

IIº Congresso Humanitas

# Caderno de Resumos

Organização  
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau  
Jefferson Zeferino  
Rudolf von Sinner

*Escola de Educação e Humanidades*

**2020**



# CADERNO DE RESUMOS DO II CONGRESSO HUMANITAS

CURITIBA 05 a 07 de Outubro de 2020.



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Caderno de resumos do II congresso humanitas  
[livro eletrônico] : as humanidade em tempos de  
pós-verdade / organização Dilmeire Sant'Anna  
Ramos Vosgerau , Jefferson Zeferino , Rudolf  
von Sinner. -- 1. ed. -- Curitiba, PR :  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
2020.  
ePDF

"05 a 07 de outubro de 2020".  
Vários colaboradores.  
ISBN 978-65-994665-0-2

1. Ciências humanas 2. Ciências sociais 3.  
Congressos 4. Sociologia educacional I. Vosgerau,  
Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Zeferino, Jefferson.  
III. Sinner, Rudolf von.

21-63270

CDD-300.72

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ciências humanas e sociais : Pesquisa 300.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
EVENTOS INTEGRADOS.....	30
COMISSÃO ORGANIZADORA.....	31
COMISSÃO CIENTÍFICA .....	32
PROMOÇÃO E REALIZAÇÃO .....	34
PARCERIAS.....	35
GRUPOS DE TRABALHO.....	36
<b>I COLÓQUIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA PUCPR .....</b>	<b>40</b>
<b>A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO USO DA VISUALIZAÇÃO GRÁFICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL ...</b>	<b>41</b>
OTTO HENRIQUE MARTINS DA SILVA (PUCPR) .....	41
PATRICIA LUPION TORRES (PUCPR) .....	41
<b>A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA AULA DE ESTATÍSTICA – UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA.....</b>	<b>43</b>
CLAUDIA LORENA JULIATO ARAUJO (PUCPR).....	43
<b>A UTILIZAÇÃO DA CAFÉINA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DURANTE O ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS.....</b>	<b>45</b>
THAYNA DONIZETI DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	45
AMANDA BONFIM (PUCPR) .....	45
ADRIANA RODRIGUES PORTES (PUCPR).....	45
LORENA MOTTIN MORAIS (PUCPR).....	45
<b>ADAPTANDO A MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA ÀS AULAS REMOTAS</b>	<b>47</b>
IZABEL CRISTINA SILVEIRA (PUCPR) .....	47
NEOLI LUCYSZYN SUCKOW (PUCPR) .....	47
LORENA MOTTIN MORAIS (PUCPR).....	47
<b>DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO INTERATIVO PARA A ANÁLISE SISTEMÁTICA DE CÁTIOS.....</b>	<b>49</b>
MARIANA MADI MEDEIROS BARCELLOS (PUCPR) .....	49
<b>EXPERIMENTAÇÃO UTILIZANDO MATERIAIS DE BAIXO CUSTO PARA ILUSTRAR OS CONCEITOS DE PH.....</b>	<b>51</b>
LORENA MOTTIN MORAIS (PUCPR).....	51
THAYNA DONIZETI DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	51
<b>INTERAGINDO COM A QUÍMICA ORGÂNICA EM REALIDADE VIRTUAL.....</b>	<b>53</b>
AMANDA QUEIROLO RIBEIRO DA CRUZ (PUCPR) .....	53
NEOLI LUCYSZYN SUCKOW (PUCPR) .....	53
<b>MULHER NÃO PODE SER CIENTISTA: MITO HISTÓRICO OU UMA FAKE NEWS? .....</b>	<b>55</b>
JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO (PUCPR).....	55
SAMUEL CANDIDO HENRIQUE (PUCPR) .....	55
DANIELLY DE SOUSA NÓBREGA (PUCPR) .....	55



LETÍCIA RINALDI DE CAIRES (PUCPR) .....	55
<b>PROMOVENDO A MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA ATRAVÉS DO INSTAGRAM .....</b>	<b>58</b>
LORENA MOTTIN MORAIS (PUCPR).....	58
NEOLI LUCYSZYN SUCKOW (PUCPR) .....	58
IZABEL CRISTINA SILVEIRA (PUCPR) .....	58
<b>UM ESTUDO SOBRE TEORIA DE CATEGORIAS.....</b>	<b>61</b>
HELENA LOREN DE QUINA BUENO (PUCPR) .....	61
<b>I ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: DO PRESENCIAL AO DIGITAL – GT “HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO” .....</b>	<b>63</b>
<b>LIBRAS: O QUE REALMENTE DEVERIA SER VIRAL? .....</b>	<b>64</b>
LETÍCIA RINALDI DE CAIRES (PUCPR) .....	64
SAMUEL CANDIDO HENRIQUE (PUCPR) .....	64
LORENA COSTA IRMÃO REGO (PUCPR).....	64
JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO (PUCPR).....	64
LIVIA FERNANDES DOS SANTOS (IFAC) .....	64
<b>A AVALIAÇÃO DOS ATUAIS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 2015-2025: INDICADORES VIÁVEIS AO NÍVEL MUNICIPAL .....</b>	<b>67</b>
MAURICIO PASTOR DOS SANTOS (PUCPR) .....	67
<b>A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>69</b>
MARIANA DA ROCHA CARVALHO (PUCPR) .....	69
THALITA FOLMANN DA SILVA (PUCPR).....	69
<b>A GLOBALIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>71</b>
RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI (PUCPR) .....	71
<b>A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL N.º 13.819/2019 E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>73</b>
BARBARA REIS CHAVES ALVIM (PUCPR) .....	73
ADRIANA THOMÉ (CEE).....	73
ELZA FAGUNDES DA SILVA (PUCPR) .....	73
CARLOS EDUARDO SANCHES (PUCC/PR).....	73
<b>A PÓRCIA GUIMARÃES ALVES CONTIDA NAS CARTAS (1946-1958).....</b>	<b>76</b>
ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO (PUCPR) .....	76
<b>A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA EQUAÇÃO A SER RESOLVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>78</b>
MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU (PUCPR).....	78
ILZE MARIA COELHO MACHADO (SEED-PR) .....	78
<b>ACOMPANHAMENTO AO PEDAGOGO ESCOLAR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>81</b>
ALICE DE NAZARÉ CORREA NUNES (PUCPR) .....	81
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO (PUCPR) .....	81
ANA LUCIA DE ARAÚJO CLARO (PUCPR) .....	81
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A ESCOLA E PIERRE BOURDIEU: CONCEITOS FUNDAMENTAIS E ESTRUTURANTES .....</b>	<b>84</b>
RITA SCHANE (PUCPR) .....	84



SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA (PUCPR) .....	84
<b>ATLAS.TI PARA A FENOMENOLOGIA .....</b>	<b>86</b>
VÉRA FÁTIMA DULLIUS (UNIFAE) .....	86
<b>ATLAS.TI PARA AUTOETNOGRAFIA .....</b>	<b>88</b>
ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA (PUCPR) .....	88
<b>AULAS INTERATIVAS ON-LINE: ESTUDO DE CASO DO SENAC ACRE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 .....</b>	<b>91</b>
EVANDRO ARAUJO DE AQUINO (PUCPR) .....	91
MARIA LOURDES GISI (PUCPR) .....	91
MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL (PUCPR) .....	91
<b>AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESTRESSE E DA PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DA ÁREA DE SAÚDE QUANTO À INTRODUÇÃO DE ATIVIDADES ASSISTIDAS POR ANIMAIS NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>93</b>
ANA LUCIA LACERDA MICHELOTTO (PUCPR) .....	93
ANA CAROLINA RIZZON CINTRA (PUCPR) .....	93
<b>BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO – O ENSINO A PARTIR DE COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM A PERFORMATIVIDADE .....</b>	<b>96</b>
JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL (PUCPR) .....	96
THALITA VIANNA DE LIMA (PUCPR) .....	96
ROMILDA TEODORA ENS (PUCPR) .....	96
SABRINA PLÁ SANDINI (UNICENTRO) .....	96
<b>CORPOS APRIOSONADOS, MENTES LIVRES: O SISTEMA PENITENCIÁRIO E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>99</b>
SAMUEL CANDIDO HENRIQUE (PUCPR) .....	99
DANIELLY DE SOUSA NÓBREGA (PUCPR) .....	99
LETÍCIA RINALDI DE CAIRES (PUCPR) .....	99
JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO (PUCPR) .....	99
<b>DESAFIOS DA INTERNET: PROPULSORES DE SUICÍDIOS E LESÕES AUTOPROVOCADAS .....</b>	<b>102</b>
BARBARA REIS CHAVES ALVIM (PUCPR) .....	102
ADRIANA THOMÉ (CEE) .....	102
ELZA FAGUNDES DA SILVA (PUCPR) .....	102
CARLOS EDUARDO SANCHES (PUCC/PR) .....	102
<b>DESAFIOS QUE A COVID-19 IMPÕS PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA E REFLEXÕES SOBRE O RETORNO ÀS ESCOLAS NO PÓS-PANDEMIA .....</b>	<b>104</b>
ELZA FAGUNDES DA SILVA (PUCPR) .....	104
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA (PUCPR) .....	104
ADRIANA THOMÉ (CEE) .....	104
BARBARA REIS CHAVES ALVIM (PUCPR) .....	104
CARLOS EDUARDO SANCHES (PUCC/PR) .....	104
<b>DESENHO DO APLICATIVO “F@LAPEDAGÓGIC@” POSSIBILITANDO UMA FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA A PARTIR DO CONTEXTO DAS REDES COLABORATIVAS .....</b>	<b>107</b>
ANA PAULA DALLAGASSA ROSSETIN (UNINTER) .....	107
<b>DESIGN THINKING E OPEN DESIGN COMO MEIO DE OPORTUNIZAR O RRI .....</b>	<b>109</b>
LUCIANE HILU (PUCPR) .....	109



<b>DESVELANDO O PANORAMA TEÓRICO/PRÁTICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTE AUTISTA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>111</b>
SOELI DE FATIMA DOS SANTOS DALMOLIN (PUCPR) .....	111
PURA LÚCIA OLIVER MARTINS (PUCPR) .....	111
<b>EDUCAÇÃO DIGITAL E A UTILIZAÇÃO DA PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI) .....</b>	<b>113</b>
KATIA ETHIËNNE ESTEVES DOS SANTOS (PUCPR) .....	113
PIERRE NARCISSE CHERY (PUCPR) .....	113
<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>115</b>
FABIANA JARDIM PAES LEME DE MESQUITA (PUCPR) .....	115
<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: INTERFACE COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>118</b>
THALITA VIANNA DE LIMA (PUCPR).....	118
ANA CAROLINA RAMOS PASSOS (PUCPR).....	118
<b>EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O CUIDADO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO.....</b>	<b>121</b>
JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ (PUCPR) .....	121
RAFAEL FURTADO DA SILVA (PUCPR).....	121
<b>EDUCAÇÃO FEMININA EM EDUCANDÁRIOS FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.....</b>	<b>123</b>
TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO (PUCC/PR) .....	123
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA NA DITADURA MILITAR: UMA ABORDAGEM TECNICISTA. ....</b>	<b>125</b>
AMANDA CRISTINA DE SOUZA NUNES (PUCPR) .....	125
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E CIDADE EDUCADORA: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO .....</b>	<b>127</b>
JULIANA PASIEZNIK CASINI (UNINTER) .....	127
SUELI PEREIRA DONATO ( UNINTER ) .....	127
<b>EDUCAÇÃO NOS MEIOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DE CHARBONNEAU NO CENÁRIO BRASILEIRO .....</b>	<b>130</b>
JEFFERSON FELLIPE JAHNKE (PUCPR) .....	130
<b>EDUCAÇÃO NOS TEXTOS DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: HÁ INDÍCIOS DA PRESENÇA DE AÇÕES AFIRMATIVAS?.....</b>	<b>132</b>
DANIELLE ENGEL CANSIAN CARDOSO (IFC) .....	132
SAMUEL CANDIDO HENRIQUE (PUCPR) .....	132
ROMILDA TEODORA ENS (PUCPR).....	132
<b>EDUCAÇÃO POPULAR E SUA INFLUÊNCIA NO CRISTIANISMO .....</b>	<b>135</b>
ADRIANA THOMÉ (CEE).....	135
BARBARA REIS CHAVES ALVIM (PUCPR) .....	135
ELZA FAGUNDES DA SILVA (PUCPR) .....	135
CARLOS EDUARDO SANCHES (PUCC/PR).....	135
<b>ESCOLA E DEMOCRACIA: CONVERGÊNCIAS HISTÓRICAS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES.....</b>	<b>137</b>
RUDÁ MORAIS GANDIN (PUCPR) .....	137



<b>ESTÁGIO ONLINE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>139</b>
DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO (PUCPR) .....	139
<b>ÉTICA DO CUIDADO COMO PRINCÍPIO DE VIDA EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA E CRISE POLÍTICA. ....</b>	<b>141</b>
RAFAEL FURTADO DA SILVA (PUCPR) .....	141
JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ (PUCPR) .....	141
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NA GESTÃO CÁSSIO TANIGUCHI (1997-2004) .....</b>	<b>144</b>
EDUARDA VENTURINI CÂMARA (PUCPR) .....	144
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA (PUCPR) .....	144
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ. ....</b>	<b>146</b>
ANA PAULA DE MORAES DE SIQUEIRA (FAEL) .....	146
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E DE ESPECIALISTAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>149</b>
ADILSON LUIZ TIECHER (SEED-PR) .....	149
<b>FOUCAULT E O ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>152</b>
NELSON MATOS DE NORONHA (UFAM) .....	152
<b>GLOSSÁRIO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA E A TUTORIA NA EAD .....</b>	<b>155</b>
WALÉRIA ADRIANA GONÇALEZ CECÍLIO (PUCPR) .....	155
<b>INFLUÊNCIAS NO DISCURSO DOS PRECEITOS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: GARANTIA DO DIREITO DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>158</b>
ADRIANE DE LIMA PENTEADO (UTFPR) .....	158
<b>INTELECTUAIS PARANAENSES E A ESCOLA NOVA, DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945). ....</b>	<b>160</b>
ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO (PUCPR) .....	160
<b>JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>162</b>
LOYDE ANNÉ CARREIRO SILVA VERAS (PUCPR) .....	162
<b>MISSÃO E PROJETO EDUCACIONAL: AS EXPERIÊNCIAS DE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU E LIONEL CORBEIL NO COLÉGIO SANTA CRUZ .....</b>	<b>164</b>
BARBARA DA SILVA SANTOS (PUCPR) .....	164
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO (PUCPR) .....	164
<b>MULHERES BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>166</b>
POLYANA RAQUEL PEDROSO (PUCPR) .....	166
<b>O ACONSELHAMENTO PASTORAL NA PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA INFANTIL .....</b>	<b>168</b>
JEVERSON NASCIMENTO (PUCPR) .....	168
<b>O ARQUIVO PESSOAL DA PROFESSORA PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-2005): UM SUPORTE PARA A ESCRITA DE SI .....</b>	<b>170</b>
ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO (PUCPR) .....	170



<b>O CONCEITO DE “IMAGEM DE SOM” NOS DIAS DE HOJE: COMO O APARELHO PSÍQUICO LIDA COM A AUSÊNCIA DO OBJETO EM “SOBRE A CONCEPÇÃO DAS AFASIAS: UM ESTUDO CRÍTICO”?</b> .....	<b>172</b>
LETÍCIA CAMPOS DA SILVA (PUCPR) .....	172
<b>O ENSINO EAD EM TEMPOS DE COVID-19 NOS RELATOS DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ</b> .....	<b>174</b>
CAROLINA DE ANDRADE CARDOSO (PUCPR) .....	174
RAQUEL PANKE (PUCPR).....	174
<b>O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</b> .....	<b>176</b>
JOANA PAULIN ROMANOWSKI (PUCPR) .....	176
<b>O ESTUDO DA BIOLOGIA VEGETAL A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA ENSINAR CIÊNCIAS</b> .....	<b>178</b>
LÍVIA FERNANDES DOS SANTOS (IFAC) .....	178
<b>O GESTOR ESCOLAR NA PREVENÇÃO AO BULLYING E A PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ</b> .....	<b>180</b>
ANA PAULA KRÄMER (PUCPR) .....	180
MILENA DE AZEVEDO CALIXTO (PUCPR) .....	180
<b>O IDEAL DE FORMAÇÃO PARA O LAR VEICULADO PELO MANUAL “NOÇÕES DE ECONOMIA DOMÉSTICA” UTILIZADO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1960 E 1970</b> .....	<b>183</b>
HENLLYGER ESTEVAM DAVID COSTA (PUCPR) .....	183
<b>O INGRESSO DE ESTUDANTES DOS MEIOS POPULARES NOS CURSOS DE MAIOR PRESTÍGIO SOCIAL</b> .....	<b>185</b>
SANDRA APARECIDA BATISTA (UEL) .....	185
<b>O PROCESSO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO PARA A JUVENTUDE NO BRASIL</b> .....	<b>188</b>
POLYANA RAQUEL PEDROSO (PUCPR).....	188
MARIA LOURDES GISI (PUCPR).....	188
<b>OFÉLIA BOISSON CARDOSO: IDEÁRIO VEICULADO PELA INTELLECTUAL NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NA DÉCADA DE 1940</b>	<b>191</b>
HENLLYGER ESTEVAM DAVID COSTA (PUCPR) .....	191
<b>OS CAMINHOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL</b> .....	<b>194</b>
FERNANDA POST DE CARVALHO LUIZ (UFPR) .....	194
<b>OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	<b>197</b>
CLAUDIO OLIVEIRA GRANDINI (PUCPR) .....	197
CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO (PUCPR) .....	197
VALDIR BORGES (PUCPR) .....	197
SIRLEY TEREZINHA FILIPAK (PUCPR).....	197
<b>OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE LEOPOLDO SCHERNER</b> .....	<b>199</b>
ELIANE KÜSTER (PUCPR) .....	199
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA (PUCPR) .....	199
<b>PANDEMIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A JUVENTUDE</b> .....	<b>202</b>
POLYANA RAQUEL PEDROSO (PUCPR).....	202



<b>PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU: PENSADOR E ATOR DO POLÍTICO.....</b>	<b>205</b>
BARBARA DA SILVA SANTOS (PUCPR) .....	205
<b>PAULO FREIRE EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE DE FAKE NEWS: REPRESENTAÇÕES NA CONVERSAÇÃO ONLINE EM VÍDEOS DO YOUTUBE</b>	
.....	<b>207</b>
VALNIDES ARAUJO COSTA (UEMG) .....	207
MAX JUNIOR DE ANDRADE (UEMG) .....	207
<b>PESQUISA CIENTÍFICA NA ÁREA EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS</b>	
.....	<b>210</b>
NADI MARIA DE ALMEIDA (PUCPR).....	210
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROJETO NACIONAL OU GLOBAL? .....</b>	<b>213</b>
FRANCINE CORDEIRO BOBATO (PUCC/PR).....	213
MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL (PUCPR) .....	213
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NO PERÍODO 1946-1971: O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CLETO .....</b>	<b>215</b>
LETÍCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	215
ALBONI MARIÇA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA (PUCPR) .....	215
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NO PERÍODO DE 1946 A 1971: A ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II .....</b>	<b>217</b>
GABRIEL FERNANDES DA SILVA(PUCPR) .....	217
MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL(PUCPR) .....	217
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS, NO AMBIENTE DIGITAL NOS CURSO DE GRADUAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 .....</b>	<b>219</b>
MARISTELA POVALUK (UNC) .....	219
<b>PRESERVAÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE FAMILIAR .....</b>	<b>221</b>
MARIANA DA ROCHA CARVALHO (PUCPR) .....	221
EMILY DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	221
<b>PROJETO AUTOBIOGRÁFICO: A ESCRITA DE SI E DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE UM GRUPO RELIGIOSO.....</b>	<b>223</b>
LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS (PUCPR).....	223
<b>REINVENTANDO A EDUCAÇÃO: A NECESSIDADE DA FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA GRADUAÇÃO EM DECORRÊNCIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) .....</b>	<b>226</b>
ANA LETÍCIA MARCOLLA GAMBÚS (PUCPR) .....	226
<b>RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS, NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>228</b>
ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO (PUCPR) .....	228
<b>RELAÇÃO PROFEOSSOR-ALUNO NA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>230</b>
ANA LETÍCIA MARCOLLA GAMBÚS (PUCPR) .....	230
<b>RELIGIOSIDADE DE EXPATRIADOS INDIANOS EM SÃO PAULO, SP .....</b>	<b>232</b>



RAFAEL DO NASCIMENTO MARQUES DOS REIS (UNASP-EC) .....	232
GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ (UNASP).....	232
<b>RESSONÂNCIAS DO PROJETO SERINGUEIRO NA VIDA DE EXTRATIVISTAS DO ALTO E BAIXO ACRE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO COTIDIANO LOCAL.....</b>	<b>235</b>
EVANDRO ARAÚJO DE AQUINO (PUCPR).....	235
GILBERTO FRANCISCO DALMOLIN (UFAC) .....	235
LILIANE DE ARAÚJO DANTAS (UFAC).....	235
<b>TRABALHO JUVENIL E IMPACTOS DA PANDEMIA.....</b>	<b>237</b>
POLYANA RAQUEL PEDROSO (PUCPR).....	237
<b>UM BALANÇO DOS LIVROS CIRCULADOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: CONTRIBUINDO PARA A EDUCAÇÃO FEMININA POR MEIO DAS DISCIPLINAS DE ECONOMIA DOMÉSTICA, HIGIENE E PUERICULTURA EM MEADOS DO SÉCULO XX. ....</b>	<b>240</b>
HENLLYGER ESTEVAM DAVID COSTA (PUCPR) .....	240
<b>UMA POSSÍVEL ABORDAGEM PARA A MÚSICA COMO OBJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>242</b>
LUCAS FÍNGOLO CLARAS (PUCPR).....	242
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO (PUCPR).....	242
<b>VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA ATUALIDADE E A RELEITURA DO CASO DE VIOLÊNCIA, BRUTALIDADE, ESTUPRO E FEMINICÍDIO APRESENTADO NAS ESCRITURAS SAGRADAS EM JUÍZES 19:22-30.....</b>	<b>245</b>
JEVERSON NASCIMENTO (PUCPR) .....	245
<b>I ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: DO PRESENCIAL AO DIGITAL – GT “TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” .....</b>	<b>247</b>
<b>AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....</b>	<b>248</b>
JESSIKA WIERZBICKI (PUCPR).....	248
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO (PUCPR) .....	248
<b>A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE VIDA DO SER HUMANO .....</b>	<b>250</b>
SORAIA BATISTA RODRIGUES (PUCPR) .....	250
<b>A EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>252</b>
CLAUDIA LORENA JULIATO ARAUJO (PUCPR).....	252
CRISTHIANE ANETE NEIVERTH (UNIBRASIL) .....	252
<b>A EJA NÃO CONTEMPLADA NA BNCC/2018 .....</b>	<b>254</b>
ELIANE CRISTINA DO NASCIMENTO DE FREITAS PRADO (PUCPR) .....	254
<b>A EXPERIÊNCIA REMOTA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>255</b>
MARIANE RAMOS DE SOUZA (PUCPR) .....	255
THAIS PACIEVITCH (PUCPR) .....	255
<b>A FORMAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>258</b>
ISABELLE FRANCO DA CRUZ (PUCPR) .....	258



<b>A GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DO KAHOOT! NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>260</b>
GABRIELE POLATO SACHINSKI (PUCPR) .....	260
<b>A IMIGRAÇÃO HAITIANA NA VOZ DAS MULHERES.....</b>	<b>262</b>
NELI DE LEMOS (IFSC) .....	262
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO (PUCPR).....	262
<b>A PERSPECTIVA DISCENTE COMO VARIÁVEL PARA O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA..</b>	<b>264</b>
FELIPE AURÉLIO DOS REIS (PUCPR) .....	264
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO (PUCPR) .....	264
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO 5º E 6º ANOS DE ESCOLAS DA REDE PRIVADA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR .....</b>	<b>267</b>
MARIANE RAMOS DE SOUZA (PUCPR) .....	267
PURA LÚCIA OLIVER MARTINS (PUCPR) .....	267
<b>A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>269</b>
FRANCIELI BERTHE (PUCPR) .....	269
DANIELE SAHEB PEDROSO (PUCPR).....	269
<b>ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM AMBIENTE ONLINE NA EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>272</b>
SANTIAGO MARREIROS RODRIGUES (PUCPR) .....	272
WELINGTON TAVARES DOS SANTOS (PUCPR) .....	272
<b>ARQUITETURA PEDAGÓGICA PARA AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM EM MÚSICA – AVA_MUS .....</b>	<b>275</b>
WELINGTON TAVARES DOS SANTOS (PUCPR) .....	275
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO .....</b>	<b>278</b>
MONICA APARECIDA BAYS (PUCPR).....	278
THAIS PACIEVITCH (PUCPR) .....	278
<b>BIOCONEXÃO: EXPLORARANDO VIRTUALMENTE A PLURICULTURA EM MOMENTO PANDÊMICO.....</b>	<b>280</b>
DANIELLY DE SOUSA NÓBREGA (PUCPR) .....	280
LORENA COSTA IRMÃO REGO (PUCPR).....	280
ROMILDA TEODORA ENS (PUCPR).....	280
JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO (PUCPR).....	280
PATRÍCIA NAKAYAMA MIRANDA (IFAC).....	280
LIVIA FERNANDES DOS SANTOS (IFAC) .....	280
<b>CAMINHOS POSSÍVEIS NA TRILHA DO ENSINO CRÍTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS. ....</b>	<b>282</b>
MARIANA PATRÍCIO RICHTER SANTOS (UNINTER).....	282
CLECI ELISA ALBIERO (UNINTER).....	282
<b>COMO TRABALHAR COM ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA A PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>284</b>
SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS (UNINTER) .....	284



<b>DESVELANDO O PANORAMA TEÓRICO/PRÁTICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ESTUDANTE AUTISTA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>287</b>
SOELI DE FATIMA DOS SANTOS DALMOLIN (PUCPR) .....	287
<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>290</b>
ELIZANDRA JACKIW (UFPR).....	290
CRISTIANE DALL' AGNOL DA SILVA BENVENUTTI (UFPR).....	290
<b>EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.....</b>	<b>293</b>
EMILY DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	293
<b>ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA: A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO .....</b>	<b>297</b>
GABRIELA PAGLIARI DA SILVA (PUCPR).....	297
<b>ESTUDO COMPARATIVO DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PR EM MEIO À CRISE COVID-19: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS E DE PRÁTICAS DO ENSINO À DISTÂNCIA E PRESENCIAL. ....</b>	<b>299</b>
FLAVIA HARUMI SOUZA KUABARA (PUCPR) .....	299
MAURA VELLO (PUCPR) .....	299
TAVANY CIBELE COELHO (PUCPR) .....	299
<b>ESTUDO DA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE. ....</b>	<b>302</b>
OTAVIA MARIA KREITLOW BASSO (PUCPR).....	302
<b>ESTUDO DE ARTE DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DE EDGAR MORIN .....</b>	<b>305</b>
VITOR EMANUEL DANTAS DA SILVA (PUCPR) .....	305
MARILDA APARECIDA BEHRENS (PUCPR) .....	305
<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS .....</b>	<b>307</b>
TATIANA LAIZ FREITAS DA FONSECA DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	307
VANIZA SEZINANDO SANT'ANA (PUCPR).....	307
<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOB A ÓTICA EPISTEMOLÓGICA DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDICIPLINARIDADE .....</b>	<b>309</b>
VANIZA SEZINANDO SANT'ANA (PUCPR).....	309
TATIANA LAIZ FREITAS DA FONSECA DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	309
<b>IMPREVISTOS ACONTECEM: A IMPORTÂNCIA DA FLEXIBILIDADE NO PLANO DE ENSINO .....</b>	<b>311</b>
EMILY DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	311
<b>INTERLOCUÇÃO DA UNIVERSIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES- ESTADO DO CONHECIMENTO 2013 A 2018.....</b>	<b>313</b>
MARIANE RAMOS DE SOUZA (PUCPR) .....	313
PURA LÚCIA OLIVER MARTINS (PUCPR) .....	313



<b>JOGOS COOPERATIVOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>316</b>
MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU (PUCPR).....	316
MARINICE NATAL (FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI).....	316
CAROLINA ZANELLA DE QUEIROZ (PUCPR).....	316
<b>LICENCIATURAS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....</b>	<b>319</b>
FLÁVIA BRITO DIAS (PUCPR).....	319
EDICLÉA VEIGA (FAEL).....	319
ROBERTO LUIS RENNER (PUCPR).....	319
<b>MANUAIS PEDAGÓGICOS E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>322</b>
OTAVIA MARIA KREITLOW BASSO (PUCPR).....	322
WALÉRIA ADRIANA GONÇALEZ CECÍLIO (PUCPR).....	322
<b>MUSICOGRAFIA BRAILE PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: CANAL MUSIBRAILE.....</b>	<b>325</b>
DÉBORA TONIOLO DE JESUS (PUCPR).....	325
WELINGTON TAVARES DOS SANTOS (PUCPR).....	325
<b>O CUIDADO DE SI COMO UM DOS PRESSUPOSTOS À FORMAÇÃO DOCENTE EM MEIO A PÓS-VERDADES.....</b>	<b>327</b>
CLAUDINO GILZ (UNIFAE).....	327
ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS (PUCPR).....	327
BEATRIZ MARIA ZOPPO (PUCC/PR).....	327
<b>O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>329</b>
MARIANA DA ROCHA CARVALHO (PUCPR).....	329
GIOVANA BUCH DA ROSA (PUCPR).....	329
<b>O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>331</b>
CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO (PUCPR).....	331
ADRIANE PINHEIRO DA SILVA (PUCPR).....	331
MABEL APARECIDA CYMBALUK (PUCPR).....	331
SIRLEY TEREZINHA FILIPAK (PUCPR).....	331
<b>O QUE ESTUDANTES DE 8ºS E 9ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL TÊM A DIZER SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS PROFESSORES.....</b>	<b>334</b>
IVANA SUSKI VICENTIN (PUCPR).....	334
PURA LÚCIA OLIVER MARTINS (PUCPR).....	334
<b>OS CONTOS DE FADA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC “EMPATIA E COOPERAÇÃO”.....</b>	<b>336</b>
MARIANA DA ROCHA CARVALHO (PUCPR).....	336
BARBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORREA (PUCPR).....	336
<b>OS MÉTODOS E AS METODOLOGIAS EM PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>338</b>
ALINE SANTOS PEREIRA RODRIGUES (PUCPR).....	338



<b>OS SABERES DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN .....</b>	<b>341</b>
JULIANA MARIA SAITO (PUCPR) .....	341
GIOVANNA DO AMARAL CECCATO DE LIMA GABINIO (PUCPR) .....	341
MARILDA APARECIDA BEHRENS (PUCPR) .....	341
<b>PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE .....</b>	<b>344</b>
VANESSA LISBOA SCROCCARO (PUCPR) .....	344
DANIELE SAHEB PEDROSO (PUCPR) .....	344
<b>RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION (RRI) E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO .....</b>	<b>346</b>
BÁRBARA EMI MARTINS SATO (PUC-PR).....	346
KATIA ETHIÉNNE ESTEVES DOS SANTOS (PUCPR) .....	346
<b>RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION (RRI) E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO .....</b>	<b>348</b>
BÁRBARA EMI MARTINS SATO (PUC-PR).....	348
KATIA ETHIÉNNE ESTEVES DOS SANTOS (PUCPR) .....	348
<b>TUTORIA PERSONALIZADA DIANTE DA ADEQUAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19: A ESCOLA DENTRO DE CASA.....</b>	<b>350</b>
GABRIEL FERNANDES DA SILVA (PUCPR) .....	350
EMANUELA BONAMIGO CORDEIRO (PUCPR) .....	350
<b>UMA VIVÊNCIA REMOTA EM DISCIPLINA PRÁTICA DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO.....</b>	<b>352</b>
JULIANA FERNANDES JUNGES CARARO (PUCPR) .....	352
<b>VIVÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE À LUZ DA COMPLEXIDADE EM MEIO A PANDEMIA DO COVID 19.....</b>	<b>355</b>
MIREILE PACHECO FRANÇA COSTA (PUCC/PR) .....	355
<b>II ENCONTRO BRASILEIRO DE USUÁRIOS DO SOFTWARE</b>	
<b>ATLAS.ti .....</b>	<b>358</b>
<b>A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NA POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL: UMA ANÁLISE POR MEIO DOS CONSELHOS E CONFERÊNCIAS DE SAÚDE.....</b>	<b>359</b>
JOÃO MÁRIO CUBAS (PUCPR).....	359
<b>A REVISÃO INTEGRATIVA ASSOCIADA AO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONCEITO .....</b>	<b>362</b>
ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS (PUCPR) .....	362
<b>ANALISANDO OS DIPLOMAS NORMATIVOS .....</b>	<b>364</b>
BEATRIZ MARIA ZOPPO (PUCC/PR).....	364
<b>APRENDENDO A ANALISAR DADOS COM OS CICLOS PROPOSTOS POR SALDAÑA.....</b>	<b>366</b>
BARBARA MISSEL PIANTINI (PUCPR).....	366
<b>APRENDENDO A ANALISAR DOCUMENTOS USANDO O ATLAS.TI.....</b>	<b>368</b>
IAGO SANTOS BARRETO (PUCPR) .....	368
JOÃO MÁRIO CUBAS (PUCPR).....	368
<b>ATLAS.TI E AS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES EM SAÚDE .....</b>	<b>370</b>



JOÃO MÁRIO CUBAS (PUCPR).....	370
<b>ATLAS.TI E SUA APLICABILIDADE NA ÁREA DE PSICOLOGIA .....</b>	<b>372</b>
RAFAEL SOARES MARIANO COSTA (PUC MINAS).....	372
<b>ATLAS.TI PARA O ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>375</b>
JULIANE DE OLIVEIRA (PUCPR) .....	375
<b>COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO EM ASSOCIAÇÕES .....</b>	<b>377</b>
CÁTIA SIRLENE LUNKES MARCON (UNICESUMAR) .....	377
REGIANE DA SILVA MACUCH (UNICESUMAR).....	377
<b>DESAFIOS DO PESQUISADOR INICIANTE: PREPARANDO OS DADOS PARA UM ESTUDO DE REVISÃO.....</b>	<b>379</b>
DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS (PUCPR).....	379
<b>O USO DO ATLAS.TI EM CENÁRIOS INDUSTRIAIS E DE NEGÓCIOS.....</b>	<b>381</b>
PABLO LUCAS CARPEJANI FARIAS DE LIMA (PUCPR).....	381
DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU (PUCPR) .....	381
<b>PASSOS PARA A BUSCA DE PRINCÍPIOS PARA A CONCEPÇÃO DE UM PORTAL .....</b>	<b>382</b>
PATRICIA MEYER (IFPR).....	382
<b>POSSIBILIDADES DO MAXQDA NA GROUNDED THEORY .....</b>	<b>384</b>
EDNA LIZ PRIGOL (PUCPR).....	384
<b>RECONSTRUINDO A HISTÓRIA.....</b>	<b>386</b>
ROQUE CORREA JÚNIOR (PUCPR) .....	386
DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU (PUCPR) .....	386
<b>USANDO O ATLAS.TI PARA ESTABELECEER CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....</b>	<b>388</b>
JUCIELE GEMIN LOEPER (UFRR).....	388
<b>III CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA DA PUCPR: RELIGIÃO, POLÍTICA E VULNERABILIDADE: DESAFIOS TEOLÓGICOS - GT “EXEGESE E TEOLOGIA BÍBLICA” .....</b>	<b>390</b>
<b>A FORMA E ESTRUTURA LITERÁRIAS DE OSÉIAS 2:1-23 (TM 2:3-25) E A FORMA DO RÍB DE UM JUIZ .....</b>	<b>391</b>
REINALDO WENCESLAU SIQUEIRA (UNASP) .....	391
<b>A INFLUÊNCIA DAS DOCTRINAS DO TRADUTOR NA TRADUÇÃO DE 'ELOHIM (אֱלֹהִים), E HA'ELOHIM (הָאֱלֹהִים) EM ALGUNS VERSÍCULOS DO PENTATEUCO .....</b>	<b>394</b>
LUIZ JOSÉ DIETRICH (PUCPR) .....	394
<b>A PLENITUDE DO ESPÍRITO E A PRÁTICA DA JUSTIÇA - UM ESTUDO A PARTIR DE MIQUÉIAS 3,5-8.....</b>	<b>397</b>
SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS (UNINTER) .....	397
<b>A RELIGIÃO DE UMA LULIK DO TIMOR E A RELIGIÃO DOS ELOHIM NO ANTIGO ISRAEL .....</b>	<b>399</b>
ANTONIO QUENSER DO BALINO DO CARMO (PUCPR).....	399



<b>A SUPREMACIA DE CRISTO PARA COM AS MULHERES – UMA REFLEXÃO BASEADA NO TEXTO DA CARTA AOS HEBREUS .....</b>	<b>401</b>
SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS (UNINTER) .....	401
<b>ASHERAH: A DEUSA A PARTIR DA ARQUEOLOGIA E DA BÍBLIA.....</b>	<b>403</b>
ANGELA NATEL (PUCPR) .....	403
<b>COMO INTERPRETAR OS TERMOS “OS JUDEUS” E “O MUNDO” NO QUARTO EVANGELHO .....</b>	<b>405</b>
CLEVERTON DUARTE EPORMUCENA (PUCPR).....	405
<b>E VIU DEUS QUE ERA TOV. HARMONIA, JUSTIÇA E DIGNIDADE EM GÊNESIS 1 .....</b>	<b>407</b>
MARIANA EUGENIO SCHIETTI (PUCPR) .....	407
<b>ESPÍRITO SANTO: A FACE FEMININA DE DEUS .....</b>	<b>409</b>
KATHELEEN CARNIO DA CRUZ (PUCPR) .....	409
<b>LIBERDADE AO OPRIMIDO’: A NARRATIVA DO JUBILEU E SUA INTERTEXTUALIDADE EM ISAÍAS E LUCAS.....</b>	<b>411</b>
VANDERLEI DORNELES (UNASP) .....	411
<b>O COMPORTAMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA COMUNIDADE DE CORINTO (1COR 11 E 14).....</b>	<b>413</b>
MARCELA DE JESUS DIAS (PUCPR) .....	413
<b>O CONCEITO DE REVELAÇÃO NO MUNDO RELIGIOSO PLURAL.....</b>	<b>415</b>
ELIAS WOLFF (PUCPR).....	415
<b>O EXÍLIO DA BABILÔNIA E SUA INFLUÊNCIA NA RELIGIÃO DE ISRAEL.....</b>	<b>417</b>
MÁRCIO JOSÉ PELINSKI (UNINTER).....	417
<b>O ÊXODO DE ISRAEL E O NOVO ÊXODO NA PERSPECTIVA DO PROFETA DÊUTERO-ISAÍAS.....</b>	<b>419</b>
MÁRCIO JOSÉ PELINSKI (UNINTER).....	419
<b>PÓS-VERDADE, TEOLOGIA E VÍTIMAS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO LIVRO DE JÓ.....</b>	<b>421</b>
LUCAS MERLO NASCIMENTO (PUCPR).....	421
<b>III CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA DA PUCPR: RELIGIÃO, POLÍTICA E VULNERABILIDADE: DESAFIOS TEOLÓGICOS - GT “TEOLOGIA ÉTICO SOCIAL” .....</b>	<b>423</b>
<b>A DIGNIDADE DA FINITUDE HUMANA E A ESPERANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>424</b>
EULER RENATO WESTPHAL (UNIVILLE) .....	424
ARLINDO FERRETTI JUNIOR (UNIVILLE) .....	424
YASMIM ROBERTA FERREIRA (UNIVILLE) .....	424
<b>A ESPERANÇA COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DE FENÔMENOS MESSIÂNICOS NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO .....</b>	<b>426</b>
EDER SILVA (PUCPR) .....	426
JEFFERSON ZEFERINO (PUCPR).....	426



<b>A ESPIRITUALIDADE NOS CUIDADOS PALIATIVOS DE PESSOAS IDOSAS .</b>	<b>428</b>
EVA GISLANE BARBOSA (PUCPR) .....	428
WALDIR SOUZA (PUCPR) .....	428
<b>A IMPORTÂNCIA DE UMA IGREJA NO FORMATO UNIVERSAL, CONFORME A LUMEN GENTIUM, DOCUMENTO DO CONCÍLIO VATICANO II E A OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, COMO GARANTIA NA DISTRIBUIÇÃO DA VACINA UNIFORMEMENTE, PARA O COMBATE DA COVID-19 .....</b>	<b>430</b>
SIDINEY RODRIGUES (PUCPR) .....	430
WALDIR SOUZA (PUCPR) .....	430
ARNALDO CESAR ROCHA (PUCPR).....	430
<b>A RELATIVIZAÇÃO DA VERDADE EM TEMPOS DE PÓS VERDADE: UMA REFLEXÃO ÉTICO-TEOLÓGICA .....</b>	<b>432</b>
VERA LÚCIA WUNSCH (PUCPR) .....	432
WALDIR SOUZA (PUCPR) .....	432
<b>ACONSELHAMENTO A MULHERES EM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA .....</b>	<b>434</b>
DÉBORA DAIANE BEYER DOS SANTOS (EST).....	434
<b>ARTE E MISSÃO NAS OBRAS DE MAXIMINO CEREZO BARREDO NO BRASIL .....</b>	<b>436</b>
KRISTOFORUS MUIT (PUCPR).....	436
MARCIO LUIZ FERNANDES (PUCPR) .....	436
<b>AS CARTAS DO EXÍLIO DE ZYGMUNT SZCZESNY FELINSKI .....</b>	<b>438</b>
IZAURA DA SILVA (PUCPR) .....	438
MARCIO LUIZ FERNANDES (PUCPR) .....	438
<b>AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EVANGELIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE CATÓLICA SHALOM</b>	<b>440</b>
KAREN FREME DUARTE STURZENEGGER (UNINTER) .....	440
RAFAEL ESTEFANO BUSATO (UNINTER).....	440
<b>AS RECOMENDAÇÕES DA PASTORAL DA SAÚDE SOBRE O ACESSO AO ATENDIMENTO RELIGIOSO E A DEFINIÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE UTI (PRECEITOS ÉTICOS/BIOÉTICOS E O “PROTOCOLO DE ALOCAÇÃO DE RECURSOS EM ESGOTAMENTO DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19”, PARA PACIENTES DA COVID-19.....</b>	<b>442</b>
SIDINEY RODRIGUES (PUCPR) .....	442
ARNALDO CESAR ROCHA (PUCPR).....	442
<b>ATUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE PESSOA E TRINDADE EM EDITH STEIN .</b>	<b>444</b>
OCIR ANDREATA (PUCPR) .....	444
<b>CORPOREIDADE E HERMENÊUTICA DA CARNE: REFLEXÕES SOBRE ÉTICA E ENCARNAÇÃO .....</b>	<b>446</b>
JEFFERSON ZEFERINO (PUCPR) .....	446
FELIPE SÉRGIO KOLLER (PUCPR) .....	446
BEATRIZ OLIVEIRA DE PAOLA (PUCPR).....	446
MARCIO LUIZ FERNANDES (PUCPR) .....	446
<b>CUIDADOS ESPIRITUAIS PARA PACIENTES E FAMILIARES DA COVID-19 – UMA REFLEXÃO COM BASE NA DECLARAÇÃO DO COMITE DE BIOÉTICA DA ESPANHA DE 15/04/2020.....</b>	<b>448</b>
SIDINEY RODRIGUES (PUCPR) .....	448



WALDIR SOUZA (PUCPR) .....	448
<b>FAMÍLIA, FÉ E CULTURA: ANÁLISE BÍBLICA E CONTRIBUIÇÕES DE RENÉ GIRARD</b> .....	<b>450</b>
ELLTON LUIS SBARDELLA (PUCPR) .....	450
<b>MINO CEREZO BARREDO E CLÁUDIO PASTRO: ARTISTAS PÓS-CONCILIARES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO</b> .....	<b>452</b>
HILDA SOUTO (PUCPR) .....	452
MARCIO LUIZ FERNANDES (PUCPR) .....	452
<b>O OLHAR DA ESPIRITUALIDADE E HUMANIZAÇÃO EM CUIDADOS PALIATIVOS</b> .....	<b>454</b>
MICHEL CRISTIANO RIBEIRO KELER (PUCC/PR) .....	454
WALDIR SOUZA (PUCPR) .....	454
RITA DE CASSIA FALLEIRO SALGADO (PUCPR) .....	454
<b>O SER HUMANO NA PERSPECTIVA DA FÉ</b> .....	<b>456</b>
FERNANDA TRAMONTINI DOS SANTOS (PUCPR) .....	456
<b>PERFIL DO PLANEJAMENTO FAMILIAR QUANTO AO CONSENSO ENTRE OS PARCEIROS</b> .....	<b>458</b>
KATHLEEN VIEIRA (PUCPR) .....	458
MARIO ANTONIO SANCHES (PUCPR) .....	458
<b>POPULISMO E “POVO”: PRECARIIDADES E POLARIZAÇÕES</b> .....	<b>460</b>
RUDOLF VON SINNER (PUCPR) .....	460
<b>POSSIBILIDADES E LIMITES DA TEOLOGIA SIMBÓLICA COMO TEOLOGIA PÚBLICA</b> .....	<b>462</b>
FELIPE SÉRGIO KOLLER (PUCPR) .....	462
JEFFERSON ZEFERINO (PUCPR) .....	462
<b>SOFRIMENTO E CUIDADO: UMA VISÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE CUIDADORES(AS) DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL</b> .....	<b>464</b>
FABIANA TORRES XAVIER (PUCPR) .....	464
<b>TEOLOGIA E PSICANÁLISE: IMPLICAÇÕES DA TEOLOGIA DA PATERNIDADE DIVINA SOBRE A PSIQUE DEPRESSIVA</b> .....	<b>466</b>
FERNANDA TRAMONTINI DOS SANTOS (PUCPR) .....	466
<b>III CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA DA PUCPR: RELIGIÃO, POLÍTICA E VULNERABILIDADE: DESAFIOS TEOLÓGICOS - GT “TEOLOGIA SISTEMÁTICO PASTORAL”</b> .....	<b>469</b>
<b>A MISERICÓRDIA QUE A TODOS INTERPELA</b> .....	<b>470</b>
SUZANA TEREZINHA MATIELLO (PUCPR) .....	470
TARCISIO PADILHA (PUCPR) .....	470
<b>A RELEITURA DO LUGAR E DO SER CRISTÃO NA ATUALIDADE ATRAVÉS DO PENSAMENTO DE MICHEL DE CERTEAU</b> .....	<b>472</b>
VALDECIR FERREIRA (PUCPR) .....	472



<b>APROXIMAÇÕES ENTRE DEUS DA RAZÃO E DEUS DA INTUIÇÃO (OCIDENTE E ORIENTE) NO CONTEXTO INTERCULTURAL CONTEMPORÂNEO .....</b>	<b>474</b>
JOACHIM ANDRADE (PUCPR).....	474
<b>CONSEQUENCIAS DA CULTURA MÍDIÁTICA NA PASTORAL CATEQUÉTICA EM TEMPOS DE CORONA VIRUS.....</b>	<b>476</b>
CARMÉLIA CHAVES SOARES DOS SANTOS (PUCPR) .....	476
ALBINA LURDES MATTANA MINOZZO (PUCPR) .....	476
<b>CONSTRUINDO UM TEOLOGIA SUPRACONFESSIONAL: UMA TEOLOGIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO SANTO DAIME. ....</b>	<b>478</b>
AMANDA JULIANE VICENTINI (PUCPR) .....	478
<b>DA COLONIZAÇÃO À CONVERSÃO ECLESIAL: A EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE MISSÃO NA CAMINHADA DA IGREJA NA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>480</b>
STEFANO RASCHIETTI (PUCPR) .....	480
<b>IGREJA NAS MÍDIAS DIGITAIS: DESAFIOS MISSIONÁRIOS E PASTORAIS ..</b>	<b>482</b>
NADI MARIA DE ALMEIDA (PUCPR).....	482
CARMÉLIA CHAVES SOARES DOS SANTOS (PUCPR) .....	482
<b>INTERPELAÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL À MISSÃO CRISTÃ.....</b>	<b>484</b>
STEFANO RASCHIETTI (PUCPR) .....	484
<b>J. R. R. TOLKIEN EM SEU CONTEXTO POLÍTICO E RELIGIOSO.....</b>	<b>486</b>
LUCAS DOS SANTOS FERREIRA (PUCPR).....	486
<b>METODOLOGIA PARA UMA TEOLOGIA ECUMÊNICA LATINO-AMERICANA – UMA PROPOSTA.....</b>	<b>488</b>
ELIAS WOLFF (PUCPR).....	488
<b>O CASTELO INTERIOR DE TERESA DE JESUS E O CASTELO EXTERIOR DE CHIARA LUBICH EM VISTA DE UMA ESPIRITUALIDADE DO COTIDIANO A PARTIR DA PROPOSTA DO PAPA FRANCISCO. ....</b>	<b>491</b>
VALDECIR FERREIRA (PUCPR) .....	491
<b>O SÍNODO PARA A AMAZÔNIA E A MISSÃO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL .....</b>	<b>493</b>
STEFANO RASCHIETTI (PUCPR) .....	493
<b>O “PARADIGMA HEBRAICO” NA DEMOCRACIA ATUAL.....</b>	<b>495</b>
FILIPÉ FERRARI (PUCPR).....	495
<b>OS ELEMENTOS ESCATOLÓGICOS DA TEOLOGIA DA CRUZ DE JÜRGEN MOLTSMANN NA OBRA "O DEUS CRUCIFICADO".....</b>	<b>497</b>
DIOGO MARANGON PESSOTTO (PUC-RIO) .....	497
<b>RITUALIZAÇÃO, PODER E GLÓRIA NA IGREJA E NA POLÍTICA: ABORDAGEM DE GIORGIO AGAMBEN E CATHERINE BELL.....</b>	<b>500</b>
NADI MARIA DE ALMEIDA (PUCPR).....	500
<b>TEOLOGIA E PRISÃO: ANÁLISE DAS TEOLOGIAS LEGITIMADORA DAS PENAS.....</b>	<b>502</b>
LUCAS HENRIQUE PEREIRA DUARTE (PUCPR).....	502
<b>VIDA RELIGIOSA FEMININA NA AMAZÔNIA: FÉ E CIDADANIA .....</b>	<b>505</b>
IVONEIDE VIANA DE QUEIROZ (PUCPR) .....	505
<b>VÍNCULO ENTRE SEXUALIDADE E AMOR NO MAGISTÉRIO DA IGREJA.....</b>	<b>507</b>
KATHLEEN VIEIRA (PUCPR).....	507



