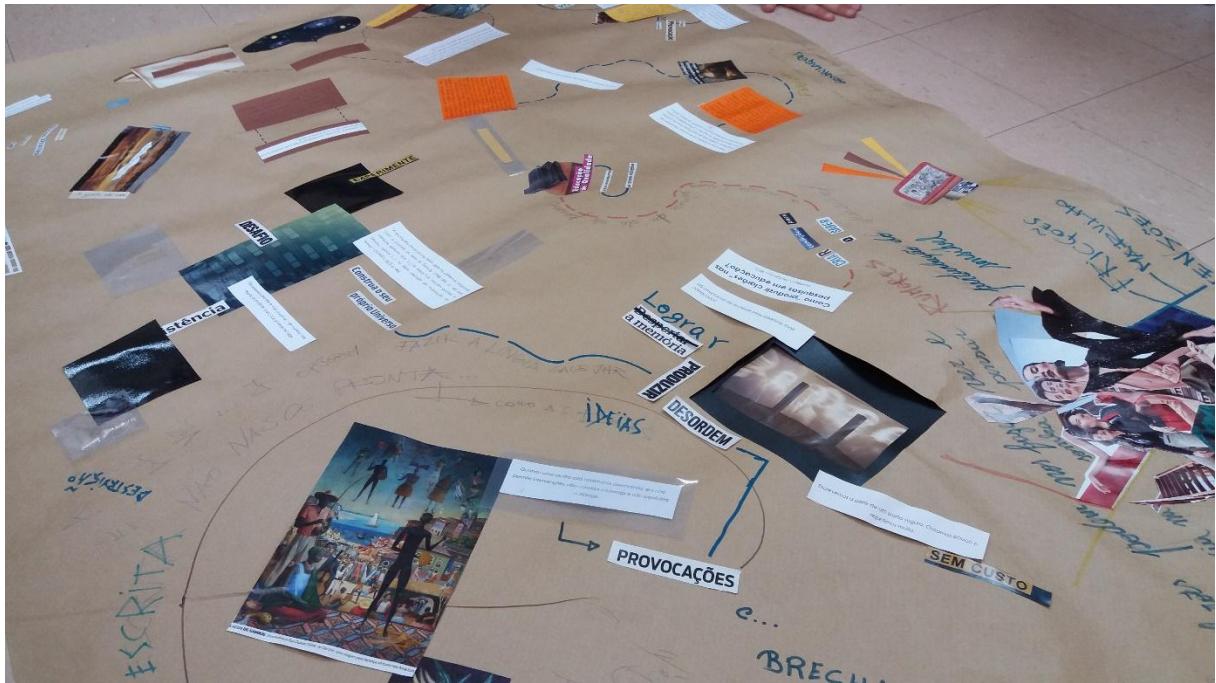


Figura 5: Mapa visual desenvolvido pelas/os estudantes. Arquivo pessoal, 2019.

Portanto, essa experiência se tratou de uma experimentação de métodos de ensino e pesquisa em educação e arte, pensados junto aos/as estudantes da graduação, tramando redes de conexões entre imagens, textos e conceitos.

É no corte, na supressão, ou seja, naquilo que não se vê, nesse tipo de ponto invisível, produzido pela sobreposição das palavras, que conseguimos produzir clarões, e é, também, justamente nesse ponto onde é possível proporcionar ao leitor uma espécie de casulo para que ele produza a flexão e consiga instalar a criação do seu próprio pensamento (OLIVEIRA, 2015, p. 453).

Produzir clarões nas relações que travamos com a escrita. Acreditamos que isso, talvez, seja o ponto de onde partimos: apresentar outros modos de se relacionar com o ato de escrever. É importante pontuar que não há um jeito certo de produzir a escrita, tampouco uma maneira mais assertiva. Apresentamos algumas brechas que há um certo tempo exercitamos. Escrever com a vida, com o que nos atravessa nos percursos e caminhos que seguimos. Uma escrita mais poética que resiste em meio aos padrões acadêmicos considerados “corretos”. E dessa forma seguimos...



## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 443-454, maio/ago. 2015.

NEUSCHARANK, Angélica; BARIN, Ana Cláudia. O que podem as Imagens na Pesquisa Acadêmica? I/ Mediações e Possibilidades a partir da Artista Contemporânea Brooke Shaden. VALLE, Lutiere D. (Org.). **Artes Visuais e suas IMediações conexões interdisciplinares**. Editora do PPGART-UFSM, 2018. p. 52-63.



## **PROCESSOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS ENTRECRUZADOS ÀS CAUSAS INDÍGENAS: REFLEXÕES SOBRE A OBRA DE DANÇA “TERRA SEM MALES”**

**Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais**

**Bernardete de Lourdes Rocha<sup>1</sup>  
Crystian Danny da Silva Castro<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Neste trabalho apresentamos um relato de experiência vivenciado na disciplina de Procedimentos de Criação I, no primeiro semestre de 2019, nos cursos de Dança Licenciatura e Bacharelado da UFSM, e que culminou na obra de dança intitulada “Terra Sem Males”. O objetivo é compartilhar algumas reflexões suscitadas a partir da proposta pedagógica da disciplina que tinha como eixo formativo-criativo questões relativas a interculturalidade, ancestralidade e defesa das causas indígenas. Em relação com os temas transversais, eixo Pluralidade Cultural, com destaque para as Comunidades Indígenas Brasileiras, bem como com a celebração do ano Internacional das Línguas Indígenas (UNESCO), a proposta esteve pautada no texto “Missa da Terra Sem Males”, de Pedro Casaldáliga. Enquanto ação educativa compromissada com a valorização das diversidades e de processos culturais multifacetados, este trabalho artístico possibilita refletirmos sobre os massacres de outrora e seus reflexos no mundo contemporâneo, fomentando modos de ação e resistência em Arte produzidos aqui em forma de movimento/dança.

**Palavras-chave:** Processo criativo-pedagógico; Dança; Causa Indígena; Pluralidade cultural.

### **INTRODUÇÃO**

Este texto busca refletir sobre uma experiência de criação em dança, realizada durante o primeiro semestre letivo de 2019, na disciplina Procedimentos de Criação I, do curso de Dança – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Para tanto, analisa-se as experimentações e criações desenvolvidas na disciplina como foco para a produção desta discussão, permeando questões embasadas na valorização da causa indígena como mote para processos criativos em dança contemporânea (ROCHA, 2012). Procedimento, pode ser entendido a partir do significado da palavra: “substantivo masculino. 1. Modo de atuar. 2. Comportamento. 3. Processo. (PRIBERAM, 2013, s.n.), nos dando a ideia de um

<sup>1</sup> Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, belunp@bol.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Dança e Mestrando em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, crystiandcastro@gmail.com



caminho que será trilhado, como algo em constante transformação no que tange suas abordagens e perspectivas.

A disciplina trouxe como eixo temático a *“Ancestralidade enquanto origem Cultural”*, fazendo relação com os temas transversais, com destaque para as Comunidades Indígenas Brasileiras, que celebra em 2019 o ano Internacional das Línguas Indígenas (UNESCO). A proposta artístico-pedagógica culminou na montagem do espetáculo *“Terra Sem Males”* em parceria com as disciplinas de Produção de Espetáculo e Estudo dos Processos Criativos I, do curso de Dança – Licenciatura, apresentado na abertura da IV Noite da Dança, no dia 26 de junho de 2019.

## DESENVOLVIMENTO

Tal proposta artístico-pedagógica mencionada anteriormente consiste na interpretação cênica, em movimento/dança, da obra-base deste espetáculo denominada *“Missa da Terra Sem Males”*, com texto de Pedro Casaldáliga e música de Martin Coplas. Para a criação coreográfica, foram utilizados dois procedimentos/materiais/recursos criativos: fragmentos do texto, mencionado anteriormente; e imagens relacionadas à ancestralidade. O desenvolvimento deste processo perpassa as relações estabelecidas entre os alunos/interpretes-criadores frente à tais materiais/recursos, considerando um processo de autonomia (FREIRE, 2015) que reverbera em uma criação coletiva. A seguir, abordaremos brevemente os modos com que cada procedimento foi articulado bem como algumas reflexões que surgem desta experiência.