<b>“EXTRA ECCLESIAM NULLA SALUS”:</b>	
<b>AXIOMA.....</b>	<b>509</b>
STEFANO RASCHIETTI (PUCPR) .....	509
<b>PALAVRAS-CHAVE: MISSÃO; IGREJA; SALVAÇÃO; PADRES DA IGREJA;</b>	
<b>VATICANO II. ....</b>	<b>510</b>
<b>IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE RRI - PESQUISA E INOVAÇÃO</b>	
<b>RESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>511</b>
<b>PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTADO</b>	
<b>DA ARTE .....</b>	<b>512</b>
SUELI PERAZZOLI TRINDADE (PUCPR).....	512
PATRÍCIA LUPION TORRES (PUCPR) .....	512
<b>A SUSTENTABILIDADE E O ENSINO A DISTÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
<b>LATU SENSU (EAD) .....</b>	<b>514</b>
DANIEL FERREIRA DOS SANTOS (PUCPR).....	514
AGUINALDO FERREIRA DOS SANTOS (PUCPR) .....	514
<b>ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM AMBIENTE ONLINE NA EDUCAÇÃO</b>	
<b>MUSICAL.....</b>	<b>516</b>
SANTIAGO MARREIROS RODRIGUES (PUCPR) .....	516
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DO RRI E AS FORMAS DE FAZER CIÊNCIA COM A</b>	
<b>COMUNIDADE .....</b>	<b>519</b>
KARINE PINHEIRO DE SOUZA (SEDUC) .....	519
<b>criação de recurso educacional aberto na perspectiva de RRI</b>	
<b>.....</b>	<b>522</b>
SUZANE APOLINÁRIA DE SANTANA (PUCPR) .....	522
RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI (PUCPR).....	522
<b>EDUCAÇÃO BASEADA EM INVESTIGAÇÃO PARA RRI: EMPODERANDO OS</b>	
<b>JOVENS COMO CO-EMPREENDEDORES E INOVADORES DIGITAIS SOCIAIS.</b>	
<b>.....</b>	<b>524</b>
KARINE PINHEIRO SE SOUZA (SEDUC) .....	524
<b>PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS EM LIBRAS E O RRI</b>	
<b>.....</b>	<b>527</b>
NEIDE MITIYO SHIMAZAKI (PUCPR).....	527
<b>PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS</b>	
<b>NA PERSPECTIVA DA RRI .....</b>	<b>528</b>
RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI (PUCPR).....	528
<b>RRI E UMA NOVA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA .....</b>	<b>530</b>
LUCYMARA CARPIM (UNICURITIBA) .....	530
PATRÍCIA LUPION TORRES (PUCPR) .....	530
<b>RRI – UMA NOVA ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA PERCEPÇÃO DE FUTUROS</b>	
<b>PROFESSORES.....</b>	<b>532</b>
ROSILEI FERRARINI (PUCPR).....	532
RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI (PUCPR).....	532
PATRICIA LUPION TORRES (PUCPR) .....	532
DANIELLE CRISTINE BOARON GRUNEWALDER (PUCPR) .....	532



## **IV CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS – GT “ALIMENTAÇÃO E CONSUMO EM TEMPOS DE CONTEMPORANEIDADE” .....534**

<b>A CULINÁRIA CAIÇARA DE PRAINHA BRANCA.....</b>	<b>535</b>
FERNANDO MORIMOTO (PUCPR) .....	535
CILENE DA SILVA GOMES RIBEIRO (PUCPR) .....	535
<b>A PRESERVAÇÃO DE TRADIÇÕES COMO FORMA DE GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS – UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL .....</b>	<b>538</b>
ANA CLARA VIEIRA ORMELEZ (PUCPR) .....	538
MARIA CECILIA BARRETO AMORIM PILLA (PUCPR) .....	538
<b>ESPACIALIZAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DISTRIBUIDORES DE ALIMENTOS IN NATURA: PRESENÇA DE DESERTOS ALIMENTARES? .....</b>	<b>540</b>
CILENE DA SILVA GOMES RIBEIRO (PUCPR) .....	540
MILENA ANDRECIOLI ORSATTO (PUCPR) .....	540
MARCELO FERREIRA DE LIMA (PUCPR) .....	540
<b>POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: CULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR ENTRE CIGANOS BRASILEIROS (2000-2016) .....</b>	<b>542</b>
MARIA CECILIA BARRETO AMORIM PILLA (PUCPR) .....	542
MARIANNA EVELYN AZEVEDO FERREIRA (PUCPR) .....	542
MARIA CLARA AMORIM (PUCPR) .....	542
<b>SABERES E PRÁTICAS CULINÁRIAS NO COMPLEXO PRISIONAL DE SANTA CRUZ DO SUL.....</b>	<b>544</b>
LAVÍNIA VEIGA DE LIMA (UNISC) .....	544
<b>SENTIDOS SIMBÓLICOS E SOCIOPOLÍTICOS NO CONSUMO DE FLORES COMESTÍVEIS FRENTE AOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS ECONÔMICOS ALIMENTARES .....</b>	<b>546</b>
RACHEL LOPES TELÉSFORO (UERJ) .....	546
MARIA CECILIA BARRETO AMORIM PILLA (PUCPR) .....	546

## **V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS – GT “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMPLEXIDADES E DESIGUALDADES” .....548**

<b>A FALÁCIA DA MERITOCRACIA: OS IMPACTOS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>549</b>
FERNANDA GONÇALVES LEAL (PUCPR) .....	549
MARIA FERNANDA SILVA NIZ (PUCPR) .....	549
<b>A RESERVA EXTRATIVISTA CHICO MENDES COMO TERRITÓRIO DE CIDADANIA: UM ESTUDO VOLTADO AO ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA, UM DIREITO FUNDAMENTAL TOLHIDO PELO ISOLAMENTO.....</b>	<b>551</b>
LORENA COSTA IRMÃO REGO (PUCPR) .....	551



DANIELLY DE SOUSA NÓBREGA (PUCPR) .....	551
LETÍCIA RINALDI DE CAIRES (PUCPR) .....	551
FRANCISCO RAIMUNDO ALVES NETO (UFAC).....	551
<b>AS INVESTIGAÇÕES CONTRA OS PROFESSORES E INSTUIÇÕES DE ENSINO DO PARANÁ PELA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL - DOPS/PR DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1985 .....</b>	<b>553</b>
JULIA ALIOT DA COSTA ILKIU (PUCPR).....	553
<b>AS REDES SOCIAIS E A (AUSÊNCIA) DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>555</b>
IHANDARA PROENÇA LIMA (PUCPR).....	555
<b>CARACTERÍSTICAS DOS DISCURSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIAS E JUVENTUDES NA CIDADE DE CURITIBA .....</b>	<b>557</b>
THAINA THAMIRES S. DE OLIVEIRA (PUCPR).....	557
<b>CIDADANIA E O DIREITO AO ESPAÇO PÚBLICO .....</b>	<b>560</b>
AUDA APARECIDA DE RAMOS (PUCPR) .....	560
ANNA GABRIELLA DE RAMOS (PUCPR) .....	560
<b>CIRCULAÇÃO DE IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ENTRE O TEWITTER E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>562</b>
RIVALDO DIONIZIO CANDIDO (PUCPR) .....	562
VALQUIRIA ELITA RENK (PUCPR) .....	562
<b>DIREITO A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.....</b>	<b>563</b>
SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI (PUCPR).....	563
<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA DO SUL: EQUADOR, COLÔMBIA, CHILE .....</b>	<b>565</b>
THAINA THAMIRES S DE OLIVEIRA (PUCPR).....	565
MARCOS VINICIUS TEIXEIRA SIQUEIRA (PUCPR) .....	565
<b>GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>566</b>
MARTHA REGINA BERTASSO (PUCPR).....	566
VALQUIRIA ELITA RENK (PUCPR) .....	566
<b>O LEGADO DAS MULHERES MILITANTES NA DITADURA MILITAR, EM SOLIDÃO CALCINADA.....</b>	<b>569</b>
MARIA FERNANDA SILVA NIZ (PUCPR) .....	569
<b>POR UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DIREITO DA PESSOA IDOSA E PARA ALÉM DA PANDEMIA.....</b>	<b>570</b>
CRISTIANE DALL' AGNOL DA SILVA BENVENUTTI (UFPR).....	570
ELIZANDRA JACKIW (UFPR).....	570
<b>V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS – GT “MIGRAÇÃO E DIREITOS HUMANOS A VERDADE E PLURALIDADE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL” .....</b>	<b>572</b>



<b>ANÍBAL QUIJANO E LÉLIA GONZÁLES: UM DEBATE DECOLONIAL NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL .....</b>	<b>573</b>
NIZAN PEREIRA ALMEIDA (UFPR) .....	573
MARIA JOSÉ MENEZES LOUREGA BELLI (UTFPR) .....	573
LINDOMAR WESSLER BONETI (PUCPR) .....	573
<b>EDUCAÇÃO E CRIANÇAS REFUGIADAS NO BRASIL À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>575</b>
MARLI PEREIRA DE BARROS DIAS (UNINA) .....	575
<b>V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS – GT “SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL ESTADO E DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL” .....</b>	<b>577</b>
<b>A DEMOCRACIA REACIONÁRIA EM MONDON E WINTER: O QUE FAZER DIANTE DO RADICALISMO DE DIREITA? .....</b>	<b>578</b>
HIDEMBERG ALVES DA FROTA (PUCRS) .....	578
SOLANGE FERNANDES (PUCPR) .....	578
<b>A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO AUTORITARISMO: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA CULTURA BRASILEIRA.....</b>	<b>580</b>
ANDREA DE FREITAS ROCHA LOURES (PUCPR) .....	580
<b>A INTOLERÂNCIA NA CULTURA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A DIVERSIDADE DA ARTE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>582</b>
ANDREA DE FREITAS ROCHA LOURES (PUCPR) .....	582
<b>A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DECENTE, À LUZ DA DIGNIDADE HUMANA DO TRABALHADOR, PARA A REGULAMENTAÇÃO DO ADICIONAL DE PENOSIDADE PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.....</b>	<b>584</b>
RAPHAEL SANTOS NEVES (PUCPR).....	584
<b>A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL .....</b>	<b>586</b>
MARTHA REGINA BERTASSO (PUCPR).....	586
VALQUIRIA ELITA RENK (PUCPR) .....	586
<b>ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE: DIÁLOGOS SOCIOEDUCATIVOS ENTRE BRASIL E CUBA .....</b>	<b>588</b>
VALDENIR BATISTA VELOSO (PUCPR).....	588
<b>DA ORIGEM DE UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE EXCLUSÃO DE DIREITOS A UM PROCESSO REVISIONAL AFIRMATIVO POR DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>590</b>
ADRIANO ANDRADE BARBOZA (PUCPR) .....	590
<b>DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CENA: UMA ANÁLISE SOBRE O DEPOIMENTO ESPECIAL .....</b>	<b>593</b>
BERENICE FISCHER CORRÊA DA SILVA LINDENBERG (PUCPR) .....	593



**DITADURA MILITAR E LITERATURA DE TESTEMUNHO: UMA ANÁLISE DO ROMANCE PARANAENSE O GUARDADOR DE FANTASMAS (1996), DE FÁBIO CAMPANA..... 595**

GABRIELA PAGLIARI DA SILVA (PUCPR)..... 595

**EM DEFESA DE UM FEMINISMO DECOLONIAL: POR QUE A LUTA CONTRA A AGENDA NEOLIBERAL É TAMBÉM TAREFA DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS ..... 597**

MARIANA GARCIA TABUCHI (PUCPR) ..... 597

**MULHERES NO CÁRCERE: O TRATAMENTO PENAL NÃO É PENSADO PARA ELAS..... 599**

GEORGIA WENDLING SETTANNI (PUCPR) ..... 599

**NECROPOLÍTICA E O SISTEMA CARCERÁRIO: A GESTÃO DA PANDEMIA COMO GESTÃO DE MORTE ..... 601**

ANA CAROLINA BARTOLAMEI RAMOS (PUCPR) ..... 601

**O ACESSO A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS..... 603**

MARCOS ANTONIO KLAZURA (UNINTER) ..... 603

**O CRIME DOMÉSTICO EM MOÇAMBIQUE E AS PENALIDADES CRIMINAIS ESPECÍFICAS ..... 605**

JAIME DO CASTELO PEDRO (PUCPR) ..... 605

MARIA CECILIA BARRETO AMORIM PILLA (PUCPR) ..... 605

**OS DIREITOS HUMANOS ANTE O SUFOCAMENTO SECULAR ..... 607**

ADRIANO ANDRADE BARBOZA (PUCPR) ..... 607

RODRIGO ALVARENGA (PUCPR) ..... 607

**OS MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESFERA TRABALHISTA E O “MITO” DA VIOLAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO A JUSTIÇA..... 609**

MADÉLAINE KRAGL ALVARENGA (PUCPR) ..... 609

**SINGULARIDADES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL..... 611**

MARIANE RAMOS DE SOUZA (PUCPR) ..... 611

**TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 614**

MARIANA PATRÍCIO RICHTER SANTOS (UNINTER) ..... 614

MARCOS ANTONIO KLAZURA (UNINTER) ..... 614

**VERDADE DE FATO E DEMOCRACIA NO CONTEXTO DA PÓS VERDADE.... 616**

ANTÔNIO SALOMÃO NETO (PUCPR) ..... 616

**V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS – GT “VIOLÊNCIA JUVENIL**

**DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA” ...618**

**A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO DE ESTUDANTES DOS MEIOS AO ENSINO SUPERIOR ..... 619**



SANDRA APARECIDA BATISTA (UEL) .....	619
<b>BIOPOLÍTICA, PODER DISCIPLINAR E VIOLÊNCIA EM REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NO JORNAL GAZETA DO POVO .....</b>	<b>621</b>
ADALGISA APARECIDA DE OLIVEIRA GONCALVES (PUCPR) .....	621
<b>CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE DIREITOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>623</b>
JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA (PUCPR).....	623
ANA MARIA EYNG (PUCPR).....	623
<b>DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA DAS MASSAS DO FASCISMO NA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>626</b>
RODRIGO ALVARENGA (PUCPR) .....	626
<b>DITADURA BRASILEIRA E PÓS-VERDADE: PERIGOSAS SEMELHANÇAS ...</b>	<b>628</b>
JORGE ANTONIO MARTINS FILHO (UNIVALI) .....	628
<b>IGUALDADE COMO PRINCÍPIO DA CARTA MAGNA: AMPLIAÇÃO OU DELIMITAÇÃO DO RECONHECIMENTO? .....</b>	<b>630</b>
LAUENI RAMOS PADILHA (PUCPR) .....	630
<b>O COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS ATOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS .....</b>	<b>632</b>
NATASHA DE MIRANDA GOMES (PUCPR) .....	632
CEZAR BUENO DE LIMA (PUCPR) .....	632
<b>O TRABALHO E A AMEAÇA DA EVASÃO ENTRE OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA. ....</b>	<b>633</b>
BRUNA VICENTE TREVISAN (PUCPR) .....	633
CEZAR BUENO DE LIMA (PUCPR) .....	633
<b>POLÍTICAS PARA AS INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES E TENSÕES NA GARANTIA DE DIREITOS .....</b>	<b>634</b>
JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA (PUCPR).....	634
ANA MARIA EYNG (PUCPR).....	634
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS: INFÂNCIAS E JUVENTUDES.....</b>	<b>637</b>
MARCOS VINICIUS TEIXEIRA SIQUEIRA (PUCPR) .....	637
THAINA THAMIRE S. DE OLIVEIRA (PUCPR).....	637
<b>VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS SOBRE A INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS TEORIAS E EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS.....</b>	<b>639</b>
EDUARDO FELIPE HENNERICH PACHECO (PUCPR).....	639
ANA MARIA EYNG (PUCPR).....	639
<b>VII SIMPÓSIO DE HISTÓRIA, CULTURA E POLÍTICA DA PUCPR: A HISTÓRIA E O CONCEITO DE VERDADE.....</b>	<b>641</b>
<b>XV CONGRESSO DE TEOLOGIA .....</b>	<b>643</b>
<b>XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA PUCPR .....</b>	<b>644</b>
<b>A BIOPOLÍTICA COMO FACE NOTURNA DA SOBERANIA EM ACHILLE MBEMBE .....</b>	<b>645</b>



LUCILENE GUTELVIL (PUCPR).....	645
<b>A BUSCA DOS SENTIDOS PERDIDOS: A HERMENÊUTICA HISTÓRICA DE PAUL RICOEUR.....</b>	<b>646</b>
RICARDO PEREIRA ALVES DO NASCIMENTO (PUCPR).....	646
<b>A GNOSE EM HANS JONAS: DA MITOLOGIA GNÓSTICA À FILOSOFIA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO PRINCÍPIO RESPONSABILIDADE.....</b>	<b>648</b>
ANDRE LUIZ BARRETO (PUCPR).....	648
<b>A IMPORTÂNCIA DA “IMAGEM DO PENSAMENTO” NO PLANO DE COMPOSIÇÃO DE DIFERENÇA E REPETIÇÃO DE GILLES DELEUZE.....</b>	<b>650</b>
CARLOS TIAGO DA SILVA (PUCPR).....	650
<b>A POTÊNCIA DO RECÉM NASCIDO COMO MODO DE SER TÉCNICO.....</b>	<b>652</b>
SARAH BERNADETTE DE CARVALHO ALCANTARA (PUCPR).....	652
<b>A VIGILÂNCIA EM MICHEL FOUCAULT E SUA RELAÇÃO COM AS REDES SOCIAIS.....</b>	<b>655</b>
EDMUNDO ALBERTO STEFFEN (PUCPR).....	655
<b>ANDY CLARK E O SELF (INDEFINIDAMENTE?) ESTENDIDO.....</b>	<b>657</b>
AMANDA LUIZA STROPARO (PUCPR).....	657
<b>ANTROPOMORFISMO CRÍTICO E XAMANISMO.....</b>	<b>660</b>
THIAGO VINICIUS RODRIGUES DE VASCONCELOS (PUCPR).....	660
<b>ARISTÓTELES E PLOTINO: UNIDADE ENTRE INTELIGÊNCIA, PENSAMENTO E INTELIGÍVEL.....</b>	<b>662</b>
RAY RENAN SILVA SANTOS (PUCPR).....	662
<b>ARTE NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE POLÍTICA PARA TRANSGREDIR.....</b>	<b>664</b>
FERNANDO BUENO CA TELAN (UNESP).....	664
<b>BIOPOLÍTICA E ESCRAVIDÃO: ENTRE O FAZER VIVER E A VIDA PARA A MORTE.....</b>	<b>666</b>
LUGAN THIERRY FERNANDES DA COSTA (PUCPR).....	666
<b>COMENTÁRIOS SOBRE O CONCEITO DE CRÍTICA (KRITIK) EM BRUNO BAUER E KARL MARX ENTRE 1843 E 1844.....</b>	<b>668</b>
AMANDA DE FÁTIMA REGNEL (PUCPR).....	668
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO COMO MANIFESTAÇÃO DA VONTADE EM SCHOPENHAUER.....</b>	<b>670</b>
LÍVIA RIBEIRO LINS (UFRJ).....	670
<b>DA DIGNIDADE DA POLÍTICA À POLÍTICA DA DIGNIDADE: CIDADANIA E AMIZADE EM HANNAH ARENDT.....</b>	<b>672</b>
HELOISA HELENA RIBEIRO BARBOSA SCHMAEDECKE (PUCPR).....	672
<b>DESCONSTRUÇÕES DA NOÇÃO DE SER HUMANO: ENTRE FANON E CANGUILHEM.....</b>	<b>674</b>
JEFERSON DA COSTA VAZ (PUCPR).....	674
VINÍCIUS ARMILIATO (PUCPR).....	674
<b>DO COGITO À CONSCIÊNCIA TRANSCENDENTAL, E O PROBLEMA DO OUTRO: UMA ANÁLISE SARTREANA.....</b>	<b>676</b>
SIMONE BASTOS DE BRITES (PUCPR).....	676
<b>DO CONCEITO DE LIBERTADE NO TRAITÉ DE LA NATURE ET DE LA GRÂCE DE MALEBRANCHE.....</b>	<b>678</b>



JEFERSON DA COSTA VAZ (PUCPR).....	678
<b>ENTRE A “BOA” E A “MÁ” PARRESÍA: EM DEFESA DA RETÓRICA POPULISTA DE ERNESTO LACLAU.....</b>	<b>680</b>
CAMILA BATISTA (PUCPR) .....	680
<b>FAKE NEWS: UM RECURSO COLONIZADOR POR EXCELÊNCIA.....</b>	<b>682</b>
JEFERSON DA COSTA VAZ (PUCPR).....	682
<b>GESTÃO BIOPOLÍTICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL: POSSIBILIDADES E LIMITES DO CONCEITO FOUCAULTIANO.....</b>	<b>684</b>
DANIEL VERGINELLI GALANTIN (PUCPR) .....	684
<b>HANNAH ARENDT: A PRIMEIRA MULHER A RECONHECER A BIOPOLÍTICA? .....</b>	<b>685</b>
LARA EMANUELE DA LUZ (PUCPR) .....	685
<b>HERÁCLITO E PLATÃO: DA ALMA EM SUA DINÂMICA DE AUTOINTENSIFICAÇÃO.....</b>	<b>687</b>
RAY RENAN SILVA SANTOS (PUCPR) .....	687
<b>INVETERATO PRAEJUDICIO: COMENTÁRIOS SOBRE AS ILUSÕES DA CONSCIÊNCIA EM ESPINOSA .....</b>	<b>689</b>
ARION KELLER (PUCPR) .....	689
<b>JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE MUDANÇA POLÍTICA .....</b>	<b>691</b>
BENEDITO SULLIVAM LOPES (PUCPR) .....	691
<b>MALEBRANCHE E A QUESTÃO DA CENSURA: UM PADRE LIBERTINO? .....</b>	<b>693</b>
JEFERSON DA COSTA VAZ (PUCPR).....	693
<b>MICHEL FOUCAULT: CINEMA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA.....</b>	<b>695</b>
PAULO HENRIQUE PINHEIRO DA COSTA (PUCPR) .....	695
<b>O CONCEITO DE “IMAGEM DE SOM” E A AUSÊNCIA DE OBJETO NOS DIAS DE HOJE .....</b>	<b>696</b>
LETÍCIA CAMPOS DA SILVA (PUCPR) .....	696
<b>O DISCURSO GROTESCO COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO DA ARTE DE GOVERNAR .....</b>	<b>698</b>
THAYNA DE CASTRO SACZUK (PUCPR) .....	698
<b>O NOVO REALISMO SOB UMA PERSPECTIVA FICHTEANA .....</b>	<b>700</b>
DOUGLAS WILLIAM LANGER (PUCPR) .....	700
<b>O SER COMO PRESENTIFICAÇÃO NA FENOMENOLOGIA DO ESPÍRITO: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE HEIDEGGER .....</b>	<b>702</b>
THIAGO EHRENFRIED NOGUEIRA (PUCPR).....	702
<b>O USO DOS CORPOS COMO FORMA-DE-VIDA INOPEROSA EM GIORGIO AGAMBEN.....</b>	<b>704</b>
YAN LUKAS TSUPAL TENORIO GOMES (PUCPR) .....	704
<b>PÍNDARO E A APRENDIZAGEM ARCAICA DA ΦÚΣΙΣ.....</b>	<b>706</b>
ANDRÉ FELIPE GONÇALVES CORREIA (UFRJ).....	706
<b>POLÍTICAS RESPIRATÓRIAS: VIVER PRECÁRIO E EXPOSIÇÃO À MORTE..</b>	<b>708</b>
THIAGO VINICIUS RODRIGUES DE VASCONCELOS (PUCPR).....	708
LUGAN THIERRY FERNANDES DA COSTA (PUCPR) .....	708
<b>POR UMA VERDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DE JACQUES LACAN..</b>	<b>710</b>
ALLYSSON ALVES ANHAIA (PUCPR) .....	710



<b>REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS ÉTICOS DA PRÁTICA DOCENTE EM FILOSOFIA.....</b>	<b>712</b>
SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS (UNINTER) .....	712
<b>SCHOPENHAUER E OS BUDDENBROOK DE THOMAS MANN.....</b>	<b>714</b>
JOÃO COVIELLO (PUCPR).....	714
<b>TÉKHNE: DA NECESSIDADE À EXPLORAÇÃO.....</b>	<b>716</b>
GRÉGORI DE SOUZA (PUCPR) .....	716
<b>“A ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA E A IDEIA DE UNIVERSIDADE”: EXEMPLO DE FILOSOFIA LIBERAL NO BRASIL.....</b>	<b>718</b>
JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA (PMC) .....	718
<b>XXI FÓRUM DE LETRAS E XI ENCONTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS E DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ENLE).....</b>	<b>721</b>
<b>ENCONTRO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO (EPPECOS) DA PUCPR.....</b>	<b>721</b>
<b>SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE COVID - PUCPR .....</b>	<b>721</b>



## APRESENTAÇÃO

Estamos, como dizem alguns, numa época de “pós-verdade”. No ano de 2016, o Oxford Dictionary escolheu “pós-verdade” como palavra do ano e a definiu como “circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos às emoções e à crença pessoal”. Entre outros eventos, as eleições nos Estados Unidos, no Brasil e alhures, bem como as notícias referentes à pandemia do COVID-19, acentuaram esta percepção. De fato, a veiculação intencional de informações falsas – as fake news – desafiam a participação social, política e educativa bem informada, pressuposto imprescindível de uma democracia efetiva. As ciências humanas e a educação que refletem, desde os filósofos gregos, sobre o “bom, belo e verdadeiro”, estão desafiadas a avaliarem as consequências deste novo jeito de formação de opinião pública e condução política, analisarem as explícitas e implícitas concepções de verdade e sua pertinência, e proporem ações para uma vida em sociedade que desse jus à dignidade humana, à proteção das minorias, aos direitos fundamentais, à cidadania e à democracia participativa.

O II Congresso Humanitas, realizado pelos Programas de Pós-Graduação, Cursos de Graduação e Centros Acadêmicos da Escola de Educação e Humanidades, convida para a participação nas conferências principais de Maria Rita Kehl e Christian Dunker, nas palestras, mesas-redondas, minicursos, comunicações e demais modalidades do Congresso que será integralmente online.



## **EVENTOS INTEGRADOS**

I Colóquio de Ciências da Natureza e Matemática PUCPR

IV Colóquio Internacional de RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação

IV Congresso de Direitos Humanos e políticas Públicas: Incertezas e Rupturas

XVIII Congresso Internacional de Filosofia PUCPR

III Congresso Internacional do Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUCPR:  
Religião, política e vulnerabilidade: desafios teológicos

I Encontro Internacional de Educação: do Presencial ao Digital

Encontro de Prática Profissional e Estágio Curricular Obrigatório (EPPECOS) da PUCPR

II Encontro de Usuários do Software ATLAS.ti

XXI Fórum de Letras e XI Encontro de Línguas Estrangeiras Modernas e de Português como  
Língua Estrangeira (ENLE)

Serviço Social e Direitos Humanos em tempos de COVID - PUCPR

VII Simpósio de História, Cultura e Política da PUCPR: A história e o conceito de verdade

XV Congresso de Teologia



## COMISSÃO ORGANIZADORA

Antonia Sideneia Polentini  
Cesar Candiotta  
Daniele Rocha Saucedo  
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau  
Edelize Correia Ribeiro de Oliveira  
Edival de Moraes  
Eládio Craia  
Ericson Falabretti  
Etiane Caloy Bovkalovski  
Fabiano Incerti  
Felipe Fonseca de Carvalho  
Francisco Bocca  
Jefferson Zeferino  
Josélia Ribeiro  
Juliana Saito  
Katia Ethienne Esteves dos Santos  
Luciano Cardoso  
Maria Cecilia Pilla  
Maria das Graças Braga Santana  
Maria Izabel Scheidt Pires  
Maria Solange Krauss Simões  
Murilo Karasinski  
Patrícia Lupion Torres  
Raquel Pasternak Glitz Kowalski  
Ricardo Padilha Vianna Filho  
Rudolf von Sinner  
Sandra Maria Mattar Diaz  
Solange Helena Correa  
Tatiane Alvos de Amorim



## COMISSÃO CIENTÍFICA

Agenor Brighenti  
Alexandra Okada  
Ana Cristina Seixas Greca  
Cesar Candiotto  
Cilene da Silva Gomes Ribeiro  
Cristian Schmidt  
Dilmeire Vosgerau  
Edna Liz Prigol  
Eládio Craia  
Elias Wolff  
Ernesto Lazaro Sienna  
Evertto Simon  
Fabiana Bon Kraemer  
Francisco Bocca  
Daniele Saheb Pedroso  
Edival de Moraes  
Etiane Caloy Bovkalovski  
Geovani Moretto  
Jefferson Zeferino  
Jelson Roberto de Oliveira  
Josélia Ribeiro  
Jucimeri Isolda Silveira  
Katia Ethienne Esteves dos Santos  
Lucia Cortes  
Luciane Hilú  
Lucymara Carpin  
Luiz Alexandre Solano Rossi  
Luiz José Dietrich  
Marceli Behm Goulart  
Marcilene Souza  
Maria Cecília B. Amorim Pilla  
Maria Izabel Scheidt Pires  
Maria José Rezende  
Maria Luiza Rizzoti  
Mario Sanches  
Miriam C. Guebert  
Mônica Abdala  
Patrícia Lupion Torres  
Patricia Meyer  
Pedro Guilherme Basso Machado  
Rafael Kanitz Braga



Raquel Pasternak Glitz Kowalski  
Ricardo Padilha Vianna Filho  
Rosane de Mello Santo Nicola  
Rudolf von Sinner  
Sandra Maria Mattar  
Silvar Ferreira Ribeiro  
Sônia Maria da Conceição Pinto  
Valquiria E. Renk  
Waldir Souza



## PROMOÇÃO E REALIZAÇÃO



ESCOLA DE  
**EDUCAÇÃO  
E HUMANIDADES**



**Instituto  
Ciência e  
Fé PUCPR**



## PARCERIAS



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA





## GRUPOS DE TRABALHO

IV Congresso de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Incertezas e Rupturas

GT: Violência Juvenil, Democracia e Direitos Humanos na América Latina.

Coordenadoras(es): Cezar Bueno de Lima (PUCPR); Angela Maria de Sousa Lima (UEL); Marcilene Garcia de Souza (IFBA); Maria José Rezende (UEL)

Ementa: O grupo propõe acolher, refletir e debater, por meio de aportes teórico-metodológicos interdisciplinares e da pesquisa-ação, estudos e pesquisas que reportam às múltiplas faces de produção e reprodução da violência juvenil urbana e suas possíveis interseccionalidades nas juventudes negra, indígena, mulher e demais movimentos na luta por inclusão, reconhecimento e materialização de direitos. Considera-se a atuação dos movimentos sociais para ampliação da democracia participativa e a importância das ações afirmativas no ensino médio e superior, porque beneficia de forma mais direta jovens pobres (brancos, negros e indígenas). Em especial, busca-se reflexões vinculadas a estudos de caso que problematizam a hegemonia de políticas de criminalização do Estado e favoreçam a construção de práticas sociais que enfrente às desigualdades, que sejam transformadoras, antirrepressivas e sensíveis à construção dialogada de saberes e experiências comunitárias e/ou institucionais participativas/deliberativas que promovam a horizontalização das relações de poder e estejam condicionadas à observância da indivisibilidade, interdependência e integralidade das dimensões civis, políticos, sociais, culturais, econômicos, raciais, de orientação sexual e dos direitos humanos.

GT: Migração E Direitos Humanos: A Verdade, A Não Verdade E Pluralidade Epistemológica Da Pedagogia Decolonial

Coordenadoras(es): Maria José Menezes Lourega Belli (UTFPR); Lindomar Wessler Boneti (PUCPR)

Ementa: Propõe-se com este GT analisar os fluxos migratórios interseccionados pelo desafio em cruzar fronteiras e entrecruzar experiências culturais, buscando reconhecer nesse processo os conflitos subjetivos desses atores. Nesse trilhar de dimensões globais são elaboradas políticas internacionais e nacionais em condições geopolíticas condicionadas pela colonialidade do poder. Nesse processo a escala de tensão eleva-se, o outro além fronteira agora é migrante por sobrevivência, sua chegada instala interculturalidades. As suas biografias pessoais denunciam que intrínseco ao metabolismo capitalista ocorre de forma ampliada a subalternização de regiões e pessoas provocando o rompimento de laços afetivos e identitários. Esses percursos além de visibilizar desigualdades sociais revelam a diversidade cultural e por ela a pedagogia decolonial. Por



essa perspectiva o pensamento hegemônico moderno é reinterpretado, como também, a alteridade insere outras formas de conhecimento geradas por epistemologias e metodologia interligadas com formas múltiplas de estar no mundo. Identidades coletivas passam a serem compartilhadas e no curso do entrelaçamento dessas zonas de contatos narrativas são tecidas. Vozes sinalizam lugares de fala, exercitam o contraditório na busca da verdade e no esclarecimento das não verdade. O esforço se volta para fortalecer os arranjos internacionais na defesa da vida com dignidade e a importância dos Estados nacionais democráticos reconheçam esses migrantes como cidadãos.

GT Educação em Direitos Humanos: complexidades e desigualdades

Coordenadoras(es): Profa. Dra. Miriam C. Guebert; Profa. Dra. Valquiria E. Renk

Ementa: Apresentação de trabalhos que possam contribuir na discussão sobre a Educação e a Educação em Direitos Humanos em diferentes contextos, tempos de incertezas políticas, sociais e ante o cenário da pandemia COVID-19. Inserem-se neste GT trabalhos que sejam resultados de pesquisas científicas no campo da Educação em Direitos Humanos, políticas públicas que garantam o direito à educação.

GT: Alimentação e consumo em tempos de contemporaneidade

Coordenadoras(es): Cilene da Silva Gomes Ribeiro (PUCPR); Evertto Simon (UNISC); Fabiana Bon Kraemer (UERJ); Maria Cecília Barreto Amorim Pilla (PUCPR); Mônica Abdala (UFU)

Ementa: As pesquisas sobre os sentidos da alimentação colocam-se no campo da cultura e desenvolvem-se a partir de práticas e saberes de sobrevivência dos indivíduos nos níveis biológico e social propiciando uma análise sobre o conhecimento alimentar em espaços de múltiplos o alimento ocupa um lugar privilegiado e que desperta curiosidade e muito empirismo. Não é à toa que o universo do comer humano é repleto de provérbios, ditos populares, superstições, religiosidade popular, ciência e muito palpite. A partir dessa proposição é que este grupo de trabalho se estrutura e quer refletir: a forma como escolhemos e consumimos os alimentos e as abordagens alimentares possíveis em tempos de contemporaneidade, pós-verdade e pós-modernidade.

GT: Sistemas de Proteção Social, Estado e Direitos Humanos em perspectiva Decolonial

Coordenadoras(es): Jucimeri Isolda Silveira (PUCPR); Lucia Cortes (UEPG); Maria Luiza Rizzoti (Fapesq PB/CNPqUFPB); Denise Colin (PUCPR)



Ementa: Este GT acolhe estudos e pesquisas que abordem os efeitos da desigualdade social, étnico-racial e de gênero em sociedade, das violações de direitos humanos, bem como as repostas do Estado e da Sociedade Civil no âmbito da formulação de políticas públicas em perspectiva decolonial, considerando os impactos da pandemia. Abrange, ainda, a análise e a formulação teórica sobre Sistemas de Proteção Social; governança democrática e controle democrático; inovação social e novas tecnologias de cuidado e de proteção social em territórios vulneráveis; e relação entre sistema de justiça e políticas sociais setoriais e de defesa de direitos.

I Encontro Internacional de Educação: do Presencial ao Digital

GT: História e Políticas da Educação

Coordenadoras: Edna Liz Prigol (PUCPR); Raquel Pasternak Glitz Kowalski (PUCPR); Katia Ethienne Esteves dos Santos (PUCPR), Luciane Hilu (PUCPR); Lucymara Carpim (PUCPR)

Ementa: Esse grupo de propõe a investigar, analisar, refletir e debater sobre o pensamento educacional brasileiro na sua relação com a história da educação e com as políticas educacionais. Compreende a formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais. Estuda o processo histórico dessas políticas e sua manifestação nas concepções, saberes e práticas educacionais.

GT: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores

Coordenadoras: Edna Liz Prigol (PUCPR); Raquel Pasternak Glitz Kowalski (PUCPR); Katia Ethienne Esteves dos Santos (PUCPR), Luciane Hilu (PUCPR); Lucymara Carpim (PUCPR)

Esse grupo de propõe a investigar, analisar, refletir e debater sobre a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem, as tecnologias educacionais e saberes docentes na formação inicial e continuada dos professores.

III Congresso Internacional do PPGT: “Religião, política e vulnerabilidade: desafios teológicos”

GT: Exegese e Teologia Bíblica

Coordenação: Prof. Dr. Luiz José Dietrich; Prof. Dr. Luiz Alexandre Solano Rossi



Ementa: A pesquisa consistente das sagradas Escrituras se faz cada vez mais necessária numa sociedade líquida e, simultaneamente, marcada por fundamentalismos. Através das mais modernas ferramentas da exegese, da arqueologia e das análises literárias, busca-se produzir sentidos e teologias relevantes para a sociedade. O GT recebe trabalhos sobre o contexto sócio religioso do mundo bíblico e sobre textos da Bíblia a nível histórico, literário e teológico utilizando métodos e abordagens modernos de interpretação.

GT: Teologia Sistemático-Pastoral

Coordenação: Prof. Dr. Jefferson Zeferino; Prof. Dr. Agenor Brighenti; Prof. Dr. Elias Wolff

Ementa: Este GT acolhe pesquisas no campo da teologia fundamental, da teologia dogmática e da teologia pastoral, com pontes para a Doutrina Social da Igreja, a patrologia, e a história da Igreja, na perspectiva da renovação do Vaticano II, do ecumenismo e do diálogo inter-religioso, bem como da tradição libertadora latino-americana.

GT: Teologia Ético-Social

Coordenação: Prof. Dr. Waldir Souza; Prof. Dr. Mário Sanches

Ementa: O GT se dedica ao estudo e à pesquisa nas chamadas realidades do tempo presente; as dimensões éticas e morais da fé; a vivência da fé no cotidiano pessoal, familiar e profissional; o engajamento político e social do religioso. Acolhe pesquisas teológicas que perscrutem a ação humana em contexto sócio-político-cultural, em especial nas seguintes temáticas: atividade educativa-formativa; subjetividade e expressões religiosas; transformações sociais e culturais; questões de gênero; intervenção sobre a vida humana propiciada pela ciência e tecnologia; cuidado em contextos de saúde.



## I COLÓQUIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA PUCPR



## A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DO USO DA VISUALIZAÇÃO GRÁFICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

Otto Henrique Martins da Silva (PUCPR)

Patricia Lupion Torres (PUCPR)

A presente pesquisa trata de um trabalho de Doutorado sobre o uso de recursos pedagógico denominados de Widgets[1] e de Objetos Dinâmicos de Aprendizagem[2] - ODA no ensino da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, com estudantes de graduação em cursos de Matemática. Esses recursos pedagógicos, possibilitam visualizações dinâmicas – que correspondem às formas de representações dos objetos matemáticos como funções, em duas ou três dimensões, e as aplicações, principalmente, de limites, derivadas, integrais, gradientes, divergentes, rotacionais em funções matemáticas numa perspectiva estática (representações imóveis) ou dinâmica (representações com movimento). A referente pesquisa foi motivada pelos altos índices de não aprovação dos estudantes dessa disciplina no cenário nacional, ou seja, em diversas universidades e instituições de ensino superior retratadas nas pesquisas aponta, também, no presente texto. Desse modo, o trabalho se propõe investigar o uso pedagógico dos Widgets e dos Objetos Dinâmicos de Aprendizagem – ODA no ensino do Cálculo Diferencial e Integral - CDI e, principalmente, no enfrentamento das dificuldades relacionadas à abstração dos objetos matemáticos, mas também na aprendizagem dos conceitos relacionados a esses objetos. Portanto, a pesquisa buscar esclarecer e compreender se o uso dessas visualizações dinâmicas e dos widgets contribuem para a abstração dos objetos matemáticos e que impacto isso causa na aprendizagem do estudante de CDI. Para tanto, a investigação objetiva desenvolver e implementar páginas na web, como homepage ou blogs, com aplicativos widgets que serão acessados por meio de computadores (notebook e desktop), celulares e tablets; mas também, ODA acessados por meio do software específico, denominado de Computable Document Format - CDF[3]. Além da construção e implementação de páginas na web, o referido trabalho possui como metas identificar a melhor forma de organização e disponibilização dos dispositivos widgets nessas páginas; verificar de que modo os estudantes se relacionam e interagem com as páginas na web que contém esses dispositivos e de que forma eles operacionalizam esse uso; investigar em que medida as dificuldades na abstração dos objetos matemáticos foram superadas ou não pelo uso dos widgets e dos ODA; mensurar a melhora ou não na aprendizagem dos conteúdos matemáticos com o uso dos widgets e dos ODA; realizar uma análise avaliativa do uso pedagógico dos widgets e dos ODA na disciplina de CDI na Educação a Distância. Para alcançar essas metas, foram criados os Widgets e os Objetos Dinâmicos de Aprendizagem – ODA que proporcionam formas diferenciadas de apresentações dos resultados, dos cálculos ou representações matemáticas e também, como possibilidades de uma mediação dos conteúdos de modo interativo e dinâmico; mas também, serão utilizadas informações específicas de estudantes sobre o seu desempenho acadêmico na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral. Corroborando com essa perspectiva, esses instrumentos e recursos tecnológicos possibilitam, também, o uso de ambientes e meios pelos quais esses objetos são disponibilizados e executados para funcionarem e fornecerem os produtos pedagógicos construídos para essa investigação – que são o Blog Física+Matemática, Wolfram Cloud e Wolfram Player. Ao se considerar essas estratégias investigativas tem-se no estudo de caso uma importante fundamentação metodológica que dimensiona o formato da investigação e proporciona um tratamento específico na compreensão e descrição do problema de pesquisa, pois a proposta de investigação visa “apreender determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p.



305)[4]. Além disso, a pesquisa proposta tem como características importantes a descoberta de novas formas que facilitam a aprendizagem num dado contexto por meio de uma linguagem simplificadora (MENGA e LUDKE, 1986)[5]. Assim, esses encaminhamentos definiram as unidades de caso, a saber, turmas que cursam as disciplinas de CDI na modalidade a distância e/ou presencial; as técnicas de coletas de dados concretizadas com a construção de blogs e aplicativos com dispositivos de visualizações gráficas, além de outros instrumentos como entrevistas, questionários e documentos escolares, dentre outros recursos metodológicos a serem utilizados no processo investigativo.

## Referências

[1] Um widget é um componente de uma interface gráfica do usuário (GUI), o que inclui janelas, botões, menus, ícones, barras de rolagem, etc. Outro emprego do termo são os widgets da área de trabalho, pequenos aplicativos que flutuam pela área de trabalho e fornecem funcionalidade específicas ao utilizador (previsão do tempo, cotação de moedas, relógio, ...) (WIKPÉDIA, 2018).

[2] São objetos de aprendizagem construídos a partir do software Mathematica.

[3] O Computable Document Format - CDF é um player visualizador executável de documentos desenvolvidos pela Wolfram Research que contém uma biblioteca do Mathematica. (WOLFRAM, 2020). Disponível em: <https://www.wolfram.com/player/>. Acessado em 07/01/2020.

[4] LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. Metodologia Científica, 7ª edição. Atlas, 04/2017. VitalBook file.

[5] ANDRÉ, M. E. D. A. e MENGA, L. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

**Palavras-Chave: Cálculo Diferencial e Integral; Ensino de Cálculo; Objetos Dinâmicos de Aprendizagem; Widgets; Mathematica.**



## A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA AULA DE ESTATÍSTICA – UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA

Claudia Lorena Juliato Araujo (PUCPR)

Aulas envolvendo cálculos em cursos da área de Gestão, em geral, trazem ao aluno insegurança e dificuldades ou até mesmo podem ocasionar reprovações. Mais ainda em uma aula de Probabilidade e Estatística. Visando desmistificar o ensino desta disciplina nos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade Estácio de Curitiba e como alternativa metodológica para melhorar a aprendizagem, conhecimento e relacionamento dos alunos com determinados conteúdos, este trabalho traz reflexões sobre a Sistematização Coletiva do Conhecimento (MARTINS, 2009) como alternativa metodológica para o ensino de Estatística. Para tanto foram selecionados quatro temas da disciplina buscando um melhor aproveitamento dos alunos em aula e no final do semestre. Buscar uma metodologia que rompe com o sistema transmissão-assimilação de conteúdos se fez fundamental para melhorar a aprendizagem dos alunos e estabelecer uma nova forma de desenvolver o ensino. Na metodologia da Sistematização Coletiva do Conhecimento o aluno ultrapassa a assimilação e reprodução do conteúdo e passa para o nível da compreensão. A metodologia passa por duas fases intimamente relacionadas e consiste em separar, na primeira fase, grupos de alunos com temas diferentes para cada grupo. Neste grupo os acadêmicos debatem e compartilham seus conhecimentos e entendimentos uns com os outros, abandonando o papel de agentes passivos para se tornarem agentes ativos da aprendizagem. Também preenchem um quadro síntese com os pontos fundamentais da temática em estudo. Na segunda fase, os acadêmicos formam novos grupos, levando consigo todo o aprendizado construído com as discussões no grupo da fase I, sendo ele o responsável por levar o conteúdo discutido e refletido naquela fase, para seu novo grupo, provocando nestes novos pares mais inquietações e discussões sobre o tema. Na fase dois, os novos grupos reúnem um membro de cada tema compartilhando a sistematização realizada sobre o tema estudado. Neste novo grupo, seu quadro contém apenas o conteúdo inicialmente discutido e aprendido na fase I, tendo neste segundo momento que entender e completar o quadro com os outros temas que são compartilhados pelos novos colegas de grupo. A partir desse momento, o acadêmico passa a ser detentor do saber do seu tema, saindo de uma posição de assimilador do conhecimento transmitido pelo professor para assumir a sistematização coletiva dos conteúdos com a participação de todos e de cada um. As interferências realizadas pela Professora são apenas de cunho elucidativo e quando solicitada pelo grupo. A professora passa a atuar como mediadora deixando de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o acadêmico com sua prática social, passa a ser centro do processo. Feita a dança das cadeiras, cada aluno forma um novo grupo, leva seu conhecimento e discute sobre outros temas, agora todos sabem sobre tudo. Todos os temas são abordados, discutidos e refletidos entre todos num processo de sistematização coletiva do conhecimento. Em conclusão, observa-se que no início, a proposta de trabalho provoca estranhamento entre os estudantes. Contudo, no desenvolvimento da atividade proposta ocorre o entrosamento entre os pares e estes avaliam a metodologia muito produtiva e bem dinâmica. Solicitam, então, que esse processo de ensino seja realizado mais vezes. Além disso, observa-se um aproveitamento bom e expresso na realização da avaliação de final de semestre.

### Referências

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A didática e as contradições da prática. Campinas, SP: Papirus, 2009.



MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: o ensino e suas relações. 18.ed., Campinas, SP, Papirus, 2012.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Prática de formação de professores: da educação básica à educação superior. Curitiba, PR: Champagnat, 2016, p. 13-31.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LARSON, Ron & FARBER, Betsy. Estatística Aplicada. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

**Palavras-Chave: aprendizagem; sistematização coletiva do conhecimento; ensino de estatística.**



## **A UTILIZAÇÃO DA CAFÉINA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DURANTE O ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS.**

**Thayna Donizeti de Oliveira (PUCPR)**

**Amanda Bonfim (PUCPR)**

**Adriana Rodrigues Portes (PUCPR)**

**Lorena Mottin Morais (PUCPR)**

**PROBLEMATIZAÇÃO:** Para o ensino de química ainda é muito valorizado um ensino mais formativo e tecnicista sem muita contextualização (Federal & Grande, 2010), dificultando ainda mais o entendimento do aluno sobre um assunto muitas vezes considerado difícil. O uso da contextualização auxilia diretamente na compreensão dos alunos sobre onde podemos encontrar e utilizar as ligações químicas podendo despertar o interesse destes alunos sobre o conteúdo. Desta forma como a contextualização pode auxiliar no entendimento do aluno sobre o conteúdo de ligações químicas? **OBJETIVO GERAL:** Fazer com que a contextualização ajude os alunos a compreender e identificar onde podemos encontrar as ligações químicas no nosso cotidiano. **OBJETIVO ESPECÍFICO:** a) Propor diferentes estratégias de ensino; b) Melhorar a compreensão sobre os conteúdos; c) Ter o professor como mediador da aprendizagem; d) Despertar a curiosidade do aluno; **METODOLOGIA:** Esse trabalho foi realizado na disciplina de Estágio Supervisionado I ministrado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Para a realização da atividade foi elaborado um banner onde o assunto principal era a Cafeína e sua relação com a Adenosina um neurotransmissor natural. Foi possível observar através das imagens contidas no banner que a cafeína e a adenosina têm estruturas parecidas, por isso a cafeína consegue se ligar facilmente aos receptores de adenosina inibindo o sono e podendo causar dependência. O Banner foi apresentado de maneira remota durante a aula de estágio para a turma de 5º período de licenciatura em química para finalizar uma sequência didática já aplicada em outras aulas sobre o conteúdo de ligações químicas. **REFERENCIAL TEÓRICO:** A cafeína, um alcaloide de xantina, foi identificada pela primeira vez no café. O hábito de beber café se desenvolveu na Arábia durante os séculos XV e XVI, tendo sido introduzido na Europa ocidental através da Turquia, no final do século XVI. (GUERRA et al, 2000, p.60). Embora a sua popularidade seja indiscutível, sempre houve divisão quanto aos efeitos benéficos do café. Os consumidores habituais de café (cinco ou mais xícaras por dia) relatam que a abstenção lhes causa irritabilidade, inquietação, nervosismo, cefaleia e dificuldade de rendimento no trabalho. (GUERRA et al, 2000, p.60) Isso ocorre, pois a cafeína tem um efeito muito forte sobre a nossa função mental e comportamental, com isso, quanto mais consumimos alimentos e bebidas com cafeína, mais o nosso corpo pede se tornando um vício. A cafeína é considerada pela Organização Mundial da Saúde como uma droga estimulante do sistema nervoso central, juntamente com as anfetaminas, a nicotina e a cocaína. São denominadas drogas uma série de substâncias psicoativas que podem ser objeto de abuso. Todas são capazes de modificar uma ou várias funções do nosso organismo. (GUERRA et al, 2000, p.60) Outra ação importante da cafeína é o estímulo à diurese, devido – entre outros mecanismos – ao aumento de glomérulos em funcionamento e do fluxo sanguíneo renal, ao elevar o gasto cardíaco. (GUERRA et al, 2000, p. 60).



## Referências

GUERRA, R.O.; BERNARDO, G. C.; GUTIÉRREZ, C. V.; Cafeína e Esporte. Rev Bras Med Esporte, Vol. 6, Nº 2, Mar/Abr, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbme/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: set de 2020.

Federal, U., & Grande, D. E. C. (2010). O conteúdo ligações químicas nos livros didáticos do ensino médio. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/7039/1/ERIN%C3%89IA%20DA%20SILVA%20SANTOS%20%20TCC%20QU%C3%8DMICA%202010.pdf>. Acesso em: set de 2020

**Palavras-Chave: química; cafeína; adenosina; e contextualização.**



## ADAPTANDO A MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA ÀS AULAS REMOTAS

Izabel Cristina Silveira (PUCPR)

Neoli Lucyszyn Suckow (PUCPR)

Lorena Mottin Morais (PUCPR)

Tema: Monitoria de Química Orgânica em tempos de COVID-19. Problema: Muitos alunos apresentam dificuldades em algumas disciplinas da graduação consideradas mais complexas, como por exemplo a Química Orgânica. Dessa forma a monitoria tem como finalidade auxiliar os estudantes quanto a suas dúvidas em relação aos conteúdos em um ambiente mais informal onde se sentem mais à vontade para interagir e compartilhar suas dificuldades. Entretanto, no primeiro semestre de 2020 as atividades do programa foram realizadas de forma remota e surgiu a necessidade de desenvolver estratégias alternativas para engajar e facilitar a aprendizagem. Objetivo Geral: O presente trabalho tem como objetivo avaliar o uso de diferentes metodologias como ferramenta auxiliar de ensino na monitoria de Química Orgânica de forma remota. Objetivo específico: a) selecionar diferentes estratégias para o ensino de Química Orgânica na monitoria realizada de maneira remota; b) testar o uso de diferentes ferramentas na monitoria de Química Orgânica realizada em ambiente remoto. Metodologia: A monitoria de Química Orgânica no 1º. Semestre de 2020 foi aplicada para 88 alunos do curso de Licenciatura em Química e Engenharia Química de forma remota utilizando as plataformas Zoom e BlackBoard, e também o WhatsApp. Os temas abordados durante os encontros remotos foram selecionados a partir de conteúdos específicos das disciplinas atendidas e, em alguns casos, foram aceitas sugestões dos estudantes a partir dos conceitos que tinham mais dificuldades. Para esta seleção foram abertas enquetes realizadas no aplicativo SLIDO. Foram testados materiais como: slides, listas de exercícios e atividades gamificadas realizadas na plataforma Kahoot, utilizada também para avaliações diagnósticas. Fundamentação teórica: O programa de monitoria beneficia tanto o aluno atendido, quanto o aluno monitor. O papel do Ensino Superior não é apenas de somador de conhecimentos teóricos e científicos; ele também é responsável por proporcionar a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado (Beltran, 1996). A monitoria “baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos” (Bastos, 1999, p. 97), tendo sido considerada uma das mais úteis invenções pedagógicas modernas, já que reduz em um terço ou mais o tempo gasto para a aquisição dos conhecimentos elementares. Os educadores não podem deixar de considerar a utilização de smartphones no processo de ensino e aprendizagem, como integrador (Pereira; Pereira; Alves, 2015). Além disso, existem também muitas ferramentas que podem promover a interação entre os estudantes como é no contexto educacional em que estamos vivendo; a inclusão de jogos virtuais tem sido percebida como meio para resgatar o interesse dos alunos nas aulas, apresentando-se como uma proposta de aprendizagem mais ativa (Fardo, 2013). Resultados: Foi observado que o uso das diferentes plataformas foi bem adequado para o atendimento dos estudantes. O Collaborate foi a plataforma de preferência dos estudantes, já que é utilizada pelos professores para ministrar as suas aulas. Nos atendimentos, os estudantes eram divididos em grupos para serem sanadas dúvidas pontuais em relação ao conteúdo. No início foi testado o Zoom, porém este tem limite de tempo quando usado gratuitamente, por isso houve a preferência de se usar a plataforma da própria universidade. Nos atendimentos via WhatsApp, foi criado um grupo para que os alunos pudessem fazer suas perguntas e sanar suas dúvidas. Segundo Honorato e Reis (2014, p. 3) “para os alunos as vantagens do aplicativo WhatsApp são de passar informações sobre as matérias, tirar dúvidas sobre



conteúdos, tarefas ou trabalhos”. Outra ferramenta, como por exemplo a plataforma digital Kahoot, utilizadas para a elaboração de jogos, proporcionou um bom engajamento e aprendizado dos estudantes. Esta plataforma é baseada em jogos de diferentes modalidades, como por exemplo um quiz game, onde podem ser inclusas perguntas que serão convertidas em um jogo de pontuação e ranqueamento (Dello, 2015; Costa et al., 2017). Entretanto, a estratégia que os alunos mais gostaram foi a resolução de listas de exercícios para a revisão dos conteúdos, onde cada aluno sanava suas dúvidas e eram incentivados a serem críticos e reflexivos em suas respostas. A monitoria é de grande importância para os estudantes da graduação atendidos, pois apresenta resultados efetivos de aprendizagem, por isso deve-se incentivar que as universidades públicas e particulares a adotarem esse projeto. O programa é de extrema importância também para aqueles que atuam como monitores, pois serve como um treinamento para a atuação em sala de aula, ajudando a superar a timidez e o medo, contribuindo para a formação acadêmica, com a utilização de diversas metodologias, adequando-as ao período de aulas remotas. Assim, o programa de monitoria pode contribuir para a melhoria da compreensão e da aprendizagem dos conteúdos promovendo a cooperação entre os estudantes e o pensamento reflexivo.

## Referências

- BASTOS, M. H. C. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (Orgs.). A escola elementar no século XIX. Passo Fundo: Ed. UPF, 1999. p. 95-118.
- BELTRAN, J. Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In BELTRAN, J.; GENOVARD, C. (Eds.). Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis/Psicología, 1996, p.19-86.
- COSTA, C. H. C., DANTAS FILHO, F. F., MOITA, F. M. G. S. C. Marvinsketch e kahoot como ferramentas no ensino de isomeria. HOLOS, v. 1, p. 31-43, 2009.
- DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v.12, n.4, p. 49-52, 2015.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Revista Renote, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013.
- HONORATO, W. A. M.; REIS, R. S. F. WhatsApp – uma nova ferramenta para o ensino. In: Anais do IV Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, p. 1-6, 2014.
- PEREIRA, P. C.; PEREIRA, R. S.; ALVES, J. C. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do WhatsApp como plataforma de m-learning. Revista Mosaico, v. 6, n. 1, p. 29-41, 2015.

**Palavras-Chave: Monitoria; Química Orgânica; ambiente remoto; metodologias.**



## DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO INTERATIVO PARA A ANÁLISE SISTEMÁTICA DE CÁTIONS

Mariana Madi Medeiros Barcellos (PUCPR)

**Introdução:** A falta de sucesso em aulas experimentais vem sendo visto como um problema e nos últimos anos vêm sendo visto de maneira mais recorrente. Uma das hipóteses é que essa dificuldade está relacionado nos materiais didáticos que são usados durante a atividade prática E, com advento do avanço tecnológico, percebe-se a necessidade em inovar também nas ferramentas para a prática docente, incluindo os livros didáticos, tornando o material mais interativo e que estimule a autonomia do estudante. **Objetivos:** baseado nestes argumentos, o objetivo foi elaborar um material didático interativo usando temáticas da química analítica sobre grupos de cátions em uma disciplina à nível de graduação, unindo o uso de tecnologia com experiências dentro do laboratório, buscando reunir o melhor de cada protocolo dos livros base de química analítica qualitativa. **Objetivos Específicos:** Selecionar diferentes protocolos de aulas experimentais para a disciplina de Química Analítica; desenvolver, utilizando diferentes plataformas (vídeos, estrutura 3D, podcasts, gifs e imagens), um material didático interativo de Química Analítica; elaborar roteiros experimentais; produzir diagramação e design do material elaborado. **Materiais e Método:** No primeiro semestre do projeto foram feitas revisões da literatura de materiais de química analítica que normalmente são usadas na disciplina para conseguir reunir o máximo de informações e conseguir elaborar os roteiros experimentais com maior chance de sucesso nas aulas. Para a testagem dos roteiros foi necessário vidrarias de laboratório e reagentes, alguns já disponíveis na bancada. Ao mesmo tempo da testagem as filmagens e fotos de cada etapa do processo eram feitas para integrar na apostila. Já no segundo semestre se deu início a produção do material e de todo meio interativo produzido. Após, o material didático passou por uma nova organização dos subtítulos, readequação e diagramação dos roteiros, fluxograma esquemático com QR codes e sequência de equações químicas com letras maiores, tudo isso para estimular e motivar o discente ao longo das aulas práticas. **Fundamentação Teórica:** A necessidade de elaborar um material didático de química analítica implica em modificar alguns pontos que, nos livros tradicionais se apresentam desfalcados, como por exemplo o uso de uma linguagem que incite o estudante a leituras. Ressalta-se que uso de a escrita científica ter sua importância na graduação, mas que as vezes é preciso que os textos sejam mais claros do que técnicos (Oliveira e Queiroz, 2012). O uso de tecnologia se transformou em algo essencial na educação, por isso as universidades estão precisando adaptar seus métodos de ensino para incluir novas ferramentas, assim como todo o mundo (Ribeiro e Lopes, 2019). Assim o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sala de aula ajuda o discente a adquirir novas competências e prática no decorrer do curso, o professor se transforma em provedor da autonomia de seus alunos além de auxiliar em atividades de grupo construindo uma coletividade (Mercado, 2016). **Resultados:** Ao final do projeto foi possível conseguir elaborar toda o material didático de acordo com o esperado. Como uma forma de validação do material desenvolvido, foram testados dois protocolos junto à estudantes de química, sendo observado uma maior autonomia dos estudantes na execução das atividades experimentais. **Considerações Finais:** Com este novo formato, a união do material didático com meios tecnológicos interativos trouxeram uma maior satisfação e autonomia do discente dentro do laboratório durante as aulas práticas.

### Referências:



MERCADO, Luis P.L. Metodologia de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. Avaliação (Campinas). vol.21 no.1. Sorocaba, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000100263](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000100263)

OLIVEIRA, Jane R. S. de; QUEIROZ, Saete L. A retórica da linguagem científica: das bases teóricas à elaboração de material didático para o ensino superior de Química. Química Nova, vol.35 no.4 São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Jefferson; LOPES, Mauricio C. Uso de tecnologias digitais e ambientes virtuais: um estudo com professores e alunos de uma escola estadual de Santa Catarina. Revista de Sistemas e Computação, Salvador, v. 9, n. 2, p. 319-325, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rsc>.

**Palavras-Chave:** química-analítica; cátions; material didático; interativo; qualitativa.



## EXPERIMENTAÇÃO UTILIZANDO MATERIAIS DE BAIXO CUSTO PARA ILUSTRAR OS CONCEITOS DE PH

Lorena Mottin Morais (PUCPR)

Thayna Donizeti de Oliveira (PUCPR)

**TEMA:** Utilização da experimentação como metodologia para aulas de Físico-Química. **PROBLEMATIZAÇÃO:** A grande maioria das escolas públicas de Curitiba não possuem estruturas para aulas experimentais em química, onde os alunos acabam não tendo oportunidade de visualizar na prática os conteúdos abordados dentro da sala de aula. A utilização de aulas experimentais dentro da sala, utilizando materiais encontrados no cotidiano dos estudantes, traz uma oportunidade de demonstrar a teoria com prática, utilizando recursos de fácil acesso e baixo custo. O conteúdo de determinação de pH, podem ser trabalhadas dentro de sala para uma visão macroscópica da temática, utilizando suco de repolho roxo, que é considerado um indicador natural, vinagre e leite de magnésia. Como a experimentação em sala de aula pode auxiliar o estudante no seu desempenho acadêmico? **OBJETIVO GERAL:** Utilizar a experimentação com recursos de fácil obtenção e baixo custo, para estimular. **OBJETIVO ESPECÍFICO:** a) Propor professor reflexivo sobre sua prática docente; b) despertar curiosidade dos estudantes; c) Avaliar se a experimentação auxilia os estudantes a compreensão do conteúdo abordado. d) Fazer com que o aluno tenha acesso a aulas experimentais durante o ensino médio. **METODOLOGIA:** A atividade foi realizada pelos estudantes de Licenciatura em Química, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. A aula experimental foi aplicada com alunos do segundo ano do ensino médio, no Colégio Estadual Professor Francisco Zardo localizado em Curitiba. Foram realizadas explicações sobre a escala de pH utilizando a experimentação, mostrando as mudanças de coloração em meio ácido utilizando vinagre (Ácido acético) e em meio básico, utilizando o leite de magnésia (hidróxido de magnésio). Posteriormente foi realizado exercícios em sala para fixação dos conceitos aplicados em sala. **REFERENCIAL TEÓRICO:** O estudante ao ser apresentado aos conceitos de pH acaba obtendo algumas dificuldades, pois os professores abordam o tema de forma tradicional, tornando o conteúdo massivo e abstrato. Desta forma a utilização de novas metodologias se faz necessário, visando contextualizar o conteúdo com o cotidiano do estudante (Lessa et al., 2014, p.2). Segundo (Lima & Alves, 2016, p. 429) as aulas tradicionais acabam se tornando monótonas, resultando na desmotivação do estudante, pois os conteúdos acabam se tornando complexos, visando isto a aula experimental pode proporcionar a compreensão de conteúdos abstratos, onde o aluno se torna o protagonista de seu próprio conhecimento e não apenas espectador. De acordo com (Tool & Chemistry, 2017, p.239) a utilização de materiais alternativos, se faz necessário que sejam de fácil acesso e possuam baixo custo, proporcionando ao estudante uma relação entre a teoria abordada em sala e a experimentação. **RESULTADOS:** Ao realizar a aula experimental foi possível observar que os estudantes tiveram maior concentração na aula, devida a aula prática ser uma metodologia diferente da que estão acostumados, sendo observado a necessidade de buscar novas metodologias que busquem motivar os estudantes. Ao realizar a atividade percebeu-se que os estudantes conseguiram colocar em prática os conceitos observados durante a realização do procedimento, a atividade foi formativa, visando uma interação entre aluno/professor, de modo propor um professor mediador do conhecimento. Ao decorrer das aulas, foi possível obter um feedback positivo dos estudantes, na qual questionavam a possibilidade de novas atividades diferenciadas.



## Referências

Lessa, E., Link, G., Júnior, J., Loi, M., Santos, S., Montenegro, L., Silveira, Z., Santos, A. J., & Yamazaki, A. (n.d.). A importância da contextualização para a aprendizagem significativa do tema pH. 33° Edeq, Ic.

Lima, J. O. G. de, & Alves, I. M. R. (2016). Aulas experimentais para um ensino de Química mais significativo. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 9(1), 428–447.  
<https://doi.org/10.3895/rbect.v9n1.2913>

Tool, L., & Chemistry, O. F. (2017). A EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA : UTILIZANDO MATERIAIS ALTERNATIVOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira , Universidade Federal de Campina Grande Samila da Silva Gabriel , Universidade Federal de Campi. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2, 238–247.

**Palavras-Chave: Experimentação, pH, Materiais de baixo custo, Suco de repolho roxo.**



## INTERAGINDO COM A QUÍMICA ORGÂNICA EM REALIDADE VIRTUAL

Amanda Queirolo Ribeiro da Cruz (PUCPR)

Neoli Lucyszyn Suckow (PUCPR)

Tema: Material didático interativo baseado em Realidade Virtual como suporte para o ensino de Química Orgânica na graduação. Problema: Estudos comprovam que os alunos possuem dificuldades em disciplinas como Química, e quando é apresentado um assunto complexo, os estudantes dificilmente serão atraídos pelo conteúdo abordado, mas o uso de laboratórios tem um efeito positivo, pois chamam a atenção devido a movimentação e percepção sensorial do que está acontecendo. Aqueles que nunca viram como uma reação química acontece e tem falta de materiais com que possam interagir apresentam uma maior dificuldade na aprendizagem da disciplina (Alves et al., 2015, p.332). Objetivo geral: O presente estudo tem como objetivo produzir uma apostila de aulas práticas de Química Orgânica em nível de graduação para diferentes análises orgânicas básicas usando como suporte interativo a Realidade Virtual. Objetivos específicos: 1. Selecionar diferentes protocolos de aulas experimentais para a disciplina de Química Orgânica; 2. Desenvolver diferentes materiais didáticos com base em Realidade Virtual (vídeos em 360°, estruturas tridimensionais como gif's e/ou imagens); 3. Realizar a diagramação da apostila de aulas práticas de Química Orgânica com inserção de materiais adicionais em Realidade Virtual. Metodologia: A apostila foi elaborada utilizando o Microsoft Word, 3DViewer do ChemSketch e imagens gratuitas do Google Imagens, havendo também adequação de cores e fontes de texto, para que o design ficasse limpo e chamasse a atenção dos leitores. As gravações de vídeos foram feitas em câmera Samsung Gear 360 e por um smartphone. Para edição das gravações, foi utilizado o software Clipchamp, um programa gratuito e fácil de compreender. Na apostila foram utilizados os sites <https://bitly.com/> e <https://br.qr-code-generator.com/> para a criação de links encurtados e QRCodes que direcionam à plataforma YouTube para acesso público aos materiais. fundamentação teórica: A elaboração de propostas de experimentos a serem realizadas em gravações de aulas para o ensino das Ciências Naturais, promovem a qualidade de aprendizagem em laboratórios. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois há um incentivo a visualização dos temas na realização de procedimentos experimentais, mesmo que não possam ser realizados fisicamente, os estudantes podem acessar e observar como ocorrem (Afonso e Leite, 2000, p.203). Utilizar metodologias diferenciadas como o uso de materiais que apresentam procedimentos experimentais, possibilitam uma aprendizagem significativa, motivando os a participarem e a se desafiarem, atraindo sua atenção, incentivando a busca pelo conhecimento e fazendo com que as aulas não sejam monótonas (Costa et al., 2016, p. 8). Como forma de facilitar a aprendizagem, a utilização da “Realidade Virtual possibilita que a abordagem pedagógica se torne diferenciada, os conceitos e experimentos, bem como o entendimento e solução do problema são ditadas pelo usuário (aluno-professor), permitindo que a abordagem não seja linear, estanque e escalonada” (Silva e Rogado, 2008, p.3). É importante discutir o quanto a realidade virtual pode contribuir em relação ao conhecimento científico na formação do estudante, onde o professor tem um papel essencial como mediador desse conhecimento. As práticas de atividades com RV possibilitam um rompimento com as práticas tradicionais, por muitas vezes enraizadas nas aulas de Química (Leite, 2020, p.15). Resultados: A apostila elaborada foi dividida em introdução, sumário, quatro capítulos, que orientam quais equipamentos de proteção individual são indispensáveis no laboratório, as principais vidrarias e materiais dispostos, com vídeos de duas aulas práticas, sendo uma em 360° mostrando todo o procedimento experimental no laboratório, e referências. O material foi



disponibilizado para download em PDF através do link <https://bit.ly/2CxdujG> gerado a partir do upload do material no Google Drive. É possível encontrar as gravações também acessando o link do Youtube <https://bit.ly/3067ily>, que direciona a uma lista de reprodução com todo o material que também está presente na apostila interativa, com um total de 5 vídeos, onde ocorre uma experiência didática diferenciada e que chama a atenção dos alunos permitindo que interajam com o material. Os materiais interativos que envolvem a realidade virtual vêm cada vez mais ganhando espaço no ambiente educacional, podendo ser utilizados não só em sala de aula, mas também em casa ou outros espaços, pois permitem o acesso a partir de aparelhos que atualmente sempre estão conosco no cotidiano, como os aparelhos celulares. Desta forma, o processo de aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento, facilitando também para aqueles que possuem rotinas agitadas e com vários compromissos, pois a utilização destes recursos pode ser feita a qualquer hora em qualquer lugar, desde que possua conexão com a internet.

## Referências

AFONSO, Ana Sofia; LEITE, Laurinda. Concepções de professores de Ciências Físico Químicas sobre a utilização de atividades laboratoriais. *Revista Portuguesa de Educação*, v.13, n.1, p.185-208, 2000.

ALVES, Gabriel F.; SOUSA, Pedro M. de; SOUZA, Emerson V. Realidade Virtual e Aumentada Aplicada na Educação na Disciplina de Química – RVAQ. XIV SBGames – Teresina (PI), 2015. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/artesedesign-short/147279.pdf>. Acesso em 13 jun. 2020.

COSTA, L. A.; FEHLBERG, E; VARGAS, G. A utilização de laboratórios virtuais no ensino de Química para a educação de jovens e adultos. *Novas Tecnologias na Educação*, v.14, n. 2, p. 1-10, 2016.

LEITE, Bruno Silva. Aplicativos de realidade virtual e realidade aumentada para o ensino de Química. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, p. 15-16, 2020.

SILVA, J. E.; ROGADO, J. Realidade Virtual no Ensino de Química: o caso do modelo de partículas. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba - PR - 21 a 24 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0231-2.pdf>. Acesso em set. de 2019.

**Palavras-Chave: Apostila Interativa; Realidade Virtual; Procedimentos Experimentais; Química Orgânica.**



## **MULHER NÃO PODE SER CIENTISTA: MITO HISTÓRICO OU UMA FAKE NEWS?**

**João Pedro Crevonis Galego (PUCPR)**

**Samuel Candido Henrique (PUCPR)**

**Danielly de Sousa Nóbrega (PUCPR)**

**Letícia Rinaldi de Caires (PUCPR)**

A valorização e igualdade de gênero são assuntos recorrentes na sociedade contemporânea, observável em pautas de pesquisas, tendo essa necessidade principalmente nas áreas das ciências e tecnologias (C&T), devido ao grande ocultamento histórico das contribuições femininas. Tais estudos auxiliam a enfrentar um sistema machista, além do rompimento da fake news, ou seja, desfazer a falsa ideia de que o cientista é homem. Essa falácia não é atual, pois pode ser inferida historicamente pela ocultação da mulher, em diferentes espaços e campos de pesquisas. Evidências que Chassot (2013) esclarece, trazendo à tona que não é somente nas ciências exatas e da saúde a predominância masculina, mas, também nas artes, filosofia, teologia e muitas outras, caracterizando toda a civilização há vários milênios como opressora. Com base nessas questões identificadas, justifica-se o aumento na indispensabilidade da participação e/ou visibilidade feminina em todas as esferas, almejando igualdade de direitos, espaços e oportunidades em relação aos homens. Nesse movimento, muitos são os empecilhos que de acordo com Leta (2003) apesar do crescimento da participação da mulher em atividades científicas, essa não é validada, questionando seu saber ou seu reconhecimento, diminuindo as chances de ascender a carreiras, tanto no quesito de responsabilidade, como de qualificações mais especializadas, ocasionando uma segregação “hierárquica e sexismo”. Processo que se agrava, quando o assunto rodeia a participação da mulher na ciência devida a Representação Social do praticante. Sendo essa problemática enraizada e que se alimenta do déficit de registro primário, no século XIX, por exemplo, os copistas da história tomam nota de muito pouco da particularidade que foi oferecida às mulheres. Se o efetuam, quando observam a presença feminina em uma manifestação ou reunião, recorrem para reprimi-las utilizando estereótipos mais conhecidos: mulheres vociferantes, megeras e histéricas a partir do momento em que começam a gesticular. Segundo Perrot (2005) a visão retratada das mulheres é raramente considerada por elas próprias, mas, frequentemente a sintomas relacionados às enfermidades. Na continuidade, como evidenciado nos estudos de Romano (2017), ao explorar a participação da mulher na Química em específico na Tabela Periódica. Destaca a autora que mesmo esse trabalho tendo sido realizado com alunos do Ensino Médio “Muitos desconheciam, que historicamente, a disciplina de química apresenta mulheres que contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento”. Com o apoio sobre a compreensão das Representações Sociais (RS) pode-se debater e investigar, como a pergunta feita por Moscovici (2004) conforme esclarecem Reis e Bellini (2011, p. 152) “Por que criamos essas representações? ”, ou seja, ir ao cerne da problemática e analisar os fatores adversos que nos fazem ter tal RS. A partir do pressuposto de que ciência é realizada por homens das exatas já se estabelece mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental busca-se pela análise das representações sociais (RS) sobre o cientista e construir estratégias para desmistificar a ciência e seu praticante. Pois, como indica Jodelet (2015) as RS buscam apreender as grandes tendências da vida social, principalmente pelo caráter transversal da noção de RS e o diálogo interdisciplinar por ela autorizado, além de permitir acender ao universo



simbólico, encontrar os processos de atribuição de sentido, de significação e ressignificação da realidade social. Logo, compreender como esses estudantes visualizavam o “ser cientista” e se a hipótese fosse confirmada, trabalhar reflexões e estratégias para muda-la. Fez-se opção por pesquisa de abordagem qualitativa, em que se solicita aos alunos que informem 5 palavras que lhes vem à mente ao ouvir o termo “ser cientista” a partir da “Técnica de Associação Livre de Palavras”. Os resultados, submetidos em uma nuvem de palavras produzidas por intermédio do Mentimeter possibilitaram apreender que as representações desses estudantes sobre o “ser cientista” voltam-se para o cientista como sendo “homem e das exatas”, demonstrando dessa maneira, as consequências históricas que recaem sobre o gênero feminino, onde o sexo impossibilitava atividades, conquistas ou espaços. Interdisciplinarmente, buscou-se por meio da Arte compreender a imagem que eles tinham, assim foi solicitado um desenho sobre o cientista no seu local de trabalho. Os desenhos (registros físicos) demonstram como representam um cientista homem e em um laboratório. Tendo o aporte teórico de uma revisão sistemática que auxiliou na compreensão da mulher na ciência e frente a esses resultados, refletiu-se com a classe, com questionamentos e exemplos de mulheres cientistas, exprimindo que ciência não é só Química ou Física, que cientista não têm gênero, idade ou raça. Observou-se nos resultados das aplicações preliminares que mesmo as meninas percebiam o machismo e o as dificuldades da mulher, aparecendo palavras sobre o “Ser Cientista” como “homem”, “hétero”, “branco” e “maluco”. A partir do que se depreende a comprovação da hipótese de pesquisa, além de inferir-se problemas sociais e estereótipos, os quais urgem mudanças, sejam elas na prática docente ou nos documentos que as definem. Com base na comprovação dessa RS sobre cientista, propõem-se a urgência de estratégias de ensino para o rompimento dela, não retirando o destaque e participações de homens nos saberes, mas, colocando os das mulheres no mesmo patamar.

## Referências

- CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora!. Revista Contexto & Educação, Ijuí, n. 19, p. 71-72 (2004); p. 9-28, 2013. Disponível em:  
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1130>.
- LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Estudos avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, set./dez. 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18408.pdf> .
- JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. (orgs.). As representações sociais nas sociedades em mudança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 59-79.
- PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- ROMANO, Caroline Gomes et al. Perfil químico: um jogo para o ensino da tabela periódica. Revista Virtual de Química, v. 9, n. 3, p. 1235-1244, 2017. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.21577/19846835.20170072>.
- REIS, Sebastiana Lindaura Arruda; BELLINI, Luzia Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 12, n. 1, p. 133-144, 2009. Disponível em:  
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14589/7679>.



**Palavras-Chave: Cientista; Educação Básica; Representações Sociais.**



## PROMOVENDO A MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA ATRAVÉS DO INSTAGRAM

**Lorena Mottin Morais (PUCPR)**

**Neoli Lucyszyn Suckow (PUCPR)**

**Izabel Cristina Silveira (PUCPR)**

**TEMA:** O uso do Instagram como ferramenta auxiliar de engajamento e divulgação da monitoria de Química Orgânica. **PROBLEMATIZAÇÃO:** Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) são ofertados diversos programas de suporte à aprendizagem nos cursos de graduação, entre eles a monitoria, que visa auxiliar os estudantes em suas dificuldades em relação aos conteúdos nas diferentes disciplinas. Segundo Frison (2016) esta pode ser uma modalidade de ensino versátil, que pode ser uma forma de aprendizagem colaborativa e autorregulada, onde se trabalham em alternância de discussões, com diferentes objetos, conforme a estratégia proposta. Entre as disciplinas atendidas pela monitoria, está a Química Orgânica considerada difícil devido à complexidade dos conteúdos. Entretanto, uma dificuldade em relação à efetividade deste programa no auxílio aos estudantes, é a falta de procura e engajamento. Desta forma, buscou-se testar o Instagram como ferramenta para estimular os estudantes de Química Orgânica a participar da monitoria durante este período de pandemia e aulas remotas. **OBJETIVO GERAL:** Propor a utilização do Instagram como estratégia para auxiliar as divulgações das atividades feitas pelos estudantes na monitoria de Química Orgânica. **OBJETIVO ESPECÍFICO:** a) Elaborar oficinas diferenciadas abordando temas específicos da Química Orgânica; b) Propor a elaboração de infográficos a partir de temas específicos da Química Orgânica; c) Divulgar os infográficos desenvolvidos nos encontros da monitoria de Química Orgânica pelo Instagram. **METODOLOGIAS:** A atividade contou com a participação de 18 estudantes do 4º período, do curso de Licenciatura em Química, da PUCPR, matriculados na disciplina de Química Orgânica. Nesta proposta, verificou-se primeiramente, a partir de enquete, o melhor horário para a realização da atividade de acordo com a disponibilidade dos estudantes e da monitoria. Para a escolha do tema que seria abordado, foi realizada reunião com a professora responsável pela disciplina para avaliar os conteúdos onde os estudantes apresentavam maiores dificuldades. A atividade foi realizada a partir de três momentos: No primeiro encontro foi realizado uma oficina de acidez e basicidade na qual foram abordados os temas que interferem na acidez e basicidade, e foram propostos alguns exercícios. No segundo encontro foi realizado uma oficina contemplando a introdução ao mecanismo de reação de reações orgânicas; na sequência foram respondidas algumas questões relacionadas ao tema de estudo. No terceiro encontro, foi realizado uma revisão dos conteúdos. Após, os estudantes foram orientados sobre a atividade, na qual teriam que elaborar um infográfico. Para esta atividade os estudantes tiveram um prazo de três dias. À medida que os estudantes foram entregando as atividades, as mesmas foram postadas na página da monitoria no Instagram. **REFERENCIAL TEÓRICO:** Segundo Sousa et al. (2010, p. 2) estudantes sentem muita dificuldade em compreender os conteúdos da disciplina de química ofertada no ensino médio, resultando em uma má formação e falta de base para ingressar no ensino superior, onde se deparam com conteúdos mais complexos que não conseguem acompanhar, ocasionando desmotivação, e muitas vezes desistência ao decorrer do curso. Para Sander e Lobo (2015, p.17) as TICs propõem a disseminação da informação, sendo possíveis discussões sobre diferentes temas, saindo das aulas tradicionais onde o professor é o detentor do conhecimento, e propondo a importância de aprender fazendo, onde o estudante é autônomo do seu



próprio conhecimento. De acordo com Linhares et al. (2017, p. 2) a interação dos estudantes com as redes sociais tem aumentado muito nos últimos tempos, sendo necessário a educação se adequar a estas novas tecnologias, e a utilização do Instagram pode ser de grande valia pois, estreita as informações e as interações entre indivíduos, podendo ser utilizado como recurso auxiliar para a aprendizagem. RESULTADOS: Dos 18 estudantes que participaram da atividade da monitoria, 17 entregaram o Infográfico. A utilização do Instagram proporcionou aos estudantes maior interação, pois, conseguiram visualizar os trabalhos dos colegas. Foi observado que os estudantes que realizaram a atividade se dedicaram para fazê-la, dando exemplos dos temas e estruturando os conteúdos pesquisados. Também foi solicitado um texto de apresentação para os infográficos, fazendo com que demonstrassem o que conseguiram compreender na pesquisa. Esta atividade foi proposta como revisão e atividade extra para prova. Este estímulo fez com que os estudantes participassem demonstrando bastante engajamento. Além disso, 64 pessoas começaram a seguir a página da monitoria de Química Orgânica, sendo feitas 24 publicações (trabalhos e cartazes de divulgação), totalizando 273 likes. Após as postagens dos infográficos recebemos alguns comentários positivos dos estudantes, como: “Está muito legal o Insta da monitoria, parabéns pela iniciativa”. Os estudantes ainda conseguiram compartilhar seus infográficos em suas redes sociais particulares, aumentando a divulgação de seus trabalhos. A rede social ainda proporcionou a divulgação de outros encontros da monitoria, pois os estudantes utilizam o Instagram diariamente. Ao longo da atividade foi possível observar interações dos estudantes, principalmente nas redes sociais, visto que o Instagram é uma ferramenta de entretenimento do seu cotidiano. As redes sociais passaram a ter uma nova função, visando a disseminação do conhecimento e divulgação dos trabalhos feitos pelos estudantes.

## Referências

- FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 p. 133-153. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072016000100133](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100133). Acesso em: 25 de setembro de 2020.
- LINHARES, N. P.; SILVA, T. P. da; CASTRO, S. L de. As redes sociais no Ensino de Química: Um diagnóstico das concepções e práticas adotadas por professores do Município de Campina Grande-PB. *Tecnologias na Educação*, v. 23, n. 23 p. 1-12. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/12/Art13-vol.23-Dezembro-2017.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.
- LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. *Caderno de Geografia*, v. 25, n. 44 p. 16-26. 2015. Disponível em: [http://www.luizmaia.com.br/docs/cad\\_geografia\\_tecnologia\\_ensino.pdf](http://www.luizmaia.com.br/docs/cad_geografia_tecnologia_ensino.pdf) . Acesso em: 24 de setembro de 2020.
- SOUZA, A. de A.; DUARTE, R. A. S.; OLIVEIRA, M. R. M. de; FREITAS, M. Z. S. O ensino de química: As dificuldades de aprendizagem dos alunos da rede estadual do município de Maracanaú-Ce. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1056/805#:~:text=Embora%20sejam%20muitas%20as%20dificuldades,n%C3%A3o%20ter%20dificuldade%20para%20aprender> . Acesso em: 24 de setembro de 2020.



**Palavras-Chave: Instagram; Infográfico; Química Orgânica; TICs.**



## UM ESTUDO SOBRE TEORIA DE CATEGORIAS

Helena Loren de Quina Bueno (PUCPR)

A Teoria de Categorias, tema deste estudo, apesar de recente é bem completa. Suas aplicações são diversas. No começo, era apenas uma linguagem usada em alguns ramos matemáticos ou para transpor um tipo de estrutura matemática em outro. Os conceitos iniciais foram introduzidos por Eilemberg e S. MacLane nos anos 40, de acordo com Barry Mitchel (1965, p.vii), e só nos próximos dez anos foi visto como um campo próprio e não apenas uma linguagem. As categorias, de acordo com Pierre Marquis (2015, p. 1), começaram a ser introduzidas para definir funtores e transformações naturais e depois foram evoluindo para ajudar na definição de outras estruturas matemáticas. O tema teoria de categorias é um estudo algébrico mais aprofundado, assim o problema é: como aplicar teoria de categorias no ensino superior? Portanto o objetivo deste estudo será compor uma sugestão de apostila com os conceitos e teoremas básicos deste ramo, utilizando diversos textos acerca do assunto. Assim, os objetivos específicos são conhecer a teoria de categorias, examinar os conceitos, demonstrar teoremas, analisar as demonstrações e por fim constituir a apostila. Para a constituição dessa apostila, tendo em vista ser um estudo aprofundado, devem ser revistas as definições em relação à linguagem e escolher o que é necessário para introduzir o tema para entendimento na graduação. Será necessária então, uma transposição didática. Chevallard é quem traz a ideia de transposição didática em que os professores e especialistas “irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula” (MATOS, et al. 2008, p. 1192). Com essa transposição, os alunos terão uma noção básica e introdutória do tema e, para isso, é necessário também um conhecimento prévio de álgebra. A metodologia para este estudo será então fazer leituras de diferentes livros acerca do assunto, trabalhar nos exercícios propostos e utilizar a ferramenta Latex e a transposição didática para produção final da apostila. Para iniciar o estudo desse tema, primeiro será necessário introduzir a ideia categorias. A teoria de categorias, como dito por Joseph Rotman (2002, p.442), faz pensar na ideia de: como seriam os elementos se uma área da matemática for aplicada em outras áreas? Como as regras básicas poderiam ser revistas nesse novo universo? O texto Matemáticas Conceptuales de Lawvere e Schanuel (2009, p. 1) traz também essa ideia de categoria como uma maneira de transformar um universo matemático em outro e que compreendendo a teoria de categorias com clareza, é possível decifrar alguns aspectos matemáticos de qualquer campo. Em Category Theories For Computing Sciences (2012, p. xi), a ideia de categoria pode ser entendida como uma regra para composições a fim de formar uma nova regra, é como uma coleção de objetos relacionados por uma regra indicada por uma flecha, mas que também é uma estrutura matemática. Marcio Palmares (2018, p. 15) traz a definição de categoria. Por definição, uma categoria é composta por uma classe de objetos e uma classe de morfismos. Possui um único objeto de domínio e um único objeto de codomínio para cada morfismo. Possui também um único morfismo identidade que leva o objeto nele mesmo e a composição de morfismos deve respeitar a lei associativa e as leis de identidade. Tendo em vista essa definição, alguns termos devem ser esclarecidos. Uma classe é um termo primitivo e que não deve ser considerado uma coleção de conjuntos, um conjunto é um caso especial de classe. Os objetos podem ser vistos como conjuntos e os morfismos como funções entre esses conjuntos, eles dependem do universo onde estão sendo aplicados. A função identidade pode ser entendida como o elemento neutro da composição de funções. Ao definir os objetos, morfismos e a operação entre os morfismos, tem-se uma categoria. Um exemplo é a categoria de anéis onde os objetos são anéis e os morfismos são homomorfismos de anéis com a composição usual de morfismos. (homomorfismos são morfismos/funções que preservam a estrutura). Como dito



anteriormente, inicialmente a teoria de categorias foi introduzida para definir funtores e transformações naturais logo, agora é possível definir esses dois termos. Funtor é o mapeamento entre categorias que preserva a estrutura, é a transformação efetiva de um ramo matemático em outro preservando sua estrutura e pode ser apresentado na forma de diagramas. Um funtor pode ser covariante, definido como um par de funções que preserva a composição e as identidades, ou contravariante caso a composição seja invertida como definido por Ibrahim Assem (1997, p. 95). Um exemplo é o funtor esquecimento que sai da categoria dos grupos para a categoria dos sets, este é um funtor que esquece a estrutura dos objetos da categoria dos grupos. Uma transformação natural é um morfismo entre categorias de forma que para cada morfismo, seu diagrama é comutativo. Além dessas definições, é possível extrair outras a partir delas e casos específicos, além de enunciar mais exemplos a fim de que a compreensão do tema seja plena e que o objetivo de produzir a apostila introdutória seja cumprido. Todos os textos trazem todas as definições, mas usando a transposição didática, foi escolhida uma das definições e adaptada (algumas notações e escrita). Como resultado dessa pesquisa a apostila foi produzida como trabalho de conclusão de curso de matemática.

## Referências

- ASSEM, Ibrahim. Algebres et Modules. Volume 1. Masson, 1997.
- BARR, Michael and WELLS, Charles. Category Theory for Computing Science. Volume 1. Pelos autores: edição eletrônica, 2012.
- FRANÇA, Márcio. Lema de Yoneda: uma introdução à teoria de categorias. Curitiba, Brasil, 2018.
- LAWVERE, F. and SCHANUEL, S. Matemáticas Conceptuales: una primera introducción a categorías, volume 2. Pelos autores: edição eletrônica, 2009.
- MATOS FILHO, Maurício; MENEZES, Josinalva; SILVA, Ronald; QUEIROZ, Simone. A transposição didática em Chevallard: as deformações/ transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Brasil, 2008.
- MARQUIS Jean-Pierre. Category theory. In Edward N. Zalta, editor, The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab, Stanford University, winter 2015 edition, 2015.
- MITCHELL, Barry. Theory of Categories. Volume 17. Elsevier, 1965.
- ROTMAN, Joseph. Advanced Modern Algebra. Volume 1. Prentice Hall, 2002.

**Palavras-Chave: Categorias; Funtores; Transformações naturais.**



## I ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: DO PRESENCIAL AO DIGITAL – GT “HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO”



## **LIBRAS: O QUE REALMENTE DEVERIA SER VIRAL?**

**Letícia Rinaldi de Caires (PUCPR)**

**Samuel Candido Henrique (PUCPR)**

**Lorena Costa Irmão Rego (PUCPR)**

**João Pedro Crevonis Galego (PUCPR)**

**Livia Fernandes dos Santos (IFAC)**

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2013, analisou-se as grandes regiões, destacando-se o Sul com maior concentração de pessoas que continham alguma deficiência auditiva, sendo 1,4% da população brasileira (BRASIL. IBGE, 2015). Compreender as necessidades delas e seus direitos à Educação, principalmente, sua integração e inclusão, parece não ser preocupações dos responsáveis pela educação. Pessoas que para aprender, necessitam do físico e visual, entretanto, em meio ao cenário Pandêmico, o ensino se tornou remoto e virtual. Com a educação virtual, é possível observar obstáculos, sejam estruturais ou humanos. Vale ressaltar, o que dizem as leis, portarias e documentos quanto à obrigatoriedade do acesso igualitário, equitativo e inclusivo, com foco naqueles que aprendem por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), afinal, “todos têm direito à educação”. Mesmo considerando LIBRAS, como língua oficial brasileira, definida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, inquietações surgem, uma vez que, após anos da promulgação dessa lei, ainda há baixa quantidade de pessoas capacitadas, mesmo com o aumento da oferta de políticas públicas voltadas para atendimento daqueles que apresentam incapacidade de ouvir (BRASIL, 2002). Além dessa Lei, tem-se o Decreto nº 5.626/2005, o qual pelo art. 17, regulamenta o direito de auxílio de intérprete para estas pessoas que se soma à regulamentação da profissão intérprete de Libras pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, ao qual compete auxiliar as pessoas que necessitam em locais públicos, bem como em escolas, definindo, de acordo com o art. 6º, da referida Lei, a garantia e manutenção do direito à educação como firmado pela Constituição de 1988, art. 205 (BRASIL, 1988, 2010). Galasso et al. (2018, p. 60) assim aduz: “A participação de intérpretes de Libras em sala de aula, ainda é pequena em relação à demanda de estudantes surdos no país”, além de problemas da quantidade de professores bilíngues e da disparidade entre o nível de formação do intérprete e do professor, implicando na especificidade de cada disciplina. Conforme relata Souza et al. (2016) nem sempre em órgãos públicos há acessibilidade e/ou cumprimento dessas Leis, aspecto que reforça a necessidade de formação do profissional em Libras e de sua implementação, inclusive na Educação Básica, assim como a Língua Portuguesa e a Inglesa, uma vez que a linguagem por meio de sinais não deve ser aprendida apenas quando a necessidade está próxima a nós, sendo dever da escola formar cidadãos que tornem o meio em que vivem cada vez mais igual e inclusivo. Muitos acreditam que a LIBRAS é algo difícil ou complexo, desse modo, precisamos aproximar o contato das pessoas com esse idioma, facilitando o processo denominado de “Ancoragem e Objetivação” por Moscovici (2004), que constituem uma Representação Social, pela implicação em aceitar o diferente ou estranho e concebido como “ameaça”, devendo aproximar o estranho com aquilo que nos é familiar, atrelar significado e imagens, trazendo-o para o universo escolar. Depreende-se que se o professor for formado e conhecer a Língua de Sinais (LIBRAS), poderá ensinar independentemente da sua área, palavras simples, abordar de maneira desprendida a LIBRAS, como por exemplo: todos os dias dar o famoso “Bom dia, classe” e o “Hoje é tal dia” utilizando dos sinais, orientar que a solicitação para ir ao



banheiro, seja realizada em sinais, tornando o não familiar em familiar, natural e rotineiro. Com base, em situações como as exemplificadas pode-se fugir da Representação Social de que aquele que utiliza a LIBRAS é somente o surdo, deficiente ou estranho, acarretando na desmistificação da língua de Sinais e sua não aceitação. Aspectos que podem construir uma proposta de inclusão, aceitação e rompimento de preconceitos. Portanto, é possível, mesmo em meios digitais aumentar o acesso a esse idioma, podendo “viralizar” o bem, em meio à Pandemia, sendo o professor aquele que irá promover o contato inicial com o referido idioma. Tem-se como opção para essa articulação de ferramentas, como o aplicativo VLIBRAS®, desenvolvido em parceria pelo Ministério da Economia, Secretaria do Governo Digital e Universidade Federal da Paraíba. Esse aplicativo é um conjunto de ferramentas que traduzem conteúdos digitais, quer sejam: textos, áudios ou vídeos para LIBRAS, propiciando que computadores, celulares e outros meios que sejam acessíveis aos surdos, logo, o profissional mesmo que não capacitado no idioma poderá repensar sua prática e ser capaz de incluir.

**Palavras-Chave: Acessibilidade; Inclusão; Linguagem; Pandemia; Surdez.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Pesquisa nacional de saúde: 2013: ciclos de vida : Brasil e grandes regiões / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) . Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm) . Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005, Seção 1, n. 246, p. 28-30. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) . Acesso em: 20 set. 2020.



GALASSO, Bruno José Betti et al. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 59-72, 2018.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Vânia Mendes de et al. A inclusão de surdos no trânsito. Revista CEFAC, v. 18, n. 3, p. 677-687, 2016.



## **A AVALIAÇÃO DOS ATUAIS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 2015-2025: INDICADORES VIÁVEIS AO NÍVEL MUNICIPAL**

**Mauricio Pastor dos Santos (PUCPR)**

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu no Art. 8º, que os entes subnacionais deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. A partir dessa premissa, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do MEC, sistematizou e promoveu a atividade de monitoramento e avaliação dos PME, por meio da instituição de metodologia composta por 4 etapas: Organizar o trabalho; Estudar o plano; Monitorar continuamente as metas e estratégias; e Avaliar o plano periodicamente. (BRASIL, 2016), como forma de prestar assistência técnica aos municípios e estados que, a partir de 2015, instituíram seus respectivos planos municipais de educação (PME). Esse processo foi conduzido pela SASE até o final de 2018. Com a publicação do Decreto Federal Nº 9.465/2019 (BRASIL, 2019a), que aprovou a nova estrutura regimental do MEC, essa atribuição passou a ser de competência da Secretaria de Educação Básica (SEB). Mais recentemente, em dezembro de 2019, o Decreto Federal Nº 10.195/2019 (BRASIL, 2019b), definiu novas competências à Diretoria de Articulação e Apoio às Redes (DARE)/MEC, entre elas, no Art. 14 inciso IX consta “propor e implementar estratégias e instrumentos para o monitoramento e a avaliação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, isso por meio da Coordenação Geral de Apoio às Redes e Infraestrutura Educacional, a CGARE, uma coordenação pertencente à sua estrutura. Dessa forma, ao longo desses 5 anos de vigência dos PME, os municípios atendendo o que está estabelecido nas suas leis dos PME, promovem o monitoramento contínuo e a avaliação periódica dessas políticas públicas educacionais dos seus territórios elaborando e publicando os respectivos relatórios de avaliação dos PME. E é justamente no decorrer dessa atividade que as equipes municipais se deparam com um problema que foi possível ser observada somente partir do início do processo de avaliação dos PME, isto é: como as instâncias responsáveis por essa atividade encontrariam dados e indicadores atualizados e publicados de forma desagregada por município, para que essa atividade pudesse cumprir seus objetivos? À vista disso, o objetivo geral desse estudo se concentra em analisar os indicadores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, com base nessa análise, estender-se nos seguintes objetivos específicos: Quantos indicadores utilizados para avaliar o alcance das metas do PNE, em comparação com as possibilidades dos municípios, são: a) indicadores viáveis ao nível municipal; b) indicadores inviáveis ao nível municipal; c) indicadores que não se aplicam ao nível municipal e; d) indicadores que necessitam formas alternativas. Para o levantamento dessas informações, a metodologia utilizada foi a análise das fichas técnicas que fazem parte do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018) em comparação com as fontes de dados para as variáveis que compõem cada um dos 50 indicadores propostos pelo INEP que são publicadas para estados, municípios, Distrito Federal e União por meio do INEP e a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2020) A partir dessa análise, os resultados do estudo mostraram que, dos 50 indicadores previstos para as 20 metas do PNE, no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018: 23 indicadores podem ser calculados conforme metodologia nacional proposta pelo INEP; 16 indicadores são inviáveis para o cálculo ao nível municipal; 04 indicadores não se aplicam ao nível municipal; e 07 indicadores requerem método alternativo para que possa ser mensurado o alcance das metas propostas nos PME que estiverem em consonância com o PNE. Por conseguinte, a não ser que os municípios



providenciem seus próprios censos populacionais ou metodologias que lhes permitam o levantamento dos dados referentes ao seu território, continuarão na dependência de uma ação específica do MEC para disponibilização dos dados e indicadores atualizados e desagregados para os municípios que ainda não estiverem publicados.

**Palavras-chave: Plano municipal de educação. Plano Nacional de Educação. Indicadores. Avaliação.**

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União. Edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publica-coes/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes\\_final.PDF](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publica-coes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF). Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/> /asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829 Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019. Diário Oficial da União. Edição extra, Brasília, DF, p. 6, 02 jan. 2019a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Decreto Federal nº 10.195 de 30 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União. Edição 252, Brasília, DF, p. 1, 31 dez. 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.195-de-30-de-dezembro-de-2019-236099560>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua): Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2020.



## A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mariana da Rocha Carvalho (PUCPR)

Thalita Folmann da Silva (PUCPR)

O ano de 2020 foi marcado por diversas medidas de restrições, nacionais e internacionais, com a intenção de conter a contaminação da população pelo vírus COVID – 19. Em diferentes estados brasileiros as aulas foram suspensas como uma das medidas de enfrentamento dessa situação, declarada como emergencial pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Por essa razão, instituições públicas e privadas precisaram adequar os planos de ensino, sendo necessárias adaptações para que as aulas fossem realizadas de modo remoto com a intencionalidade de não comprometer o ano letivo dos estudantes de diferentes níveis de escolaridade, incluindo discentes da graduação. Sendo assim, numa universidade particular da cidade de Curitiba, a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, cursada por estudantes do 6º período do curso de Pedagogia, precisou ser realizada remotamente, atendendo às exigências do cenário imposto à população mundial. A realização desse estágio supervisionado possibilitou a efetivação de uma investigação qualitativa de natureza descritiva, em que se buscou analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar no período de aulas remotas, com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: quais as principais estratégias e recursos utilizados durante o estágio no período de suspensão das aulas presenciais? Qual o papel das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem nas aulas remotas? Qual o papel do planejamento diante de situações inesperadas nos processos de ensino e aprendizagem? Qual o aproveitamento dos alunos na modalidade remota, especificamente, na disciplina de estágio supervisionado? Para responder a tais questionamentos, buscou-se averiguar as estratégias e recursos adotados para o desenvolvimento do estágio no período de aulas remotas; compreender o papel das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, bem como o papel do planejamento diante de situações inesperadas. Além disso, buscou-se averiguar o aproveitamento dos estudantes diante desse cenário. A pesquisa envolveu, ainda, a análise de documentos regulamentadores (Decreto nº 4258 e Portaria nº 343) que autorizaram o ensino remoto e exigiram a suspensão das aulas presenciais, o estudo teórico acerca do uso das tecnologias digitais para a aprendizagem (SANTOS; SILVA, 2020) e acerca da importância do planejamento flexível (LEAL, 2015). Com essa pesquisa foi possível observar diferentes estratégias e recursos empregados para garantir uma sólida formação aos estudantes, tais como: a utilização do “One Drive” para a realização de atividades em grupo; recursos audiovisuais, como vídeo chamadas síncronas que mantiveram o vínculo com o estudante; participação em “lives” de educadores preparados e renomados. Power point, para compartilhar os resultados dos trabalhos. estudo de caso, uma metodologia na qual a cada aula a situação vai se desenvolvendo e ganhando novas características, em cada uma dessas fases, ela exige uma solução nova pelos estudantes; fóruns on-line e criação de Cinemateca, compartilhamento de filmes sobre a temática da disciplina. Além disso, foi possível verificar que a tecnologia assumiu um papel essencial no modelo remoto, pois trouxe soluções eficazes para as dificuldades enfrentadas nesse novo modelo de ensino, possibilitando a participação dos alunos e inserindo-os no desenvolvimento das atividades propostas. O planejamento educacional da disciplina de estágio, realizado pelas docentes no início do semestre seletivo, foi pensado para uma dinâmica presencial. No entanto, com a suspensão das aulas presenciais, houve a necessidade de repensar as práticas e propostas organizadas anteriormente. Sendo assim, estabeleceu-se parceria com uma rede de ensino



brasileira de modo que os estudantes puderam desenvolver tarefas relacionadas à função do gestor frente à instituição escolar nesse contexto excepcional. Com isto, foi possível perceber que o planejamento, diante de situações inesperadas, deve ser adaptado, reforçando uma de suas características, a flexibilidade. Considera-se que o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, cursada por estudantes do curso de Pedagogia, no modelo remoto em razão da pandemia causada pelo vírus COVID-19, contribuiu significativamente para a formação inicial dos graduandos, contemplando estratégias e recursos adequados às necessidades dos discentes, com o emprego da tecnologia nas aulas e de um planejamento que garantiu o aproveitamento dos estudantes em relação à atuação frente à gestão escolar.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado; Gestão Escolar; Tecnologias Digitais; Ensino Remoto.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Acesso em: 28 mai. 2020

DOS SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2001.

TAKAHASHI, Regina Toshie; FERNANDES, Maria de Fátima Prado. Plano de aula: conceitos e metodologia. Acta Paul. Enf, v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004. Disponível em: <https://actaape.org/article/plano-de-aula-conceitos-e-metodologia/>. ISSN 1982-0194. Acesso em: 28 de maio de 2020.