O primeiro experimento/procedimento deu-se a partir do texto. Cada aluno foi convidado a escolher um trecho/parágrafo do texto que considerava mais significativo, iniciando-se assim às experimentações/improvisações a partir da mensagem/palavra como potência de transformação em ação/movimento. Destacamos palavras/ideias deste fragmento como escravizar, impor, decidir sobre outros indivíduos, determinar sua religião. Ao pensarmos sobre o processo de aculturação e colonização desenvolvido pelos brancos sobre os povos originários, passamos a refletir sobre a maneira como estes seres humanos foram escravizados,



privados de seus desejos, renegando seus valores. O texto e as movimentações que daí emergem produzem reflexões sobre a forma como o homem branco impôs aos nativos suas crenças, seus costumes, suas convicções, despojando-os de suas terras, que sempre lhe pertenceram.

O antropólogo Darcy Ribeiro, em seus estudos sobre os índios, no final da década de 1960, investigou como estes eram vistos pela população não indígena da Amazônia brasileira. A constatação é que os indígenas autênticos nem eram vistos como pessoas dignas, os demais habitantes da região os viam como “(...) perversos, vingativos, covardes, traiçoeiros, desconfiados, dissimulados, brigões, violentos, preguiçosos, ladrões, mendigos, estúpidos, ignorantes, infantis, mal agradecidos, nojentos, cachaceiros, indecentes, dissolutos, etc” (RIBEIRO, 1970, p. 362-363).

Dessa forma, podemos dizer que a visão etnocêntrica do outro pode formular distorções, ao ponto de se construir imagens preconceituosas, completamente deturpadoras. Essas visões distorcidas tendem a gerar a supervalorização da própria cultura.

O segundo procedimento deu-se através da relação corpo-imagem (BERTÉ, 2015). Cada aluno foi instigado a pensar em uma imagem/visualidade que remetesse ao que entende por ancestralidade, respondendo a perguntas como: o que representa minha ancestralidade? Quem são meus ancestrais? Essa forma de investigar o corpo por meio de perguntas foi utilizado pela coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009) para compor suas obras, pois “a pergunta é um modo dialógico de interação, que, dependendo da sua formulação, pode ser ignição para um fluxo de reflexões, imagens, ideias, ações. Perguntar é manter o assunto, a situação, a imaginação, a criação, em aberto” (BERTÉ, 2011, p.119). Ainda conforme Berté (2011), essas perguntas, na obra de Pina, constituem o agente condutor, onde bailarinas e bailarinos eram levados a exporem-se, a verem-se de frente, mexendo muito com afetos, emoções diversas e sentimentos.

É interessante perceber que em seu método Pina buscava participação ativa dos bailarinos quando propunha que entrassem em contato com suas memórias e escolhas individuais, através de um contexto de perguntas e repostas dadas de



forma íntima. A ideia não era que respondessem em voz alta e sim que as respostas viessem através de movimentos, alterando drasticamente a visão de técnica buscando uma reflexão crítica e dando curso a uma expressividade não pautada na mera repetição de códigos pré-estabelecidos.

Este percurso desenvolvido por Pina também se relaciona com o segundo procedimento trabalhado em aula por ser bastante subjetivo no que diz respeito as escolhas imagéticas, permitindo que os interpretes-criadores acessassem suas memórias de infância, construções socioculturais sobre si mesmos em relação com o mundo, num atravessamento arte e vida próprio da contemporaneidade (ALCÁZAR, 2014). Com isso, destacamos a maneira como cada corpo percebe a si e sua ancestralidade de formas diversas, mas, em todas elas, tendo a experiência como “fio condutor”. Para nós, as experiências dos sujeitos tanto no processo de criação artístico quanto na formação pedagógica são premissas disparadoras da produção de conhecimento, sobretudo por entendermos que é na relação com nossas formas de entender o mundo e o outro que construímos nossos saberes.