## A GLOBALIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski (PUCPR)

A Globalização pode ser caracterizada como um processo de integração econômica, cultural, social e política. Fenômeno gerado pela necessidade do capitalismo em abrir novas possibilidades de expansão. A intensificação da globalização aconteceu na década de 70, e ganhou maior abrangência a partir da década de 80. Um dos motivos para essa aceleração foi o desenvolvimento de novas tecnologias. O cenário globalizado promove novos valores ao comércio, às relações humanas e conseqüentemente à educação, que nesta perspectiva, torna-se responsável em formar trabalhadores com conhecimentos e destrezas, com o foco no potencial de competitividade como principal preocupação. Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre tal temática, esta pesquisa seguiu o caminho da busca bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado: Globalização na Perspectiva Real, que tem como aporte teórico basilar os estudos de Santos (2000), Ianni (1993) e Betti (1997), buscando promover uma explanação sobre a globalização no sentido de compreender a interdependência, a integração e o dinamismo das sociedades, mas também, desigualdades, tensões e antagonismos. Na sequência, discute-se sobre a educação no contexto da globalização, Mascarenhas (1998, p.2), destaca que tal cenário econômico “produz conseqüências que se inscrevem na conjuntura social e política, provocando mudanças igualmente importantes ao sistema educacional”, tanto em sua organização referente à estrutura escolar, quanto em relação às premissas e objetivos da educação, neste contexto. A seguir, apresenta-se a discussão da globalização e suas influências no campo da Educação Física, e conseqüentemente sobre a formação e atuação do professor de Educação Física nesse contexto. Para tanto, foram utilizadas como base teórica: Corrêa (1999), Vigevani (1996), Minayo, Hartz e Buss (2000). As análises dos documentos promoveram a reflexão de que, no decorrer da História, a Educação Física sempre sofreu influências sociais, culturais e políticas, e esteve permeada pelos interesses ideológicos do momento vivenciado, sendo levada à reprodução e/ou preparação do homem nos moldes ditados, refletindo, de maneira alienada, os padrões das classes dominantes. Para transformar esse perfil reprodutor faz-se necessário o comprometimento tanto no discurso, quanto na atuação dos profissionais da educação. Pois, esse é um dos caminhos para a construção de uma nova sociedade reflexiva e crítica, considerando que a estrutura social em vigor só será alterada na medida em que sejam modificadas as relações sociais que a sustentam, e a educação tem um papel importante neste processo.

**Palavras-Chave: Globalização – Educação Física – Educação**

### REFERÊNCIAS

BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas, SP. 1997.



CORRÊA, P. O Processo de Globalização e as perspectivas emergentes para a Educação Física. Revista Movimento - Ano V - Nº 10 – 1999

IANNI, Octávio. A Sociedade global. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.

MASCARENHAS, F. Educação Física Escolar: Renovações, Modismo, Interesses, Globalização... e o pulso que ainda pulsa. Revista Pensar a Prática, UFG. Disponível em: . Acesso em: 20/06/2020.

MASCARENHAS, Fernando. Educação Física Escolar: Renovações, Modismo, Interesses, Globalização... e o pulso que ainda pulsa. Revista Pensar a Prática, UFG. Disponível em: . Acesso em: 20/06/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.7-18, 2000

SANTOS, João Fracisco . Globalização, Qualidade de Vida e Educação. Rev. Espaço Acadêmico. Nº 61, 2006. Ano VI

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Ed. Record, 2000.

VIGEVANI, Tullo. Globalização e informação: as questões não resolvidas. p.61-70. In: II Simpósio Internacional: Prof. Dr. Paulo Tarcísio Mayrink e IV Encontro de Biblioteconomia do Centro Oeste Paulista, 04 a 06 de setembro de 1996.



## **A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL N.º 13.819/2019 E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**Barbara Reis Chaves Alvim (PUCPR)**

**Adriana Thomé (CEE)**

**Elza Fagundes da Silva (PUCPR)**

**Carlos Eduardo Sanches (PUCC/PR)**

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar a recente Lei Federal n.º 13.819/2019, que trata sobre a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, e destacar como a referida lei imputou às escolas a responsabilidade de notificar os casos de violência autoprovocada – suicídio, tentativa de suicídio ou ato de automutilação, com ou sem ideação suicida – ao Conselho Tutelar. Neste texto, será dado enfoque ao suicídio e tentativa de suicídio. Assim, os objetivos específicos compreendem: apresentar aspectos concernentes ao suicídio e tentativa de suicídio e refletir sobre a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para atender aos dispositivos legais. A metodologia utilizada incluiu a pesquisa bibliográfica e documental referente ao objeto de estudo. No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal n.º 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente reestruturaram o tratamento jurídico, político e social destinado à infância e à juventude até então. Assim, crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos, com prioridade absoluta, por estarem numa condição de pessoas em desenvolvimento. A partir deste dispositivo legal, que impulsionou políticas e práticas contra a violência a crianças e adolescentes, assegurando proteção integral a esses sujeitos, a problemática começou a receber mais atenção da mídia, das autoridades e da comunidade científica em geral. Contudo, com os avanços tecnológicos e mudanças da sociedade, o desafio de proteger esse grupo se intensificou, estendendo-se ao ambiente escolar. Trata-se de um tema sensível presente no cotidiano educacional e que urge por respostas eficazes pelos órgãos competentes. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que as tentativas de suicídio sejam cerca de vinte vezes mais frequentes do que sua consumação e que para cada tentativa registrada oficialmente, existem pelo menos quatro não notificadas (WHO, 2013), demonstrando que a ideia de dar fim à própria vida não ocorre de forma imediata, mas o indivíduo que comete suicídio manifesta, em algum momento, um sinal de intenção suicida. Diante desse contexto, foi promulgada a Lei Federal n.º 13.819, de 26 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em relação à área da Educação, a referida lei dispõe que cabe aos profissionais que nela atuam prevenir a violência autoprovocada e notificar compulsoriamente casos de tentativa ou suicídio consumado e autolesões ao Conselho Tutelar. Dessa forma, com vistas a atender ao dispositivo legal, cabe refletir a respeito da função docente, pelo fato de que os profissionais da educação vêm assumindo funções cada vez mais assistencialistas, deslocando para si atribuições inerentes a outras profissões, sem, contudo, receber uma formação mínima para atuar de forma mais eficaz no lócus educacional. Para Dutra (2002), devido a tabus e preconceitos, muitos profissionais podem sentir-se despreparados para lidar com tentativas de suicídio, não apenas devido à falta de treinamento técnico, mas, provavelmente, pelo fato de estar próximo de alguém que atentou contra a própria vida acionar sentimentos, crenças e valores pessoais que os deixam sem saber como agir. Neste sentido, é importante, além de fornecer



subsídios teóricos para a intervenção, propiciar-lhes espaços de discussão, capacitando-os para a identificação de comportamentos que possam caracterizar eventual presença de ideação e tentativas de suicídio em crianças e adolescentes no ambiente escolar. Sob essa ótica, os profissionais da educação requerem uma formação não apenas conteudista, mas que propicie mecanismos de captar e intervir de forma positiva em situações que requeiram atitudes de gerenciamento de tensão com interposições humanizadas e tecnicamente embasadas, ou seja, para atuar nesse novo espaço institucional, que requer do profissional mais do que uma simples questão de formação teórica em sua área de atuação, a formação deve ser para a vida, promovendo articulações sociais efetivas (NASCIMENTO; SOUZA, 2014). Para concluir, entendemos imperioso construir estratégias de prevenção com o fortalecimento das redes de apoio entre família e escola, que busquem identificar e atuar precocemente para amenizar os fatores de risco, bem como entendemos que tanto a implementação da Lei Federal n.º 13.819/2019 quanto a formação docente específica para seu atendimento se constituem em desafios frente às realidades que o contexto escolar apresenta.

**Palavras-Chave: Lei Federal n.º 13.819/2019. Formação. Educação.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13.563.

BRASIL. Lei n.º 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei n.º 9.656, de 3 de junho de 1998. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2019. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Dutra, E. Comportamentos autodestrutivos em crianças e adolescentes: orientações que podem ajudar a identificar e prevenir. In: Hutz, C. S. (Ed.). Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2002. p. 53-87.

NASCIMENTO, G. dos S.; SOUZA, M. E. S. Uma visão holística da educação: da fragmentação à totalidade. Interletras, v. 3, ed. 19, abr./set., 2014. Disponível em: . Acesso em: 03 nov. 2019.

World Health Organization (WHO). Mental health action plan 2013-2020. Geneva: World Health Organization; 2013. 45 p. Disponível em: . Acesso em: 03 nov. 2019.





## A PÓRCIA GUIMARÃES ALVES CONTIDA NAS CARTAS (1946-1958)

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro (PUCPR)

Nascida no seio da classe média curitibana, Pórcia Guimarães Alves (1917-2005) teve uma educação privilegiada para o seu tempo, formando-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1941. Mas suas atividades profissionais iniciaram já em 1938 como professora primária adjunta no Grupo Escolar 19 de Dezembro. Entre 1951 e 1982 fez carreira na UFPR, ministrando Psicologia da Educação, e por essa instituição recebeu o título de “professor emérito” em 1992. Esteve também à frente de outros projetos que expõe seu pioneirismo no campo da Psicologia no estado do Paraná: instalou e dirigiu o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais; organizou a fundação da Escola Mercedes Stresser; e empreendeu a constituição do Instituto Decroly. Afora as marcas que deixou na história da educação e da psicologia do Paraná (RIBEIRO, 2018), reflexos de outro contexto podem ser observados na biografia de Pórcia. Durante sua trajetória, herdou do pai, Orestes, o hábito de compor um arquivo pessoal, e no ano de 2005 doou para o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR) 18 caixas contendo documentos, seus e de familiares, que se encontravam sob sua guarda. Somente no ano de 2017 esse arquivo começou a ser estudado por Ribeiro (2018), que buscou por meio desses documentos analisar a formação e atuação docente de Pórcia (1917-1962). O ordenamento e composição desse arquivo também foi estudado por Vieira e Ribeiro (2018), segundo as autoras a docente desejava que sua coleção de documentos fosse estudada, por esse motivo a professora imbuíu seu acervo de valores materiais e simbólicos intuindo a construção de sua memória. O arquivo abriga mais de 18.000 documentos e entre eles uma coleção de cartas pessoais. O percurso a ser trilhado está fundamentado na história cultural, que permite: estudar as mais variadas fontes; múltiplos enfoques; e inúmeras metodologias (BURKE, 1991); e cujos objetivos são rastrear, identificar e analisar a maneira como, aqui por meio das epístolas, uma realidade social é forjada, pensada e dada a ler. Com isso, na escrita de si de Pórcia, além de subjetividades, também as práticas culturais do período podem ser identificadas nas representações, tornando as experiências dos sujeitos inteligíveis. As representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço possa ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17); são as percepções e apropriações do mundo real, às quais, via discursos, são atribuídos significados. As cartas são documentos privilegiados de acesso aos discursos dos indivíduos e possibilitam a investigação das experiências e representações individuais. A correspondência “pode ser tida como uma prática ritualizada na qual indivíduos, confrontados com um conjunto de referências e modelos, devem classificar a realidade e reavaliar suas relações com os outros” (CAMARGO, 2000, p. 209). Aqui, podemos entender que a escrita de si é, “[...] ao mesmo tempo, constitutiva da identidade de seu autor e do texto, que se criam simultaneamente, através dessa modalidade de ‘produção do eu’” (GOMES, 2004, p. 16). Disso se depreende que, para além de o texto ser uma representação de seu autor ou de o autor ser uma construção do texto, ou ainda uma constituição simultânea de autor e texto, por de trás da escrita de si existe um “eu” (CHARTIER, 2012, p. 63). Nada obstante, a compreensão de que a escrita de si abriga um “eu” não significa o entendimento do texto como uma verdade em si, mas a verdade do sujeito que o compôs e da intencionalidade durante a composição. A subjetividade do autor e sua verdade são expostas na linguagem da escrita de si, ou seja, toda a documentação da ‘produção do eu’ é compreendida como uma busca de ‘efeito de verdade’, “[...] que se exprime pela primeira pessoa do singular e que traduz a intenção de revelar dimensões ‘íntimas e profundas’ do indivíduo que assume autoria” (GOMES, 2004, p. 14). É preciso considerar, igualmente, que a escrita de si se intensificou a partir do século XVIII em conjunto com a



relação que o indivíduo moderno estabeleceu com a produção de seus documentos e de sua memória. Os arquivos pessoais e demais documentos compreendidos como suportes para a escrita de si revelam documentos pautados em princípios como o da igualdade e da liberdade. Esses dois princípios são refletidos na escrita de si contida nas cartas, expressam a existência de normas sociais e práticas antes não possibilitadas às mulheres, assim como expõem algumas escolhas dos sujeitos diante do mundo que se apresentava. Os suportes para a escrita de cartas também revelam subjetividades dos missivistas. No entendimento de Gomes (2004) e Malatian (2015), todo estudo que utilizar cartas como fonte ou objeto de estudo deve atentar para a variedade dos suportes – coloração, tamanho, uso de tinta ou de máquina de escrever, timbre, selos, volume, periodicidade. Como fonte, as cartas revelam escolhas daqueles que se correspondem e, como objeto, podem desvelar as variedades de um determinado contexto. Já os temas, a estrutura e a maneira que o “eu” se apresentam na escrita das cartas podem ser desvelados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015). A sistematização e a organização das cartas tornam as fontes inteligíveis e possíveis de serem relacionadas à fundamentação teórica e aos objetivos propostos. Após uma análise geral do conteúdo das cartas, categorias foram elencadas para que o estudo pudesse ser continuado. Entre elas, buscaram-se trechos que refletem um “eu”: que descreve; cuida-se, relaciona-se, preocupa-se, estuda e que se sente realizado e independente. Uma multiplicidade de “eus” que expressa fragmentos do indivíduo Pórcia. No mais, todo esse estudo e percurso são relevantes considerando o crescente interesse por investigar biografias e autobiografias e que não são frequentes as pesquisas que se concentram nos estudos de epístola, já que “apenas mais recentemente foi considerada fonte privilegiada e, principalmente, tornada, ela mesma, objeto da pesquisa histórica” (GOMES, 2004, p. 10). Esse tipo de estudo pode contribuir para pesquisas ligadas a questões de gênero e para a compreensão de como a ação de indivíduos tidos como comuns pode ser influenciada e influenciar as práticas culturais.

**Palavras-Chave: Escrita de Si. Biografias. Cartas. Pórcia Guimarães Alves.**



## **A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA EQUAÇÃO A SER RESOLVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Maria Cristina Trois Dorneles Rau (PUCPR)**

**Ilze Maria Coelho Machado (SEED-PR)**

Este texto apresenta os resultados, obtidos por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada com os instrumentos: questionários e entrevistas com profissionais (professores, pedagogos e direção) atuantes em instituições públicas de educação infantil, no período de 2019. O objetivo é compreender a relação entre a família e a escola, no desenvolvimento infantil de crianças com a faixa etária entre 0 e 5 anos. A problemática é resultante das colocações dos profissionais diante da mínima participação dos responsáveis pelas crianças nas instituições que a criança frequenta. Diante disso, o questionamento da pesquisa provém das ações necessárias para que a família se torne comprometida e participante com o processo de educação e cuidado, uma vez que a responsabilidade não pode ser transferida à instituição educativa. A pesquisa possibilitou verificar a compreensão sobre a ação cotidiana em instituições de Educação Infantil, cujo propósito é aproximar os pais ou responsáveis desse cotidiano, tendo em vista, o papel da creche e pré-escola na riqueza de oportunidades oferecidas aos bebês e crianças pequenas. As políticas para expansão do atendimento distinguem a qualidade de educação e cuidados das crianças com diferentes condições financeiras. "Quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza." (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002, p. 1). Falar sobre as famílias requer sensibilidade por parte dos profissionais da educação para que a relação com a escola seja construtiva e tenha bons resultados. Pensar nessa equação é trabalhar para a superação de desafios, pois os bebês e as crianças pequenas precisam de educação e cuidado, respeito, afeto e responsabilidade para que possam se desenvolver e aprender em um ambiente seguro e saudável. Sorj (2013) aponta as desigualdades nas vivências da maternidade das mulheres trabalhadoras. A autora destaca que a legislação brasileira relaciona a pessoa trabalhadora àquela que efetivamente contribui para a previdência social, contudo, no Brasil há uma grande parcela de mulheres que trabalha informalmente, não possui carteira de trabalho ou sequer um contrato e por isso com sua renda é mínima não contribui com impostos. Neste sentido, é possível afirmar que o acesso às creches e as pré-escolas é uma maneira de socializar o cuidado e uma relação construtiva as necessidades das mães trabalhadoras corroborando para o seu desenvolvimento econômico e sua autonomia. A família é fundamental para a segurança emocional da criança principalmente quando ela passa a conviver com outras crianças e adultos no espaço das instituições de educação infantil. Entretanto, os profissionais relatam situações diversas como casos em que os bebês não vivem em condições de higiene adequadas e, que atitudes precisam ser tomadas de imediato para o próprio bem estar da criança. Isto se constitui em outro aspecto sobre a educação das crianças e que envolve a relação escola e família, na qual nem sempre existe concordância entre essas duas instituições. Os professores se preocupam com a qualidade das informações a que a criança terá acesso e, todavia, por questões culturais ou econômicas, as experiências no contexto familiar são pouco qualitativas. O sucesso na equação família e escola têm a ver com a elaboração de políticas públicas que atendam aos interesses da infância em todas as suas dimensões, bem como, com o engajamento dos profissionais, elaborando ações diversificadas que aproximem a família da instituição. Diante dessa conquista do reconhecimento da Educação Infantil pela Constituição Federal de 1988, importantes avanços foram alcançados e promulgados. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a



Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil (2017), elaborados pelo Ministério da Educação integram um conjunto de Leis e documentos com o propósito de garantia de direitos às crianças, no entanto, muitos são os desafios para a efetivação das ações de educação e cuidado, como indissociáveis e numa perspectiva que possibilite o desenvolvimento integral das crianças. Fortuna (2018) esclarece que é no espaço da educação infantil que a criança interage com outras crianças, com os adultos e com os brinquedos, com efeito, isso intervém na construção da sua identidade. Fazer da creche e pré-escola, um ambiente saudável, estimulante e construtivo para a criança, enquanto sujeito social e histórico que ancore a criança como um ser ativo, que construa conhecimentos sobre si e o mundo, continua sendo um caminho a ser percorrido pelos profissionais em parceria com a família.

**Palavras-Chave: Família. Educação Infantil. Participação. Crianças.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: Acesso em: 11 de maio de 2020. BRASIL. Senado Federal. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em: 02 fev 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> > acesso em: 10 mai 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. São Paulo: Saraiva, 1990. CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. Cadernos de Pesquisa, N. 106, p.117-127, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15741999000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 2 Jun 2020.

FORTUNA, Tânia. A importância do brincar na infância. In: Horn, Cláudia Inês et. Al. Pedagogia do Brincar. Porto Alegre: Medicação, 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola, SILVA, Ana Paula Soares. Políticas De Atendimento À Criança Pequena nos Países em Desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 65-100, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a03n115.pdf> > Acesso em: 10 abr 2019.



SORJ, Bila. Arenas de Cuidado nas Interseções entre Gênero e Classe Social no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.43 n.149 p.478-491 Maio/ago. 2013.



## **ACOMPANHAMENTO AO PEDAGOGO ESCOLAR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Alice de Nazaré Correa Nunes (PUCPR)**

**Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)**

**Ana Lucia de Araújo Claro (PUCPR)**

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, que faz parte do grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUC/PR. Teve como objetivo acompanhar um pedagogo escolar na construção de um projeto de formação de professores na escola em que atua. E mais especificamente: realizar o registro escrito do assessoramento ao pedagogo escolar na construção do projeto de formação continuada, levantar as necessidades e desafios apontados pelo pedagogo sobre a sua realidade escolar; desenvolver junto aos assessores do grupo de pesquisa, ações para o encaminhamento do projeto de formação continuada aos professores de uma escola, elaborado pelo pedagogo escolar. A problemática da pesquisa consiste em saber: Como o pedagogo organiza e desenvolve um projeto de formação continuada para os professores, mediante o acompanhamento e assessoramento do grupo de pesquisa? A pesquisa é qualitativa, de abordagem fenomenológica-hermenêutica que, em síntese, busca descrever interpretar os dados que a realidade comunica, buscando sua transformação. Como instrumento de pesquisa optou-se pelo protocolo de observação e registro dos encontros. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Educação Básica do município de Curitiba – PR, tendo como foco uma pedagoga escolar e sua equipe de trabalho. A pesquisa contou com três etapas, a primeira foi realizada no 2º semestre de 2018, referente ao programa de formação continuada oferecido a pedagogos da comunidade, distribuído em oito encontros de 2 horas cada; a segunda etapa está relacionada ao acompanhamento dos pedagogos na construção de um programa de formação continuada aos professores da sua escola; e a 3ª etapa estava prevista ao desenvolvimento do programa de formação nas diferentes escolas envolvidas. Fundamentação teórica. O termo pedagogo escolar foi adotado nesta pesquisa por decisão do grupo, uma vez que na literatura encontram-se outros termos, como é o caso do coordenador pedagógico. De acordo com Libâneo (2010), o pedagogo exerce uma variedade de atividades no âmbito educacional, seja na esfera escolar quanto na extracurricular, consideradas como atividades pedagógicas. No entanto, observa que o trabalho do pedagogo termina não sendo efetivado devido às diversas demandas no cotidiano escolar, pois conforme afirma Haddad (2016) o pedagogo acaba assumindo múltiplas atribuições na escola, envolvendo mais nas questões disciplinares e burocráticas do que pedagógica. Na visão de Túlio (2015) é preciso que a escola tenha clareza sobre o papel e as funções do pedagogo na escola, uma vez que este profissional deve estar comprometido com a organização do trabalho pedagógico, mas também ao acompanhamento dos professores e a aprendizagem dos alunos. Para Real (2019) é imprescindível que o pedagogo se reconheça como um profissional responsável em fazer a mediação do processo de formação continuada dos professores. No entanto, o autor ressalta a necessidade deste profissional ter uma formação que possibilite a reconstrução e a reinvenção de sua identidade profissional. Para tanto, é preciso que as secretarias de educação oportunizem a esses profissionais uma formação específica para o fortalecimento da sua prática educativa. Em se tratando, do estado do Paraná o mesmo tem contribuído na conscientização do papel do pedagogo, sendo o mediador e organizador nas questões pedagógicas, por meio de



documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais do estado do Paraná (PARANÁ, 2010), junto a Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR. Compreende que, este profissional oferece contribuições para a formação do sujeito, seja na esfera social ou política por meio do trabalho realizado junto à comunidade escolar. Resultados. As análises dos dados mostraram alguns elementos que nos fazem refletir sobre a importância da formação continuada para o pedagogo dentre, podemos destacar: o acompanhamento da construção do projeto de formação de professores na escola em que atua. Percebemos certo distanciamento entre o corpo docente e a gestão pedagógica, e um desencontro de ideias e opiniões que os separavam. Os professores relatam a falta de espaço dos pedagogos na escuta das dificuldades que eles se deparam em sala de aula. Necessidade de acolhimento da nova clientela heterogênea, que trazem possibilidades da chegada de mais imigrantes em 2020, sendo eles haitianos, venezuelanos, chilenos e do norte e nordeste do Brasil. Devido à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), foi insuficiente o resultado final, motivo que impediram os encontros do grupo de pesquisa desenvolver a finalização do projeto elaborado pelos pedagogos da escola Y, sendo analisada apenas uma parte das ações do projeto. Mesmo diante dos obstáculos encontrados durante o percurso desse projeto, pode-se constatar o quanto é válido à participação das universidades nas escolas, reforça o papel do pedagogo e suas atribuições no contexto escolar. Em virtude do projeto de pesquisa foi possível presenciar a integração do corpo pedagógico, dos pedagogos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUCPR, e ao grupo de pesquisa de Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, cujo projeto discute e pesquisa a temática sobre Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo.

**Palavras-Chave: Educação Básica; Pedagogo Escolar; Formação Continuada.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Básica da Educação. Brasília, 1996.

HADDAD, Cristhyane Ramos. Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação/ Cristhyane Ramos Haddad; orientadora Profª Drª Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016.

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

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação básica. Curitiba, 2010.



REAL, Helton Roberto. A identidade do pedagogo escolar em formação. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

TULIO, J. M. C. F. Identidade do Pedagogo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública. 2015. 186f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.



## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A ESCOLA E PIERRE BOURDIEU: CONCEITOS FUNDAMENTAIS E ESTRUTURANTES**

**Rita Schane (PUCPR)**

**Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa (PUCPR)**

Este trabalho tem por objetivo refletir os conceitos de habitus, campo, capital, capital cultural e violência simbólica a luz dos escritos de Pierre Bourdieu, nas políticas educacionais e na escola. O conceito de habitus discorre sobre a capacidade dos sentimentos, dos pensamentos e das ações dos indivíduos quanto à incorporação de determinada estrutura social. O campo representa um espaço no qual os confrontos legitimam as representações, considerando o poder simbólico como aquele que classifica os símbolos de acordo com a existência ou ausência de um código de valores, já o capital representa o acúmulo de forças que o indivíduo pode alcançar no campo. Tal resumo busca compreender como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a, por meio da instituição escolar, mais precisamente a partir da violência simbólica. Para além desses conceitos, Bourdieu afirmou que as estruturas não são inatas, elas são adquiridas a partir dos embates que existem entre as pessoas, ou seja, de dinâmicas de força que naturalmente nascem das relações estabelecidas por elas, e essas relações fundamentam o social, “o homem é ao mesmo tempo, produto e produtor da sua história.” (ORTIZ, 1983, p.9). A partir dos habitus que se diferenciam os campos, para então se discutir o conceito de capital. Bourdieu o categorizou em capital econômico, social e cultural. Ambos designam “essa natureza cultivada, cuja gênese social tornou-se invisível para aqueles que a percebem por meio das categorias mentais que são o produto dela” (WACQUANT, 2000, p. 120), ou seja, essa distinção entre os indivíduos a partir das suas origens passa a ficar invisível a olho nu, ou seja, naturalizada. E isso se percebe claramente no campo denominado escola. Com isso, as lutas existentes nos e entre os campos pautam-se em dois grandes movimentos: daqueles que monopolizam o capital específico e detém as estratégias de conservação da sociedade tal como está posta, e daqueles que possuem menos capital, tendenciando para a subversão da ordem estabelecida e da distribuição do capital. Os indivíduos se posicionam nos campos de acordo com o capital acumulado - que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. Por exemplo, o capital social corresponde à rede de relações e interações que cada um constrói, com os benefícios ou malefícios que elas podem gerar entre os grupos humanos. Na educação se acumula, portanto, o capital cultural, na forma de conhecimentos apreendidos, livros, diplomas. Cabe destacar que Bourdieu identificou a escola como um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Também ressaltou que por meio dela, o legado econômico da família transforma-se em capital cultural e que isso impacta diretamente no desempenho dos alunos em sala de aula, tendo em vista que eles, normalmente, são julgados pelo campo do qual são provenientes tanto pela quantidade, quanto pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além das suas heranças e dos seus habitus. Os próprios estudantes mais pobres acabam percebendo a trajetória dos melhores alunos como algo resultante de um esforço recompensado e que possivelmente não conseguirão atingir. Isso comprovaria os mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais, pois o fracasso escolar leva muitos alunos e as suas famílias a investirem menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se autoalimenta e que perpetua a sociedade tal como está posta. Nessa perspectiva, a ideia do capital cultural está intimamente ligada à origem social do indivíduo. O volume de capital cultural total adquirido em suas estruturas passa a definir o seu lugar nesse campo. Nesse caso, o capital cultural dos estudantes não é aquele do qual se apropriará na escola, mas sim, aquele já



adquirido e que passa a posicioná-lo no ambiente escolar. Ou seja, a cultura geral e aceita como “melhor”, é a cultura da classe dominante. A escola passa então a valorizá-la, deixando de lado a sua função transformadora, reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais. Quando a criança chega à escola em busca da educação formal, ela é recebida por um campo marcado pelo caráter de classe, pela segmentação, em todos os sentidos, desde a sua organização pedagógica até a forma como avalia os estudantes. Mas tudo isso ocorre de forma silenciosa, pela qual opera a violência simbólica. Para concluir, seria essa uma das formas, destacadas por Bourdieu, pela qual a escola faz uso da violência simbólica, reproduzindo assim, as desigualdades sociais. Destaca-se também que, ao se referir ao controle de um campo sobre outro, utilizou o conceito de violência simbólica, como aquela legitimadora da dominação e colocada em prática por meio de habitus. Isso explicaria por que é tão difícil alterar certos padrões sociais: o poder exercido em campos como a linguagem é mais eficiente e sutil do que o uso da força propriamente dita.

**Palavras-Chave: Educação. Políticas Educacionais. Violência Simbólica.**

#### REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, Zouk, 2007

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

WACQUANT, L. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.



## ATLAS.ti para a Fenomenologia

Véra Fátima Dullius (UNIFAE)

O software ATLAS.ti constitui-se uma ferramenta potencialmente eficiente para apoiar a organização, articulação de dados e tessitura de redes de conexões das percepções captadas no processo de pesquisa de campo. A utilização do software ATLAS.ti ocorreu na pesquisa sobre o desenvolvimento da consciência no processo de formação docente no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior em Curitiba, PR. A pesquisa objetivou reconhecer nas obras de Edith Stein, os pressupostos antropológico-filosóficos da formação humana e da consciência e identificar elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação docente inicial, a partir de investigações da prática pedagógica. Stein traz uma definição própria sobre consciência: “Nós chamamos a consciência de função da alma, quando percebemos tal chamado, que aprova ou condena nossas ações quando elas já aconteceram ou já estão acontecendo (STEIN, 1932-1933/2013, p.126). A filósofa aplica o uso do termo “consciência” para fazer referência a uma luz, a uma voz interior que elucida, ilumina o pensar e o sentir para o acionamento das forças da vontade e decisão, como dar-se conta, uma força que movimenta em determinada direção. A metodologia utilizada foi a fenomenologia proposta por Edith Stein (STEIN, 1932-1933/2013), seguida por contribuições de autores contemporâneos que aplicam o método fenomenológico na área de educação (VAN MENEN, 2003). O autor evidencia que “o compromisso da fenomenologia sempre consiste em um compromisso pessoal: é um chamado a cada um de nós e como entendemos as coisas) como nos posicionamos na vida, a como nos entendemos como educadores” (MENEN, 2003, p. 171). Segundo Menen (2003, p.103), utilizado como referência da fenomenologia aplicada à área de educação, todo processo começa com a identificação de um grande tema. Um tema é extraído de uma análise fenomenológica e possui as seguintes características: a) constitui-se a centralidade da vivência, o aspecto mais significativo, importante; b) muitos casos representam o resumo da questão, uma noção inexata do que está sendo apresentado; c) os temas são intransitivos, geralmente estão apontados em algum ponto da questão, do texto, da situação analisada; d) o tema descreve a estrutura da vivência, é a forma de entender o fenômeno. A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: revisão bibliográfica das obras de Edith Stein e a pesquisa de campo. Para a descrição, organização e análise do conteúdo das entrevistas realizadas em campo, utilizou-se o software Atlas.ti. KLÜBER analisa que “[...] o uso deste software sob a abordagem fenomenológica não possui referências, ao menos em âmbito nacional. Por esse motivo [...] se torna relevante para o âmbito da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, para a Pesquisa Qualitativa segundo a Abordagem Fenomenológica (2014, p.7). Concordando com o autor, entende-se que, a apesar da restrita utilização deste software, comprova-se a sua excelente contribuição em pesquisas de cunho qualitativo. Utiliza-se na pesquisa as categorias criadas por Klüber sobre os procedimentos fenomenológicos, que são: Unidades de Significado (correspondem a indicação do software: Citação (quotation) e Codificação (Coding)); Categorias/ Núcleos de Ideias (que correspondem ao recurso do software: Interligação (link); Codificação (coding), Supercodificação (supercoding) Esquema gráfico ou Redes (Network View))” (KLÜBER, 2014, p.20). O método fenomenológico é complexo, nada fácil na sua aplicabilidade, porque não é possível vivenciá-lo apenas com um aparato teórico-cognitivo; é preciso diferenciar entre temas essenciais e temas que estão relacionados de um modo mais casual com o fenômeno que é objeto de estudo (MENEN, 2003, p.124). Muito mais complexo é utilizar-se em fenomenologia de um recurso de software para apoiar a realização de procedimentos que possam sistematizar um processo de pesquisa qualitativa. O ATLAS.ti mostrou-se adequado para o tratamento dos dados da pesquisa utilizando-se da abordagem



metodológica da fenomenologia porque considera-se que a pesquisa está na responsabilidade analítica do pesquisador e as ferramentas servem de recursos em apoio ao método.

**Palavras-Chave: Fenomenologia. Método. Educação. ATLAS.ti.**

#### **REFERÊNCIAS:**

KLÜBER, Tiago Emanuel. Atlas.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. UNICAMP: ETD - Educação Temática Digital, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1326>. Acesso em: 06 jun.2019.

STEIN, Edith. La Struttura Della Persona Umana. Corso di antropologia filosofica. Traduzione del tedesco: Michele D' Ambra. Città Nuova Editrice, 2013.

VAN MANEN, Max. Investigación Educativa. Y experiencia vivida ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona, España: Idea Books, 2003.



## ATLAS.ti PARA AUTOETNOGRAFIA

Rosane de Mello Santo Nicola (PUCPR)

A narrativa autoetnográfica ainda é raramente empregada em pesquisas sobre a educação no Brasil. A falta de familiaridade dos avaliadores com o próprio pesquisador como fonte de dados e a metodologia são alguns dos motivos. Talvez a narrativa evocativa ou emocional, inicialmente divulgada na literatura, pode ter dificultado outras maneiras de se conduzirem pesquisas autoetnográficas (ANDERSON, 2006). Nesta pesquisa, o desafio surge na submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, que não autoriza as entrevistas presenciais para a coleta de dados etnográficos dos sujeitos de pesquisa, alegando que poderiam se sentir constrangidos ao posicionarem sua opinião a pares e gestores, num provável encontro em grupo; outra razão é haver a possibilidade de conflito de interesses ou confrontos de relações de poder entre os participantes e deles com o pesquisador. Diante disso, este estudo visa descrever o encaminhamento metodológico adotado para a pesquisa qualitativa com estrutura interpretativa voltada ao construtivismo social, no qual o pesquisador busca entender o mundo em que trabalha e desenvolve significados subjetivos das experiências (CRESWELL, 2014). A primeira coleta de dados volta-se para um único evento – o processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem a partir de currículos por competências numa IES privada –, compilando, por meio da narrativa autoetnográfica, uma descrição da dimensão individual de um profissional docente que compartilha a cultura da IES, e da dimensão institucional na qual está inserido. A narrativa da pesquisadora e docente é uma coleta de dados que evoca eventos relacionados a processos formativos e experiências pessoais, relacionais e emotivas sobre aquele processo de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores na IES. Embora a lembrança seja falível, cabe reconhecer a importância da memória enquanto dado de pesquisa (SANTOS, 2017). Para tanto, utilizam-se artefatos culturais da rotina docente, como: agendas pessoais, currículo Lattes, diferentes modelos de planos de ensino propostos pela IES de 2001 a 2017, e notas de campo escritas entre abril de 2016 e dezembro de 2017, quando a pesquisadora atuou na formação continuada da IES. Para validar essa narrativa, assegurando que abrangeria todas as categorias teóricas propostas na pesquisa sobre a temática, fez-se uma análise do documento de dezoito páginas com o software ATLAS.ti 8.0 (Qualitative Research and Solutions). A partir das categorias teóricas da pesquisa distribuídas em nível institucional (8 aspectos gerenciais e 8 decisões institucionais pedagógicas) e em nível individual (9 aspectos de ensino e aprendizagem e 18 aspectos relacionais), gerou-se um livro de códigos no ATLAS.ti e selecionaram-se os trechos correspondentes na narrativa. Assim, o software identificou as seguintes categorias teóricas na narrativa, denominadas quotation (citação): Validação da matriz curricular por competências (12 citações), seguida de Formação continuada (10 citações), Competência como agir integrado de saberes (8 citações); com 6 citações cada, são: Escolha consensual docente, Contextualização e Análise coletiva do currículo e da prática docente; com 5 citações, Adoção institucional do enfoque e Reconfiguração de saberes; e Uso em variados sentidos, planejamento coletivo, Cultura de gestão colegiada tradicional, Cultura de participação coletiva curricular inovadora e Avaliação formativa, com 4 citações. Portanto, a validação interna da narrativa resultou com abrangência suficiente para corresponder às categorias teóricas propostas na pesquisa. Criou-se, então, o instrumento de pesquisa em substituição à aplicação de entrevistas, baseado em 25 trechos da narrativa, de forma a preservar-se a identidade dos sujeitos de pesquisa, evitando-se exposição presencial ao pesquisador ou constrangimento diante de pares e gestores. Tal instrumento estimula as lembranças do participante, provocando-o a não fornecer respostas fechadas a partir de alternativas, mas relatar episódios que confirmam ou rejeitam o trecho



narrativo autoetnográfico proposto; tais episódios são os dados qualitativo-etnográficos. O Atlas.ti contribui no tratamento e na análise desses dados, importando-se para esse software a planilha de dados coletada no Qualtrics e produzida no Excell. Foram gerados 75 documentos correspondentes aos participantes da pesquisa. Em seguida, geraram-se 67 códigos, sendo: 42 categorias teóricas, organizadas em 4 grupos; e 25 questões referentes a 789 episódios coletados, distribuídos nos 3 períodos de reformulação curricular da IES, a saber: 2000-2005 (247 episódios), 2006-2011 (71) e 2012-2017 (471 episódios). Depois, realizaram-se as unidades de registro a partir da seleção de trechos marcados em cada episódio, permitindo sua localização posterior. Conforme Bardin (2002), para que uma unidade de registro faça sentido, é preciso explicitar seu contexto; assim, a seleção de um trecho imediatamente anterior e/ou posterior é chamada de unidade de contexto. Marcaram-se, em cada episódio, as citações e os códigos que representam, respectivamente, as unidades de contexto e as unidades de registro. Os trechos destacados no software criam as citações ao lado da unidade de registro, facilitando a localização no texto das unidades criadas, bem como a revisão do critério para essa criação, a partir da unidade de contexto que gerou aquele registro. Então, por meio do gerenciador de códigos do ATLAS.ti, formaram-se seis grupos de perfis de respondentes. Posteriormente, criaram-se, por meio do gerenciador de redes do ATLAS.ti, os grupos de redes, relacionando os relatos desses grupos aos códigos das categorias teóricas correspondentes. E, finalmente, formaram-se as redes de episódios em torno de uma ou mais categorias teóricas, sempre indicando os períodos de reformulação curricular em que se situam os episódios. Dos 75 respondentes do instrumento de pesquisa, 52 relataram episódios, sendo que cada relato autoetnográfico recebeu em média 26 episódios, possibilitando variedade de informações e perspectivas em cada questão do instrumento de pesquisa. O Atlas.ti foi essencial para o tratamento e a análise de dados nesta pesquisa, dada a quantidade e a diversidade de categorias teóricas, sujeitos envolvidos e questões do instrumento de pesquisa.

**Palavras-Chave: Procedimentos de pesquisa autoetnográfica; procedimentos de etnografia; contribuições do software Atlas.ti.**

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373–395, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: perspectivas e desafios. *Plural - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017.





## **AULAS INTERATIVAS ON-LINE: ESTUDO DE CASO DO SENAC ACRE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

**Evandro Araujo de Aquino (PUCPR)**

**Maria Lourdes Gisi (PUCPR)**

**Maria Elisabeth Blanck Miguel (PUCPR)**

Com o estabelecimento da pandemia da Covid-19, ocasionada pelo Novo Coronavírus e declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em meados de março de 2020, as instituições de ensino tiveram que se reinventar em curto espaço de tempo para proporcionar a continuidade das aulas referente ao ano letivo vigente. Assim sendo, o presente artigo trata de um estudo de caso sobre o ensino on-line no Senac Acre, durante a pandemia do Novo Coronavírus e insere-se no contexto da oferta da disciplina 'Seminário de Aprofundamento: História e Políticas da Educação' do Doutorado em Educação Interinstitucional (DINTER) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Faculdade Diocesana São José (FADISI). Diante da nova realidade imposta pela pandemia da Covid-19, a Direção da Instituição (Senac) desafiou a equipe técnico-pedagógica a desenvolver soluções educacionais criativas para conter os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos que estavam em andamento. Para isto, o Senac criou um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela estruturação, execução e monitoramento educacional dos resultados da proposta. A atuação da equipe responsável pautou-se no seguinte problema: como reduzir os impactos da pandemia da Covid-19 na continuidade da oferta de aulas para os alunos dos cursos técnicos profissionalizantes do Senac Acre? Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar o estudo de caso no que concerne a experiência do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) no estado do Acre, região ocidental da Amazônia brasileira, acerca do Projeto Aulas Interativas (PAI) on-line como instrumento de redução dos impactos da pandemia, possibilitando a continuidade da oferta das aulas aos alunos de cursos técnicos profissionalizantes, que até então, eram oferecidas no formato presencial. Com a declaração da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a instituição estruturou a proposta supracitada, metodologicamente pautada no desenvolvimento das aulas interativas on-line, com utilização de ferramentas e plataformas digitais, ficando a facilitação a cargo dos orientadores educacionais, acompanhados por uma equipe técnico-pedagógica da instituição. Especificamente, o artigo foi organizado a partir da abordagem dos aspectos legais e históricos da educação profissional no Brasil e, em particular, a atuação do Senac no Acre, com o desenvolvimento de oportunidades de formação profissional, apresentando sua criação no Estado do Acre e os serviços prestados à população mais carente através dos programas sociais de incentivo ao estudo e desenvolvimento profissional. Em seguida, apresenta-se o Projeto Aulas Interativas propriamente dito. Depois, aborda-se o Home Office como forma de condução dos trabalhos educacionais on-line durante a pandemia da Covid-19, destacando o processo de planejamento, execução e acompanhamento da proposta de ensino aqui apresentada. Finalmente, apresenta-se os procedimentos metodológicos que embasam e sustentam o Projeto Aulas Interativas do Senac Acre, procurando fazer uma análise crítica nas considerações finais, com indicativo de subsídios para futuros trabalhos sobre os resultados desta experiência. Os fundamentos teóricos que embasam este trabalho partem da análise da não dissociabilidade da Educação Profissional da construção histórica da educação no Brasil e as ressonâncias da concepção tecnicista, contadas no itinerário das Leis Orgânicas, que estruturaram o ensino técnico profissional. Estas leis começaram a ser promulgadas



em 1942, pois “em 30 de janeiro de 1942, o Decreto-lei nº. 4.073 organizava o Ensino Industrial; em 28 de dezembro de 1943 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Comercial pelo Decreto-lei nº. 6.141” (Romanelli, 2001, p 154). De acordo com o Decreto-lei nº 8.621, o Senac foi criado em 10 de janeiro de 1946, após o Conselho Nacional do Comércio ter recebido a autorização do Governo Federal para criar escolas em todo o país (Atos Normativos do Senac, Decreto-lei nº 8.621/46). No estado do Acre, o Senac foi instituído no dia 27 de maio de 1976, por meio da Resolução Senac nº 255/76 do Departamento Nacional, assinado pelo Presidente Jessé Pinto Freire (Atos Normativos do Senac, Resolução Senac nº 255/76). A proposta didático-pedagógica de atuação do Senac pauta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB, na qual a Educação Profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Art. 39, Lei nº. 9.394/96). Com isso, objetiva a formação de técnicos de nível médio, a requalificação, a qualificação e profissionalização de trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. Pauta-se também nos “princípios norteadores enunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação” (Parecer CNE/CEB Nº 16/1999). Constatamos que, mesmo com tantos desafios enfrentados pela instituição, num momento tão delicado como está sendo a pandemia da Covid-19, a instituição não mediu esforços para construir alternativas que possibilitassem a continuidade da oferta dos cursos técnicos. Isso demonstra o poder de articulação e comprometimento com a causa educacional. Verificamos que a metodologia estabelecida no Projeto Aulas Interativas, no que concerne aos aspectos fundamentais de uma proposta de ensino interativo on-line, cumpre com a expectativa do ensino fora do ambiente escolar presencial, sendo um desafio para os orientadores educacionais, alunos e equipe técnico-pedagógica envolvidos. A proposta considera todos os elementos do ensino presencial, porém, a forma como ocorre é diferente e exige maior dedicação dos agentes que fazem parte do cotidiano escolar, agora virtual, buscando máxima interatividade metodológica e tecnologias de auxílio ao ensino on-line. Observamos que, no mínimo, existem dois fatores desafiadores para implementação da proposta de aulas interativas do Senac Acre, sendo que o primeiro se refere ao despreparo tecnológico da maioria dos orientadores educacionais, que tiveram que buscar alternativas urgentes de aperfeiçoamento tecnológico para suprir a demanda posta com o estabelecimento da pandemia do Novo Coronavírus. O segundo é concernente às condições socioeconômicas das classes populares que frequentam os cursos de educação profissional, que muitas das vezes não dispõem de equipamentos tecnológicos e internet com a qualidade requerida para o uso de plataformas digitais.

**Palavras-Chave: Aulas Interativas; Pandemia da Covid-19; Senac Acre; Educação Profissional.**

**Não tem as referências**



## **AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESTRESSE E DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DA ÁREA DE SAÚDE QUANTO À INTRODUÇÃO DE ATIVIDADES ASSISTIDAS POR ANIMAIS NA UNIVERSIDADE**

**Ana Lucia Lacerda Michelotto (PUCPR)**

**Ana Carolina Rizzon Cintra (PUCPR)**

O convívio com animais de estimação traz benefícios, tanto para saúde física, como emocional dos seres humanos (Coutinho et al., 2014). A presença de um cão e ambiente educacional pode melhorar a concentração, a atenção, a motivação e o relaxamento, colabora com a diminuição de estresse, refletindo na melhora da aprendizagem e do desempenho acadêmico (Pendry et al., 2020). As atividades assistidas por animais (AAA) são capazes de promover benefícios físicos, psíquicos e educacionais nos jovens universitários, por meio da redução da ansiedade e na promoção de emoções positivas (Binfet, 2017 e Robino et al., 2020). No Brasil, pesquisas revelam o elevado nível de estresse de acadêmicos, com destaque para cursos na área da saúde, como Fisioterapia, Psicologia, Enfermagem e Medicina, nos quais o grau de estresse é mais perceptível devido à responsabilidade com pacientes em estágios (Torquato et al., 2010; Murakami et al., 2019); O nosso grupo é pioneiro na implementação de um programa de AAA em ambiente universitário. A introdução do programa com animais se deu através do Serviço de Apoio Psicopedagógico (SEAP), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na qual profissionais da saúde e educação, em busca de técnicas complementares, inovação e eficiência para o cuidado da saúde emocional, engajamento e bem-estar dos estudantes universitários, implementaram ações rotineiras com cães pré – selecionados para as atividades. Objetivo: O objetivo do presente estudo foi investigar a percepção dos estudantes universitários em relação à inclusão de cães terapeutas no campus, além de traçar um perfil de estudantes de cursos da área da saúde bem como seus níveis de estresse. Metodologia: Estudo se caracterizou sendo transversal observacional, em uma população de estudantes universitários (440) e percepção sobre a presença de cães no campus da PUCPR. O estudo foi realizado entre os meses de março de 2019 e março de 2020, na PUCPR, localizada em Curitiba, estado do PR. Inicialmente, os estudantes estavam concluindo do primeiro ao terceiro semestre, ou do sétimo ao nono, dos cursos de Fisioterapia, Medicina Veterinária e Psicologia, eles foram convidados a participar da pesquisa, após o convite, aqueles que se sentiram a vontade e mostraram interesse em participar da pesquisa receberam um questionário e um instrumento para avaliar o grau de estresse. Como critérios de inclusão, foram considerados estudantes independente de gênero, raça, idade, cursando períodos iniciais ou finais dos cursos citados acima, regularmente matriculados na universidade, e que consentiram o uso das informações no âmbito do estudo. Como critérios de exclusão, não foram considerados estudantes que apresentaram algum impedimento de saúde ou medo na presença dos cães. Houve outros critérios também como o perfil dos estudantes e o teste de estresse através do Inventário de Sintomas de Estresse de Lipp (ISSL) (Lipp, 2000), essa escala constitui de uma lista de sintomas físicos e psicológicos. O Inventário de Sintomas de Estresse de Lipp, foram corrigidos com material próprio para esse fim. Todos dados foram compilados em planilhas de Excel para posterior análise. Resultados: Os resultados foram apresentados na forma de análise descritiva, em percentuais em relação ao número de entrevistados das questões específicas. As análises foram realizadas por meio de test t utilizado o programa GraphPad Prism para Windows versão 5.0 (San Diego, CA, USA), considerando valor de p menor que 0,005 significativo. A amostra de estudantes investigada no presente estudo representou indivíduos dos anos iniciais e finais de curso. A maioria deles era do sexo



feminino, e a maior prevalência do sexo feminino da amostra é um fato que não aparece somente na universidade pesquisada e sim, na maioria das instituições brasileiras (Brasil, 2016). Dentre os cursos, houve um predomínio do período matutino, pois os cursos de Fisioterapia e Medicina Veterinária aconteceram somente de forma diurna. Podemos afirmar também que esta população é suscetível, e em número crescente, aos problemas psicológicos resultando num mal desempenho, ansiedade e depressão, evasão e mesmo as tentativas de suicídio. No presente estudo, a maioria dos entrevistados tinha animais de estimação no mesmo domicílio, e os efeitos em relação aos níveis de estresse e desempenho acadêmico em relação a morar ou não com seus companheiros animais ainda precisa ser mais estudado. Contudo sabe-se da necessidade de que as AAA sejam empregadas utilizando-se protocolos que obedeçam normativas de bom convívio entre o ser humano e os animais em ambiente universitário, bem como do ponto de vista da saúde e bem-estar de ambos. Conclusão: O estudo demonstra a percepção positiva dos estudantes universitários para a implementação de AAA no campus da Universidade. Protocolos de AAA devem ser estudados de forma apropriada nos âmbitos de suas aplicações específicas para o benefício do convívio homem-animal.

**Palavras-chave: Estresse; universidade; estudantes; Atividade assistida por animais**

## REFERÊNCIAS

BINFET J T. The Effects of Group-Administered Canine Therapy on University Students' Wellbeing: A Randomized Controlled Trial, *Anthrozoös*, 2017. 30:3, 397-414

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde. 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pns/2013/>

COUTINHO M, YUKO B, Kitagawa C, Dall'Acqua S. "Benefícios advindos da interação homem-cão". *Revista do Instituto de Ciência da Saúde*. 2014; Vol.22: p.123-128.

MURAKAMI, K., PANÚNCIO-Pinto, M. P., Santos, J., & Troncon, L. E. (2019). Estresse psicológico em estudantes de cursos de graduação da área da saúde. *Revista De Medicina*, 98(2), 108-113. <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v98i2p108-113>

PENDRY, P.; CARR, A.M.; Gee, N.R.; Vandagriff, J.L. Randomized Trial Examining Effects of Animal Assisted Intervention and Stress Related Symptoms on College Students' Learning and Study Skills. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 1909



ROBINO, A. E., CORRIGAN, V. K., Anderson, B., Werre, S., Farley, J. P., Marmagas, S. W., & Buechner-Maxwell, V. (2020). College Student Mental Health in an Animal-Assisted Intervention Program: A Preliminary Study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1–10. doi:10.1080/15401383.2020.1757002

TORQUATO, J. A., GOULART, A. G., Vicentin, P. & Correa, U. (2010) Avaliação do estresse em estudantes universitários. *InterScience Place*, 3(14), 140-154. [www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/142](http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/142)



## **BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO – O ENSINO A PARTIR DE COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM A PERFORMATIVIDADE**

**Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel (PUCPR)**

**Thalita Vianna de Lima (PUCPR)**

**Romilda Teodora Ens (PUCPR)**

**Sabrina Plá Sandini (UNICENTRO)**

O processo educacional no Brasil, incluindo a formação de professores, experiencia, desde o século passado, a influência dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais. A presença desses organismos nas políticas nacionais acarreta, entre outras questões, na emergência do que Ball (2004, 2005) chama de política de accountability, a qual traz o discurso de responsabilidade, eficiência e qualidade e da performatividade na educação, o que caracteriza o efeito da mercantilização no processo educacional, como parte de um acordo político global. Para Ball (2005, p. 544), a performatividade é adquirida por meio de publicação de informações e de indicadores, “[...] além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar”. As políticas regulamentam o que precisa ser determinado como parâmetro para a educação brasileira. A Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) determina que a responsabilidade de acesso e permanência ao processo de formação inicial de professores é incumbência do Estado. Dessa forma, problematiza-se: Como o conceito de performatividade se expressa nas competências gerais de formação de professores? Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar as competências gerais para a formação de professores que constam na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, a partir do conceito de performatividade discutido por Ball (2005). Por objetivos específicos, apresentam-se: i) identificar o histórico das diretrizes para a formação docente após a LDB n.º 9.394/1996; ii) relacionar o conceito de performatividade com as competências presentes na Resolução CNE/CP n.º 02/2019. A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 regulamenta, em seu texto, a Base Nacional Comum para a Formação Docente, apresentando as dez competências gerais e as competências específicas, com a descrição das habilidades a serem contempladas, como documento anexo à Resolução. Ao considerar o argumento de Perrenoud (2002) sobre o ensino por meio de competências a partir da articulação entre a teoria e a prática, presente na organização de todo o processo de formação inicial de professores e a concepção em que Tardif (2014) caracteriza os saberes como as competências, habilidades, atitudes e aptidões docentes, compreende-se, nesse estudo, que competências para esses autores está interligada à formação crítica e integral do sujeito. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes que servem de base para o ensino não se limitam aos conhecimentos especializados adquiridos no período de formação inicial e devem articular teoria e prática. Compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e a carreira dos professores tornam-se “[...] importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região” (GATTI, 2016, p. 163). Apoiamo-nos em Ball (2004, 2005) para discutir o conceito de performatividade e como ele está inserido no contexto da política educacional brasileira. Para discutir o conceito de competências e a formação de professores, autores como Perrenoud (2002), Tardif (2014) e Gatti (2016) embasaram a pesquisa. A metodologia percorreu a análise de conteúdo de Bardin (2016), que possibilitou realizar a leitura flutuante do documento e elencar categorias a partir das dez



competências gerais para a formação docente. Após o processo de categorização, a análise pautou-se em três categorias: aspectos políticos, individuais e práticos. Por meio da análise dessas categorias, inferimos que a proposta do ensino pelo desenvolvimento de competências converte-se para uma visão tecnicista, em que a performatividade e a performance na educação e na política estão presentes na formação docente. Os diferentes aspectos são tratados de forma a contemplar o conceito de qualidade total, que politicamente carrega a responsabilidade do sucesso da educação estritamente ao trabalho do professor. Evidencia-se que a formação de professores, nessa perspectiva, contribui para dar continuidade às exigências mercadológicas e metas mundiais, utilizando-se dos professores como uma ferramenta para operacionalizar esse projeto.

**Palavras-Chave: Performatividade; Formação de Professores; BNC-Formação.**

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. *Cadernos de Pesquisa*, SP, v. 35, n. 126, p. 540-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.os 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.



GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, SP, v. 1, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002. p. 11-34.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## **CORPOS APRIOSONADOS, MENTES LIVRES: O SISTEMA PENITENCIÁRIO E A EDUCAÇÃO**

**Samuel Candido Henrique (PUCPR)**

**Danielly de Sousa Nóbrega (PUCPR)**

**Letícia Rinaldi de Caires (PUCPR)**

**João Pedro Crevonis Galego (PUCPR)**

Tendo em vista que a concepção de prisão é um termo contemporâneo, uma vez que apenas no século XIX foi firmada a necessidade de humanização da privação de liberdade. Santos (2007, p. 93-94) afirma que “[...] é recente a preocupação em tornar a prisão em um local de cumprimento de pena e que, em última instância, busca transformar criminosos em não-criminosos”, sendo isso ainda mais efetivo por meio da educação, que no Brasil é direito de todos. Como bem delineado na Constituição Federal (CF) que assim dispõe: “a educação é um direito de todos e um dever do Estado” (BRASIL, 1988). Frise-se que esse pronome indefinido “todos” não se faz distinção, ou seja, corroborando com o artigo 3º da CF, o qual define que a educação tem que ser tratada como um direito humano, isto é, significa dizer ela não deve se limitar à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa. A promoção do bem de todos sem distinção ou preconceitos é também garantida no referido artigo. E como ficou regulamentado na declaração Universal Dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948). De acordo com a Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, do qual o Brasil é um dos países signatários, em seu artigo 26 aduz: toda pessoa tem direito à instrução gratuita nos graus elementar e fundamental, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Na mesma esteira, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394/1996 define a educação como um direito de todos e dever do estado. Aspecto esse que, segundo Arroyo (2005) assegura a possibilidade de escolarização é dever do estado e deve ser feita em todas as esferas viabilizando o processo de educação, considerando as características, interesse, condições de vida e trabalho. Sobre a concepção de Direitos Humanos, Buoro (1998) explica que muitas são as concepções, principalmente, a respeito de presos, em que uma parcela da população esquece do “direito a ter direitos” a partir da concepção de “privilégios de bandido”. Ao que se pergunta: em que momento deixam de ser humanos e perdem seus direitos? Segundo Mirabete (2004) a ausência prolongada do condenado de seu meio social acarreta um desajustamento que somente poderá ser superado se forem oferecidas a ele condições adequadas a sua reinserção social quando for liberado. Sobre esse aspecto, argumenta-se sobre a necessidade de a comunidade ser conscientizada da missão que lhe cabe na tarefa de assistir aquele que, tendo transgredido a lei penal, está resgatando o débito criado com a prática do crime. Português (2001) retoma que o sistema penitenciário perdeu o foco de (re)educar, passando a ensinar sim, os crimes e outros aspectos negativos, sendo intitulado pelo autor como “universidade do crime”, de fato, se o investimento for crescente em apenas aumentar a quantidade de vagas no sistema prisional ao invés de aumentar no sistema educacional, esse processo tenderá a ampliar-se. Depreende-se que a educação é um fator preponderante para a (re)socialização do detento e um dever/obrigação do Estado; na mesma linha aduz Foucault (1987, p. 224): “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade



e uma obrigação para com o detento”. Portanto, há necessidade de educar aqueles que obtiveram de algum modo falhas em suas condutas como cidadão e reforçando o papel da escola e da educação de formar cidadãos para (re)inseri-los no convívio social. Considera-se que para alcançar o resultado mais efetivo na ressocialização do cidadão privado de liberdade, faz-se necessário discutir e compreender as regulamentações contidas nas Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovadas pela Resolução CNPCP nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, a qual foi homologada pelo Ministério da Educação pela Resolução CNE nº 2 de 19 de maio de 2010. Bem como analisar tais documentos em comparação com a realidade, observando se as medidas são suficientes, assim como partir do pressuposto que a educação é para todos, por inferência, para as pessoas privadas de liberdade também.

**Palavras-Chave: Constituição Federal; Declaração de Direitos Humanos; Educação; Ressocialização.**

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Resolução ONU nº 217-A, de 10 de dezembro de 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diário Oficial, 10 dez. 1948. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948\\_94854.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html) . Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 2009, Seção 1, p. 22-23. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 20 set. 2020.

BUORO, Andréa Bueno. A cabeça fraca: familiares de presos frente ao dilema da percepção dos direitos humanos. Revista USP, São Paulo, n. 37, p. 70-81, 1998

GOMES, Nilma (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.



FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ, Vozes, 1987. 288p.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. *Execução Penal: comentários à Lei 7.210, de 11-7-1984*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, 2001.

SANTOS, Sílvio dos. *A educação escolar na prisão sob a ótica dos detentos*. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 93-110.



## **Desafios da internet: propulsores de suicídios e lesões autoprovocadas**

**Barbara Reis Chaves Alvim (PUCPR)**

**Adriana Thomé (CEE)**

**Elza Fagundes da Silva (PUCPR)**

**Carlos Eduardo Sanches (PUCC/PR)**

De acordo com dados do relatório feito pela We Are Social em parceria com a Hootsuite's Digital (2019), mais de 140 milhões de brasileiros fazem parte de pelo menos uma rede social, estando entre os que mais tempo passam conectados à Rede Mundial de Computadores. Essa conectividade na Web pode contribuir para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas igualmente pode ofertar riscos, como observado pelo aumento no número de casos de autolesões e suicídios decorrentes dos chamados Desafios Perigosos, viralizados na Internet. Em face ao contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o panorama de casos de violência autoprovocada ligada a diferentes desafios da internet, bem como refletir sobre a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para identificar, no âmbito escolar, sinais de violências autoinfligidas, com vistas a fazer um trabalho preventivo e o correto encaminhamento, conforme reza a Lei Federal n.º 13.819/2019, que trata sobre a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a qual imputou às escolas a responsabilidade de notificar os casos de violência autoprovocada – suicídio, tentativa de suicídio ou ato de automutilação, com ou sem ideação suicida – ao Conselho Tutelar. A metodologia utilizada incluiu a pesquisa bibliográfica e documental referente ao objeto de estudo. Dentre esses desafios, o de maior repercussão foi o Jogo da Baleia Azul, em que o participante precisava cumprir uma lista de ações de autolesão, como ficar doente intencionalmente e colocar a vida em risco de alguma forma. O ato final seria tirar a própria vida. Várias mortes pelo mundo foram ligadas a essa brincadeira. Outros desafios também viralizaram na Rede Mundial de Computadores. Dentre eles, o Jogo da asfixia ou Jogo do desmaio, o qual já deixou uma série de vítimas; o Jogo da canela, em que a pessoa ingere sem acompanhamento de líquido, uma grande quantidade do condimento; o Jogo do preservativo, o qual consiste em inspirar um preservativo pelo nariz e retirá-lo pela boca, ou ainda, enche-lo de água e colocá-lo sobre a cabeça, tampando todo o rosto, o que pode ocasionar morte por obstrução da respiração; o Jogo da faca, em que a pessoa finca a faca rapidamente entre os dedos; o Jogo do SuperBonder, em que os participantes colam partes do corpo; o Jogo do desodorante, que consiste em inalar gás de desodorante aerossol pelo maior tempo possível; além do desafio de colocar fogo no próprio corpo e muitos outros que são criados rotineiramente. Um dos desafios que mais são causadores de autolesão é o de selfies em lugares arriscados. Muitos já perderam a vida enquanto tentavam capturar autorretratos com aparelhos celulares. As principais causas de morte foram afogamentos, acidentes com veículos e quedas. Devido à popularidade desses desafios, diversos casos de autolesões, automutilações, mortes, suicídios ou tentativas de suicídios estão sendo atreladas a eles. Mas por que muitos jovens usuários assíduos da internet, com total liberdade de acesso a diferentes sites em todo o mundo, são atraídos pelos desafios que circulam na Web? Por que são tão fascinados em correr risco de morte, figurando como “equilibristas do arame farpado”? Aqui nos apropriando do título da obra literária de Flavio Moreira da Costa para bem elucidar o constante caminhar de um grupo de jovens que talvez tenham como verdade o fato de que viver é correr riscos. Essa é uma questão que deve estar presente nas discussões não só da área da saúde, mas também na da educação, por ser a escola um espaço privilegiado para se detectar possíveis



situações de riscos e promover um trabalho de prevenção constante. Um estudo publicado em 2014 pelo sociólogo Julio Jacob Wiaselfisz sobre a mortalidade da juventude brasileira, revelou um aumento de 60% dos casos de suicídio para a faixa etária entre 15 a 19 anos no período entre 1980 a 2012. Ainda, as tentativas de suicídio representam a segunda causa de internações na população entre dez a 19 anos do sexo feminino na rede do Sistema Único de Saúde (SUS) e suicídios entre adolescentes do sexo masculino configuram-se como a terceira causa de morte classificada como externas (FREI; MENZ; BRITO, 2019). Essa é uma realidade que não mais pode ser velada. Urge a necessidade de um trabalho profícuo entre agentes da saúde e educadores, um intercâmbio de experiências com vistas a mitigar os efeitos nocivos da Web, de resgatar crianças e adolescentes para práticas saudáveis em detrimento a atos de automutilação e idéias suicidas. Para que tal trabalho surta efeitos, é mister, primeiramente, capacitar continuamente e conscientizar os profissionais envolvidos a fim de sensibilizá-los e oferecer o conhecimento necessário para lidar com esse desafio real.

**Palavras-Chave: Desafios. Internet. Suicídio. Autolesão.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei n.º 9.656, de 3 de junho de 1998. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2019. Seção 1, p. 1.

FREI, A. E.; MENZ D. M.; BRITO, G. S. Prevenção do suicídio em escolares: reflexões sobre a formação de professores para temas sensíveis, mediados pelas tecnologias. In: WANDERBROOKE, A. C. N. S.; DIAS, M. S. de L. (Orgs.). Suicídio: abordagens psicossociais para a prevenção. Curitiba: Juruá, 2019.

WE ARE SOCIAL; Hootsuite's Digital (WHO). Disponível em: . Acesso em: 03 nov. 2019.



## **DESAFIOS QUE A COVID-19 IMPÕS PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA E REFLEXÕES SOBRE O RETORNO ÀS ESCOLAS NO PÓS-PANDEMIA**

**Elza Fagundes da Silva (PUCPR)**

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (PUCPR)**

**Adriana Thomé (CEE)**

**Barbara Reis Chaves Alvim (PUCPR)**

**Carlos Eduardo Sanches (PUCC/PR)**

Recentes casos de pneumonia de causa desconhecida, ocorridos na China, levaram à descoberta de um novo tipo de Coronavírus, denominado SARS-CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), causador da COVID-19. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes, sendo a doença caracterizada como pandemia (BRASIL, 2020). Com o intuito de contê-la, a OMS recomendou o isolamento, tratamento dos casos identificados e distanciamento social. No Brasil, por meio da Portaria n.º 188/2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção pela COVID-19. O objetivo geral deste texto é apresentar as normativas e orientações do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), direcionadas às instituições que integram o Sistema de Ensino do Estado para o período da pandemia e apresentar propostas de reflexões para todos os membros da comunidade escolar para o pós-pandemia, nas questões concernentes à retomada das atividades escolares. Constituem objetivos específicos: destacar pontos dos documentos normativos emitidos pelo CEE/PR e apresentar o novo contexto da transmissão das aulas e as dificuldades de acesso de estudantes da escola pública às atividades remotas. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental das Deliberações emanadas pelo CEE/PR. O setor educacional foi um dos mais impactados e de forma imediata, posto que, de acordo com dados da Unesco, cerca de 1,5 bilhão de estudantes em todo o mundo foram afetados com a suspensão das aulas. A partir desse momento, foi necessário realizar adaptações que permitissem a continuidade das atividades escolares, sem desrespeitar as orientações da OMS e das autoridades sanitárias brasileiras (CAMPOS, 2020). Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo do sistema educacional brasileiro, emitiu Nota de Esclarecimento, com o propósito de orientar os sistemas e as redes de ensino quanto à necessidade de reorganização das atividades acadêmicas (UNDIME, 2020). Desta forma, ante às normativas e instrumentos legais que definiram a suspensão das aulas presenciais em todo o país, os órgãos responsáveis pela educação implementaram diversas medidas, com o intuito de reduzir os impactos ocasionados pela pandemia na relação entre os estudantes e as escolas, da Educação Básica ao Ensino Superior, e, assim, o “ensino remoto” surgiu como alternativa. Nesse contexto, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram documentos normativos às instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas, sobre a possibilidade de as instituições se utilizarem de atividades não presenciais. No estado do Paraná, o governador baixou o Decreto n.º 4.230/2020, que estabelece, entre outras medidas, a suspensão das aulas presenciais nas instituições educacionais públicas e privadas do ensino fundamental, médio e superior. A partir do referido Decreto, o CEE/PR emitiu a Deliberação n.º 01/2020, instituindo regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica



sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Nessa Deliberação, ficaram autorizadas às instituições de ensino credenciadas e com cursos e modalidades já autorizados e/ou reconhecidos de Educação Básica e Educação Superior, com exceção para a educação infantil, a oferta de atividades não presenciais desde que tais instituições garantissem condições necessárias para a implementação das atividades propostas. Posteriormente, o CEE/PR exarou as Deliberações n.º 2/2020 e 03/2020 para permitir que o regime especial instituído pela Deliberação n.º 01/2020 pudesse ser exercido, respectivamente, pelas instituições que ofertam a Educação Infantil e para permitir atividades educacionais não presenciais em aulas práticas de laboratório e estágios supervisionados obrigatórios. Finalmente, em 04/09/20, foi aprovada a Deliberação n.º 05/2020-CEE/PR, em que são estabelecidas normas para o retorno das aulas presenciais no Paraná, no ano letivo de 2020. A pandemia alterou a dinâmica das escolas e os professores foram obrigados a replanejar suas atividades, utilizando meios para os alunos acessarem as aulas por aplicativos e/ou plataformas, fato que trouxe mais uma dificuldade aos estudantes que não possuem recursos tecnológicos como computadores, smartphones, tablets, além da falta de acesso à internet, destacando as desigualdades socioeconômicas no país. Como conclusão, propõe-se, neste momento, a reflexão e a articulação de possíveis ações operacionais, administrativas e estruturantes, que, reunidas, possam constituir-se em ações estratégicas, desenvolvidas articuladamente pelos governantes, gestores escolares, diretores e pais, no sentido de mitigar eventuais retrocessos aos estudantes que permaneceram por quase todo o ano letivo sem atividades educacionais regulares, superar possíveis danos emocionais aos alunos e professores e minimizar o abandono e a evasão escolar, bem como ressaltar que o retorno às escolas deve resultar de decisões assumidas fundadas em protocolos de segurança sanitária.

**Palavras-Chave: COVID-19. Isolamento. Suspensão. Retorno. Aulas.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de fevereiro de 2020. Declara Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), edição: 24-A, Seção: 1 – Extra, Página 1.

BRASIL. Una-Sus. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. 2020. Disponível em: . Acesso em: 17 set 2020.

CAMPOS, Matheus Vieira. Como a Pandemia está afetando o campo educacional. Disponível em: . Acesso em: 16 set 2020.

PARANÁ. Gabinete do Governador. Decreto n.º 4230 de 16/03/2020. Disponível em: . Acesso em: 30 ago. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/CP n.º 01/20, aprovada em 31/03/2020. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2020.



PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/CP n.º 02/20, aprovada em 25/05/2020. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/CP n.º 03/20, aprovada em 17/07/2020. Disponível em: Acesso em: 17 set. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/CP n.º 05/20, aprovada em 04/09/2020. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2020.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Conselho Nacional de Educação divulga nota de esclarecimento considerando as implicações da pandemia do Coronavírus. 2020. Disponível em: Acesso em: 16 set. 2020.



## DESENHO DO APLICATIVO “F@LAPEDAGÓGIC@” POSSIBILITANDO UMA FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA A PARTIR DO CONTEXTO DAS REDES COLABORATIVAS.

Ana Paula Dallagassa Rossetin (UNINTER)

As práticas voltadas para o uso efetivo das tecnologias como ferramentas de apoio estão cada vez mais presentes nos contextos da Educação Básica, possibilitando importantes reflexões sobre o papel do pedagogo atual. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do curso do Mestrado Profissional e a partir de discussões realizadas no grupo de Pesquisa “Formação do docente no contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”. Buscou-se com esse estudo um suporte para que os profissionais atuantes na Educação Básica tivessem um apoio para futuras ações, em prol de uma perspectiva mais reflexiva e crítica em seus cotidianos. Assim, foram realizadas as seguintes atividades metodológicas, de cunho qualitativo: organização de uma revisão bibliográfica e documental sobre seu papel na escola na atualidade e reconhecimento de exemplos de práticas formativas, por meio de entrevistas estruturadas na abordagem História de Vida. A análise de conteúdo apontou a necessidade de pensar em estratégias e recursos de apoio pedagógico, procurando identificar problemas reais e solucioná-los de maneira contextualizada, colaborativa e significativa, afinal as ações pessoais e laborais são necessárias para a (boa) efetividade do processo escolar. Desta maneira pensou-se na estruturação de um produto de aplicabilidade educacional denominado “F@laPedagógic@”, desenho para uma User Experience para futura aplicabilidade no desenvolvimento de um aplicativo de comunicação entre pedagogos da mesma escola e/ou de regiões e países diferentes, de modo a simplificar o processo de experimentação, testando e coletando feedback antes, durante e depois das reflexões sobre suas ações laborais. Após a pesquisa realizada, percebeu-se que a prática cotidiana dos pedagogos é ativa e constantemente formativa. Quem atua na formação de professores não pode estagnar. Ensinar e aprender motivam os profissionais. Portanto, ao levar em consideração a análise dos dados coletados nas entrevistas, é notória necessidade de incluir, neste cotidiano pedagógico, ferramentas que auxiliem as atividades dentro da escola, atendendo as características individuais destes profissionais e que gerem reflexão para a melhoria nos seus exercícios. Para referência, a ideia é selecionar e compartilhar um conjunto de ferramentas para projetar, reunir e testar ideias para diferentes contextos escolares. Mas como saber qual recurso poderia ser viável para as atividades de pedagogos? Para tal, leva-se como base as indicações da publicação “Innovating Pedagogy” (Ferguson, Coughlan, Egelandtsdal, Gaved, Herodotou, Hillaire, Jones, Jowers, Kukulska-Hulme, McAndrew, Misiejuk, Ness, Rienties, Scanlon, Sharples, Wasson, Weller, Whitelock, 2019) na qual os autores exploram novas possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação, para orientar educadores e formuladores de políticas, ou seja, na realidade educacional brasileira: pedagogos, tendo como temas-chave para o inovar pedagógico. Para compreender, é preciso considerar as interfaces do F@laPedagógic@, sobre a proposta de interação, comunicação e reflexividade que vem acoplado em cada uma, sendo: - Ludicidade: O uso da ludicidade vem ao encontro da formação dos profissionais da educação no que diz respeito ao domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a autoexpressão e experimentação. - Descolonização: um currículo deve fornecer uma maneira de identificar o conhecimento e estruturar as maneiras pelas quais somos ensinados a pensar e falar sobre o mundo. - Aprendendo por meio da maravilha: É necessário que estimule-se o despertar da curiosidade, da investigação e da descoberta para estes formadores de professores. - Aprendendo pela ação (reflexiva): Essa prática pedagógica está combinando com o aprendizado reflexivo e colaborativo. O objetivo basilar é encontrar soluções acionáveis que possam ser aplicadas ao mundo



real. - Estúdios virtuais: O documento destaca a necessidade de se pensar em ambientes atualizados para a atividade pedagógica. O ambiente de aprendizagem mudou, está permitindo diferentes formas de imersão na educação. Por exemplo, um projeto distribuído globalmente não é mais uma impossibilidade, é prática de design e educação. - Aprendizagem baseada no local (contexto): As atividades devem ser determinadas pela influência do que estes profissionais conhecem, suas experiências, seus sentimentos e suas maneiras de pensar. Baseada no CONTEXTO da sua aprendizagem, a localização como um gatilho para a aprendizagem é uma importante parte ativa de como pedagogos aprendem. - Tornando o pensamento visível: Pedagogos podem beneficiar-se de ver as metas, os conceitos e, conseqüentemente, seu progresso. Tornar o pensamento visível tendo em vista a aprendizagem como uma construtiva atividade. Interação com ferramentas e recursos. Como eles fazem isso? Deixando vestígios de pensando na forma de marcas escritas e interações com mídia digital, como vídeos. E, sob estas linhas indicativas, apresenta-se uma possibilidade de experiência de usuário para pedagogos que estão ativos em escolas da Educação Básica. Denominado como F@laPedagógic@, este desenho tem por finalidade servir como base para o desenvolvimento futuro de um aplicativo específico para auxílio na comunicação, na interação e na formação reflexiva em contexto destes profissionais na atualidade, mais conectada com recursos digitais. Assim, é possível verificar que este produto estimula as oportunidades de exploração. Trabalhar utilizando tal recurso pode ser muito benéfico, pois atividades planejadas promovem o desenvolvimento social e moral e também favorece a aprendizagem de conceitos, a elaboração de um planejamento que integre o prazer e o aprender. Ou seja, os fazer tecnológico é o grande desafio dos pedagogos junto aos professores, criar e propor desafios que resultem em várias interfaces.

**Palavras-Chave: Rede Colaborativa; Aplicativo; Contexto; Formação.**

#### Referências:

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning (PDF). Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa, 2010.



## DESIGN THINKING E OPEN DESIGN COMO MEIO DE OPORTUNIZAR O RRI

Luciane Hilu (PUCPR)

O contexto complexo da atualidade, tanto na forma de pensar quanto de investigar, aliado a oportunidade de ambientes educacionais que extrapolam a fisicalidade, oferecem novos espaços de construção de conhecimento. O ciberespaço é um destes que, com estruturas diferenciadas, ensejam novas estratégias didáticas, apontando também para novas responsabilidades perante as informações coletadas, analisadas, divulgadas e compartilhadas. O desafio é tornar claro aos estudantes que há um embasamento robusto de teorias, métodos e princípios fundamentando as pesquisas para que se exerça a responsabilidade dentro deste contexto. O conceito de Responsible Research and Innovation – RRI foi desenvolvido para auxiliar a destacar como este processo pode acontecer de forma transparente, interativa e inovadora, onde, de forma colaborativa, cidadãos, mais do que estudantes, ajudam uns aos outros na construção do conhecimento. As pesquisas pela perspectiva da RRI tendem a envolver a ética e integridade na pesquisa, a igualdade de gênero, oportunidades iguais, políticas governamentais flexíveis e engajamento adequado dos participantes, oferecendo acesso amplo e efetivo aos resultados, além de ampliar a educação científica em todos os níveis de escolaridade. Para compreender melhor como os estudantes têm encarado e se comportado com relação a alguns preceitos do RRI, mais especificamente os que tratam do acesso amplo e efetivo aos resultados, pesquisou-se o conceito de abertura dentro de uma perspectiva da cibercultura, a partir de uma pesquisa quali-quantitativa aplicada em um estudo de caso levantando a questão. Como a RRI busca explorar a importância social e a necessidade de trabalhar com conceitos que instigam debates de temas relevantes da atualidade, este estudo de caso abordou o tema sob o viés de uma proposta pedagógica: “Como podemos usar a tecnologia para inspirar todos os grupos socioeconômicos e multiculturais para levar uma vida mais saudável? Ajude-nos a desenvolver um conjunto de soluções que usam a tecnologia para melhorar a saúde das populações, em especial das grandes metrópoles”. A proposta pedagógica foi aplicada em uma turma de graduação de design de uma instituição de Ensino Superior de grande porte no Estado do Paraná – Brasil e foi baseada na utilização de conceitos de Open Design sob uma abordagem de Design Thinking, que trazem em si possibilidade do exercício da responsabilidade e cidadania sob as pesquisas e soluções de projeto. Ela surgiu da necessidade de desenvolver uma mentalidade solidária e crítica nos designers em formação e lhes nutrir uma atitude auto reflexiva, embutindo-lhes um sentido de responsabilidade pessoal para o impacto ambiental e social de sua prática. Esta condição é imprescindível para que, em seus projetos, sejam considerados os valores sociais, culturais e econômicos, transformando-o em um designer cidadão. A escolha do Design Thinking como metodologia de ensino/aprendizagem permitiu o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre o processo de pesquisa e de trabalho pelo estudante, bem como das suas produções analisando profundamente e responsabilmente os problemas levantados, buscando soluções, valorizando a criatividade e a inovação no processo de construção de saberes almejando sua formação como um designer cidadão. Sua essência está na abordagem de problemas da atualidade por meio de métodos relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções, tendo o ser humano como centro de todos os passos de pesquisa e proposta de solução. É uma metodologia contextualizada, na qual há problematização de situações complexas que caracterizam o processo para a aprendizagem significativa dos temas de estudo propostos, oportunizando aos estudantes desenvolver a capacidade reflexiva e crítica para a tomada de decisão em contextos diversos, criando um impacto positivo na sociedade. O Design Thinking também privilegia o incentivo à propriedade coletiva de ideias e permite que os indivíduos aprendam uns com os outros



por meio desta postura. Isto pode se efetivar por meio de redes e tecnologias para a cooperação social, como o movimento do Open design. Este movimento promove ideias, pensamentos, processos e pesquisas abertos como uma forma de buscar a inovação, voltado a projetos de design, por meio da livre colaboração em equipes multidisciplinares. Sustenta-se na promoção e na criação de novos espaços de interação e comunicação entre as pessoas, aumentando o leque de possibilidades de se construir o conhecimento para si e para uma comunidade. Os indivíduos trabalham e colaboram por meio de plataformas de mídia sociais, se auto-organizam e compartilham suas atividades para a crítica pública e reconfiguração contínua. Sustenta-se na proposta de que a democratização do acesso às mais variadas formas, meios e fontes de informação pode auxiliar a construção de uma sociedade mais equitativa. Nesta concepção o fundamental é a sociedade, focando-se nos seres humanos, suas culturas, suas formas de organização e comunicação. A informação e o conhecimento passam a ser compreendidos enquanto bens públicos, que auxiliam no desenvolvimento e nas potencialidades das diversas sociedades existentes, tendo por ideal a distribuição para todos dos esforços realizados também por todos. Esse foco permite o desenvolvimento de profissionais capazes de construir competências e habilidades para que as informações possam ser transformadas em conhecimento, tendo em conta valores de solidariedade, respeito, diversidade, interação, colaboração, criatividade. A análise da aplicação destes conceitos no estudo de caso evidenciou fortemente que é preciso formar os estudantes para adquirir as habilidades necessárias que permitirão a eles se tornarem tanto detentores quanto usuários dos preceitos do RRI de forma consciente. O que se verifica é ainda um grande distanciamento entre a situação atual da educação e o uso efetivo e responsável da pesquisa neste meio. O uso deturpado do que o ciberespaço pode oferecer em termos de construção do conhecimento de forma responsável e inovadora contrasta com a maturidade alcançada pelos meios tecnológicos. Há ainda uma imaturidade conceitual sobre como e com que objetivo os novos meios de informação e comunicação poderão ser utilizados no contexto educativo de forma a estarem em sintonia com o RRI. Porém o Design Thinking e o Open Design podem ser metodologias que permitem explorar os ideais do RRI de forma contextualizada e significativa para os estudantes de design.

**Palavras-Chave: RRI, Design Thinking, Open Design, educação**

**Não tem referências**



## **Desvelando o panorama teórico/prático de formação de professores e práticas pedagógicas para estudante autista: um estado do conhecimento**

**Soeli de Fatima dos Santos Dalmolin (PUCPR)**

**Pura Lúcia Oliver Martins (PUCPR)**

A educação permeia e direciona a vida social, econômica, política, afetiva e criativa do ser humano no século XXI. Esta constatação demonstra que para compreendê-la na sua totalidade, faz-se necessário efetuar-se primeiramente um diálogo mais apurado da educação de forma geral e de como ela encontra-se embasada teoricamente. Diante deste cenário o objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente os resultados de pesquisas realizadas em formação de professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes autistas vislumbrando esboçar um estado do conhecimento sobre o tema. Para atingi-lo conta com o objetivo específico, (i) classificar, caracteriza e problematizar a prática desenvolvida com professores e professores pedagogos já atuantes na educação básica, destacados nos trabalhos de teses e dissertações que compõe o corpus desta pesquisa. Este trabalho tem como questão norteadora, os estudantes de pedagogia e licenciaturas adquirem formação teórico/prática que os habilite a desenvolverem ações pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem com estudantes autista na educação básica? O levantamento dos dados realizou-se entre as os dias primeiro e dez de agosto do ano de dois mil e vinte, sendo por meio de pesquisa bibliográfica, com análise documental do conteúdo apresentado. Seu campo empírico consiste em uma amostra intencional de teses e dissertações defendidas em oito programas vinculados a pós-graduação em educação, uma dissertação do programa de Distúrbios do Desenvolvimento e outra de Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Esta não foi descartada por trazer contribuições sobre políticas educacionais voltadas à formação de professores e defender a inclusão de estudantes autistas, tema relevante ao corpus deste trabalho. O total da busca é de dez trabalhos diferentes, sendo oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Assim, as etapas da pesquisa compreenderam: a) desenvolvimento da pesquisa documental, que teve por objetivo localizar as teses e dissertações sobre a temática; b) elaboração do relatório descritivo, cujos componentes delineiam a identidade da dissertação ou tese; c) leitura dos resumos das amostras da produção dos discentes localizada e disponível em meios eletrônicos; d) mapeamento dos resumos para a sistematização dos dados; e) construção da matriz analítica, alimentada pelas categorias e pelos descritores que emergiram da leitura e da sistematização dos aspectos relevantes das teses e dissertações; f) análise de conteúdo das amostras selecionada, de acordo com aporte teórico de Bardin, (2016). g) divulgação dos resultados por intermédio de artigos científicos, visando revelar as práticas desenvolvidas como formação de professores no cotidiano profissional junto ao estudante autista e lacunas que se fazem latentes nos trabalhos analisados. A análise resultados dos trabalhos efetivaram-se a luz do pensamento de (Bardin, 2016 p. 50) que considera: a análise de conteúdos, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de amostra de mensagens particulares. Também contaram com as categorias estabelecidas, e suas incidências foram subsidiadas pelos descritores FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTUDANTE AUTISTA e PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. A categoria Prática Pedagógica apresentou maior incidência sendo três dissertações/teses. As categorias Formação integral e Paradigmas educacionais contaram com 01 dissertação/tese cada. Já, as categorias Inclusão, Planejamento de atividade e Desenvolvimento e Aprendizagem ficaram com duas incidências cada. Face aos dados apresentados, observa-se que a



preocupação com prática docente no cotidiano de sala de aula com estudante autista é um tema que denota maior preocupação para os pesquisadores. Isto se deve ao fato de que a prática é a concretude da ação docente. (Tardif, 2014, p.53) faz a seguinte constatação, nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. As categorias Inclusão, Planejamento de atividade e Desenvolvimento e Aprendizagem ficaram no centro do processo denotando que o planejamento das atividades que promovem a inclusão são alicerces para o desenvolvimento da aprendizagem. “A mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros” (DEWEY 1909, p. 237, apud WESTBOOK 2010, p. 25). As categorias com apenas uma ocorrência nas dissertações/teses, Formação integral e Paradigmas educacionais evidenciaram uma lacuna na formação docente. Ressaltando que a formação integral do estudante autista é de suma relevância no modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner, 1996 (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo – PPCT). Assim como pensar e compreender os Paradigmas Educacionais se faz relevante para a compressão do contexto atual em que os processos educativos acontecem. Como resultado deste trabalho observa-se que pesquisas educacionais do tipo estado do conhecimento configuram-se como ponto de partida para a compreensão do contexto educacional que pretende-se abordar futuramente numa pesquisa por meio de uma apuração crítica de análise de conteúdos das teses e dissertações do recorte temporal a ser estudado. Este estudo oportunizou ainda, a compreensão de que existem poucos trabalhos com a temática, conhecendo o campo de formação de professores (pedagogos), voltado a práticas pedagógicas com o estudante autista, uma questão relevante para o contexto educativo e social no qual o sujeito de direito, a criança autista vem conseguindo seu espaço por meio de políticas de inclusão entre outras. Essa demanda educativa necessita de profissionais preparados desde a formação inicial, seja nos cursos de pedagogia ou de licenciaturas. A lacuna observada nesta pesquisa é que dos dez trabalhos analisados nenhum descreve a formação inicial, mostraram-se sempre voltados a formação continuada de professores.

**Palavras-Chave: Formação de professores; Práticas Pedagógicas; Estudante Autista.**

## REFERÊNCIAS

- BARDAN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os Seres Humanos mais Humanos [Print Replica] eBook Kindle, 2015.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed., 6ª reimp. Petrópolis, Vozes, 2014.
- WESTBROOK, R. B. John Dewey. Recife: Massangana, 2010.



## EDUCAÇÃO DIGITAL E A UTILIZAÇÃO DA PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS (RRI)

**Katia Ethienne Esteves dos Santos (PUCPR)**

**Pierre Narcisse Chery (PUCPR)**

O século XXI, tem se mostrado repleto de adversidades, transformações, desafios e inovações. A sociedade tem se modificado num impulso significativo resultante da evolução tecnológica que invade cada vez mais o dia a dia das pessoas. Como a sociedade, as relações econômicas, políticas, culturais e educacionais alteram-se numa perspectiva diferenciada, impulsionadas pelo momento atual da Pandemia Mundial do Covid – 19. A Educação Digital, que é muito mais ampla que a simples utilização de tecnologias em sala de aula, mas que consiste em possibilitar o acesso à informação e ao conhecimento em diferentes espaços, contextos e temporalidades, em ambientes formais de educação quanto não formais, impulsionando o conceito de educação on-life. Nunca foi tão relevante que as pessoas tivessem uma mudança de mindset efetiva, buscando maior empreendedorismo, valorizando seus conhecimentos, buscando a aprendizagem ao longo da vida e principalmente o exercício do pensamento crítico. Uma das habilidades elencadas como fundamentais para as pessoas do século XXI, é a gestão do conhecimento, impulsionando a autonomia, o aprender a aprender, a reflexão, a criação de hipóteses, a solução de problemas, elementos fundamentais para uma ação de pesquisador. Este documento relata a reflexão sobre a importância da formação de professores pesquisadores, com base nos autores Santos (2018), Okada (2016), Torres (2017) e Kowalski (2018) entre outros que sustentaram a discussão referente a valorização efetiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de investigadores, com foco na proposta de Pesquisa e Inovação Responsáveis (Responsible Research and Innovation - RRI). Importante ressaltar que a RRI representa um conceito emergente na União Europa (EU), mas que já tem se fortalecido no Brasil, por meio de projetos CNPQ, em diferentes Universidades. Entende-se a importância desta proposta como um plano estratégico necessário para o desenvolvimento da ciência e da sociedade consciente e responsável, sendo mais ética e cidadã. Busca-se com esta proposta de utilização da RRI trazer a ciência para dentro dos ambientes educacionais formais e não formais, valorizando o papel de cada um e desenvolvendo uma cidadania mais efetiva. Entende-se da necessidade pulsante de oferecer espaços de formação que oportunizem; refletir, experimentar, criar, resolver as situações-problema reais. A investigação a ser apresentada foi realizada com um grupo de estudos do mestrado e doutorado em Educação e propôs-se a refletir sobre o processo de construção de um curso a distância (MOOC) para a formação de professores na utilização da proposta de RRI. problema de pesquisa: “Como recontextualizar a abordagem da Responsabilidade, Pesquisa e Inovação na formação de professores de modo a integrar os conhecimentos curriculares envolvendo temas atuais de relevância sociocientíficas?”. Por ser uma pesquisa qualitativa, a coleta de dados e percepções foi realizada por meio de um questionário semiestruturado em um formulário do Google. Identificou-se que o nível de formação dos respondentes, tinha sua maior fração, de 57,1%, sendo doutores, participantes do grupo de pesquisa, e de 35,7% de mestres, que em alguns casos estão realizando seus estudos de doutoramento, e 7,2% de estudantes com graduação. O curso buscou valorizar a pesquisa e a inovação, numa proposta de trabalho colaborativo o curso foi estruturado em diferentes módulos que ofereceram aos participantes uma ambientação inicial e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades de investigação científica por meio do adotar, do adaptar, do transformar e do aplicar. O curso está em sua segunda versão e os dados resultantes deste MOOC, fazem parte de um projeto



maior de várias Universidades que pesquisam os impactos e benefícios da utilização da RRI. Nas reflexões finais do artigo ressaltamos a percepção dos autores, diante do exposto pelos participantes, sobre a importância que o contexto real oferece, ampliando as possibilidades de aprendizagem de motivação de engajamento e de mudança do ambiente autêntico. Acredita-se que a aplicação de proposta de RRI possam ajudar aos estudantes para que analisem, discutam e tomem decisões a partir de problemas complexos, com responsabilidade e exercendo a cidadania.

**Palavras-Chave: Palavras-chave: RRI. Educação Digital. Pesquisa.**

## REFERÊNCIAS

KOWALSKI, Raquel P. G. Metodologia de projeto para o ensino de design: uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis; orientadora: Patrícia Lupion Torres. Curitiba: [s.n.], 2018. Tese doutorado – Pontifícia universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

OKADA, Alexandra. Responsible research and innovation in science education report.

Milton Keynes: The Open University – UK, 2016.

SANTOS, Katia E. E. A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 508 p. 2018.

TORRES, Patricia, CARPIM, Lucymara, BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da Complexidade na Prática Pedagógica do Professor de Educação Profissional no Século 21. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 90-107, jan./abr. 2014. Disponível em: Acesso: jan. 2020.



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Jardim Paes Leme de Mesquita (PUCPR)

Este trabalho tem como objetivo refletir como a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a formação do professor de educação infantil na sua prática pedagógica. Nesse viés, como objetivo específico, busca-se discutir as contribuições da Educação em Direitos Humanos para a formação de professores da educação infantil. Para isso, foram analisadas as políticas educacionais de Educação em Direitos Humanos. Reconhecer a criança como sujeito de direitos fundamentais, dentre esses o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, expresso na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN, n.º 9.394/96), na qual a educação infantil, primeira etapa da educação básica, visa ao desenvolvimento integral da criança, representa uma conquista de direito social, envolvendo princípios e finalidades referentes ao direito do exercício da cidadania. A educação básica destina-se a assegurar ao educando a formação comum, associada à igualdade do direito à educação, indispensável para o exercício da cidadania. A LDBEN também incorporou o reconhecimento da diferença como direito, representado pela diversidade, valorização e o respeito à diversidade sociocultural de grupos sociais historicamente discriminados e marcados pelas desigualdades (CURY, 2008). Neste sentido, Kramer (2016) ressalta a relação entre a educação da criança pequena e a pedagogia como formação cultural, apontando para a dimensão política e pedagógica do projeto educacional, como um direito humano e contra a desigualdade. A dimensão política esboça a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças, uma vez que as crianças são cidadãos de direitos e com condições e realidades de vida diferentes. No contexto brasileiro, o direito à educação da criança pequena é um direito social por ser “[...] uma das estratégias de ação no sentido de combater a desigualdade”, e é considerada como um direito humano no sentido de representar “[...] uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças” (KRAMER, 2016, p.64). A dimensão pedagógica tem como base uma dimensão cultural caracterizada pela experiência com o conhecimento científico, envolvendo as dimensões ética e estética do campo interdisciplinar. A Educação em Direitos Humanos nas políticas educacionais apresenta-se como um meio para promover uma cultura de direitos, como um dos alicerces para mudança social, que “[...] emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades”, podendo ainda “[...] influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos” (BRASIL, 2012, p.2). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) ressalta a formação de agentes públicos e sociais, visando promover a formação inicial e continuada, em especial, dos profissionais da área da educação e de educadores sociais em direitos humanos. Como desdobramento desse Plano, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) (Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012), contendo especificações quanto à organização curricular. A Educação em Direitos Humanos deve: ser transversal; integrar a construção do Projeto Político Pedagógico e outros documentos; estar presente na formação inicial e continuada dos professores; ser componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. O papel do educador como agente sociocultural e político é fundamental. Pressupõe-se que ele desenvolva uma compreensão crítica da realidade e consciência do sujeito de direito e de cidadania, capaz de fazer reflexões críticas sobre injustiças, desigualdades e



discriminações; mobilizando para mudança da autoconsciência, tomada de decisão e transformação criativa e libertadora (CANDAU et al., 2013). Esta exposição possibilitou refletir sobre a formação inicial e continuada do professor da educação infantil. A Educação em Direitos Humanos é um caminho importante para proporcionar ações concretas para o desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo do educador como agente sociocultural e político. No atual contexto, faz-se necessário lutar contra as desigualdades e as violações dos direitos educacionais das crianças da educação infantil, assim como reconhecer a articulação entre os direitos à igualdade e à diferença.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; Formação de Professor; Educação Infantil**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Estatuto da Criança e do Adolescente. 9. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2012. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Brasília, 31 maio 2012. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: . Acesso em: 4 ago. 2020.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2011.



## EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: INTERFACE COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thalita Vianna de Lima (PUCPR)

Ana Carolina Ramos Passos (PUCPR)

A educação em tempo integral tem o início de seus estudos na década de 1930 com Anísio Teixeira que era fortemente influenciado pelos ideais da Escola Nova. O Manifesto dos Pioneiros também é considerado um marco para o início dos estudos acerca da educação em tempo integral, pois introduziu questões voltadas a necessidade de investir em uma educação gratuita, laica, sendo ela obrigatória e de direito de todos. A educação em tempo integral é uma proposta contemporânea, alinhada às demandas do século XXI, tendo como foco proporcionar momentos de formação integral dos sujeitos, a fim de favorecer uma formação de cidadão crítico e autônomo, conforme afirma Gonçalves (2006, p.132) “não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo”. Logo, identifica-se a necessidade de alinhar a quantidade de tempo diário que o estudante permanece na escola, com a preocupação, compromisso e comprometimento de desenvolver todas as suas dimensões: cognitiva, social e afetiva. Assim, o presente estudo busca investigar a educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação - (PNE), o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, conforme estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. Entre as metas vigentes até 2024, encontra-se a meta 6 que é composta por 9 estratégias e refere-se à educação de tempo integral. Dessa forma, problematiza-se: Como a educação em tempo integral está prevista no Plano Nacional de Educação? A pesquisa tem por objetivo geral analisar a educação em tempo integral com base no Plano Nacional de Educação. E como objetivos específicos: investigar a meta 6 sobre a educação em tempo integral; discutir as estratégias para a efetivação da meta 6 e descrever a relação entre educação de tempo integral e formação de professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental, a qual irá buscar no observatório do PNE, dados acerca de como encontram-se o desenvolvimento das estratégias que compõe a meta 6 prevista para a educação em tempo integral. Tendo como aporte teórico Gonçalves (2006), Tavares (2009), Candau e Sacavino (2013) e Cardoso (2015) para discutir os aspectos relacionados à educação em tempo integral e os fatores externos que influenciam diretamente nessa proposta. E ainda, tem como base o PNE e a Resolução 02/2019 sobre a Base Nacional Comum de Formação. Recentemente, a Resolução 02/2019 que define Diretrizes para a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) atribui dimensões com competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento técnico e padronizado, o que provoca reflexões acerca da formação docente e das práticas pedagógicas. Tendo como pressuposto que a oferta da educação em tempo integral não se constitui somente em “reforço escolar” ou apenas o comprimento de carga horária estendida, trata-se de uma oportunidade para a efetivação de outros direitos para as crianças, como o de cultura e alimentação. Desse modo, é primordial que a prática pedagógica dos docentes promova uma educação pautada na dialogicidade, na construção coletiva do conhecimento entre os educandos, portanto, “é necessário que desenvolva estratégias que contribuam para a formação da cidadania e que estimulem a participação nos movimentos sociais voltadas para a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 51). O PNE propõe metas de aumentar a oferta de educação em tempo integral nas escolas, o que é um desafio para a educação brasileira, visto que sua oferta de ampliação é influenciada por diversos fatores. Entretanto, primordialmente, é necessário mencionar que para o avanço da educação na



perspectiva da garantia de direitos, o professor deve ser compreendido como um agente de transformação. Os resultados da pesquisa apresentam a análise da meta 6 do PNE, a qual pretende oferecer a educação em tempo integral, para no mínimo 50% das escolas públicas, visando atender 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). Com base nos dados do observatório do PNE, até o ano de 2019, a meta atingiu 33% do esperado no que se refere a porcentagem de escolas públicas em tempo integral. No que tange as matrículas, a porcentagem geral da Educação Básica atinge 14,2% no ano de 2019, sendo 25% a meta estipulada. Para que a meta atinja o esperado, será necessário que as políticas públicas educacionais avancem, tendo como pressuposto a influência dos fatores econômicos, sociais e políticos. A etapa da Educação Infantil ganha destaque, pois apresenta uma alta porcentagem de matrículas, já o Ensino Fundamental e o Ensino médio não atingiram a meta, no entanto, o Ensino Médio foi a única etapa da Educação Básica que apresentou crescimento em todos os anos. Além da análise geral das metas, o presente estudo tomou como base a análise das estratégias que influenciam na qualidade da educação em tempo integral, tendo como preocupação a ampliação do tempo com qualidade, construção de escolas, melhorias nos recursos e na infraestrutura, parcerias com entidades privadas, tempo integral para pessoas com necessidades, entre outros aspectos discutidos no estudo.

**Palavras-Chave: Educação em tempo integral; Plano Nacional de Educação; Formação de professores.**

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13\\_7101e1a36cda79f6c97341757d\\_cc4d04](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13_7101e1a36cda79f6c97341757d_cc4d04). Acesso em: 26 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. Educação. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./ abr. 2013

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741/>. Acesso em: 26 set. 2020.

CARDOSO JR, José Celso. Monitoramento estratégico de políticas públicas: requisitos tecnopolíticos, proposta metodológica e implicações práticas para a alta administração pública brasileira. Brasília: Ipea, 2015.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões Sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Cadernos Cenpec. v. 01, nº 2, 2006. Disponível em:



<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 26 set.2020.

TAVARES, CELMA. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*. Maringa, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436/5436>. Acesso em: 26 set. 2020.



## EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O CUIDADO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO.