A criação deste trabalho esteve intimamente conectada às perspectivas da dança contemporânea (ROCHA, 2012), pela forma como essa se torna afeita e integradora às/das experiências dos corpos, suas diversidades, seus diferentes modos de entender a si e os contextos através do movimento. Nesse sentido, pensar também em um processo de formação alicerçado nesses parâmetros diz respeito a uma construção dialógica, plural, horizontal, que respeita a diversidade como produtora de perspectivas múltiplas e potentes em arte-educação.

A partir do procedimento com as imagens muitas questões emergiram. Destacamos, dentre elas, a forma como percebemos o quanto etnocêntricos (ainda) somos, especificamente em relação às minorias e, principalmente, aos povos indígenas. Durante a criação com as imagens, a ideia de religião apareceu de forma bastante forte, através de lembranças e memórias que retocam às nossas experiências de vida. Ao considerar que a religião católica foi largamente imposta ao povo nativo, percebemos semelhanças entre essas imagens/memórias e o fragmento da “Missa da Terra sem Males” que faz alusão a maneira como os



Jesuítas foram enviados para “catequizar” os índios que aqui se encontravam, impondo a religião católica, o batismo e outras crenças, numa demonstração clara de etnocentrismo.

Durante o processo criativo, foi possível observar e se “apropriar” de alguns movimentos dos colegas, como inspiração para compor nossa sequência coreográfica individual. As criações/movimentações que surgiram, a partir da leitura e escolha dos textos/fragmentos e da imagem, foram compartilhadas e articuladas no grande grupo a fim de impulsionar a criação coletiva.

Esses exercícios de experimentação e improvisação ganham potência no corpo, tanto com indagações ou baseado em sensações, gerando formas de interpretação através das movimentações e das ideias que suscitam. A criação em dança, nesta perspectiva experimental, pode ser entendida num fluxo inesgotável de possibilidades. A busca pela investigação é que nos impulsiona a improvisação de movimentos, sendo um fenômeno que acontece como resposta imediata aos estímulos variados que nos circulam a todo instante e por variados tipos de relações com o ambiente/contexto. Também consideramos como influenciador de nosso processo criativo aspectos culturais, sociais e a rede de percepções que nos constituem, contribuindo no momento de interpretar e dar vazão a expressão de movimentos. O ato criativo, nesse sentido, responde a uma relação direta entre vida e arte.

Após a etapa de criação iniciamos a seleção dos materiais de movimento e a organização coreográfica e cênica da obra. O espetáculo “Terra Sem Males” se dá, então, na organização destes elementos, primeiramente interdependentes (embora correspondentes a um mesmo horizonte de criação) oriundos das criações individuais. Neste momento, estes materiais de movimento são agrupados e ajustados para compor as sequências coreográficas e estrutura cênica do trabalho. Tal perspectiva está pautada nos processos de montagem do coreógrafo norte-americano Merce Cunningham (1919-2009), pois:



Sendo parte integrante da natureza, que comunga com a diversidade e com os variados graus de autonomia, a arte de Cunningham deve atuar dessa mesma forma. Coreografia, música, cenário, e iluminação são criados de forma independente – este é o princípio da autonomia existente na sua criação. (SANTANA 2002, p.68)

Este trabalho criativo-pedagógico aqui discutido nos impulsionou a refletir sobre questões que envolvem a produção do conhecimento em artes, as formas de processos criativos que permeiam a formação dos alunos/interpretes-criadores e, principalmente, a potência da causa indígena neste contexto. Quando nos referimos a causa indígena nesta criação, entendemos que a arte é lugar de denúncia, espaço-tempo de questionamento, de trazer as experiências que constituem os corpos a partir de perspectivas sensíveis e críticas. Portanto, nosso intuito não é “representar” a história indígena, tampouco assumirmos o lugar de fala destes sujeitos e de suas culturas – remontando aspectos colonizadores, outra vez – mas de articular, a partir de nosso fazer, modos de interatuar nestes contextos e dar a ver questões que permeiam a vida em sociedade e o fazer-pensar-mover político destes corpos.

Ancorados na pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2015), pensamos em processos de ensino-aprendizado – e neste caso, de criação artística – que estejam conectados às experiências dos sujeitos e na valorização de seus saberes. Relacionamos esta perspectiva tanto no modo como procuramos evidenciar as questões sobre a causa indígena, protagonizando grupos marginalizados social e culturalmente, como no próprio processo criativo, ao trabalhar metodologias em que os alunos se tornam autores de suas criações. Deste modo, a formação se faz mais heterogênea, horizontal, dialógica, porque não segregá quem pode criar e quem deve apenas reproduzir ou quem está apto/detém o conhecimento, uma vez que este desenvolvimento se dá no coletivo.

Pensamos, a partir das discussões sobre o processo de criação desta obra, as abordagens desenvolvidas por Freire e as práticas que fazem parte da formação dos indivíduos que seja possível bagunçar as ações totalizadoras e condicionadoras que fazem dos alunos números, objetos, “coisas”, permitindo que o sujeito “torne-se



“presença”, como um ser singular (BIESTA, 2013). Permitindo que este aluno-presença-sujeito possa se ver no processo educacional porque percebe sua subjetividade valorizada, seus saberes reconhecidos, seus modos de ser e ver o mundo colocados em prática. Uma vez borradadas/desestabilizadas as ações totalizadoras, e por muitas vezes, opressoras, aspectos emergentes como a causa indígena passam a ser estabelecidos como potências educativas, formativas, criativas, construindo trânsitos que respeitam a diversidade dos corpos porque entendem a pluralidade de formas de existência.

## CONSIDERAÇÕES

Em educação, e principalmente uma educação contemporânea em arte, cada vez mais entendemos que o compartilhamento de lutas em prol de nossas ideologias seja fundamental para produções mais democráticas, afetuosas, generosas, diversificadas. A abordagem temática que “Terra Sem Males” propõem torna-se, então, de extrema relevância, em vista do cenário político e social do nosso país, onde presenciamos as minorias sendo massacradas diariamente, reservas indígenas sendo tomadas por latifundiários, descaso com a educação pública e tantas outras privações do bem comum. Cenário este, inclusive, não muito diferente daquele que ouvimos do fragmento da “Missa da Terra sem Males”, nos mostrando ser imprescindível levar para a cena e através do corpo nos posicionarmos perante estas inquietações.

A criação de dança “traduzida” em movimento/ação – movimentação – constituiu-se como uma maneira de articularmos tais questões através da arte, sobretudo como forma de resistência. Para lembrarmos que os massacres de outrora são os mesmos de hoje e acontece em uma velocidade assustadora. Para percebermos que as mudanças são feitas na proposição, na ação questionadora, no movimento rebelde de quem entende que as transformações necessitam de reflexão, de crítica, de luta. Para construirmos arte e educação a partir do diálogo, do respeito à diversidade e da potência de compartilhamento.



## REFERÊNCIAS

ALCÁZAR, Josefina. **Performance – un arte del yo:** autobiografía, cuerpo e identidad. México: Siglo XXI Editores, 2014.

BERTÉ, Odailso. Perguntas que Acessam as Experiências. In: **Filozofazendo dança com Pina Bausch:** bricolagem entre experiência, imagens e conceitos em processos criativos e pedagógicos. 172f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, UFBA. 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.15-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

ROCHA, Everardo, P. Guimaraes, **O que é etnocentrismo.** 11.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2002. 95p.

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). **Docência-artista do artista-docente:** Seminário Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressa Gráfica e Editora, 2012.

SANTANA, Ivani. **Corpo aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias.** Ed. FAPESP, 2002.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Procedimento.** Priberam Informática, 2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/procedimento> < Acesso em: 11 junho. 2019.