**Juliana Boff Aramayo Cruz (PUCPR)**

**Rafael Furtado da Silva (PUCPR)**

A pandemia da Covid-19, que acometeu o planeta em 2020, trouxe como consequência o afastamento social e a interrupção das atividades escolares de forma presencial. Após seis meses fora das escolas, são notadas em crianças e jovens reações psicológicas frente à crise pandêmica, tais como ansiedade, medo exacerbado, falta de motivação e apatia. Considerando que o ser humano é um ser integral, composto por diferentes dimensões – física, psíquica, social, espiritual – a crise oriunda da pandemia cria um desequilíbrio, especialmente na dimensão social e psíquica, pois estamos restritos predominantemente ao ambiente doméstico. Para restabelecer o equilíbrio, torna-se essencial reavivar o cuidado como essência do ser humano, cuidado esse que possibilita um olhar generoso para si, de alteridade entre sujeitos e em relação ao meio ambiente. Nesse sentido, a categoria do cuidado assume neste estudo um papel fundamental, uma vez que se torna um instrumento capaz de perceber o sujeito, suas relações interpessoais no e com o mundo por meio de uma tonalidade diferente, pois “pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito.” (BOFF, 1999, p. 95). De que forma o cuidado pode minimizar os efeitos adversos causados aos alunos e alunas pela suspensão das aulas e pelo afastamento social oriundo da pandemia da Covid-19? A presente reflexão tem o objetivo de identificar como o cuidado, em suas diferentes dimensões (consigo, com o outro e com o ambiente), pode minimizar os efeitos, nos alunos e alunas, advindos do afastamento social e fechamento das escolas pela referida pandemia. A proposta relata uma experiência realizada com alunos de quatro turmas de sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental de uma escola privada de Curitiba, em uma disciplina que propõe atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e interpessoal. A prática foi realizada de forma remota e buscou oportunizar a reflexão dos alunos, fazendo-os identificar as emoções presentes em si no período de aulas remotas. Além disso, os alunos e alunas buscaram reconhecer as atividades realizadas que conseguiam minimizar as emoções desconfortáveis e traziam mais tranquilidade durante o período de afastamento pela pandemia do Covid-19. A pandemia causada pelo novo Coronavírus e o afastamento social necessário para minimizar a propagação do mesmo trouxeram em seu bojo a importância do cuidado como elemento que permite a manutenção da vida e a necessidade de se estabelecer uma relação de alteridade com as pessoas e o mundo em que vivemos: globalizado e capitalista. Tal mundo tem como forma predominante o modo-de-ser-trabalho, no qual a atuação humana ocorre de uma maneira interventora, dominadora e antropocêntrica, que trouxe como consequência uma crise ecológica irreversível, devido à exploração sem limites dos recursos naturais. Já o modo-de-ser-cuidado confere ao trabalho uma nuance diferente: uma relação entre alteridades, na qual sujeito relaciona-se com outro sujeito e não com um objeto. Aqui, o ser humano “coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio sobre, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão” (BOFF, 1999, p.95). Nesse cenário de pandemia e afastamento social, urge resgatar o cuidado de si, o cuidado interpessoal e com o meio em que se está inserido. “O cuidado de si implica, em primeiríssimo lugar, acolher-se a si mesmo, assim como fazemos com as aptidões e os limites que sempre nos acompanham” (BOFF, 2012, p. 141). Portanto, fazer com que os alunos percebam suas habilidades e dificuldades presentes pode auxiliar no desenvolvimento do cuidado pessoal. Além disso,



somos também seres sociais e nos constituímos a partir da relação com o outro. Buber (1974) propõe uma relação EU-TU, saindo de uma ligação de dominação EU-ISSO para uma relação entre alteridades. Freire (2019) nos lembra de que a capacidade do ser humano de perceber-se inacabado traz a possibilidade de ir além de condicionamentos – que identificam o sujeito como objeto – e agir como sujeitos, porque não determinados. É por meio do diálogo genuíno, que une sujeitos responsáveis e no qual “não pode existir numa relação de dominação” (FREIRE, 1979, p.42), que o cuidado se manifesta nas relações interpessoais. Cuidar do outro é zelar para que a interação seja libertadora e construtora de paz. Por fim, o cuidado também se manifesta na relação do ser humano com o meio em que vive e convive. Freire (2019, p.77) afirma: “não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo”. A proposta realizada com os adolescentes demonstrou que as emoções mais percebidas em si, no período da quarentena, foram a insegurança, tristeza, ansiedade, irritação, instabilidade no sono e hábitos alimentares, bem como saudades. Também foi percebida a felicidade como uma emoção presente, especialmente pela possibilidade de estar próximo à família. Quanto às práticas que amenizam as emoções desconfortáveis, foram apontadas atividades como música, desenho, escrita, jogos, leitura, conversa com amigos e familiares. No tempo de educação atual, mais do que instruir, é preciso ter como motor propulsor das ações pedagógicas um olhar de cuidado, que permite aos alunos e alunas a expressão de seus questionamentos, desafios e a possibilidade de se sentirem sujeitos no mundo.

**Palavras-Chave: Ética do cuidado; Educação básica; Ensino remoto.**

## REFERÊNCIAS

BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOFF, L. O cuidado do necessário. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2012.

BUBER, M. Eu e Tu. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1974.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



## EDUCAÇÃO FEMININA EM EDUCANDÁRIOS FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.

Tamiris Aparecida Bueno Morgado (PUC/PR)

A educação feminina no Brasil no final do século XIX e início do século XX, não se apresentou de maneira linear e igualitária para toda a sociedade e consequentemente não se constituiu igualmente para todas as meninas e mulheres. O texto apresenta dois Educandários: o Educandário Nossa Senhora da Piedade, na Paraíba do Sul fundado em 1884, destinado à proteção e educação de meninas pobres, e o Educandário Sagrado Coração de Jesus, na Bahia fundado em 1903 destinado a preparar a elite feminina. Os Educandários Coração de Jesus e Nossa Senhora da Piedade apresentavam aspectos em comum. No entanto possuíam objetivos distintos. Como problema destaca-se: Quais eram os objetivos da educação feminina para a elite e para as meninas pobres no Brasil no fim do século XIX? O objetivo geral foi o de analisar as características sociais dos Educandários Sagrado Coração de Jesus e do Educandário Nossa Senhora da Piedade. Os objetivos específicos pretenderam identificar os traços da educação feminina voltados para a formação da elite feminina necessária aos interesses da época; apresentar a educação feminina das meninas pobres relacionando-a com a religião e a caridade. Como metodologia o presente estudo foi definido dentro da análise da pesquisa bibliográfica. Em 1884, em Paraíba do Sul no Rio de Janeiro, foi fundado o Educandário Nossa Senhora da Piedade, construído com a verba testamentária de Mariana Claudina Pereira de Carvalho, Condessa de Rio Novo. Essa instituição, desde sua fundação foi dirigida pela Irmandade Nossa Senhora da Piedade, e contava com o trabalho educacional e religioso da Congregação São Vicente de Paula, com o principal objetivo de evitar a devassidão das meninas desvalidas (HORA; NETO, 2018, p. 161). Não bastava apenas a instituição ter sido fundada, precisava ser mantida. As terras deixadas pela Condessa formavam a fazenda Cantagalo, que foi doada aos escravos que ela libertou. Uma parte da produção agrícola deveria ser doada, para o sustento do Educandário Nossa Senhora da Piedade (HORA; NETO, 2018, p. 163). As relações sociais envolvem todo o processo de fundação e manutenção do Educandário com destaque para a caridade de uma Condessa que estava preocupada com a educação das meninas desvalidas. Como destaca Horta e Neto: Essas relações sociais constroem a identidade dos indivíduos, articulada ao conceito de classe. As meninas desvalidas do Educandário Nossa Senhora da Piedade, ao mesmo tempo são identificadas por sua pobreza e pelo gênero. A palavra desvalida era usada pelo Estado Imperial, para indicar os indivíduos, sem vencimentos que pudessem sustentar sua prole. Para educá-las, a Condessa do Rio Novo acionou outro grupo social: a Igreja. Através das irmandades religiosas, que administrava tanto escolas para ricos como para pobres, transmitia seus dogmas e visões de mundo (HORA; NETO, 2018, p. 169). As meninas abrigadas no Educandário Nossa Senhora da Piedade necessitavam de abrigo e de educação, a intenção era proteger as meninas, investindo em formação moral, e na preparação para o casamento e maternidade. Neste sentido, o comportamento deveria ser exemplar. “Refinamento dos modos, aconselhava-se a todas que fossem fiéis, pontuais, falassem baixo e com poucas palavras; não abrissem ou fechassem portas com ruídos, pois era tido como sinal de má educação” (MADEIRA, 2008, p.100). Sem dúvidas, a aliança entre a Condessa do Rio Novo e a Igreja proporcionou abrigo e educação para muitas meninas durante o período de funcionamento do Educandário. Os Educandários não se limitavam às instituições de caridade; algumas instituições eram exclusivas para as classes sociais mais abastadas, como o Educandário do Sagrado Coração de Jesus, pensado para educar a elite feminina da Bahia. Em fevereiro de 1903 foi inaugurado este educandário oferecendo o jardim de infância, a escola elementar primária e a complementar, já em seu primeiro ano foram matriculadas 62



educandas e o número de alunas foi aumentando progressivamente. (RAMALHO, 2014, p. 69). O interesse na educação feminina não deve ser analisado isoladamente, devemos levar em conta o que a sociedade da época esperava da mulher. A saúde da prole, a instrução formal dos filhos, o orçamento da casa e o controle moral dos familiares passaram a ser funções femininas, fatores que exigiam das mulheres uma presença pública mais ativa. (FERREIRA, 2003, p. 25). Naquele momento o país almejava conquistar seu projeto de desenvolvimento e a mulher precisava acompanhar esse projeto; as famílias mais abastadas queriam que suas filhas tivessem uma boa educação. Para que esse ideal se realizasse se constituiu uma aliança entre a Igreja Católica e a elite.

Apesar dos apregoados ideais liberais entre os letrados, a doutrina católica apresentava uma concepção de sociedade, poder político e relações familiares bastante convenientes à forma de vida da elite brasileira. Receava-se a educação das mulheres, e, sobretudo as primeiras manifestações do movimento feminista. Diante de tal panorama, essa camada da sociedade estabeleceu alianças com a Igreja Católica, concedendo-lhe o direito de educar as moças segundo a tradição estrita da Cúria Romana. (RAMALHO, 2014, p. 69). As duas instituições apresentadas neste texto eram destinadas à educação de meninas, e ambas ancoradas no projeto educativo católico. No entanto, é notório que os objetivos de cada instituição eram bem distintos: em um, a proteção das meninas desvalidas evitando assim sua devassidão e, em outro, os ideais de modernização e a remodelação das práticas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE: Educandários; Educação feminina; Educação da elite.**

## REFERÊNCIAS

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. Quem pariu e bateu, que balance! Mundos femininos, maternidade e pobreza: Salvador, 1890-1940. Salvador: CEB, 2003.

HORA, Dayse e NETO, Alexandre. Contornos da Educação Feminina, a Proposta educativa do Educandário Nossa Senhora da Piedade 125-1930. In: Periferia Educação Cultura e Comunidade, v 10, nº 2, p.158-180, Jul/Dez. 2018.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. A pedagogia das casas de caridade do padre Ibiapina. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

RAMALHO, Simone. M. O Educandário do Sagrado Coração de Jesus: Ideias e Valores na Formação da Elite Baiana. 150 páginas. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós Graduação em História, UFB, Bahia, 2014.



## EDUCAÇÃO FÍSICA NA DITADURA MILITAR: UMA ABORDAGEM TECNICISTA.

Amanda Cristina de Souza Nunes (PUCPR)

Este estudo investigou a atuação da Educação Física na ditadura militar e como a educação tecnicista imposta pela Lei 5692/71, contribuiu na contextualização desta abordagem pedagógica na Educação Física. (BRASIL, 1971) De acordo com Oliveira (2002), os estudos que envolveram esta lei, tinham como interesse basilar, o desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho, usando com intenção tecnicista, a importância da educação escolarizada para atingir as finalidades do ensino. O governo tinha como princípios básicos, a disciplina e o alto rendimento. O objetivo geral deste trabalho ora apresentado, é investigar a atuação da Educação Física na ditadura militar sob a influência da educação tecnicista que fundamentava a Lei 5692/71, especificando a análise dessa concepção teórica; investigar as concepções pedagógicas da Educação Física e da relação da educação tecnicista com a Educação Física. A partir do método de pesquisa histórico-documental, buscou-se descrever as fontes documentais e legislações educacionais brasileiras, do período. Segundo Silva et al: A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (2009, p. 4556) Nesta perspectiva, de acordo com o método de investigação, ressaltou a resistência docente da época, que foi protagonista na transição democrática, pois evolução social e educação concorriam para o objetivo comum que é o desenvolvimento nacional que possibilitava o projeto humano pessoal de cada indivíduo. A partir de 1960, período no qual a industrialização se consolidava no Brasil, a educação foi o meio escolhido para cumprir três funções: divulgar a ideologia do sistema, reforçar a divisão da sociedade em classes e manter esta divisão (ensino para classes dominantes e ensino para as classes dominadas). No chamado período de exceção (ditadura civil-militar), a educação era vista como um bem de produção durável (Teoria do capital humano). Assim o governo formulou mudanças nas políticas educacionais, com a intenção de adequar a educação aos moldes do desenvolvimento econômico. A Educação Física que se procedeu de moldes europeus, era um dos mecanismos capazes de adequar-se aos valores e modelos empresariais, como a produtividade e a eficiência, por meio dos esportes, cujo objetivo era o alto rendimento e disciplina, nesse sentido a abordagem tecnicista foi calcada na aptidão física e saúde individual. De acordo com Oliveira: A Educação Física confundia-se com a formação moral. Mas prevaleceu a antítese dessa vertente. Ou seja, o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a Educação Física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores. (2002, p. 4) Sendo assim, a educação tecnicista imposta na ditadura militar, sugeriu as concepções pedagógicas na Educação Física, na qual a esportivização das aulas era o cerne da abordagem tecnicista, inspirada na essência do regime autoritário da época e enaltecida pela aptidão, individualismo e produtividade. “Utilizaram-se do esporte como uma forma de desmobilização e alienação” (BATISTA; JÚNIOR, 2018, p. 4) Neste contexto a Educação Física escolar passou a ser uma ferramenta de propaganda do governo, no qual enfatizou a formação de turmas de



treinamento para várias modalidades esportivas, para preparação física e competições. BATISTA; JÚNIOR, 2018, p.1). O interesse era de um maior desenvolvimento de eficiência produtiva no mundo do trabalho, e implicando a importância da educação escolarizada para atingir a tecnicização do ensino que tinha como premissa básica a disciplinarização, normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. (OLIVEIRA, 2004, p.3)

## **PALAVRAS- CHAVE: Educação Física, Educação Tecnista, Ditadura Militar**

### **REFERÊNCIAS**

BATISTA, Gustavo; JÚNIOR, Luiz Gonçalves. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR: ANÁLISE DE DEPOIMENTOS DE EX-ALUNOS DA CIDADE DE BROTAS/SP. 2016. <http://www.eefe.ufscar.br/upload/1.pdf>. Acesso em: 18 Ago.2020

BRASIL. [LEI Nº 5692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 04 Ago. 2020.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DITADURA MILITAR NO BRASIL (1968-1984): ENTRE A ADESÃO E A RESISTÊNCIA. Universidade Federal do Paraná.2002.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. Universidade Federal do Paraná.2004

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; DAMACENO, Ana Daniella; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. PESQUISA DOCUMENTAL: ALTERNATIVA INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2009.



## EDUCAÇÃO INFANTIL E CIDADE EDUCADORA: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO

Juliana Pasieznik Casini (UNINTER)

Sueli Pereira Donato ( UNINTER )

Esse artigo tem como tema a Educação Infantil na interlocução com a Cidade Educadora. A concepção de Cidade Educadora refere-se à compreensão da cidade como território potencialmente educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade pedagógica, garantir a continuidade do processo de formação dos indivíduos para além dos muros da escola. Assim, esse estudo busca investigar a importância de se estabelecer práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil contextualizadas na cidade educadora? Elege como objetivo geral: Compreender a importância de práticas pedagógicas da educação infantil contextualizadas na cidade educadora? Como objetivos específicos: a) apresentar as dimensões teórico-conceituais acerca da cidade educadora à luz da literatura e documentos legais; b) identificar a relação educação-cidade nos marcos legais e à luz da literatura. A opção metodológica se pauta em pesquisa bibliográfica e documental pautada em uma abordagem qualitativa. Entre os resultados constata-se que entre as funções que cabem à Cidade Educadora destaca-se a produção “[...] de uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social” (AICE, 2004). Dos teóricos/pesquisadores que fundamentam esse estudo, situa-se o dizer de Carbonell (2002, p. 103) ao aludir que “[...] o contexto educa mais que o texto, sobretudo quando se parte de contextos significativos [...] Dessa perspectiva, o território se converte em um livro aberto [...] repleto de linguagens múltiplas [...] que pode ser lido sensorialmente e cognitivamente a partir das inteligências múltiplas [...]”. Esses mesmos pressupostos já eram defendidos por Bernet (1997, p. 17) ao referir-se as três dimensões que sustentam a relação educação e cidade: aprender na/com/a cidade. O ensino infantil é uma fase individual na vida de cada criança e tem como intuito colaborar para o progresso integral da criança até os cinco anos de idade, nas seguintes perspectivas: sociais, física, psicológica e intelectual. Destarte, o público da primeira fase da educação básica é fascinado pela curiosidade, imaginação, pelo novo, pelo brincar e no socializar. Tonucci (2005, p.20) enfatiza que a criança “[...] é uma pessoa titular de direitos, como uma maneira própria de pensar e de ver o mundo”. E que apesar da pouca idade, armazenam experiências e vivências, estando aptos a formar e (re)formular cultura através de suas interações. Em um dos parágrafos do preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004) diz que “[...] as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social [...]” e, “é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe”, necessitando adultos e crianças “de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada”. Portanto, como diz Tiriba (2010, p. 6): “[...] se as crianças da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade [...] o que foi conquistado como direito, em realidade constitui prisão”, o que nos levam a concordar com Lefebvre (2001) ao considerar a cidade um direito que deve ser garantido a todas as pessoas que vivem nela. Nessa perspectiva, tais reflexões desafiam-nos a pensar em uma educação infantil que extrapole os muros das instituições educativas, considerando as condições para a aprendizagem, materialidades, tempos, agrupamentos e espaços. Desse modo, o entorno, o bairro e os espaços extraescolares devem se constituir em territórios pedagógicos a serem conquistados pelas crianças desde o início de seu processo de escolarização (DONATO; ENS; JESUS, 2020). Depreende-se que



a cidade é currículo na vida das crianças, pois todos os seus espaços educam proporcionando experiências variadas, constando incontáveis informações e relações com a natureza, cultura e o mundo em sua heterogeneidade. Com efeito, o currículo da educação infantil precisa asseverar a execução de práticas que vinculem experiências permitidas pelo universo escolar, os saberes e vivências das crianças e, portanto, revelam a importância de associar as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e engajadas às cidades, constituindo-se, portanto, como mais uma valiosa possibilidade de criar condições para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças para que “[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2017, p. 37). Encadear as potencialidades de cada território, olhar para os espaços e não ver apenas a falta, mas a capacidade produzida pelas pessoas desses locais, pode ser um viés a ser traçado na transfiguração da escola para uma cidade educadora.

### **Palavras-Chave: Carta das Cidades Educadoras; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.**

#### **REFERÊNCIAS**

AICE. Carta das Cidades Educadoras. In: Associação Internacional das Cidades educadoras, 2004. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BERNET, J. T. Cidades educadoras: bases conceituais. In: ZAINKO, M. A. S. Schwartz, A. et al. Cidades Educadoras. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1997. P.13-34

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DONATO, S. P.; ENS, R. T.; JESUS, R. de. Cidade Educadora e o programa linhas do conhecimento: representações sociais de professores de educação infantil. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n. 32, p. 384-411, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4583> Acesso em: 10 set. 2020.



LEFEBVRE, H. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Anais ... Belo Horizonte. P. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

TONUCCI, F. A verdadeira democracia começa aos três anos. Revista Pátio: Educação Infantil, Porto Alegre, ano III, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.



## **EDUCAÇÃO NOS MEIOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DE CHARBONNEAU NO CENÁRIO BRASILEIRO**

**Jefferson Fellipe Jahnke (PUCPR)**

Este artigo busca analisar a importância dos saberes pedagógicos desenvolvidos pelo Padre Paul-Eugène Charbonneau durante o período de 1959 a 1987, em que esteve no Brasil, com temas ligados à família, educação e sexualidade. Este estudo, considera a educação em termos pedagógicos como um projeto necessário para descobrir caminhos e interlocuções oriundas dos valores cristãos. A escola católica sempre teve como meta formar pessoas capazes de impulsionar as transformações do mundo, colaborando para o desenvolvimento social e cultural (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1992). Nessa conjuntura, estabelece a filosofia integral com princípios e ideais de uma pedagogia de ensino direcionado à transformação, libertação e capacitação do indivíduo no contexto que atua. A filosofia da educação integral norteou a Pedagogia do religioso, incluindo ensinamentos sobre ética, moral, justiça, sociedade, drogas, família, entusiasmo de viver e liberdade, permitindo construir um pensamento pedagógico para a formação do sujeito. Objetivo: O objetivo deste trabalho é estabelecer uma reflexão sobre as práticas educativas que se materializou, por meio da produção e circulação dos saberes pedagógicos de Charbonneau, nos meios escolares no período de 1959 a 1987. Metodologia: Como metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica e análise das obras de Charbonneau, amparando-se em autores como Le Goff (2003), que servem de documentos ao historiador para contá-la baseada em formas simbólicas numa determinada época, no mundo e na sociedade, e nos diálogos teóricos que situam o campo da História da Educação, de modelos e significados Chartier (1988). Considerações finais: Considera-se que o religioso desempenhou um papel fundamental na orientação de jovens e famílias católicas contemplando a formação do educando, pautados na liberdade e no humanismo cristão. Sua construção como intelectual da educação e da Igreja marcou presença no campo religioso e educacional entre 1959 a 1987. O padre estabeleceu a filosofia integral como princípio e ideais para renovar o ensino religioso e os diferentes projetos educacionais voltados para as famílias Charbonneau (1974). Os livros do religioso reunidos neste trabalho alertam sobre a dispersão e falta de valores e referenciais que norteiam a educação dos filhos, estimulando pais, alunos e professores a terem uma preocupação educacional com base nos preceitos cristãos, orientada ao serviço mútuo e do voluntariado Charbonneau (1968). Na produção desses impressos, seus ensinamentos trazem à tona uma formação de natureza pedagógica capaz de adequar o jovem à ética, à moral e à solidariedade, que permeiam a crise dos adolescentes, enfatizando os valores da justiça, do amor, da importância da paternidade e da família. Ao historiador da educação, ainda fica muito a investigar sobre a produção, circulação e apropriação desse tipo de impresso que tanto influenciou e continua influenciando na cultura e nas práticas escolares.

**Palavras-Chave: História da Educação Católica. Saberes Pedagógicos. Educação Integral.**

### **REFERÊNCIAS**



CHARBONNEAU, Paul Eugène. Amor e liberdade: ensaio de moral conjugal. São Paulo: Herder, 1968.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. Educar: problemas da juventude. São Paulo: EPU, 1974.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1988.

CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil. Educação, Igreja e sociedade. São Paulo: Paulinas, 1992.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003.



## EDUCAÇÃO NOS TEXTOS DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: HÁ INDÍCIOS DA PRESENÇA DE AÇÕES AFIRMATIVAS?

**Danielle Engel Cansian Cardoso (IFC)**

**Samuel Candido Henrique (PUCPR)**

**Romilda Teodora Ens (PUCPR)**

Discorrer sobre a educação nos textos das Constituições Federais é um desafio que instiga a quem se debruça sobre o tema “Estado de direito e educação”, mas perquirir sobre ações afirmativas e cotas nos anais das constituições brasileiras é um desafio muito maior, pois dessa forma há um trinômio que se interaciona, a saber: Sociedade/Estado/Educação. No dizer de Fávero (2014), muitos pesquisadores têm se preocupado com a relação Educação/Sociedade/Estado pela mediação jurídico-constitucional e o mesmo autor ainda menciona a importância das fontes primárias como base de pesquisa, visando a transdisciplinaridade do diálogo com outros campos dos direitos sócios/políticos e do direito constitucional. Ressalte-se, por oportuno, que as leis brasileiras buscam acompanhar as mudanças da sociedade e orientações de organismos internacionais. Tem-se como pressuposto que ao abordarem a educação, as constituições brasileiras fizeram-no de acordo com o contexto de cada período. O recorte definido para a pesquisa tem início no texto da Constituição de 1824, na denominada “Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)” e estende-se pelas Constituições brasileiras decretadas e/ou promulgadas até 1967. Com o objetivo de identificar os indícios da presença de ações afirmativas/cotas nos textos sobre educação das Constituições brasileiras, entre 1824 e 1967, nossa intenção é sistematizar e socializar reflexões sobre essas ações. Questionamos se “há indícios da presença de ações afirmativas/cotas nos textos das Constituições brasileiras entre 1824 e 1967?” Para as análises, tomamos como aporte teórico Cunha (1986, 2016), Teixeira (1989), Azevedo (1996), Nagle (2001), Romanelli (2014), Fávero (2014), dentre outros, os quais contribuíram para a reflexão e para o entendimento dos textos sobre educação das Constituições brasileiras, com elementos que referenciam o contexto político, filosófico, histórico, econômico e social. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada de forma bibliográfica e documental. Os documentos analisados foram os textos sobre educação das Constituições, em relação ao contexto social, econômico e político, com o apoio do aporte teórico já referido. A ênfase esteve na identificação de indícios da presença de ações afirmativas/cotas, nos textos Constitucionais. Com esses pressupostos, nossos objetivos específicos são: consultar as Constituições brasileiras com a finalidade de relacioná-las e entendê-las dentro dos respectivos contextos de promulgação; identificar nos textos constitucionais o que é apresentado para a área de educação, tendo como foco a identificação da presença ou não, de benefícios para estudantes (bolsas, auxílios...) e vinculação de verbas governamentais para a educação. O presente estudo está delineado da seguinte forma: na primeira parte são analisadas as Constituições brasileiras do século XIX e o contexto da sociedade na época. Na sequência, adentramos ao contexto da sociedade brasileira da década de 1930 e investigamos as duas Constituições do período. A terceira parte do estudo trata da Constituição de 1946 no contexto da Segunda Guerra Mundial e a quarta parte descreve acontecimentos da década de 1960, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961) e Constituição de 1967. Na sequência, as temáticas se entrelaçam nas Considerações. Como resultados iniciais, temos que a União, em nenhuma das Constituições estudadas, pegou para si a responsabilidade total pela oferta da educação nacional. Fica evidente que por mais que possamos dizer que há indícios da presença de ações



afirmativas/cotas por meio de bolsas de estudo em alguns dos textos constitucionais e na Lei n.º 4.024/1961, os grandes beneficiados verdadeiramente pelos recursos disponibilizados pela União foram instituições de ensino particular.

**Palavras-Chave: Constituições Brasileiras; Educação; Ações afirmativas/cotas.**

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília, DF: Ed. UnB, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.



BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: da colônia à era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. de F.; VEIGA, Cynthia G. (org.). 500 anos de Educação no Brasil. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FÁVERO, Osmar. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 6-8.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.



## EDUCAÇÃO POPULAR E SUA INFLUÊNCIA NO CRISTIANISMO

**Adriana Thomé (CEE)**

**Barbara Reis Chaves Alvim (PUCPR)**

**Elza Fagundes da Silva (PUCPR)**

**Carlos Eduardo Sanches (PUCC/PR)**

A Igreja Católica da América Latina, principalmente a partir do Concílio Vaticano II, destacou-se pelo seu desempenho diligente no campo da educação popular, lutando pelos projetos de libertação dos oprimidos por meio de uma atuação educativa e profética – fatores que possibilitaram a ação eclesial a partir de uma imersão na realidade concreta e contextualizada, de foco sócio-histórico e político. Muitos movimentos pastorais e sociopolíticos, principalmente juvenis, como as juventudes católicas camponesas, operárias, estudantis, universitária e movimento estudantil cristão protestante, estimularam e avigoraram os projetos de libertação dos oprimidos, que tinham como uma de suas principais ferramentas a Educação Popular. Nesta perspectiva, buscou-se entender como a Educação Popular influenciou no cristianismo da América Latina a partir da abordagem de Paulo Freire; bem como o cristianismo e a educação libertadora. Como metodologia foi utilizada a documentação indireta por meio de pesquisa bibliográfica. Paulo Freire (2007) aborda esse assunto propondo que as Igrejas da América Latina se diferenciam em dois aspectos centrais: modernizantes e tradicionais. As primeiras são aquelas que escolheram uma educação libertadora. As tradicionais são as que ainda estão imersas na metodologia de alienação das classes sociais. Estas ainda não compreenderam que humanizar é libertar, e que libertar é transformar integralmente o ser humano. Segundo Matthias Preiswerk (1997), a Igreja foi ousada ao entregar na mão de um grupo de leigos, boa parte recém-saída da Ação Católica, a responsabilidade de realizar a alfabetização de adultos, por meio de uma educação conscientizadora. Esse grupo constituído por leigos construíram uma extensa “ação popular de base”, demandando participação na vida da Igreja e na história sócio-política do país, ou seja, transformando-se em sujeitos ativos e protagonistas diante da realidade concreta, que os conduzia a conhecerem, a sentirem toda situação de miséria do contexto socioeconômico e político a que as pessoas estavam subjugadas. Dessa maneira, esse grupo de leigos insurgiu com repulsa ético-religiosa, fato que os levaram a lutar perante a tamanha injustiça social. Assim, o Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros, contou com a adesão e militância dos leigos, a maioria cristãos, como uma forma de reclamar um direito, a saber, o da liberdade e humanização do seu semelhante. Para Rubem Alves (1999), os movimentos de base expressam o suspiro, as dores, as aspirações dos oprimidos que desejam libertação e transformação social. No entanto, no auge dos Movimentos de Educação de Base, em prol da conscientização e libertação do indivíduo, os defensores do contexto político de ditadura militar buscaram pôr um fim a essas atividades, dadas as características “subversivas” que elas apresentavam. Porém, os militantes da educação que conduziam a “conscientização” continuaram trabalhando. Essa ação estava estreitamente ligada ao processo de renovação do Concílio Vaticano II, com a manifesta intenção de adequar a Igreja cristã aos desafios da modernidade, entre elas, a industrialização e a urbanização. De certa forma, o Concílio Vaticano II decidiu internamente impulsionar uma descentralização na tomada de decisões e conferir maior responsabilidade aos arcebispos, clérigos e leigos, tornando-se, assim, suporte ao ecumenismo, fato que significava o reconhecimento de uma sociedade pluralista e a legitimidade do secularismo e das ideologias de esquerda. Propôs-se, então, uma intenção inicial de diálogo “marxista-cristão”,



contribuindo para a formação e solidificação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que empregavam elementos ideológicos propostos pela educação libertadora de Paulo Freire. A Educação Popular, por sua vez, teve ampla ressonância no cristianismo, e uma forte adesão por parte dos educadores cristãos, principalmente os progressistas, devido à identificação dos alicerces ideológicos. O educador Paulo Freire entendia que a identidade de ser cristão estava ligada a ser revolucionário, “ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, como ser revolucionário não implica ser ‘demoníaco’. Ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas” (FREIRE, 1982, p. 113). Leonardo Boff, comentando a visão de Paulo Freire sobre o seu método de ensino popular, diz que a importância desse educador foi ter “mostrado que o oprimido jamais é somente oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico, que quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade” (GADOTTI, 1996, p. 497). Como resultado da pesquisa, conclui-se que a Educação Popular é mais do que uma simples representação do saber popular, assim como o cristianismo é mais do que a socialização do conhecimento religioso, pois existe uma interação entre estes distintos atores e ela se dá por meio das aproximações ideológicas.

**Palavras-Chave: Educação Popular. Cristianismo. Paulo Freire.**

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O suspiro dos oprimidos. São Paulo: Paulus, 1999.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2007b, p. 150.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma bibliografia. Brasília: UNESCO, 1996, p. 765.

PREISWERK, Matthias. Educação popular e teologia da libertação. Petrópolis: Vozes, 1997



## ESCOLA E DEMOCRACIA: CONVERGÊNCIAS HISTÓRICAS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES.

Rudá Morais Gandin (PUCPR)

No Brasil, o debate a respeito da democracia e as instituições públicas de ensino, inaugurado na primeira metade do século XX, não se encerrou com a implementação da educação como um direito de todos, reivindicação esta sustentada pelos signatários do “Manifesto dos Pioneiros”, no começo da década de 1930. Tampouco mostrou sinais de dissolução com o processo de universalização do ensino fundamental e a inserção da gestão democrática como princípio do ensino público na Constituição de 1988. Há, no entanto, uma diferença entre os episódios acima que merece ser assinalada, bem como uma semelhança. A primeira grande distinção diz respeito ao conteúdo que se associava à bandeira da democracia. Com a influência das correntes europeias e estadunidense vinculados ao movimento da Escola Nova, verificou-se no Brasil, em meados dos anos de 1920, a compreensão da educação como um problema social (ROMANELLI, 2014), e a defesa, desempenhada mais particularmente por Anísio Teixeira (2009, p.48), da escola enquanto um local capaz de forjar o indivíduo do novo tipo de sociedade, “democrática e científica”. Por isso, a educação seria, nas palavras de Teixeira (2009, p.52), “o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer [...]”, sociedade esta democrática, cujo sinônimo se consolidou como ingresso na modernidade. Ainda para este autor, a escola pública ocuparia o papel de integração e coesão da “grande sociedade”, a qual se deve transformá-la numa “grande comunidade” (TEIXEIRA, 2009, p.53). Mais recentemente, pensar a democracia e a escola significou, no final da década de 1980, além de universalizá-la, atribuir uma resposta à ditadura cívico-militar, iniciada em 1964 e vencida em meados de 1985. Paro (1987, p.53), defendeu que seria fundamental “um princípio que garantisse às instituições da sociedade civil defender seus interesses diante do Estado”, a fim de que se colocassem contra os seus atos autoritários. Então, para o autor, uma medida constitucional poderia “concorrer para que a escola [...] tivesse facilitada sua atividade de pressão junto ao Estado, na medida em que [...] pudesse defender mais efetivamente seus direitos com relação ao ensino” (PARO, 1987, p.53), o que só seria possível num ambiente democrático. Uma segunda grande distinção se remete a forma, enquanto no início da década de 1930 a discussão em torno da democracia e escola se relacionava a superação da escola tradicional, aproveitando-se do novo momento político que se encontrava o país, no início dos anos de 1990, a discussão centrava-se menos no caráter pedagógico e mais nos aspectos políticos que a escola deveria alçar com uma gestão que se pretendia democrática. A grande semelhança reside no fato de imputar à democracia uma saída à construção de uma escola melhor. Tanto para Teixeira (2009), cujas escolas deveriam ser organizações locais, dirigidas com o máximo de autonomia, tanto para Paro (1987), cuja escolas também deveriam gozar de autonomia, tornando-se “núcleo de pressão”, a fim de exigir o atendimento dos direitos dos trabalhadores, oferecem a percepção de que as escolas são possuidoras de um determinado poder, que pode contribuir a favor das mudanças sociais. Objetivo: Este artigo tem como finalidade discutir os desafios que se apresentam atualmente acerca da democracia e as instituições públicas de ensino, tomando como ponto de partida os aspectos históricos que foram analisados anteriormente, bem como refletir sobre o sentido que se busca atribuir à democracia na escola no tempo presente. Metodologia: Apoiado em pesquisa bibliográfica, este artigo pretende apresentar uma reflexão teórica a respeito da democracia e sua relação com as escolas públicas. Considerações finais: A história da educação brasileira revela que a preocupação com a democracia no âmbito da educação é corrente, embora sob inquietações distintas, que deriva do momento político de cada época. Atualmente, com a promoção



da política de militarização das escolas públicas, levada a cabo pelo Ministério da Educação, o debate acerca da democracia e as instituições públicas de ensino se mostra cada vez mais necessário, uma vez que esse tipo de política educacional, na qual se intenta modificar o cotidiano das escolas, pode levar a uma “submissão consentida”, de acordo com Ricci (2019), o que significaria substituir o aprendizado “pela repressão e por normas rígidas de comportamento” (RICCI, 2019, p.109). Com esse cenário, não basta mais se cogitar a luta pela democracia apenas do ponto de vista da universalização da educação, de novos métodos de ensino ou da consolidação de uma gestão escolar democrática, é preciso reunir esforços que levem a sociedade e escola ao estabelecimento ou surgimento de um novo movimento, talvez baseado na lição de Adorno (1995), a de que Auschwitz, o campo de concentração nazista, não mais se repita, pois sem isso a democracia e os projetos educacionais que com ela se entrelaçam, terão suas vidas reduzidas, ao menos no Brasil, uma vez que golpes políticos e governos autoritários parecem caracterizar a sua história.

**Palavras-Chave: Democracia. Escola pública. História da educação.**

#### REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. Cad. Pesq., São Paulo (60): 51-53, fev. 1987.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.



## ESTÁGIO ONLINE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dulcelina Da Luz Pinheiro Frasseto (PUCPR)

O referido texto, discute a temática que envolve o estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia realizado de forma online e seus desdobramentos na formação de professores no período de pandemia. A problemática aqui exposta, parte da seguinte questão: O estágio curricular realizado de forma online vai agregar novos conhecimentos na profissão de professores/as? Haja vista, que o estágio proporciona o primeiro contato com as crianças e, é parte dos conhecimentos necessários para a formação. O objetivo geral, é trazer presente as experiências vivenciadas no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, realizado de forma online por um grupo de acadêmicas. Como objetivos específicos: interpretar a fala das acadêmicas sobre a realização do estágio, em tempos de pandemia; perceber os novos conhecimentos a partir desta nova forma de estágio; detectar possíveis regressos no campo profissional. A metodologia será uma análise de conteúdo, utilizando como técnica de pesquisa os relatórios de estágios elaborados pelas acadêmicas. Trata-se de um pequeno recorte de uma pesquisa que futuramente será apresentada ao meio acadêmico e científico. A formação de professores no Brasil para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, teve início com a fundação das escolas normais ainda no período imperial. O curso de Pedagogia que proporciona formação superior para os professores primários surgiu somente em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A profissionalização do pedagogo perpassou por variáveis no decorrer da história de sua implementação, com a nova LDB nº 9394/96, a formação de docentes para atuar na educação básica passa a ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução nº 01 de 2006 “institui as Diretrizes para o curso de Pedagogia, dá ênfase ao campo de atuação ao pedagogo, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006). Esta Resolução define a carga horária do curso de pedagogia de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, dentre elas contabilizam-se as horas de estágio curricular obrigatório. Um total de 300 horas dedicadas ao Estágio. A Resolução estabelece ainda, que o estágio curricular realizado ao longo do curso de pedagogia, deve assegurar ao acadêmico experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares. A partir dos conhecimentos que a legislação preconiza, para a formação de um pedagogo, é preciso que o currículo do curso de pedagogia garanta essa formação inicial, que é fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, define que ao longo do processo formativo o acadêmico deve cumprir: 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015). Em cumprimento às legislações citadas, o estágio curricular obrigatório foi regulamentado com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em que determina que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. Portanto, a legislação em vigor, apresenta base jurídica para que o estágio permaneça vinculado ao processo educativo. “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.11). Para as autoras, o estágio é a primeira experiência profissional, é importante que haja uma ação



verdadeiramente reflexiva. Com base nessas exigências as faculdades de educação orientam seus acadêmicos para realizarem seus estágios a partir do 5º período. Por sua vez, os acadêmicos esperam ansiosos por esse momento tão esperado e discutido em sala de aula. Por isso, reconhecemos o estágio curricular como uma oportunidade para o reconhecimento destas subjetividades. Os resultados mostram que a opinião das acadêmicas, convergem-se, na necessidade da experiência, e por outro lado, com os novos conhecimentos adquiridos. Como afirmam essas acadêmicas: “Percebemos que mesmos, o estágio sendo realizado online, não deixou de contribuir com o conhecimento, houve uma grande aprendizagem tecnológica” (A3). “A princípio ficamos meio apreensivas com relação ao estágio virtual. Mas vale ressaltar, também a importância que foi essa nova experiência, pois aprendemos também o quanto a pesquisa é fundamental para a formação acadêmica” (A4). A síntese, mostra algumas construções de novos conhecimentos, por outro lado, a deficiência de uma experiência não realizada.

### **Palavras-Chave: Pedagogia; Estágio online; formação de professores**

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. São Paulo: Revista Poiesis, 2006.



## ÉTICA DO CUIDADO COMO PRINCÍPIO DE VIDA EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA E CRISE POLÍTICA.

Rafael Furtado da Silva (PUCPR)

Juliana Boff Aramayo Cruz (PUCPR)

A crise que assola o contexto político, social, educacional e ecológico, e que se fortaleceu com a COVID-19, provoca uma reflexão sobre o modo de agir do ser humano consigo mesmo, com os outros e com mundo. Ao refletir criticamente sobre tal crise, o filósofo e teólogo Leonardo Boff (2013) considera a importância da ética do cuidado para conservação da pluralidade de vidas que habitam a Terra. Já no pensamento da teórica e filósofa política Hannah Arendt, o cuidado do mundo está vinculado ao conceito de natalidade e liberdade. Arendt compreende o mundo como o lugar onde os seres humanos aparecem por intermédio da ação e do diálogo com os outros. A rigor, Arendt defende que: Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtudes do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [*Initium*] ergo ut esset, *creatus est homo*, ante quem *nullus fuit* (“para que houvesse um início, o homem foi criado, sem que antes dele ninguém fosse”), diz Agostinho em sua filosofia política. Trata-se de um início que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio iniciador (ARENDR, 2011, p. 219-220). Arendt, ao reinterpretar o pensamento de Santo Agostinho, afirma que o ser humano ao nascer representa não somente uma novidade, mas também carrega consigo a capacidade de transformar a realidade com suas ações. Portanto, a ação com espontaneidade e liberdade mantém o ser humano no âmbito político, isto é, entre os demais. O cuidado é fundamental para conservação do mundo, uma vez que sua ausência extingui dos novos sujeitos a possibilidade de instaurar a novidade no mundo, bem como a ruptura do sistema totalitário. De modo similar, Leonardo Boff, nas suas diversas obras, defende que sem o cuidado as diferentes espécies de seres vivos, que habitam o mundo comum, irão perecer do planeta. Assim, é necessário definir o conceito de cuidado com o anseio de compreender e desvelar o fenômeno de descuido presente em um sistema político que não considera o ato de cuidar como um princípio de vida. De acordo com Boff (2013, p. 28), “[...] cuidado remete à palavra latina *cura* (ou *coera*), usada de forma erudita também em português; *cura* significa exatamente cuidar e tratar”. Boff desenvolve seu pensamento filosófico e teológico sobre o cuidado tendo como base teórica o filósofo Martin Heidegger. Na obra, *Ser e Tempo*, Heidegger apresenta a fábula-mito do cuidado, escrita por Higino. Ele defende o cuidado como ontológico aos seres humanos, quer dizer, “[...] a cura se acha do ponto de vista existencial a priori, antes de toda atitude e situação da pre-sença” (HEIDEGGER, 2005, p. 258). Segundo Heidegger (2005), o cuidado se revela no modo de ser dos homens e das mulheres no mundo. O filósofo compreende o ato de cuidar como um exercício de ocupar-se com os outros e preocupar-se com o mundo. Por isso, a ética do cuidado está relacionada ao contexto político, dado que se concretiza na relação sujeito-sujeito-mundo. Como resgatar o cuidado como elemento intrínseco ao ser humano em um contexto de crise política e de pandemia que destrói a vida? A pesquisa visa refletir sobre a ética do cuidado em um contexto de pandemia e de crise política. Muito se tem discutido acerca do tema do cuidado em um sistema político com traços totalitários. Contudo, esta pesquisa apresenta o cuidado como princípio de vida, isto é, de existência dos seres humanos e dos demais seres vivos no mundo. Sabe-se que o conceito de ética do cuidado está presente em várias áreas do conhecimento: psicologia, filosofia, teologia, biologia, enfermagem e medicina. Entretanto, esta pesquisa fundamenta-se teoricamente no pensamento de Hannah Arendt, Leonardo Boff e Martin Heidegger. Portanto, foi por meio de uma reflexão crítica que encontramos



elementos para uma aproximação teórica entre esses pensadores. Metodologicamente apresentamos um aporte reflexivo e bibliográfico das obras de Arendt (2018, 2011), de Boff (2013, 2014) e de Heidegger (2005), com o anseio de compreender o conceito de ética do cuidado como essencial em um contexto de crise. Nesse sentido, os oprimidos e oprimidas sofrem as consequências de uma política que não se preocupa com a vida. Para Lima e Miotto (2007, p. 43), na pesquisa bibliográfica “[...]a análise explicativa das soluções é construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas, conforme a metodologia proposta e baseada no referencial teórico construído para a pesquisa”. Isso implica em uma leitura crítica das obras e uma aproximação reflexiva dos autores com a realidade sócio-política atual. À guisa de conclusão, compreendemos que no pensamento de Hannah Arendt, Heidegger e Leonardo Boff, o cuidar exige uma relação de responsabilidade dos seres humanos com a continuidade da vida na Terra. No entanto, o que significa cuidar quando o estado prefere manter uma política do “deixar morrer”? Em consequência disso, nota-se o descaso político neste período de pandemia da COVID-19, e conclui-se que cuidar de si e do outro é essencial para salvar as vidas dos seres humanos.

**Palavras-Chave: Ética do Cuidado; Pandemia; Política.**

## REFERÊNCIAS

ARENDR, H. A Condição Humana. Trad. Roberto Raposo. Rev. Adriano Correia. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano- compaixão pela terra. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOFF, Leonardo. O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, T. C. S. de; MIOTTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2020.





## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NA GESTÃO CÁSSIO TANIGUCHI (1997-2004)**

**Eduarda Venturini Câmara (PUCPR)**

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (PUCPR)**

Trata-se de pesquisa sobre as relações entre as políticas públicas adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) no período compreendido entre 1997 e 2004 e a formação continuada de professores. As políticas educacionais adotadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, em relação à formação continuada de professores, tiveram efeito direto no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem. O olhar afastado de quem se dedica ao estudo dessas intercorrências possibilita analisar as iniciativas correspondentes aos programas de capacitação existentes, à luz da época em que ocorreram, discutindo suas implicações na prática pedagógica. Essa pesquisa tem por objetivo geral analisar as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período compreendido entre 1997 e 2004 e a formação continuada de professores e, por objetivos específicos, verificar como foi realizada a formação continuada de professores no período 1997 a 2004, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; investigar como a formação continuada de professores da RME repercutiu na prática pedagógica docente; e catalogar os documentos relativos à formação continuada de professores na RME de Curitiba, no período pesquisado. Para que a pesquisa fosse desenvolvida, num primeiro momento foi utilizado da pesquisa bibliográfica, fundamentando cada um dos objetivos da pesquisa. Em um segundo momento, iniciou-se a coleta de dados, em fontes documentais, que serviram como base do estudo acerca do tema. Com a análise de fontes secundárias (livros e artigos científicos), foram encontradas diversas maneiras de abordar o tema proposto, o que permitiu à pesquisadora entrar em contato com uma gama de ideias diversificadas de acordo com o tema produzido, e, por fim, sua análise, para então alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, autores como Barbosa & Fernandes (2017), Barros (2019), Boneti (2011), Oliveira (2010), Vieira (2010), entre outros, foram utilizados durante o processo de pesquisa. Em 1997, com o projeto *Digitando o Futuro*, os cursos de formação continuada passaram a ser voltados para a educação ambiental e as novas tecnologias, em fase inicial, propiciaram um processo de informatização nas escolas. Morais (2009) destaca que “foram propostos cursos como: educação ambiental no zoológico; autoconscientização em educação ambiental - visão naturista; enfoque curricular centrado na integração professor-ensino; a construção do conhecimento linguístico na interação social; ciências na era da contestação; da consciência corporal à consciência ecológica; os mass media – difusores da cultura primeira” e, além desses, também cursos sobre “geografia em canção; ação do professor: compromisso e limite; práticas de educação ambiental urbana; projeto terra viva: melhoria da qualidade de vida; do senso comum ao conhecimento científico e capacitação para professores regentes em educação física”. (MORAIS, 2009, p. 64). Pode-se notar que, nesse período, os cursos voltados às tecnologias superavam os de outras áreas, porém, da mesma forma, ainda havia os cursos específicos por área. Taniguchi, em seu segundo mandato, deixa evidente a quase nulidade da oferta de cursos em outras áreas e a predominância do trabalho com as tecnologias. Posteriormente à análise e compreensão dos dados sobre as políticas públicas e as políticas públicas educacionais adotadas para a formação dos professores, foi possível perceber a importância da formação continuada para a educação básica e o quanto uma educação efetiva e de qualidade depende do investimento do Estado. Segundo Vieira (2010), “o conceito de formação de professores traduz múltiplas possibilidades voltadas à superação de si mesmo, tanto do ponto de vista pessoal como



profissional do desenvolvimento humano. No caso da formação docente, requer um encontro entre pessoas adultas que aspiram modificar-se favoravelmente o contexto escolar em que atuam (VIEIRA, 2010, p. 253). Dessa forma, o professor que entrava no processo de formação continuada ia buscar novos pensamentos para sua melhoria e para a melhoria do contexto em que estava inserido. O estar em formação era algo livre e que deveria ser criativo, de uma forma que implicasse em um investimento pessoal para que, assim, o professor construísse sua identidade. Na gestão do prefeito Cássio Taniguchi foi aceita a diversidade e, a partir dela, inseridos novos projetos, com base no princípio de que “somos todos diferentes”. Sendo assim, os conteúdos escolares foram direcionados para que todas as diferenças fossem transformadas em um convívio pacífico. Em sua administração, a cidade, mais do que nunca, passou a ser ensinada sobre o meio ambiente, poluição e afins.

**Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Cássio Taniguchi. Políticas Públicas Educacionais.**

**Não tem as referências**



## **FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.**

**Ana Paula De Moraes De Siqueira (FAEL)**

O presente estudo faz parte da pesquisa de mestrado (PUC-PR, 2017), sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Denota-se que a formação continuada vem se constituindo enquanto processo indispensável na formação de professores. As políticas educacionais brasileiras reafirmam a necessidade desse processo tendo em vista a qualificação, capacitação e aperfeiçoamento dos docentes, como consta na Lei nº 9394/1996 e pelo Plano de Carreira do Magistério Público do Paraná Lei nº 103/2004. Reafirma-se, porém, que o alinhamento desse processo formativo está atrelado muitas vezes as políticas de promoção e classificação, características performativas que segundo Ball (2002, p.3) são “[...] um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. Nesse sentido, professores acabam subjugados a esse sistema mercadológico e classificatório. Terminologias como aperfeiçoamento e capacitação utilizadas nas políticas docentes reafirmam uma compreensão sobre formação continuada como afirma Marin (1995) como conjunto de ações capazes habilitar para o exercício de uma função, sem conexão com as aprendizagens já construídas pelos professores ou relação com sua prática docente. Para Marcelo (2009) a formação deve se dar ao longo do desenvolvimento profissional do professor, articulando suas experiências enquanto docente. Uma das propostas que busca alinhar a formação continuada a prática docente é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) desenvolvido pelo Estado do Paraná, oferece formação continuada desenvolvida em dois anos, no qual os professores participantes realizam uma pesquisa com base nas dificuldades encontradas na escola. Nesse sentido, questiona-se quais são as representações sociais de professores PDE/PR da rede estadual de ensino do Paraná sobre formação continuada? Definiu-se como objetivos: analisar as representações sociais de professores egressos do programa de formação continuada PDE/PR sobre formação continuada, e identificar conteúdo e a estrutura dessas representações. Para esse estudo, recorreu-se ao aporte teórico dos autores Marcelo (2009), Gilly (2001), Moscovici (2003), entre outros. Segundo Gilly (2001, p.321) “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Para realização desse estudo, contou-se com a participação de 38 professores egressos do programa PDE. Foi aplicado o teste de associação livre de palavras com base no termo indutor ‘formação continuada’. Os dados obtidos foram analisados segundo a técnica desenvolvida por Vergés (1992) para análise prototípica das respostas evocadas. E para o processamento das evocações foi utilizado o Rangfrg programa disponível pelo software EVOC. Com essa técnica foi obtido um quadro de 4 casas, de acordo com critérios estabelecidos pelo pesquisador. No primeiro quadrante destacam-se as palavras “conhecimento”, “estudo” e “experiência”. Esse quadrante se estrutura com termos do provável núcleo central das representações. Analisando as palavras evocadas é possível inferir sobre as representações trazidas pelos docentes relacionando a formação continuada fundamentada no conhecimento e estudo, tendo como articulação principal a experiência. Pesquisas como as de Marcelo (2009) enfatizam a necessidade da formação continuada se constituir da relação entre teoria e prática. O mesmo podemos observar nos documentos oficiais do PDE (PARANÁ, 2016), sustentando a necessidade de articulação e intercomunicação entre os campos da experiência e do conhecimento. Essas questões são corroboradas ao analisar 2º quadrante elementos da Primeira Periferia, os termos evocados são: “capacitação” e “pesquisa”. É possível inferir que há uma articulação



entre os elementos da primeira periferia com as palavras evocadas do provável núcleo central. Nesse sentido, destaca-se que as representações sociais de professores sobre formação continuada estão relacionadas ao processo profissional vivenciado pelo professor, relacionando teoria e prática fundamentada, ainda que, o termo capacitação esteja presente, reafirmando algumas questões já pontuadas. Por fim conclui-se que as representações sociais de professores egressos do PDE, está fortemente relacionada ao vivenciado no programa de formação do qual os participantes da pesquisa realizaram, demonstra que a formação continuada é o caminho para o desenvolvimento dos professores e possivelmente da qualificação do seu trabalho docente, estabelecendo novas ou reafirmando representações sobre a formação.

**Palavras-Chave: Formação continuada; representações sociais; PDE.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 mar. 2020

PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista portuguesa de Educação, v. 15, n. 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002, p. 3-23. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08. jan./abr. 2009. p. 7-22.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.



MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. Programa de Desenvolvimento Educacional (Versão DS, 2016): documento síntese. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/documento\\_sintese\\_pde\\_2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf). Acesso em: 27 jan. 2016.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. Bulletin de Psychologie, n. 45 p.203-209, 1992.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E DE ESPECIALISTAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Adilson Luiz Tiecher (SEED-PR)

Nesse texto nos propomos a trazer algumas reflexões sobre a formação de professores no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996, das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, das políticas de formação docente e da análise de especialistas do campo da educação. Observando alguns processos de encaminhamento das políticas e programas de formação de professores no Brasil, ao longo da história, percebemos que a educação e a formação docente não tem se constituído em prioridade nacional, sendo apresentadas propostas de formação descontínuas e desorganizadas, que pouco tem valorizado a carreira docente, além das precárias condições de trabalho pedagógico, baixa remuneração, incipiente e inadequada formação, carência de profissionais nas diversas licenciaturas voltadas para a Educação Básica, principalmente em física, química, biologia e matemática, dentre outras questões. Como encaminhamento metodológico, optamos por fazer uma análise documental e bibliográfica, buscando observar algumas questões centrais sobre os dispositivos legais voltados à formação docente no Brasil e dados sobre a situação atual, além de trazer algumas políticas que têm sido desenvolvidas recentemente pelo Ministério da Educação (MEC) e analisar o quadro de carência e possíveis estratégias para uma formação docente que busque romper com as “descontínuas”, “desorganizadas” e até “inadequadas” propostas formativas que tem sido ofertadas. A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos de autores como Cury (2002), Dourado (2015), Rabelo (2015), Ferro (2013), Gatti (1996; 2016) e Moriconi (2017) e na (i) Constituição Federal de 1988, (ii) Lei n. 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (iii) Lei n. 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e (iv) Relatório do Observatório do PNE (2017). O estudo está organizado em três seções: (1) inicialmente trazemos o aspecto legal contido na LDB n. 9.394/1996, em que são destacados os critérios e condições para o exercício da prática docente no país; (2) na sequência abordamos alguns dados sobre a formação docente no Brasil, por meio de relatórios do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), desenvolvido pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), com a análise das metas e estratégias previstas para a formação de professores da Educação Básica e pública; (3) por fim destacamos as principais políticas de formação inicial e continuada de professores que têm sido desenvolvidas pelo MEC, na última década, com atenção especial ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de 2009 (BRASIL, 2009), resgatando os desafios, limites e possibilidades da ação pública na atual conjuntura vivenciada pela sociedade brasileira. Ao término deste estudo, constatamos que, embora temos avançado nos últimos 24 anos na regulação das condições legais para o exercício da docência na Educação Básica, a partir da LDB n. 9.394/1996, tivemos redução dos recursos orçamentários e aumento na demanda por formação continuada, principalmente. Para além disso, verificamos também uma inadequação da formação docente e a necessidade de uma maior organicidade entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e sociedade.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; Legislação; Educação Básica; Plano Nacional de Educação; Políticas educacionais.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2Sth3N4> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 2009(a). [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2VU6C78> Acesso em: 1º maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014(a) - Edição extra. [online]. Disponível em: <http://goo.gl/hseqoo> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996(a). [online]. Disponível em: <http://goo.gl/Ax91ls> Acesso em: 10 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-261, jul. 2002. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2KRMV8C> Acesso em: 1º maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: Concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2lh9lJu> Acesso em: 1º maio 2020.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Plano Nacional de Formação de professores da educação básica no contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. Form@re, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul./dez. 2013. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2KTj9Ak> Acesso em: 26 set. 2020.



GATTI, Bernadete Angelina. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/332SoEM> Acesso em: 26 set. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/3j1n2ns> Acesso em: 26 set. 2020.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.) Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. Relatórios técnicos, v. 52. São Paulo: FCC, 2017. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2lxf06R> Acesso em: 26 set. 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 3 anos de Plano Nacional de Educação. [Relatório do OPNE]. 2017. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2HsrduA> Acesso em: 26 set. 2020.

RABELO, Raquel Pereira. Projeção da oferta de professores de biologia, matemática, física e química para a educação básica no Brasil até 2028. 2015. 135 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos populacionais e Pesquisas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em População, Territórios e Estatísticas Públicas, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE. Rio de Janeiro, RJ: Ence/IBGE, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/b6uX37> Acesso em: 26 set. 2020.



## Foucault e o ensino de filosofia

**NELSON MATOS DE NORONHA (UFAM)**

Não é por acaso que se deslocou o ensino de filosofia para uma função menos honrada em relação àquela que lhe fora atribuída pela lei no. 11.684/2008, a qual já não era absolutamente prestigiada. Agora se trata de instaurar uma nova direção para a política nacional da Educação Básica. Para tratar o magistério de filosofia nas escolas como uma questão filosófica, será necessário refletir filosoficamente sobre os princípios e os objetivos desta nova política. Para tanto, acredito que algumas lições de Michel Foucault podem nos fornecer subsídios para formular, em suas linhas gerais, uma análise crítica dos elementos teóricos e práticos da reforma educacional e, ao mesmo tempo, propor temas para a reflexão da filosofia como ação pedagógica. Esta comunicação é parte de meu Relatório de POSDOC, realizado no PPG de Filosofia da PUCPR no período de 2019/2020, sob a supervisão do Professor Dr. Cesar Candiotto. Nos escritos de Michel Foucault, a educação aparece muitas vezes, mas, na maior parte delas, como um tema secundário, abordado em vista do esclarecimento de questões centrais, como a formação do médico, a terapia psiquiatra e a regeneração do criminoso, como os mecanismos de vigilância e controle no hospital, na escola e na prisão e como instância estratégica no dispositivo da sexualidade. No curso ministrado no Collège de France em 1980-1981, intitulado Subjetividade e Verdade, e nos três últimos volumes de História da Sexualidade, O Uso dos Prazeres, O Cuidado de Si, Foucault traz este tema um pouco mais para o centro de uma reflexão em torno das práticas da Cultura de Si, que, entre o século V a. C. e o século V d. C., na Europa, se desenvolveram largamente e antecederam o aparecimento de instituições cruciais para a consolidação da civilização greco-cristã, como a Confissão, a Pedagogia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Psicanálise. Embora não seja um tema central de suas pesquisas, a educação atravessa os escritos de Foucault, pois eles constituem uma série de investigações sobre a formação e a produção de modos de subjetividades em condições historicamente determinadas. Como subsídio para a reflexão sobre as implicações epistemológicas, políticas e éticas da reforma educacional no Brasil, o pensamento de Foucault enseja um conjunto de problemas sobre a Verdade, o Estado, a Sociedade e o Indivíduo, não como objetos de uma consciência cada vez mais dona de si mesma, aprimorada pelos percalços da história e cada vez mais sábia pelo acúmulo de experiências e a superação dos erros cometidos, mas como características móveis e transformáveis das práticas sociais cujos traços delineiam a genealogia de nossa própria atualidade e de nossa própria experiência. Foi na esteira desta genealogia que a escola emergiu, para Foucault, como um dispositivo de poder-saber na modernidade. Por outro lado, o seu pensamento também nos permite analisar a questão da formação espiritual e da elaboração ética de si, a qual está inserida em um recorte histórico mais antigo e mais longo do que o da modernidade, vinculando-se, diferentemente do que se passa na educação formal da atualidade, não ao problema da capacitação técnica, mas ao de um tipo de cuidado permanente em relação à existência individual onde se coloca em jogo, simultaneamente, o conhecimento de si, a elaboração de si segundo um ideal ético e estético, e o uso refletido de um determinado tipo de saber sobre si mesmo no campo da arte de governar. Seus estudos nos permitem pensar a educação a partir da perspectiva da crítica das formas modernas da instituição escolar, onde a formação dos sujeitos está envolvida nas estratégias de fortalecimento do Estado Soberano e da Governamentalidade Social. Eles também nos permitem pensar outras possibilidades para a formulação de políticas educacionais que estejam à altura dos desafios contemporâneos. Entre estes problemas, o do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação se encontra. Contudo, sem dúvida, ele não merece mais atenção do que a que devemos conceder às questões políticas, econômicas e sociais. Estas se



manifestam concretamente e cada vez mais constantemente sob as formas de violência, racismo, preconceitos, migração, desigualdade de oportunidades, desemprego, diferenças de gênero, autoritarismo, pobreza e precarização da vida que são pouco mencionados na BNCC. A despeito de seu título, o curso de 1978-1979, não tratou da Biopolítica, mas dos acontecimentos pelos quais a doutrina de neoliberalismo se desenvolveu e se aplicou na Alemanha, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, no período entre 1920 e 1970. Segundo Foucault, para que possamos entender como a vida se tornou objeto e instrumento de poder, como as técnicas de governamentalidade se apropriaram da vida como objeto central de sua atuação, é preciso compreender como surgiu, como funciona e quais são as finalidades do neoliberalismo. O curso sobre o neoliberalismo foi ministrado em um período em que Foucault colocava em suspenso o ciclo de pesquisas sobre a história das instituições disciplinares e se preparava para investigar o que ele chamou Artes de Governar, Governamentalidade, as artes de conduzir as pessoas, as almas, os corpos, os indivíduos e as coletividades. De certa maneira, este novo ciclo dará continuidade às investigações precedentes sobre a história da psiquiatria, a história da medicina, a história da prisão e a história da sexualidade. Entretanto, uma nova perspectiva será gestada no momento mesmo em que Foucault fizer a revisão das doutrinas da Economia Política para descrever a história do liberalismo e do neoliberalismo. Até então, seus trabalhos haviam discorrido sobre os modos de produção institucional das formas de subjetividade que nos são bastante familiares, uma vez que as conhecemos nas figuras do trabalhador alienado, do doente mental, do enfermo, do criminoso e do perverso sexual, do pobre, do migrante e de toda uma população de tipos sociais classificados pelo crivo da normalização, da disciplina, do controle judiciário e em torno dos quais todo um conjunto de ciências, técnicas e instituições se desenvolveram, entre as quais se encontram a pedagogia e a escola. A partir do ano letivo de 1979-1980, com o curso sobre O Governo dos Vivos, os ensinamentos de Foucault no Collège de France e os seus derradeiros livros serão dedicados às questões da formação de si como problema ético conduzido não pelas instituições, mas como um tipo de preocupação cultivada em determinados círculos sociais cujos componentes, embora não atuassem diretamente como governantes, acalentavam aspirações de liderança e comando em suas comunidades políticas. Na maior parte de suas investigações, o recorte cronológico sobre o qual costumava se debruçar não ia além da segunda metade do século XIX, com raras incursões sobre as pesquisas da Psicanálise, da Etnologia e da Linguística da primeira metade do século XX. Parece que, no final dos anos 1978/79, surgiu a distinção entre a questão da política pensada a partir de um ponto de vista do Estado e uma política pensada sob o ponto de vista do governo, isto é, a diferença entre uma ação política baseada no Direito Natural e a gestão do governo apoiada na Economia Política. Esta diferença será decisiva para a compreensão do presente como uma tarefa filosófica que busca definir o liame entre emancipação do sujeito e revolução social. As pesquisas de Foucault nos fornecem muitos subsídios para analisar esta política de educação de maneira que possamos problematizar filosoficamente a prática da docência e o ensino de filosofia. Além de suas análises sobre os dispositivos de saber e poder, de seus estudos sobre a biopolítica e o neoliberalismo, será preciso destacar suas investigações sobre a parresia (o dizer a verdade) e as práticas do cuidado de si. Desenvolvidas a partir do século V a. C., elas chamaram a atenção de Foucault por guardarem muitos elementos teóricos e práticos que foram fundamentais para a formação da atividade filosófica tal como hoje a conhecemos.

**Palavras-Chave: Filosofia; Ensino; Foucault; BNCC; Ensino Médio; Candiotto**

**REFERÊNCIAS:**



FOUCAULT, Michel; *História da Sexualidade 1 a vontade de saber*; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque; 14ª. edição; Rio de Janeiro: Graal, 2001 [a].

FOUCAULT, Michel; *História da Sexualidade 2 o uso dos prazeres*; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque; 9ª. Edição; Rio de Janeiro: Graal, 2001[b].

FOUCAULT, Michel.. *Nascimento da Biopolítica Curso no Collège de France (1978-1979)*; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel.. *O Governo de Si e dos Outros Curso no Collège de France (1978-1979)*; edição estabelecida por Michel Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M.; *Aula de 01 de fevereiro de 1984 Primeira Hora*; in: *A Coragem da Verdade: curso dado no Collège de France (1983-1984)*; tradução de Eduardo Brandão; São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. Pp. 3-22.

FOUCAULT, Michel.. *Nascimento da Biopolítica Curso no Collège de France (1978-1979)*; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; São Paulo: Martins Fontes, 2008.



## **Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa: reflexões sobre a Docência e a Tutoria na EaD**

**Waléria Adriana Gonzalez Cecílio (PUCPR)**

O objetivo deste resumo é refletir sobre a docência na EaD. Diante do fato de que cada IES apresenta diferentes perfis de docente e de tutor, a proposta é refletir sobre um novo perfil docente que atenda o Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa. A investigação se dará pelo método bibliográfico, baseando-se no significado das palavras docente e tutoria. Com o estudo foi possível identificar a necessidade de um novo perfil docente que contribua para a qualidade da EaD. Nos últimos anos, com o crescimento do acesso à informação, a incerteza com o fim da pandemia de Covid-19 e a necessidade de buscar novos saberes destinados a sobrevivência no mercado de trabalho instável houve grande aumento na procura por cursos na modalidade EaD. Neste sentido, dentre os benefícios que a EaD proporciona, destaca-se maior flexibilidade de tempo; de espaço; de ritmo e ainda possibilita o acesso à educação para aqueles que não frequentam cursos presenciais devido a dificuldades financeiras. Litwin (2001), na obra *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*, examina aspectos centrais da EaD e, a partir de uma diversidade de ideias, a autora aborda o papel dos tutores. Segundo Litwin (2001), os programas de EaD privilegiam o desenvolvimento de materiais de ensino em detrimento da orientação aos alunos, das tutorias. Diante do exposto, o trabalho tem como objetivo refletir sobre a docência na EaD. A discussão tem como elemento norteador a 4ª edição do Glossário do Instrumento de Avaliação Externa, publicado pelo Inep em setembro de 2019. Com este resumo, espera-se contribuir nos aspectos teóricos e práticos associados a construção de um novo perfil de docência ou a emergência de um novo profissional da EAD. De forma a destacar a importância do tutor, Machado (2004) corrobora as considerações de Litwin (2001) quando sublinha que o tutor deve orientar, dirigir, supervisionar a aprendizagem, inserir materiais didáticos e fazer uso de mecanismos de comunicação. Além disso, o tutor é responsável pela intercomunicação dos elementos (professor-tutor-aluno) que intervêm no sistema e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação. E, é por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que ocorre todo o processo de ensino-aprendizagem e evidencia-se a constata interação entre estudante e tutor. Neste contexto, Telles e Esquinalha (2017, p.3) sublinham que no AVA, “o aluno costuma ter no tutor a distância a figura de referência em relação à parte conceitual e pedagógica do curso.” Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação externa contempla, de forma enriquecedora, a busca pela qualidade da EaD. No Brasil, todo o processo de avaliação externa é conduzido pelo Inep. Com um Instrumento de Avaliação, com seus indicadores e um sistema de informações, subsidiam tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior. Tendo em vista a limitada abrangência deste trabalho e o fato de o Glossário ser um instrumento de consulta para as IES e equipe de avaliação in loco, para tecer a “teia de significados” o estudo aborda os significados de docente e tutoria. Sobre o docente, o glossário destaca que é o conjunto de profissionais vinculados à IES (autor de material didático, coordenador de curso e professor responsável por disciplina) com funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica e interação e mediação pedagógica. Relativo à tutoria, sublinham as competências: pedagógicas, socioafetiva, tecnológicas e auto avaliativas. Além disso, reforça que pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo e visa desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia. Sublinha que cabe ao tutor a orientação acadêmica, o acompanhamento pedagógico, a avaliação da aprendizagem, o atendimento



à educação individualizada e cooperativa, a abordagem pedagógica centrada no ato de aprender e disponibiliza aos estudantes recursos que lhe permitem alcançar seus objetivos no curso, de forma mais autônoma possível. Neste cenário, se faz necessário refletir sobre uma grande maioria de IES que ao passarem por processo de reconhecimento de cursos elegem como docentes os professores do regime presencial (aqueles que são convidados a criarem disciplinas, gravar vídeos, elaborarem questões etc.). Assim, um olhar para o significado de docente e de tutoria no Glossário nos leva a questionar: Até que ponto um docente que elabora disciplinas poderia contribuir de forma significativa com a formação do egresso e melhorias dos cursos EaD se ele não apresenta interação e mediação pedagógica? Como fica o sentimento de pertença, a orientação acadêmica e a participação do processo de ensino e aprendizagem? A partir do significado das palavras docente e tutoria, percebe-se a necessidade de criar um novo perfil docente, já que na prática este profissional deve ser constantemente levado a estabelecer múltiplas interações e significados para a disciplina, desenvolvendo mediação pedagógica e assumindo função estratégica no curso. Assim, a pesquisa mostrou que há urgência de discussão sobre quem de fato é o docente EaD. Nesse sentido, a autora entende que esse novo olhar para a docência pode contribuir para a qualidade da EaD.

**Palavras-chave: EaD; Docente; Tutoria; Avaliação Externa.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/apresentacao/glossario\\_4\\_edicao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf)

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação superior: Avanços e Riscos. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

LITWIN, Edith (org). Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MACHADO, Liliana Dias, MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambientes de EAD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>

TELLES, Wagner Rambaudi e ESQUINCALHA, Aguinaldo da Conceição. Dialética da tutoria: conhecimento a distância, gestão e compartilhamento em rede. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância RBAAD. 2017. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/278>. Acesso em; 21/06/2019.





## INFLUÊNCIAS NO DISCURSO DOS PRECEITOS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: GARANTIA DO DIREITO DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adriane de Lima Penteado (UTFPR)

Este estudo, que aborda os preceitos para o ensino remoto emergencial no ensino superior, em razão das medidas de prevenção necessárias no combate ao COVID-19, problematiza a garantia de direitos de permanência dos estudantes, relacionando-a ao repasse de recursos de infraestrutura tecnológica como medida suficiente para rompimento com o discurso excludente dos textos legais e normativos. O objetivo do trabalho é avaliar as orientações definidas, pelo Ministério da Educação (MEC), para a realização de atividades didáticas não presenciais de estudantes das universidades públicas brasileiras. A pesquisa, de concepção crítica, emprega como referencial teórico a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball. A estratégia utilizada para coleta de dados da pesquisa é a análise de documentos oficiais. Os termos covid-19 e coronavírus se tornaram tão populares e se espalharam mais rapidamente que a velocidade dos agentes infecciosos. Na nova ordem imposta, sem que as pessoas pudessem agir de acordo o planejado, o vírus determinou quais seriam as regras vigentes em todos os setores. Um dos grandes impactos causados foi na estrutura educacional, que, de presencial, precisou rapidamente se transformar em remota. No entanto, a pandemia e a consequente desestruturação do ensino presencial revelaram uma face de desigualdades que os discursos de acesso à educação escondem. Maria Emília Santos, do Conselho Nacional de Educação de Portugal comenta: A crise, o encerramento das escolas e o recurso ao ensino à distância tornaram mais visíveis as desigualdades sociais e educativas existentes na sociedade portuguesa e que estão longe de ser apenas as desigualdades de acesso às tecnologias. [...] não basta o acesso ao equipamento, é necessário também uma rede suficientemente potente e veloz, competências que permitam aos alunos lidarem com várias plataformas e materiais, e pais ou outros adultos disponíveis e preparados, conhecedores da cultura escolar e capazes de apoiarem os filhos nas aprendizagens. E é aí que as desigualdades são mais graves e mais difíceis de ultrapassar. (SANTOS, 2020b) A leitura sobre a realidade da educação básica portuguesa, a respeito das desigualdades sociais com a pandemia, pode ser estendida a todos os níveis de ensino de todos os países. Santos (2020a, p.6) ao antecipar o discurso dos governantes, na tentativa de justificar a falta de recursos para investir em políticas sociais, adverte que: “A pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade”. Nos estudos do autor: [...] as universidades públicas foram sujeitas à lógica do capitalismo universitário, com os rankings internacionais, a proletarianização produtivista dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários. Foi também assim que surgiram as parcerias público privadas [...]. As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. (SANTOS, 2020a, p.27-28). Em 16 de junho de 2020 foi editada, pelo MEC, a Portaria nº 544, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e, revoga as portarias anteriores, com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que substituiu aulas presenciais por aulas em meios digitais. O Art. 1º da Portaria nº 544 autoriza, até 31 de dezembro de 2020, a substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, por instituição de educação superior integrante do



sistema federal de ensino, sendo de responsabilidade das instituições [...] “a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas” [...]. (BRASIL. 2020). Ao analisar o contexto dos atos oficiais do Ministério da Educação sobre a realização de atividades didáticas não presenciais de estudantes das universidades públicas brasileiras, percebe-se a escassez de orientações e atribuições de responsabilidades daquele órgão. Os autores dos campos das políticas educacionais e ciências sociais têm, ao longo do tempo, assumido o consenso que não basta conceder acesso à educação superior, sem que seja planejada e assegurada a permanência do estudante. Santos (2020a) e Santos (2020b), citados neste trabalho, corroboram a afirmativa. Por meio da análise do “Contexto da Produção de Texto” da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, constatou-se que não houve uma política emergencial para o período de pandemia instituída pelo MEC e sim alguns preceitos. Considerando que a situação de pandemia foi declarada pela OMS no mês de março, as ações do MEC foram tardiamente anunciadas, uma vez no fim daquele mês foi publicada uma portaria com a finalidade de substituir aulas presenciais por ensino remoto, no entanto, apenas em junho, emergiu a portaria com a finalidade de autorizar a substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas com recursos educacionais digitais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, sendo de responsabilidade das instituições a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas. Logo, os preceitos para o ensino remoto emergencial no ensino superior, em razão das medidas de prevenção necessárias no combate ao COVID-19, publicados pelo MEC, revelam que o discurso dos textos legais e normativos evidenciam as desigualdades por não considerar a demora de repasse de recursos de infraestrutura tecnológica e também que essa oferta não é medida suficiente para rompimento com a construção de práticas excludentes.

**Palavras-Chave: Desigualdade; educação superior; ensino remoto; permanência**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 544, de 16 junho 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em 18 set 2020.

SANTOS, B. de S. A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS. Coimbra: Almedina, 2020a. 32p.

SANTOS, M.E.B. O que aprenderam de fato os alunos? Disponível em: <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/entrevista-presidente-conselho-nacional-educacao.htm> 2020b. Acesso em 18 set 2020.



## **Intelectuais paranaenses e a Escola Nova, durante a Era Vargas (1930-1945).**

**Alexandra Ferreira Martins Ribeiro (PUCPR)**

Os intelectuais, detentores de linguagem própria, fomentaram mudanças culturais, sociais e econômicas, articuladamente com políticas de governo, e no campo da educação, historicamente, vêm ocupando lugar de destaque. Das mudanças promovidas e disseminadas com o auxílio de intelectuais, destaca-se o projeto de renovação da educação brasileira, inspirado pela pedagogia da Escola Nova. Apesar dos ideais escolanovistas terem ganhado força desde as décadas finais do século XIX, no Brasil, a consolidação da pedagogia da Escola Nova ocorreu durante a década de 30 a meados da década de 40 do século XX, durante a chamada Era Vargas. Assim como no restante do país, o Paraná também teve seus intelectuais que atuaram na promoção dessa renovação. O artigo buscou identificar alguns estudos que voltaram seus olhares para intelectuais paranaenses que atuaram em prol da Escola Nova, no período da Era Vargas (1930-1945). Como objetivos específicos, procurou-se compreender alguns aspectos políticos, econômicos e sociais que ocorreram durante o período da Era Vargas (1930-1945), que se conectaram às mudanças ocorridas na educação e identificar alguns estudos que pesquisaram intelectuais paranaenses que atuaram nesse contexto. A pesquisa possui caráter bibliográfico. A metodologia, denominada estado do conhecimento, foi essencial para identificar estudos que se debruçaram acerca das trajetórias de intelectuais paranaenses. A sistematização do conhecimento produzido acerca das trajetórias dos intelectuais contribuiu para alicerçar novas pesquisas, bem como para identificar agentes que auxiliaram na promoção de mudanças no campo da educação. Na educação, muitos são os sujeitos envolvidos, tanto como produtores das propostas pedagógicas, quanto como disseminadores ou adaptadores desses conceitos. Dentre esses sujeitos, os intelectuais ocupam lugar de destaque no campo da educação. No estudo dos intelectuais e de suas ideias pedagógicas ou educacionais, é necessário considerar as “[...] condições de produção político-social das ideias”, as “[...] tradições intelectuais, os paradigmas vigorantes em dado contexto cultural, bem como das linguagens e do vocabulário (científico e artístico) disponíveis, além das sensibilidades compartilhadas por indivíduos e grupos intelectuais” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 12). Para que a pesquisa apresentasse algumas questões político-sociais, tradições intelectuais, paradigmas em voga e outras particularidades, delimitou-se o recorte temporal durante o período conhecido como a Era Vargas (1930-1945). Compreendeu-se que, durante esse período, houve intelectuais que atuaram em diversas frentes no campo da educação, de forma a impactar ou promover políticas públicas e tendências pedagógicas, durante a Era Vargas, houve uma crescente participação de intelectuais nas esferas políticas, inclusive, com influência na elaboração das propostas pedagógicas. As ideias escolanovistas, pautadas nos avanços científicos da Biologia, da Sociologia e da Psicologia, contestavam a educação tradicional vigorada até os finais do século XIX. Os propugnadores buscavam contrapor as práticas pedagógicas antecedentes. No Brasil, tais princípios começam a ganhar destaque em meados dos anos vinte do século XX, enquanto em outros países, já nas décadas finais do século XIX, despontavam com força. As reformas faziam parte de uma tendência internacional na educação. No que tange às intenções do Estado, para além de necessidades sociais, a educação deveria atender às demandas da industrialização, inseridas na produção capitalista. Formar homens que soubessem ler e escrever e controlar o corpo e os hábitos para inserir-se no mercado de trabalho. Por outro lado, segundo Miguel (1997), quanto mais os modos de produção e a sociedade tornavam-se mais complexas, mais os trabalhadores das zonas urbanas enxergavam na instituição escolar uma forma de entrada e permanência nas inovações das relações com o trabalho. Dessa maneira, as reformas educacionais tratava-se de anseios de políticos, de intelectuais e da



própria sociedade. Partindo dessas premissas, o artigo tem por objetivo identificar alguns estudos que voltaram seus olhares para intelectuais paranaenses que atuaram em prol da Escola Nova, no período da Era Vargas (1930-1945). Os objetivos específicos propostos foram compreender alguns aspectos políticos, econômicos e sociais que ocorreram durante o período da Era Vargas (1930-1945), que se conectaram com as mudanças ocorridas na educação, e identificar alguns estudos que pesquisaram intelectuais paranaenses que atuaram em consonância com os ideais escolanovistas. A metodologia, denominada estado do conhecimento, foi essencial para identificar estudos que se debruçaram acerca das trajetórias de intelectuais paranaenses. Escolheu-se essa metodologia uma vez que as pesquisas do tipo estado do conhecimento ou estado da arte. Nesse artigo, buscaram-se os estudos das trajetórias de intelectuais paranaenses nos bancos de repertórios de pesquisas. Desse modo, de acordo com Romanowski e Ens (2006), os estudos que se debruçam em apenas um setor de produção e disseminação do conhecimento científico devem ser denominados estado do conhecimento. Justifica-se o estudo tendo em vista a necessidade de tentar intuir, em parte, as relações complexas que atuaram e continuam atuando na educação brasileira, uma vez que “[...] o passado não está atrás ou longe de nós; ele está junto, dentro e, paradoxalmente, próximo a nós, justamente por ter passado. Ele deixa marcas, imagens e sons, enfim, deixa uma herança que não pode e nem deve ser esquecida” (GOMES, 2013, p. 23). Dessa maneira, a sistematização do conhecimento produzido acerca das trajetórias dos intelectuais contribui para alicerçar novas pesquisas nesse campo, bem como ajuda a identificar agentes que, em meio a relações complexas, ajudam a promover mudanças no campo da educação.

**Palavras-Chave:** História da educação; Era Vargas; Escola Nova; intelectuais paranaenses.

**Não tem as referências**



## Jean-François Sirinelli e a História da Educação no Brasil

Loyde Anne Carreiro Silva Veras (PUCPR)

O objetivo dessa pesquisa foi compreender o lugar de Jean-François Sirinelli como teórico do estudo dos intelectuais da educação no Brasil. Identificamo-lo participante de uma geração que tem tomado a História Cultural como seu leme de pesquisa, pela valorização do sujeito e sua localização na cultura em diferentes escalas, sendo recepcionado como um importante referencial teórico-metodológico para o estudo de intelectuais. No esforço de mapeamento da recepção dos conceitos de Sirinelli no Brasil, procuramos pela presença desse autor nos anais publicados dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs) buscando identificar os usos de suas referências por pesquisadores brasileiros e ainda perceber como seus conceitos estão sendo apropriados nos estudos dos intelectuais da educação. Organizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), foram realizados 10 CBHEs nacionais entre os anos de 2000 e 2019. Neles localizamos 75 pesquisas pautadas no estudo dos intelectuais em Sirinelli. As pesquisas encontradas estão referenciadas em seis bibliografias de Sirinelli (1996; 1998; 2006; 2009; 2010; 2014), sobretudo com base no texto *Os intelectuais* (SIRINELLI, 1996), a despeito de outras obras já traduzidas. Nessas pesquisas, encontramos a revisitação da história de “grandes pensadores”, aprofundando as capilaridades da abordagem de sujeitos articuladores de políticas da educação, com propostas que vêm a superar a abordagem dos grandes heróis e entendendo-os envolvidos por um contexto maior de cultura e ideário político. Encontramos também a abordagem de sujeitos de menor visibilidade social e, por isso, antes relegados da história, justificando a anseios despertados pela Nova História Cultural. Localizamos menos de 10% cujas protagonistas pesquisadas eram mulheres. Mesmo levando-se em conta nosso critério de seleção de trabalho restrito ao uso dos conceitos de Sirinelli, temos de considerar que o estudo de mulheres como intelectuais está ainda focado em um grupo muito estreito de personalidades. É pelo estudo dos intelectuais em Sirinelli que estes sujeitos de menor visibilidade social, homens e mulheres, emergem como participantes de um grupo geracional ou de uma rede de intelectuais, como criadores ou mediadores culturais. Percebemos um rico caminho e possibilidades abertas de pesquisa, desde a complexificação do estudo de intelectuais já consagrados pela história da educação, especialmente pela história política da educação, quanto a possibilidade de identificação de outros tantos intelectuais escondidos nos meandros geracionais e nas redes de sociabilidades ainda não prestigiadas. Compreendemos, por fim, as possibilidades abertas para o estudo de intelectuais da educação, considerando-os em camadas sociais e culturais das mais diversas, em microcosmos sociais como escolas, universidades, congressos acadêmicos, grupos políticos, movimentos sociais, grupos religiosos, entre outros.

**Palavras-Chave:** Intelectuais; Jean-François Sirinelli; História dos Intelectuais; História da Educação; CBHE;

### REFERÊNCIAS



SIRINELLI, Jean François. A geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 8° ed. 3° reimpressão. p. 131-138. 2010.

SIRINELLI, Jean François. Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado. In. NOVAES, ADAUTO. O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SIRINELLI, Jean François. Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais do final do século XX: abordagens históricas, configurações historiográficas. AZEVEDO, Cecília ET alli. (org.) Cultura política, memória e historiografia, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2009. (pp. 48-57).

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: SIRINELLI, Jean-François; RIOUX, Jean-Pierre (Dir.). Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMONOD, René (Org.). Por uma história Política. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-269



## MISSÃO E PROJETO EDUCACIONAL: AS EXPERIÊNCIAS DE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU E LIONEL CORBEIL NO COLÉGIO SANTA CRUZ

Barbara da Silva Santos (PUCPR)

Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)

O objetivo deste trabalho é apresentar as ações dos padres Lionel Corbeil e Paul-Eugène Charbonneau no projeto educacional do Colégio Santa Cruz. Inserida no campo da História da Educação, esta pesquisa seguiu o caminho teórico-metodológico da História Cultural devido a sua dimensão historiográfica cultural e por manter um diálogo interdisciplinar ao relacionar a História com outros campos do saber, nos permitindo, conforme Chartier (1990), identificar a realidade de cada sociedade em determinado tempo e espaço e como esta é dada a ver. O Colégio Santa Cruz foi um projeto idealizado por padres da Congregação de Santa Cruz que migraram do Canadá para o Brasil em 1944 com a missão de promover e expandir a ação católica da Congregação na América do Sul. Inaugurado em São Paulo em 1952 como Ginásio Santa Cruz nos moldes de semi-internato, o CSC passou a categoria de colégio em 1957 e findou o regime de semi-internato em 1966. A partir de 1967, o CSC deixou de ser gerido apenas por padres proporcionando que os sacerdotes para exercerem atividades em outros projetos. Nesse contexto, dos padres que continuaram à serviço da instituição, dois se notabilizaram: Lionel Corbeil, o fundador, e Paul-Eugène Charbonneau, o educador. Corbeil conheceu Charbonneau pessoalmente em 1959, quando este chegou ao Brasil para lecionar teologia/filosofia no Colégio Santa Cruz. Porém, antes de tal encontro, Corbeil conhecia o trabalho realizado por Charbonneau no Canadá no ensino de filosofia e na orientação de Congregação viu em Charbonneau um alto potencial para agregar ao colégio, projeto este que ele via uma necessária modernização seguindo o exemplo da escola canadense em que estudara. O padre Corbeil, que veio ao Brasil com a missão de fundar a Congregação de Santa Cruz em São Paulo, com a mediação do então arcebispo de São Paulo Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta e seus superiores da congregação, concretizou o projeto da construção do colégio. Deste ele foi diretor desde a fundação (1953), até 1992, ano de sua aposentadoria. Administrador do colégio, buscou desenvolver projetos com vistas a amenizar os problemas dos mais necessitados, seguindo uma vida comunitária assim como orienta o carisma da congregação. Da mesma forma, era um dos seus objetivos transmitir a ação comunitária para os alunos. O projeto Serviço de auxílio aos necessitados (SAN) é um dos pioneiros, pois surgiu junto à fundação da escola e conta com a participação dos alunos, pais, professores e funcionários da escola que se unem para realizações ações comunitárias, a exemplo de emissão de documentos para pessoas de comunidades de baixa renda. Charbonneau integrou a escola assumindo a função de professor de filosofia. Em 1965, passou a ser vice-diretor, tendo exercido este cargo até 1987, ano de sua morte. Para a escola, o padre Charbonneau era aquele que mantinha uma relação de amizade com os alunos ao mesmo tempo em que os ensinava. Era conhecedor dos problemas do seu tempo que envolviam os adolescentes e os pais e carregou essa bagagem como guia para educar os que estavam a sua volta, bem como para organizar o projeto pedagógico da instituição enquanto professor e vice-diretor. O Colégio Santa Cruz foi o espaço que virou palco para as suas palestras e cursos, ocasionando em uma troca de experiências e reconhecimento entre a instituição e Charbonneau. Inerente a escola, importa dizer que a imagem de Corbeil é representativa da fé cristã e o serviço social desempenhado pelo Colégio Santa Cruz. O padre Charbonneau se constituiu como uma figura importante para a instituição, pois trouxe suas experiências pedagógicas configurando um ensino que desenvolve a crítica e a reflexão dos alunos, modelo este que permanece atualmente na



proposta da escola. Ademais, desempenhou um papel de orientador e conselheiro dos pais, uma extensão dos seus ensinamentos fora da escola. Juntos, ambos os padres tiveram a escola como uma missão educacional designada pela congregação, missão esta que tomaram como um projeto para as suas vidas e trabalharam com o mesmo objetivo: a educação da geração porvir.

**Palavras-Chave: Intelectuais católicos; História da Educação Católica; mediadores culturais.**

#### **REFERÊNCIAS**

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.



## MULHERES BRASILEIRAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Polyana Raquel Pedroso (PUCPR)

O presente estudo tem como tema de investigação os direitos à educação das mulheres, com ênfase nos direitos das mulheres brasileiras e, para isso, definiu-se como objetivo analisar os direitos da mulher em documentos nacionais e internacionais. Assim, o problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: quais são as contribuições dos Planos e Programas em direitos humanos para as mulheres? Este é um estudo qualitativo, que trata de uma pesquisa documental, realizada mediante análise em documentos nacionais e internacionais, tais como: os três planos nacionais de políticas para as mulheres (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; BRASIL, 2013), o plano nacional de educação em direitos humanos (BRASIL, 2007), e as três fases do programa mundial de educação em direitos humanos (UNESCO, 2012a; UNESCO, 2012b; UNESCO, 2015). No trabalho realizou-se também uma linha do tempo dos principais documentos nacionais e internacionais e as suas contribuições para a construção dos direitos das mulheres. Foram encontrados 33 documentos, datados entre o período de 1789 a 2015, entre eles: declarações, convenções, conferências, planos, estatutos, leis. Compreende-se que os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres possuem grande preocupação com a educação. Foram encontrados 99 resultados para a palavra “educação” nos três planos. As contribuições feitas nesses documentos são muito significativas tanto para a área da educação quanto para a de direitos humanos, pois englobam todos os setores da sociedade e mediante a perspectiva da interseccionalidade. No plano de 2006 (BRASIL, 2006), encontrou-se a preocupação com a inclusão de questões de gênero nos currículos escolares e nas práticas educativas. Destaca-se a necessidade de uma educação inclusiva e não sexista, mas o documento se refere apenas à educação básica de mulheres jovens e adultas. No plano de 2008 (BRASIL, 2008), a preocupação com uma educação inclusiva e não sexista passa a ser também com uma educação não racista, não homofóbica e não lesbofóbica. Ele visa promover ações orientadas à redução da desigualdade de gênero e ao enfrentamento do preconceito. Seus objetivos principais são a garantia de uma educação igualitária, a garantia do acesso à permanência, a equidade de gênero e a valorização das diversidades. Esse documento preocupa-se com as mulheres negras, trabalhadoras rurais, quilombolas, indígenas, lésbicas, deficientes e jovens em conflito com a lei. O último plano, do ano de 2013 (BRASIL, 2013), foi o documento mais completo, pois enfoca a necessidade de uma educação para a igualdade e para a cidadania, retomando as questões do acesso e permanência. Ele afirma que a educação é uma consolidação do exercício de direitos, que ela constrói a autonomia individual e coletiva, e colabora para o desenvolvimento econômico e social do mundo moderno. Esse documento apresenta as discrepâncias e as desigualdades entre as mulheres brancas e negras, e as de áreas urbanas e rurais. Também tem como objetivo a eliminação de conteúdos sexistas e discriminatórios, a promoção da inserção de temas voltados à igualdade de gênero e à valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos na educação básica, e a elevação do número de matrículas da educação profissional e tecnológica. Nele, destaca-se a preocupação com a diversidade de mulheres: negras, indígenas, quilombolas, do campo, da floresta, com deficiência; de todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, jovens, adultas, idosas; em todos os níveis de educação: infantil, fundamental, médio e superior; de todas as identidades de gênero e de orientações sexuais; abrange mulheres em cumprimento de medidas socioeducativas ou institucionalizadas e o mercado de trabalho; e, por fim, preocupa-se com um olhar integral (bio-psico-social) para com as mulheres. No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) foram encontrados 16 resultados para a palavra “gênero”, 19 resultados para a palavra “mulher” e nenhum resultado para



a palavra “sexo”. O documento não traz nenhuma contribuição para o direito das mulheres e apenas faz citações de convenções e conferências. Esse documento do ano de 2007 revela uma superação do conceito “sexo” para a utilização do conceito “gênero”. Nesse documento, há uma preocupação com a igualdade de gênero, com o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades para a formação de cidadãos(ãs) hábeis na participação de uma sociedade livre e democrática. A primeira fase (UNESCO, 2012a) faz menção à tolerância e à igualdade entre os sexos, ao respeito e à valorização das diferenças e à promoção da igualdade de gênero. Na segunda fase (UNESCO, 2012b), pensa-se em políticas públicas que proibam a discriminação sexual e o assédio moral e em estratégias para a inclusão dos direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior. Esse documento afirma que as mulheres fazem parte dos grupos que necessitam de proteção especial, denominados vulneráveis. Na terceira fase (UNESCO, 2015), o maior enfoque é a importância do respeito e da valorização da diversidade.

**Palavras-Chave: Direitos à educação; Mulheres; Direitos da mulher; Mulher brasileira.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013 - 2015. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos humanos – Primeira fase. 2012a.

UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos humanos – Segunda fase. 2012b.

UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos humanos – Terceira fase. 2015.



## O Aconselhamento Pastoral na Prevenção e Combate à Violência Infantil

Jeverson Nascimento (PUCPR)

O presente trabalho objetiva propor uma reflexão sobre como os aconselhamentos pastorais podem contribuir na prevenção e combate à violência infantil. Atualmente, vive-se uma realidade cruel em relação à infância em nosso país: tornaram-se comuns manchetes de jornais, revistas e programas de televisão que exibem episódios de violência com crianças, seja no âmbito familiar, social ou até mesmo nas escolas. Para o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Conceituar a violência infantil; Definir o aconselhamento pastoral; e Abordar os órgãos governamentais que combatem a violência infantil, enfatizando como o aconselhamento pastoral pode atuar nesse combate. O presente estudo é considerado uma pesquisa qualitativa porque estabelece uma relação entre o mundo real e o indivíduo. Em suma, a pesquisa ora apresentada tem abordagem bibliográfica e qualitativa, objetivando o levantamento do problema em estudo, abrangendo aspectos gerais e amplos do contexto sobre o aconselhamento pastoral na prevenção e combate à violência infantil. Em síntese, conclui-se que é necessário que se desenvolvam novas formas de ajuda à criança vítima da violência. Situações de crises, incertezas, desilusões, dificuldades de relacionamentos familiares, isolamento, angústias e vazios existenciais requerem um trabalho de aconselhamento pastoral, o qual tem o dever, juntamente à escola, à família e aos órgãos competentes, de prevenir e combater a violência infantil. Neste tópico, serão apresentadas a contextualização do tema, a problematização, a definição do problema, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos da pesquisa ora apresentada. Atualmente, vive-se uma realidade cruel em relação à infância em nosso país. Tornaram-se comuns manchetes de jornais, revistas e programas de televisão que exibem episódios de violência com crianças, seja no âmbito familiar, social ou até mesmo nas escolas. O tema proposto neste trabalho, além de comovente, é bastante desafiador. Considerando que o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – preconiza a proteção em rede e que as pastorais fazem parte dessa rede, não é aceitável deixar passar despercebidas as situações que rompem com os direitos das crianças. O não enfrentamento tanto teórico quanto prático da violência infantil contribui com a naturalização da violência, a qual por vezes, acontece por motivos fúteis (AZEVEDO, 2000). A violência é um tema complexo não apenas por tratar de um conflito que influi diretamente na formação e desenvolvimento de um ser – futuro de uma sociedade – mas por abordar a intervenção da esfera pública. Se a vida da criança e sua estrutura não estiverem fundadas e estruturadas de acordo com preceitos de direitos, a sociedade que ela irá representar também não estará (BEHRMAN, 2005). A violência doméstica é uma das várias modalidades de expressão de violência que a humanidade pratica contra crianças e adolescentes, sendo que as raízes desse fenômeno também estão associadas ao contexto histórico, social, cultural e político em que se insere. Longo foi o período em que na legislação não houve preceitos de proteger a criança como um ser mais frágil. Atualmente a lei propõe inúmeras medidas de proteção a fim de assegurar-lhe direitos e garantir o seu devido desenvolvimento. Em seu contexto a lei prevê e pune a violência contra a criança indicando as medidas que deverão ser adotadas para reestruturação da mesma utilizada bem como as que deverão ser aplicadas aos seus praticantes (AZEVEDO, 2000). Durante XVIII, opinião pública escandalizavam com o abandono de bebês que eram deixadas à noite pelas ruas sujas muitas vezes devoradas por cães ou por outros animais ou vitimados pela fome, à exposição de crianças cresce alarmantemente para amenizar foi criado às rodas dos expostos, nas Santas Casas de Misericórdia, para que fossem deixadas as crianças consideradas frutos do pecado, também garantia o anonimato dos genitores (HEYWOOD, 2004). Na primeira metade do século XIX, o abandono, fatalismo, as condições econômicas da população e a desagregação



familiar, criando uma concepção de o estado implantaria uma política de proteção, valores e assistência à criança (HEYWOOD,2004). Tomar conhecimento da dimensão e consequências que a violência tem no desenvolvimento e na vida da criança faz parte não apenas de reconhecer a criança como um ser de direitos importante para o devido andamento do meio social, mas analisar a forma e aplicabilidade da lei no nosso cotidiano e ver até onde vai a sua efetividade

**Palavras-Chave: Aconselhamento Pastoral. Combate. Violência Infantil.**

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2000. p. 23.

BEHRMAN, Richard. *Tratado de Pediatria*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 112.

AZEVEDO, Maria Amélia. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2000. p. 26.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 60.



## **O ARQUIVO PESSOAL DA PROFESSORA PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-2005): UM SUPORTE PARA A ESCRITA DE SI**

**Alexandra Ferreira Martins Ribeiro (PUCPR)**

A professora Pórcia Guimarães Alves, doravante denominada Pórcia, nasceu na cidade de Curitiba, no ano de 1917, e como indivíduo moderno compôs seu arquivo pessoal. Os aproximadamente 20.000 documentos de tipologias variadas, que compõem seu arquivo pessoal, estão distribuídos em 18 caixas-arquivo, separados por temas que oferecem para interpretação uma possível lógica de arquivamento. Pórcia, após investir tempo na manutenção e dotar de significados seu arquivo, confiou a proteção de suas memórias a uma instituição privada de guarda, preservação e pesquisa de documentos. Parte da história dessa instituição pode indicar que não foi aleatória a escolha de Pórcia quanto ao local que abrigaria seu arquivo pessoal. Fundado em 1900, o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR) originou-se da organização de um quadro de sócios que se destacavam na cena pública local e, segundo Neundorf (2009), a instituição objetivava tornar os fatos memoráveis e eternizar os filhos ilustres na memória da população. Por essa perspectiva, a possibilidade de manter-se na memória paranaense pode ter interferido na decisão da docente. Sobre a intenção de Pórcia ao deixar seu arquivo pessoal sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR), Ribeiro (2018) acredita que era desejo da professora ter seus documentos pesquisados. O arquivo pessoal de Pórcia foi doado pouco antes de 2005 e o estudo da biografia da professora com o uso desses documentos iniciou-se no ano de 2016. Pollak (1989) salienta que memórias podem ser silenciadas no tempo, mas que ao encontrar um canal de escuta, podem ser afloradas. Por esse prisma, as memórias de Pórcia, refletidas em seus documentos, encontraram a possibilidade de escuta aproximadamente uma década depois. Os documentos dispostos no arquivo pessoal de Pórcia serviram como fonte para a dissertação de mestrado de Ribeiro (2018), que dentro do grande número de materiais e das inúmeras possibilidades de enfoques que ofereciam, priorizou aqueles que refletiam a formação e alguns aspectos da atuação docente de Pórcia. Dentre as possibilidades de pesquisa que esse acervo oferece, uma delas seria o estudo acerca da composição do arquivo pessoal de Pórcia como uma escrita de si. Na acepção de Gomes (2004), “[...] um arquivo pessoal pode ser tratado, ele mesmo, como uma modalidade de ‘produção do eu” (GOMES, 2004, p. 14) e um exemplar desse tipo de estudo refere-se à pesquisa de Fraiz (1998) quanto à dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais de Gustavo Capanema. Assim, o estudo acerca da composição material e do ordenamento do arquivo, que refletem a escrita de si de Pórcia, materializada em seu arquivo pessoal, objeto de estudo desse artigo, torna-se uma pesquisa inédita com essas fontes. Portanto, esse artigo procurou responder: Qual a escrita de si, dada a ler, que o ordenamento e o conteúdo do arquivo pessoal da professora Pórcia Guimarães Alves (1917-2005) proporcionam? O estudo objetivou analisar a escrita de si expressa no arquivo pessoal de Pórcia Guimarães Alves (1917-2005) e delimitou os objetivos específicos em: descrever alguns aspectos e o conteúdo do arquivo da professora; procurar possíveis lógicas oriundas da docente para o ordenamento do material guardado em seu arquivo; e sistematizar seu arquivo pessoal, a fim de buscar a escrita de si nele contido. A pesquisa documental contou com o arcabouço teórico-metodológico acerca da escrita de si elaborado por Gomes (2004); e com os estudos sobre memória de Artières (1998). Justifica-se esse tipo de estudo tanto do ponto de vista das contribuições por ele produzidas para a História da Educação, quanto para a História do Paraná e do Brasil. De acordo com Gomes (2004), para a História da Educação, os estudos que privilegiam os arquivos pessoais possibilitam a compreensão de processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e desvelam práticas pedagógicas e vivências escolares não registradas em outras fontes,



assim como contribuem para as pesquisas das questões de gênero, uma vez que boa parte do professorado é composto por mulheres. No que tange à História do Brasil, Gomes (2004) enfatiza que poucas pesquisas foram desenvolvidas no intuito de refletir sistematicamente sobre a produção de si por meio dos arquivos pessoais. A fragmentação do indivíduo Pórcia foi materializada nos documentos que produziu, advindos tanto dos múltiplos papéis que ocupou, quanto da sociedade moderna em que viveu. Esses documentos tornaram-se fontes de memória, com as quais se produziu uma escrita de si. Nessa produção de si, por meio dos arquivos, Pórcia apresentou certo domínio do tempo à medida que manipulava, reorganizava e ressignificava as memórias dispostas nos arquivos, ações essas que expressavam sua verdade. Uma verdade compreendida como sincera, à medida que propagava a sensibilidade de Pórcia frente aos acontecimentos de sua vida. Na construção dessa escrita de si por meio dos arquivos, ao mesmo tempo em que Pórcia constituía uma imagem de si, atribuindo-lhe valor para si e para os outros, refletindo e revivendo acontecimentos passados, também constituía sua identidade, que não permaneceu estável ou constante. Pode-se perceber que a professora imbuiu a construção do arquivo a partir de uma determinada lógica. Ele expressa ordem numérica, descritivo de conteúdos, separa documentos públicos e privados, certificações e instituições. Além disso, é perceptível o tempo e a dedicação da docente na produção, na guarda e na manutenção do arquivo. Da organização oriunda da constituição do arquivo pessoal, compreendida por uma escrita de si, categorizaram-se prováveis eu: eu introspectivo – subdivido em um eu herdado e um eu autobiográfico; e um eu público – subdivido em um eu em formação constante, um eu docente, psicóloga e empreendedora, e um eu reconhecido. Com a junção de todos esses “eus” expressos em sua escrita, percebe-se a necessidade de Pórcia de perpetuar-se como um eu que teve seu valor no contexto em que viveu e, portanto, digna de ser lembrada.

**Palavras-Chave: História da Educação. Pórcia Guimarães Alves (1917-2005). Arquivos pessoais. Escrita de si.**

**Não tem as referências**



## **O CONCEITO DE “IMAGEM DE SOM” NOS DIAS DE HOJE: COMO O APARELHO PSÍQUICO LIDA COM A AUSÊNCIA DO OBJETO EM “SOBRE A CONCEPÇÃO DAS AFASIAS: UM ESTUDO CRÍTICO”?**

**Letícia Campos da Silva (PUCPR)**

A partir do texto “Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico”, Freud (1891/2013) articulou a noção de percepção e o conceito de representação através da relação de dois complexos, são eles: representação de palavra e associação de objeto. Além de destacar o porquê as representações são impedidas, por uma desordem funcional, de entrar na cadeia associativa de pensamentos, o autor também ressalta um aparelho de linguagem o qual evoca decididamente uma ausência através da presença de uma representação psíquica. Com base nessas duas ideias apresentadas pelo autor, o problema de pesquisa deste trabalho intitulado de “O conceito de ‘imagem de som’ nos dias de hoje: como o aparelho psíquico lida com a ausência do objeto em ‘sobre a concepção das afasias: um estudo crítico’?” se encontra na seguinte questão: do que se trata o conceito de “imagem de som” [klangbild] de 1891 e como ele se mostra atual na distinção de estímulo externo, ou seja, o que efetivamente foi apresentado enquanto estímulo no mundo externo, e representação, isto é, o que foi possível de representação psíquica. Nestes termos, questionamo-nos do que se trata o “verdadeiro” ou o “falso” no âmbito da representação psíquica de um som em 1891 e como esta questão pode ser atual no processamento de informações nos dias de hoje? Para tal, teremos como metodologia uma investigação teórica do texto “Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico” e, posteriormente, do texto “Projeto para uma psicologia científica” (1895/1996) bem como de comentadores sobre o conceito de representação (vorstellung) apresentado em 1891 e 1895. Objetivamos, neste trabalho, investigar a relação proposta por Freud em 1891 entre o conceito de “imagem de som” e a realidade externa. Por fim, alcançaremos como resultado o fato de Freud (1891/2013) destacar que a representação de um objeto está restrita aos atributos do mesmo e não a ele como um todo. Essa conclusão passou a limitar o papel de uma representação no aparelho de linguagem de 1891 autorizando o psiquismo a preencher as lacunas mnemônicas com novas representações a partir de reorganizações psíquicas. Assim, destacaremos o termo de representação (vorstellung) como uma inscrição de um estímulo externo, dito de outra forma, este termo designa as representações que, em um sentido psíquico, “estão no lugar de algo” (HANNIS, 1996, p. 390) mas, não são uma memorização do objeto em si. A partir disso, a “imagem de som” pode estar presente em três funções psíquicas que viriam a ser apresentadas no texto “Projeto para uma psicologia científica” (1895/1996), são elas: função comunicativa, função atributiva e função representativa. Em resumo, sobre a função comunicativa, demonstraremos como, no processo de comunicação, a “imagem de som” está presente na importância sonora da linguagem, “por isso, a área da linguagem seria, para Freud, uma área exclusivamente associativa”. (CAROPRESO, 2010, p. 37) A respeito da função atributiva, demonstraremos como a expressão de um som pode estar identificada a um outro do mundo externo, transformando um choro de uma criança pequena em uma mensagem endereçada. Por fim, sobre a função representativa, destacaremos um som capaz de representar atributos de um objeto do mundo.

**Palavras-Chave: Representação; Imagem de som; linguagem e Realidade.**



## REFERÊNCIAS

CAROPRESO, Fátima. Freud e a natureza do psíquico. São Paulo: Annablume, 2010.

FREUD, Sigmund. (1891) Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico. V. I, Tradução de Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto para uma psicologia científica. (1895). In: Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. V. I, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HANNS, Luiz Alberto. Dicionário comentado do alemão de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.



## **O ENSINO EAD EM TEMPOS DE COVID-19 NOS RELATOS DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ**

**Carolina de Andrade Cardoso (PUCPR)**

**Raquel Panke (PUCPR)**

Essa pesquisa foi realizada no início do período de distanciamento social, entre os meses de março a maio de 2020, por conta da pandemia mundial da covid-19. Perante as incertezas sobre quanto tempo o isolamento social deverá permanecer, a Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Paraná disponibilizou uma alternativa para que os (as) estudantes continuem o ano letivo, por meio de aulas em EaD no aplicativo “Aula Paraná”, também disponível no canal da emissora RIC, afiliada da Rede Record no Estado. O objetivo do trabalho foi refletir sobre as dificuldades, os erros e acertos ao se propor o ensino de educação a distância, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio para a Escola Pública, na perspectiva de professores (as) a partir do constante desafio para motivar seus/suas estudantes para utilizarem a plataforma. Para tanto, na primeira etapa foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores como Mészáros, Boneti, Santos e Ferreti, em seguida foi aplicada uma pesquisa documental por meio de um levantamento de dados nos sites da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato), sobre o contexto de construção da proposta de aulas em plataforma digital e o posicionamento de ambos os órgãos. No segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo com professores (as) da Rede Estadual da cidade de Curitiba e RMC utilizando-se do aplicativo Google Forms para as entrevistas, as quais foram encaminhadas via redes sociais, a fim de confrontar a efetividade das aulas à distância com a realidade escolar. Considerando os relatos, foram apresentadas narrativas de experiências na modalidade EaD de ensino para a apreensão do objetivo pretendido na pesquisa. Em um contexto não pandêmico, o debate teórico sobre a implementação da modalidade de ensino à distância no Brasil, está dividido entre os que são a favor e os que são contra. Os apoiadores defendem que a educação poderá chegar a lugares longínquos, onde não existe um espaço físico como a escola e que os (as) estudantes podem estudar em casa, no horário que lhe for conveniente, ampliando as oportunidades de acesso à educação formal. Os contrários a implementação estão os que questionam a qualidade do ensino ofertado, bem como se todos (as) terão acesso aos meios tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas, além da possível demissão de vários professores e a terceirização dos serviços por empresas que não tenham em seu quadro de profissionais, os da educação. Com a pandemia e a adoção das aulas na modalidade à distância, essa discussão voltou à tona com mais intensidade gerando argumentos sobre qual o procedimento deve ser adotado nesse momento e as consequências desta opção de ensino. Tal questionamento advém do uso da tecnologia pois tornou-se essencial para fins educacionais durante a pandemia, estudantes e professores precisaram se adaptaram para exercer suas atividades a distância. Entretanto, neste cenário, deve-se ressaltar as desigualdades sociais que assolam o país e impede que muitos não tenham acesso aos meios tecnológicos para ingressar nas aulas online. Neste aspecto, retoma-se a premissa de que a educação é um direito humano garantido na Constituição de 1988, no viés de se igualizar que todos tenham acesso a esse direito, que é fundamental e base na organização de uma sociedade democrática. Para isso, é imprescindível que a educação seja crítica e de qualidade, para que os cidadãos e cidadãs possam entender e transformar a sociedade em que vivem em seus aspectos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Portanto, não basta ofertar diversas modalidades de ensino, seja presencial, seja à distância, mas sim é fundamental que haja parâmetros



de qualidade. O momento da pandemia é incerto e conflitante pois, do mesmo jeito que a OMS (Organização Mundial de Saúde) defende o período de isolamento social, muitos questionam se é realmente eficaz e necessário. Portanto, os resultados apresentados na pesquisa pretendem contribuir para a compreensão da realidade escolar no momento pandêmico trazendo à tona a percepção dos professores, suas inquietações e a necessidade da rápida adaptação imposta de forma circunstancial, assim como incertezas oriundas sobre a aprendizagem dos estudantes cujas consequências são imprevisíveis.

**Palavras-Chave: Educação, EaD, Isolamento Social.**

**Não tem referências**



## O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Joana Paulin Romanowski (PUCPR)

A pesquisa aborda a formação de professores para a educação básica em comunidades de prática, com o objetivo de examinar as contribuições desta comunidade realizada em estágio não obrigatório para o aprendizado da docência. De modo geral, os estágios não obrigatórios se limitam a ser um espaço e tempo de prestação de serviço por estudantes, ainda que sua regulamentação expresse a intenção de possibilidade de formação dos estudantes para a futura atuação profissional. Foi realizada com um grupo de licenciandos em uma escola que trabalha com estagiários. Os aportes teóricos tomam por referência a Teoria Social da Aprendizagem de Wenger (1998). Para a orientação para a compreensão dos conhecimentos que envolvem a docência foram consideradas as proposições de Schulman (1986): Conhecimento do Conteúdo Pedagógico (“Pedagogical Content Knowledge” – PCK). Esses conhecimentos se reportam: (i) conhecimento pedagógico geral, com referência aos princípios de organização e gestão do ensino; (ii) conhecimento dos alunos e suas características; (iii) conhecimento dos contextos educacionais, quanto à relação entre grupos sociais, a gestão e financiamento dos sistemas e instituições escolares, os conhecimentos dos fins educativos, os efeitos e valores na perspectiva histórica e filosófica; (iv) conhecimento do conteúdo das disciplinas e atividades escolares; (v) conhecimento do currículo, envolvendo compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de mediação” para professores; (vi) conhecimento do conteúdo pedagógico, que relaciona conteúdo e didática, “o que” e “como” ensinar, como conhecimento específico de professores. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa com base em Ludke e André (2013), pode ser caracterizada como pesquisa ação (FLICK, 2008) por ter sido realizada com a participação dos estudantes estagiários, as pesquisadoras, e foi desenvolvida durante um ano letivo. Para a coleta de dados foram feitos registros das reuniões, relatos e entrevistas com os participantes, consistindo num rico material para as análises que se fundamentam em Bardin (2010). Em cada reunião os estudantes colocaram em discussão as situações-problemas que se originavam em sua atuação no estágio envolvendo apoio pedagógico aos alunos/as. A análise das questões propostas se constituiu “estudos de casos” examinados pelo coletivo dos estagiários nas reuniões da comunidade de prática. Para situações que envolviam necessidade de aprofundamento a coordenação do grupo sugeria referenciais a serem consultados e os estagiários também faziam indicações. Na reunião seguinte a discussão de cada situação-problema era retomada para que em conjunto sugestões de intervenção em classe pudessem ser propostas. Entre as situações mais indicadas pelos estagiários as relativas a aprendizagem dos alunos foram as mais indicadas: aprendizagem de leitura, aprendizagem de resolução de problemas, não entendimento dos alunos de textos, situações de dificuldade de relacionamento gerando conflitos em classe, enfim todas as situações-problemas colocadas para discussão nas reuniões estavam relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Assim foi possível inferir que as discussões envolveram o aprendizado da docência pelos estagiários. Os resultados indicam que a comunidade de prática favorece o aprendizado da docência quanto à organização do ensino e da aprendizagem, identificação de dificuldades de aprendizagem, investigação de procedimentos de atuação no processo de ensino e contribui na constituição da identidade docente. O modo da constituição da comunidade, envolvendo a participação de todos os estagiários como membros de uma comunidade, permite inferir que se estabeleceu um relacionamento envolvendo a prática docente tratada por um corpo de estagiários que deixaram sua condição de aprendizes para assumirem uma condição de atuação docente, ainda que suas responsabilidades na escola não envolvessem a regência de uma classe. As aprendizagens



estão relacionadas ao curso de licenciatura e se referem a atividades da prática pedagógica escolar, no entanto o estágio não integra sistematicamente o processo de formação nestes cursos. De modo geral, poucos professores do curso são envolvidos com o desenvolvimento desse estágio. Ressalta-se que o estágio não obrigatório pode se constituir um tempo e espaço para a formação dos professores e pode ser potencializado se houver um acompanhamento dos estagiários buscando se constituir uma prática de reflexão superando a perspectiva de prestação de serviço.

**Palavras-Chave: Aprendizagem da docência; Estágio não obrigatório; Formação de professores da educação básica; Comunidades de prática.**

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A.. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PRATES, S. C. Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma comunidade de prática. 2016. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2016.

SCHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-31, 1986.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.



## O ESTUDO DA BIOLOGIA VEGETAL A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA ENSINAR CIÊNCIAS

Livia Fernandes dos Santos (IFAC)

Ensinar Ciências significa permitir que os alunos sejam introduzidos a formas diferentes de pensar e falar sobre o mundo natural. Oportunizar os estudantes o conhecer e o falar sobre as ciências, envolvendo a realidade e o contexto social, contribuem para um aprendizado mais significativo. No que se refere ao ensino de Biologia, os PCN's relatam que os conhecimentos da disciplina vêm sendo discutidos para oferecer um ensino voltado à contextualização dos conhecimentos científicos ao contexto social do aluno, descaracterizando um ensino pautado pela memorização de denominação, de conceitos de regras. Partindo desse pressuposto, é importante que o professor receba uma formação pedagógica com orientações necessárias para desempenhar seu papel e alcançar seus objetivos, enfrentando esses novos desafios, ou seja, [...] essa capacitação deverá possibilitar ao professor reconhecer que a mudança de sua ação depende de uma ação contínua, por meio de simpósios, encontros, cursos de aperfeiçoamento que possibilitem a construção coletiva de novas alternativas e permitam também, que o professor se aproprie da cultura científica [...] (BRASIL, 2006 p. 18). O Ministério de Educação elaborou juntamente com profissionais de todas as áreas do conhecimento um documento completo e contemporâneo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que surgiu para atender os estudantes do século XXI permitindo reestruturar os currículos e garantir uma educação com qualidade e para todos quebrando barreiras e desigualdades sociais (BRASIL, 2017). A intenção é organizar os currículos na perspectiva de construir o conhecimento por competência e habilidades, para que os estudantes saibam usar os conteúdos na sua vida diária e aplicar o conhecimento fora do ambiente escolar. [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] (BRASIL, 2017 p.19). Freire (2013) propõe uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, entre o professor e o aluno, entre os conhecimentos científico e tradicional. Neste contexto, ensinar a biologia vegetal, em escolas presentes em áreas de preservação ambiental, como as Reservas Extrativistas atendem as novas propostas de doutrinação do século XXI. O estudo realizado por meio da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico[1] permitiu a elaboração de um plano de ensino que foi executado e desenvolvido na Escola Rural União, na turma da EJA, de maneira dialogada, a fim de que os alunos pudessem expressar suas opiniões e pontos de vista. Os conteúdos abordados no plano de ensino contemplaram o componente curricular de Biologia, abordando a morfologia da folha, classificação da folha e o processo da fotossíntese, além ensinar técnicas para realizar uma coleta vegetal; a ideia foi o ser e o saber fazer de um biólogo. A aula realizada propôs momentos de aprendizagem que permitiram ensinar conteúdos de Biologia Vegetal, envolvendo a participação dos estudantes sob a perspectiva problematizadora, trabalhando de forma contextualizada com os saberes tradicionais sobre os vegetais. As análises contidas no trabalho evidenciaram que o interesse dos alunos em aprender sobre conteúdos que envolvem sua participação é visível, além de enfatizar a importância em aprender mais sobre a floresta, pois estão cientes de que nela existem muitos conhecimentos científicos a serem aprendidos. Assim, por meio de um plano de ensino elaborado com metodologias e instrumentos pedagógicos que facilitam a aprendizagem dos alunos a partir dos conhecimentos prévios da sua vivência, aproximando-os do conhecimento científico e reconhecendo, ao mesmo tempo, a importância dos vegetais mais usados no dia a dia, permite



ensinar ciências envolvendo o contexto social dos estudantes que vivem comunidades em contato com a natureza. A metodologia dinâmica, criativa e participativa, proporcionou momentos de aprendizagem com resultados satisfatórios, no que diz respeito ao processo de aprendizagem. “Ao agregar os saberes tradicionais ao saber-fazer escolar, obtém-se um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente a valorização desses saberes” (NÓBREGA, 2016, p. 97).

[1] consta conhecer e descrever os eventos que ocorrem no cotidiano da vida de um grupo

## **Palavras-Chave: Ensino de ciências; Conhecimentos tradicionais; Biologia vegetal**

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

FREIRE, Pedagogia do Oprimido: saberes necessários a prática educativa. 54ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NÓBREGA, O contexto da história da borracha nos seringais acrianos: contribuições para o ensino de química. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.



## **O GESTOR ESCOLAR NA PREVENÇÃO AO BULLYING E A PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ**

**Ana Paula Krämer (PUCPR)**

**Milena de Azevedo Calixto (PUCPR)**

O ambiente escolar permite a ocorrência das mais variadas relações, dentre elas a construção de amizades, o desenvolvimento integral do cidadão. No entanto, ultimamente, a violência tem sido protagonista nas escolas, permitindo que o ambiente escolar seja palco de desistências, sofrimentos, exclusão, violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, levando a ocorrência de episódios catastróficos como o vivenciado em Suzano na grande São Paulo em 2019, provando que a violência na escola ultrapassa muros e causa traumas a longo prazo, como entende Charlotte (2002, p. 433) “Há aí uma outra fonte de angústia social: a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto as agressões vindas de fora da escola”. Em 2018, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, aprovada em 1996, a prevenção e combate ao bullying e a busca pela promoção da cultura da paz nas instituições de ensino (BRASIL, 1996). Este é o principal foco desta pesquisa, as formas para satisfazer estas necessidades e como implementar as ações de prevenção a violência e promover da cultura da paz nas escolas. Para a concretização dessa pesquisa foram utilizados materiais científicos disponíveis em documentos bibliográficos e sítios eletrônicos, baseando-se em uma pesquisa com abordagem qualitativa que segundo Silverman (2009, p.51) é um método que analisa as informações encontradas no campo da pesquisa e desta forma identifica as especificidades do fato. Para isso foram utilizados os autores com trabalhos mais relevantes e pertinentes na área como: Charlotte (2002), Dupret (2002), Libâneo (2001) e outros. Nos últimos dezesseis anos ocorreram cinco casos de atentados em escolas no Brasil, motivados pelo ódio causado pelo bullying sofrido dentro da instituição de ensino. Pesquisas do UNICEF (2019) constataram que pelo menos 36% dos jovens brasileiros sofrem cyberbullying, o Ministério da Educação possui alguns projetos vinculados com as principais universidades públicas, que objetivam conscientizar e implantar ações ao combate ao bullying. Com as situações de violência presente nas escolas, o papel do gestor é fundamental no processo de mediação de conflitos na escola, é preciso ter personalidade e saber liderar, se adaptar as circunstâncias e compartilhar seus propósitos com a comunidade para que atuem em conjunto, há necessidade de identificar e tipificar as formas de violência que ocorrem no seu ambiente, buscar o apoio e a ajuda da comunidade escolar, pois



a violência é um problema de saúde pública de nível mundial. A gestão escolar vai muito além da administração da escola, funcionários e estrutura, ela se preocupa com a proposta pedagógica, seu desenvolvimento dentro da escola e com a transformação social (GRACINDO, 2009, p. 136) o que torna ainda mais relevante e necessária a busca pela resolução dos conflitos, e a cultura da paz traz de volta os valores humanos em desuso. De acordo com Dupret (2002) “Tais valores, que se traduzem em éticos, morais e estéticos, nos encaminham para o despertar de expressões de amor e manifestações de respeito, que têm estado adormecidas, nos últimos tempos”, assim, incentivando que o gestor busque realizar adequações curriculares para abordar a temática em sala de aula, atuar pela busca da justiça, do respeito, diálogo, solidariedade, fraternidade, buscar a justiça social e contra todas as formas de desigualdade. É necessário ainda, incentivar e capacitar professores, instruindo alunos e comunidade, trabalhar por um currículo mediador de conflitos, bem como estimular o protagonismo do estudante. Constatou-se que o gestor escolar, dentre suas atribuições, precisa trabalhar de maneira positiva a sua liderança, conquistar a comunidade escolar e adquirir resultados satisfatórios na edificação da cultura de paz dentro do ambiente escolar. As legislações vigentes, destinadas às instituições de ensino, incentivam e determinam que o gestor atue a favor dos princípios da cultura de paz, bem como garanta os direitos a educação, saúde e segurança das crianças e adolescentes. É necessário refletir que a violência não ocorre apenas dentro das escolas, pois durante a pesquisa verificou-se que a violência é intrínseca ao homem, de modo que é preciso trabalhar com os princípios da cultura da paz dentro e fora das escolas, sabendo que os problemas escolares não são apenas de responsabilidade dos gestores e corpo docente, eles envolvem as legislações e a sua supervisão, assim como os serviços de segurança são essenciais para evitar a violência praticada por pessoas que convivem diariamente ou não, no ambiente escolar.

**Palavras-Chave: bullying; cultura da paz; gestão escolar; violência.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei De Diretrizes e Bases Da Educação. Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 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: 20 dez. 2019.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002. Disponível em:



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jun. 2020.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v.6 n.º 1, p. 91-96, jun. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572002000100013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013). Acesso em: 01 jun. 2020.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_04\\_2009\\_o\\_gestor\\_escolar.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_o_gestor_escolar.pdf). Acesso em: 28 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativo: métodos para a análise de entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-nomundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Mais de um terço dos jovens em 30 países relatam ser vítima de bullying online. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/maisde-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso em 20 de nov. 2019.



## **O IDEAL DE FORMAÇÃO PARA O LAR VEICULADO PELO MANUAL “NOÇÕES DE ECONOMIA DOMÉSTICA” UTILIZADO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1960 E 1970**

**Henllyger Estevam David Costa (PUCPR)**

Ao longo do século XX, as mulheres que tinham acesso às escolas normais aprendiam conteúdos voltados para as prendas domésticas, música e outros conhecimentos que contribuíssem com o aprimoramento da cultura das jovens, oportunizando de certo modo que estas oferecessem uma educação de qualidade aos filhos e até mesmo aos alunos caso optassem por escolher atuar também na vida pública. A pesquisa pode-se embasar tendo como fontes de análises as fichas de empréstimos localizadas no acervo da Biblioteca de Educação Erasmo Pilotto do Instituto de Educação do Paraná, pudemos investigar, no presente artigo, o manual intitulado “Noções de Economia Doméstica”, de Isabel de Almeida Serrano, publicado em 1961, o qual foi consultado pelas alunas do Instituto de Educação do Paraná entre 1960 e 1970. A partir da análise do livro pudemos identificar como o manual preparava as mulheres para o exercício da vida privada, para além da profissional, a fim de compreendermos como esta instrução proporcionava às alunas um desempenho exitoso de seu papel de educadoras tanto na escola, quanto no lar. Neste sentido, Almeida (2007), Valença (2005), Thompson (1981) e Pinsky (2014) auxiliaram na compreensão de como a educação feminina se dava no período, observando o enfoque dado pelo manual neste ensino. Utilizamos a análise documental como metodologia na perspectiva da História Cultural a partir de Burke (2005), Chartier (1988) e Le Goff (1990). “A visão de que o documento para o historiador não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que se estabeleceram nessa produção”. (LE GOFF, 1996, p.545). Neste sentido levando em conta que o documento é algo produzido pela sociedade. Burke (2005) sinaliza que este modo de pensar a História foi iniciado na Alemanha a partir de 1780 e com isso trouxe a valorização “de uma cultura social e de uma arte de viver” (BURKE, 2005, p.29) Uma conclusão concebível, por meio da pesquisa foi o discurso veiculado no manual de que, o casamento continuava sendo o ideal de felicidade que as moças buscavam na época. Deste modo, consolidando o papel feminino e as atividades desempenhadas em seus lares como valores e obrigações que deveriam ser cumpridos para conquistarem um casamento sólido e harmonioso.

**Palavras-Chave: Educação Feminina; Economia Doméstica; Formação para o lar. Impresso pedagógico.**

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as Letras: Por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores associados, 2007.

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



CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: UNICAMP, 1990.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres nos anos dourados. São Paulo: Contexto, 2014.

THOMPSON, E. P, A miséria da teoria ou um planetário de erros- Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALENÇA, Cristina de Almeida. Entre Livros e agulhas: representação da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju.1871-1931.Aracaju: Nossa Gráfica,2005.



## O INGRESSO DE ESTUDANTES DOS MEIOS POPULARES NOS CURSOS DE MAIOR PRESTÍGIO SOCIAL

Sandra Aparecida Batista (UEL)

Este trabalho versa sobre o acesso nos cursos de Ensino Superior de alunos de um colégio do Campo, localizado no Norte do Paraná considerando a predominância de alunos dos meios populares em cursos de licenciatura e de menor prestígio social enquanto os de maior prestígio social estão concentrados nos grandes centros urbanos e os estudantes de classes sociais privilegiadas constituem a sua grande maioria. As políticas públicas de democratização do Ensino Superior contribuem com o acesso de estudantes dos meios populares neste nível de ensino? Os alunos de classes populares ingressam nos cursos de maior prestígio social ou estes permanecem sendo privilégio das classes dominantes? Compreender a importância do fortalecimento das políticas públicas de democratização do Ensino Superior para que os jovens dos meios populares tenham também acesso aos cursos de Ensino Superior de maior prestígio social. - Demonstrar que o acesso aos capitais sociais, econômicos e culturais têm influências no acesso aos cursos de Ensino Superior; - Apontar as fragilidades das políticas públicas na democratização dos cursos de maior prestígio social, visto que estes apesar dos avanços permanecem restritos às classes privilegiadas. - Identificar os cursos de Ensino Superior que estão inseridos os estudantes de um Colégio do Campo localizado no Norte do estado do Paraná. Quanto à metodologia adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: estudo do arcabouço teórico, definição do recorte espaço temporal, pesquisa de campo por meio da interrogação. Para Gil (2008) a interrogação envolve a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. Para Martins e Ramos (2013, p. 10), “a pesquisa quantitativa atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados”. Os dados são filtrados, organizados e tabulados a fim de serem analisadas e discutidas a partir de um referencial teórico. Charlot (2000) considera como populares aquelas famílias que ocupam uma posição dominada na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade. Assim, a Educação do Campo constitui um projeto de desenvolvimento do campo, é espaço de vida, de resistência e de identidade (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004). Para Pereira, May e Gutierrez (2014), o modelo concentrador de renda refletiu no processo de surgimento do ensino superior brasileiro. Assim, a entrada na faculdade torna-se muito mais difícil ou até inacessível para a massa assalariada e para os desempregados, fato que colabora para a elitização dos espaços universitários (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p. 125). Pensando nas desigualdades sociais entre os diferentes grupos sociais as medidas de expansão do acesso às universidades pretendem intervir sobre a seletividade dos exames de seleção que, se antes eram entendidos com fins unicamente meritocráticos, hoje vêm sendo reinterpretados a partir da análise do contexto socioeconômico. Neste sentido, Nascimento afirma que: A chance de se assegurar o acesso a uma instituição pública de educação superior, em uma sociedade marcada por forte desigualdade na distribuição de bens econômicos, sociais e culturais, é provável principalmente às parcelas mais privilegiadas da população. Neste sentido, faz-se necessário que políticas e ações com a finalidade de democratizar o acesso à educação superior pública sejam realizadas (NASCIMENTO, 2016, p. 26). Vargas (2010) nos chama atenção para a necessidade do fortalecimento das políticas públicas de democratização do Ensino Superior visto que os cursos de maior prestígio social reúnem graduandos de classes privilegiadas e aqueles que estão inseridos nos cursos de licenciaturas e de menor prestígio social são oriundos de classes médias e populares, o que evidencia as facetas de seu pertencimento



social, pela condição socioeconômica do alunado. As persistentes e inflexíveis marcas da desigualdade no Ensino Superior demonstram a necessária ampliação das políticas públicas de democratização dos cursos de maior prestígio social. Entre os vinte e dois (22) alunos pesquisados verifica-se que a maioria faz curso de licenciatura, sendo um total de (09) estudantes, o que corresponde a 41% do total dos estudantes deste Colégio do Campo. Entre os demais cursos temos Sistemas de Informação (03); Administração de Empresas (02); Ciências Contábeis (02) e Ciências Econômicas (01). Já nos cursos de Direito, Agronomia, Engenharia Química, Engenharia Eletrônica e Engenharia Mecânica têm cinco (05) alunos matriculados, sendo um em cada curso. Estes dados demonstram os avanços das políticas públicas de democratização dos cursos de Ensino Superior de licenciatura e de menor prestígio social, enquanto os cursos historicamente frequentados pela elite, apesar dos avanços nestas políticas, permanecem sendo privilégio das classes dominantes. Assim, as condições concretas de existência dos alunos dos meios populares embasam o fenômeno de autosseleção de instituição e do curso de nível superior, fazendo com que estas escolhas tenham pouca relação com as preferências pessoais, e muitíssimo com as condições pessoais e sociais que condicionam este processo.

### **Palavras-Chave: Meios Populares; Políticas Públicas; Ensino Superior**

#### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. Metodologia de pesquisa: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL-SP. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. Revista Pedagógica. v.16, N.32, jan./jul. 2014



VARGAS, Hustana M. Aqui é assim: tem curso de rico pra ficar rico e curso de pobre para continuar pobre. 33º Reunião anual da ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>. Acesso em 9 dez. 2013.



## O PROCESSO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO PARA A JUVENTUDE NO BRASIL

**Polyana Raquel Pedroso (PUCPR)**

**Maria Lourdes Gisi (PUCPR)**

Historicamente, a fase do ciclo vital de desenvolvimento humano “juventude” nem sempre existiu, foi sendo construída socialmente ao longo dos anos. A concepção que temos atualmente é um construto de muitos discursos sociais, de lutas, avanços e retrocessos, de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. No Brasil, questionar-se sobre políticas públicas para o setor da juventude é um fato muito recente, somente a partir de 2013, com a instituição do Estatuto da Juventude. A juventude é caracterizada por ser o período de transição entre a fase da infância e a fase adulta. Há muitas divergências sobre qual é a faixa etária correspondente a esse período. No Brasil, o Estatuto da Juventude determina a juventude como sendo um período entre os 18 aos 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Todavia, sabemos que a experiência de ser jovem pode variar enormemente em todo o mundo, e que, muitas vezes, juventude é uma categoria fluída e mutável. Como tal, o contexto é sempre um guia importante para a UNESCO na definição de juventude em ocasiões específicas, sendo que essa definição é flexível e pode variar entre países e regiões (UNESCO, 2019). As transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais também interferem no processo de ser jovem (UNESCO, 2004). Segundo Bourdieu (1983, p. 142) “a juventude é construída socialmente”. De acordo com Souza e Paiva (2012, p. 353) “não existe uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos [...] por isso se fala em juventudes, pois [este conceito] se apresenta a partir de múltiplas referências”. Tal condição se explica considerando as influências do contexto em que se encontram os jovens, assim segundo os autores a juventude é uma “[...] complexa condição social e é influenciada por diferentes culturas e possui uma condição dinâmica e mutável ao longo do tempo” (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 354). A concepção de “juventudes” perpassa a consideração de aspectos cruciais, como a cultura, a raça, a nacionalidade, a etnia, ao gênero, a classe social, a região de moradia, a religião ou crença, a orientação sexual, a identidade de gênero, a geração, a condição de necessidades especiais (IBASE; PÓLIS, 2005). Diante disso, a questão de pesquisa que guiou este estudo foi a seguinte: Como se deu o processo histórico do desenvolvimento do direito a educação superior e trabalho para os jovens no Brasil? Teve como objetivo geral: analisar o que a legislação brasileira apresenta como direitos juvenis. Tendo como específicos: identificar os direitos juvenis relacionados ao âmbito do trabalho; identificar os direitos juvenis relacionados a educação superior. A metodologia adotada foi uma análise documental qualitativa, tendo como fontes de dados a Constituição federativa de 1988, Lei nº 8.069/1990, Lei nº 11.129/2005, Lei nº 12.513/2011, Emenda Constitucional nº 65, Lei nº 12.852/2013, Lei nº 11.180/2005. Constatou-se que o principal documento sobre a juventude é o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) que explicita amplamente os direitos da juventude, colocando na sessão II a formulação de políticas de educação e trabalho para essa faixa etária. No âmbito da educação superior no capítulo II, no art. 8 afirma-se que, “o jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição”. Enfatiza-se que o poder público deve promover programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e estudantes oriundos da escola pública (BRASIL, 2013). No âmbito do trabalho, na seção III que diz sobre o direito à profissionalização,



ao trabalho e à renda, afirma no art. 14, que o “jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (BRASIL, 2013).

**Palavras-Chave: Juventudes; Educação Superior; Trabalho; Direito juvenil.**

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Diário Oficial da União, 14 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2). Acesso em: 09 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jul. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm). Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm). Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011b. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm). Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Diário Oficial da União, Brasília, 6 ago. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 07 mai. 2020.



BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm). Acesso em: 07 mai. 2020.

IBASE; PÓLIS. Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Final – nov. 2005. Grafitto. Disponível em: [https://ibase.br/userimages/Relatorio\\_Final.pdf](https://ibase.br/userimages/Relatorio_Final.pdf). Acesso em: 09 mai. 2020.

SOUZA, Cândida; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. Estudos de Psicologia, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez., 2012.

UNESCO. Juventude no Brasil. 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/sociais-and-human-sciences/youth/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNESCO. Políticas públicas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO, 2004.



## OFÉLIA BOISSON CARDOSO: IDEÁRIO VEICULADO PELA INTELLECTUAL NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NA DÉCADA DE 1940

Henllyger Estevam David Costa (PUCPR)

Este artigo buscou apresentar um ensaio sobre o pensamento presente nos artigos escrito por Ofélia Boisson Cardoso na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944/1949, observando de que forma as ideias imbuídas no movimento da escola nova estavam presentes em sua trajetória intelectual e nos artigos veiculados pelo impresso. Esta investigação se torna relevante no campo da História da Educação a medida em que “os estudos centrados nos usos pedagógicos do impresso podem trazer uma inteligibilidade nova sobre a história da escola e dos saberes e práticas que a constroem” (Carvalho e Vidal, 2000, p. 07). Foram consultados o banco de teses e dissertações da CAPES, o IBICT, revistas da área de história da educação e outras plataformas em busca de trabalhos que dialogassem com o objetivo deste projeto. Porém, não foram encontrados nenhum trabalho que tratam do pensamento de Ofélia Boisson Cardoso e o pensamento da Escola Nova. A metodologia desta pesquisa se consolidou na perspectiva da História Cultural, a partir da análise documental, utilizando como fontes artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A metodologia desta pesquisa se consolidou na perspectiva da História Cultural, a partir da análise documental, utilizando como fontes artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nas décadas de 1950/1960 o Brasil passava por mudanças significativas do ponto de vista, político, econômico e social etc. Deste modo construindo um “solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano” (MENDONÇA et al, 2006 p,98) Neste caso Ofélia Boisson Cardoso também validava esta retomada do ideário escolanovista, observando em sua trajetória intelectual a contribuição e suporte na aplicação dos testes ABC, discussão de temáticas importantes para a consolidação do pensamento de uma educação renovada. A participação de Boisson neste manifesto sugere que apesar de ser uma intelectual católica que defendia os princípios cristãos com muito afinco em suas obras, também dispunha de uma simpatia com os ideais defendidos pela escola nova e pelo manifesto dos pioneiros da Educação Nova assinado em 1932. Esta relação entre o conservadorismo católico e as ideias inerentes ao pensamento escolanovista também pode ser observada em suas produções em que a autora sinaliza a importância do acesso à uma educação de qualidade entre outros princípios de democracia e garantia de direitos que o manifesto visava colocar em discussão. Neste sentido os artigos produzidos pela autora veiculados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos visavam discutir os problemas educacionais em voga na época e sobretudo demarcar no campo educacional a importância da psicologia e como seus estudos auxiliava na resolução de problemas educacionais. Por meio, deste ensaio pude compreender a conjuntura em que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada atentando para a finalidade que ela tinha no espaço educativo. Carvalho (1994) faz um apontamento interessante que ilustra como o embate doutrinário no campo pedagógico era estrategicamente fundamental na luta pelo controle do aparelho escolar, em que se antagonizaram os dois grupos referidos. “Nesse embate, a questão principal era ganhar a adesão do professor à “boa pedagogia”, normatizando sua conduta e orientando doutrinariamente suas práticas escolares.” (CARVALHO, 1994, p.42-43) Por meio deste trabalho pude compreender como Ofélia Boisson Cardoso obteve uma circulação expressiva na revista principalmente no que se referia a seção “Ideias e debates” o que nos permite analisar como suas ideias foram postas em circulação valorizando os seus conhecimentos psicológicos e as ideias escolanovista e católicas imbuídos em suas produções.



**Palavras-Chave: Ofélia Boisson Cardoso; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Intelectual.**

## REFERÊNCIAS

Bibliografia Brasileira de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.2, n. 5, p. 288. 1944. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1336/1310> Acesso em 22 out. 2014

CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas de perturbação de caráter. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.176-184, 1945. Disponível em [http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+8/ac12fa64-dd90-4bac-88ba-399dd09487fb?version=1.1](http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+8/ac12fa64-dd90-4bac-88ba-399dd09487fb?version=1.1) Acesso em 22 out. 2017.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.74-88, 1949. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1301/1275> Acesso em: 22 out. 2017

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Uso dos impressos nas Estratégias Católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). Belo Horizonte: Cadernos Anped, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935). Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2000

BORSATO, Claudia; CUNHA, Marcus Vinicius da. Possíveis fontes da estratégia didática de Betti Katzenstein. História e Cultura, Franca, v. 5, n. 1, p. 188-207, 2016.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31. p. 96-199. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a08v11n31.pdf>



ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.



## OS CAMINHOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL

Fernanda Post de Carvalho Luiz (UFPR)

Pensar sobre a relação família e escola parece matéria simples e ordinária na sociedade atual. No entanto, há convicções concebidas pela cultura historicamente construída de que estudantes de classes populares pouco têm êxito na escola pela habitual ausência da família em sua vida escolar. Em contraponto, há os estudantes cujos sucessos escolares são atribuídos às famílias mais alinhadas à cultura escolar, que têm a consciência da incontestável relevância dos processos escolares para a sua formação. Contudo, se olhada mais de perto, a relação família e escola revela minúcias, contradições, armadilhas e especificidades bem mais complexas do que diriam as simples convicções. Repleta de clivagens sociais, a relação entre a família e a escola emana debates em diferentes campos do conhecimento. Mas, para além das discussões de qual campo melhor interpreta os elementos que compõem essa relação ou quais são seus efeitos na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, torna-se necessário pensar como o Estado lida com a educação e como a trata por meio de suas leis (ou a ausência delas) e demais atividades que lhe são imputadas (Miranda, 2014). Neste caso especificamente, como o Estado age a respeito da relação compulsória entre as escolas e as famílias, que acaba por ser uma relação entre culturas e, enquanto tal, uma relação de poder (Silva, 2003). Assim, o presente estudo tem o objetivo de explicitar os caminhos que o tema da relação família e escola manifesta no campo acadêmico da política educacional partindo do questionamento de que se há lugar para o tema no campo mencionado, qual é esse lugar de discussão. Para ajudar a compreender o emaranhado da relação família e escola, pode-se tomar emprestada a lente da sociologia pois por ela, é possível atentar-se também aos elementos mais exteriores que tecem o ser social: as estruturas sociais assentadas sobre a lógica econômica, de classe social, de exploração, de relações de poder e, por consequência, das desigualdades e suas múltiplas naturezas. Bourdieu (1998), Bourdieu e Passeron (2014), Lahire (1995), Silva (2001, 2003, 2010), Sá (2016), Lima (2001), Lima e Sá (2001), Lima (2002) e Barroso (2006), são exemplos de autores do campo da Sociologia que podem ser tomados como referências acerca das expressões sociais que interferem na formação dos sujeitos. De diferentes formas, seus escritos sublinham de modo primoroso o caráter formador da família, sem desconsiderar que a família também é produto do interior da mesma sociedade, sendo ela um organismo reprodutor de tudo que compõe o contexto histórico, cultural, material e, que precisa estar minimamente alinhada à lógica escolar para garantir a educação dos mais novos no mundo. Quando se propõe inserir a trama da relação entre a família e a escola no campo da política educacional, é inevitável trazer à tona aquilo que constitucionaliza e regula a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade: o arcabouço legal. Considerando a noção de campo de Pierre Bourdieu (2011), foram levantadas teses e dissertações produzidas nas duas primeiras décadas do século XXI na circunscrição das linhas de pesquisa em Políticas Educacionais e linhas correlatas nas universidades brasileiras e portuguesas. Por meio de revisão bibliográfica nos bancos de teses e dissertações do Brasil e de Portugal, foi possível construir um corpus documental a fim de vislumbrar um panorama do tema família e escola no campo acadêmico da política educacional. A partir da seleção de trinta e três produções acadêmicas em dezesseis universidades portuguesas e quarenta e cinco em vinte e três universidades brasileiras (totalizando setenta e oito pesquisas) o levantamento resultou primeiro, na observação de que o campo da política educacional é delineado de formas distintas nos dois países, apesar de se fundamentarem dos mesmos aportes teóricos dos campos fronteiriços (sociologia, administração escolar, ciência política) e, posteriormente, pode-se



fazer uma inferência em relação ao tema família-escola inserido no campo da política educacional, que, por sua produção diminuta em comparação às demais produções de outros temas recorrentes do campo, ainda carece de atenção no sentido de substanciar a força que este tema merece sob essa perspectiva. Dessa forma, espera-se que este levantamento possa contribuir para futuras análises do objeto família e escola no campo acadêmico da política educacional.

**Palavras-Chave: Política educacional; campo acadêmico; família e escola.**

## REFERÊNCIAS

BARROSO, J. (org.). A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores, Lisboa, Educa | Unidade I&D de Ciências de Educação, 2006.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, L. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 2001

LIMA, L. SÁ, V. A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Jorge Ávila de Lima (Org.). Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação. Porto: Edições ASA, p. 25 – 9, 2001.

LIMA, J. A. Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002.

MIRANDA, J. Introdução ao Direito da educação: Direito português e direito brasileiro. e-Pública Vol. I n. 2. p. 01-29, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/epub/v1n2/v1n2a01.pdf> Acesso em 13 set. 2020.



SÁ, V. A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional. Braga, Portugal: IEP – Universidade do Minho, 2016.

SILVA, P. Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º Ciclo do ensino básico. 2001. 688 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Porto. Porto, 2001.

SILVA, P. Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, vol XX, pág. 443-464, 2010.



## OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Claudio Oliveira Grandini (PUCPR)**

**Carolina Vilas Boas Alves Pedroso (PUCPR)**

**Valdir Borges (PUCPR)**

**Sirley Terezinha Filipak (PUCPR)**

A escola pública tem sido tema recorrente nos meios de comunicação social no Brasil nos últimos meses, principalmente, por conta da pandemia do COVID-19. Sendo um dos assuntos mais tocados o fato da maioria dos alunos das escolas públicas no Brasil, não terem acesso à internet, computadores, tablets e celulares, acentuou-se profundamente a exclusão digital em nosso país. Posto isto este estudo tem como tema os desafios da escola pública em tempos de pandemia, com o problema de analisar quais desafios a escola pública vem enfrentando durante a pandemia do COVID-19. Trata-se de um trabalho que tem como metodologia a abordagem qualitativa, esta que segundo Bogdan & Biklen (2003), envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo, sempre preservando a qualidade da pesquisa. Foi utilizado a pesquisa bibliográfica que para Bocato (2006, p. 266) “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”, ou seja, livros, artigos, revistas, teses e entre outras publicações. A contribuição teórica que sustenta a pesquisa está composta pelos seguintes autores: Harari (2020), Santos (2020), Palú, Schutz e Mayer (2020) e entre outros. O objetivo geral da pesquisa foi identificar os desafios da escola pública em tempos de pandemia e seus objetivos específicos são: analisar a escola pública na perspectiva de mudança analógica para era digital; buscar meios para conectar os professores com a era digital; analisar a economia neoliberal e os desafios sociais dos estudantes, ocasionados pela pandemia. Um olhar histórico crítico se faz necessário e essencial nesse período, onde se acentua alguns problemas sérios e urgentes nas políticas públicas para a educação pública no Brasil. A discrepância educacional no ensino básico brasileiro é no mínimo uma vergonha com precedentes históricos, mas, escancarados pela pandemia de COVID-19. Enquanto as redes particulares de ensino conseguem por meio de vários recursos técnicos, de rede e mão de obra especializada e público educacional com mais recursos econômicos e sociais, temos a escola pública, em que muitos professores e comunidades escolares se perguntaram e se perguntam, o que fazer agora? Como milhões de estudantes poderão estudar sem o espaço físico das escolas? Como milhares de professores vão continuar desempenhando seus trabalhos como docentes? Essas perguntas norteiam o difícil itinerário que as escolas públicas precisam trilhar nesse tempo de pandemia. Também vivemos tempos difíceis nas políticas educacionais no Brasil, pois com uma equipe econômica neoliberal que não propõem uma política pública eficiente para o social no Brasil, vemos o dinheiro destinado à educação sendo leiloado para deputados e senadores na famosa e perversa emenda parlamentar. Enquanto isso, temos milhões de alunos de escolas públicas nesse imenso Brasil, com pouco ou nenhum acesso à educação nesse tempo de pandemia. Alunos que não têm o mínimo necessário para sobreviver. “Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças” (SANTOS, 2020, p. 14). Boa parte das famílias de escolas públicas não tem o que comer em casa, como podem ter internet, computador, material digital? Muitas situações chegam ao ponto de fazer escolhas cruciais: pagar internet ou colocar comida dentro de casa? A pandemia jogou na nossa cara o descaso político, governamental e também de certa forma da



sociedade em relação à escola pública. Vemos com tristeza a apreensão à situação de milhões de estudantes sem acesso digno a escolarização e que terá sérios prejuízos na formação de novos cidadãos na sociedade brasileira. A pandemia cerceou o acesso de muitos desses estudantes à escola, mas, o descaso histórico com a educação básica no Brasil por várias gerações de governos anteriores e infelizmente o atual, nos coloca na eminência de um agravamento ainda mais sério e sem precedentes na educação pública brasileira.

**Palavras-Chave: escola pública, professor, aluno, pandemia.**

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12.ed. Porto: Porto, 2003

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006

HARARI, Yuval. O mundo depois do coronavírus. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597469-o-mundo-depois-do-coronavirus-artigo-de-yuval-noah-harari>. Acesso em 19/09/2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Ed. Almedina: Coimbra/Portugal, abril de 2020

PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton; MAYER, Leonardo (org). *Desafios na educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração. 2020



## OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE LEOPOLDO SCHERNER

Eliane Küster (PUCPR)

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (PUCPR)

Diante de investigações sobre processos de formação de professores na perspectiva das (auto)biografias, surgiu interesse em pesquisar a respeito de Leopoldo Scherner, personalidade são-joseense que atuou como professor e gestor em instituições de ensino e durante quase cinquenta anos dedicou-se à PUCPR, e, em paralelo, foi escritor e poeta, integrando diversos centros culturais, produzindo várias obras poéticas, trabalhos na área de tradução e diversos artigos em suplementos de arte e cultura. Scherner nasceu em 22 de julho de 1919 e faleceu em 27 de janeiro de 2011, aos 91 anos. Ele teve o Paraná como cenário de maior destaque na sua trajetória, em períodos determinantes à organização estadual, frente ao progresso do país durante o século XX. A fim de reconstituir a biografia de Scherner e preservar a História da Educação paranaense, justificou-se este estudo, visto que a história de um educador é “um manancial rico de ser explorado” (ABRAHÃO, 2004, p. 13). Perante o exposto, indaga-se: Como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner (1919-2005)? O recorte temporal que norteou a pesquisa foi assim proposto por assinalar o período de formação inicial e continuada de Leopoldo Scherner, bem como de sua trajetória profissional, enquanto professor, gestor, escritor e poeta. O objetivo geral deste estudo foi: analisar como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner (1919-2005) e os objetivos específicos foram: identificar os processos de formação de Leopoldo Scherner; caracterizar sua atuação enquanto docente e gestor, em instituições paranaenses; investigar sua atuação como escritor e poeta, bem como sua obra. No intuito de atingir os objetivos, esta narrativa biográfica fundamentou-se na perspectiva da História Cultural, com caráter bibliográfico, documental e de campo, com apoio nos procedimentos da história oral. Diante das considerações metodológicas, adotou-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa. Com aporte teórico fundamentado pela História Cultural, foram estudados alguns dos autores que mais se destacam na área, entre eles Certeau (2011), Chartier (2002), Le Goff (2003) e Viñao Frago (1995). O embasamento a respeito de biografias sustentou-se nas considerações de Abrahão (2004), Loriga (2011), Nóvoa e Finger (2014) e Passegi e Souza (2014). A fim de discorrer sobre o contexto histórico-político-econômico-social e educacional, nos âmbitos nacional e local, contribuíram os estudos de Cunha (2015), Wachowicz (2010) e Westphalen (1953). A respeito das instituições de ensino superior do Paraná, foram pesquisados Hoerner Júnior (1998) e Juliatto (2017). Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977). O estudo evidenciou que os processos de formação, em centros de referência em ensino, proporcionaram bases sólidas à trajetória profissional de Scherner, que se tornou professor e gestor de conduta ilibada, em diferentes instituições e níveis de ensino. Scherner foi um professor muito estudioso, criativo e comprometido com seu ofício, metódico no modo de ministrar suas aulas, era focado em autores da Literatura Portuguesa. Por vezes, sério e enérgico e, por outras, generoso e carinhoso. Lecionava com propriedade, exigente e rígido quando necessário, nunca deixou de ser uma pessoa muito correta. Sempre procurava alternativas para despertar o interesse em suas aulas e, como resultado disso, conquistou a admiração e o amor dos estudantes. Enquanto gestor, Scherner foi um profissional ético e responsável, o fato de ocupar cargos de chefia não alterou seu modo de ser. Seu estilo de gestão era baseado no respeito às normas das instituições de ensino, aos seus colegas de trabalho, e, principalmente, aos estudantes. Como escritor



e poeta, Scherner, em 1982, recebeu a Comenda da Ordem do Infante Dom Henrique, em reconhecimento aos trabalhos desenvolvidos em relação à cultura portuguesa e, em 1997, recebeu o título de Cidadão Benemérito do Paraná; considerado como um grande agitador cultural, o ato de escrever se fazia presente espontaneamente em sua vida. Ainda que em paralelo com a vida acadêmica, a poesia teve lugar de destaque em sua história. Scherner era apaixonado pelas Letras, considerado um poeta em tempo integral. Suas obras foram indiretas, trazendo mensagens nas entrelinhas, tiveram influência do modernismo e matriz lusitana portuguesa clássica. Em suma, a formação e a trajetória profissional de Scherner foram alicerçadas em um estilo de vida simples e em meio à família. Ele aproveitou as possibilidades que as circunstâncias lhe trouxeram, com responsabilidade e afinco, tendo consciência do estudo, do trabalho e das missões que lhe foram confiadas.

**Palavras-Chave: História da Educação; História Cultural; Biografia; História Oral.**

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Construindo Histórias de Vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 13-34.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 1977.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 151-204.

HOERNER JÚNIOR, Valério. História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 1998.



JULIATTO, Clemente Ivo. Algumas lembranças. Curitiba: PUCPRes, 2017.

LE GOFF, Jaques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LORIGA, Sabina. O pequeno x: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN, 2014.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN, 2014, p. 11-14.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. n.º 0, set/out/nov/dez 1995, p. 63-82. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_06\\_ANTONIO%20VINAO\\_FRAGO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. História do Paraná. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

WESTPHALEN, Cecília Maria. Pequena História do Paraná. São Paulo: Melhoramentos, 1953.



## PANDEMIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A JUVENTUDE

Polyana Raquel Pedroso (PUCPR)

A doença causada pelo novo coronavírus, denominada Covid-19, constitui-se uma emergência de saúde pública mundialmente, que está causando uma crise global em diversos setores da sociedade. As crises atingem as pessoas mais vulneráveis com mais força e um desses grupos é o de jovens (OIT, 2020a). A pandemia está causando muitos impactos em todos os aspectos da vida humana de uma maneira sem precedentes, entretanto as diferentes faixas etárias experimentam esses impactos de formas diversas. Diante desse contexto, esse trabalho teve como questão norteadora a seguinte indagação: Quais são os impactos da pandemia para a juventude no que se refere à educação superior? Assim, esse estudo teve como objetivo geral analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no que se refere à educação superior para a juventude em âmbito nacional e internacional. Realizou-se uma análise documental qualitativa do tipo exploratória a partir dos sites oficiais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A busca nos sites das três organizações foi realizada no mês de junho de 2020. Atualmente, 87% da população mundial de estudantes está sendo impactada pelo fechamento de instituições escolares devido à pandemia (UNESCO, 2020a). Segundo a OIT (2020b) a pandemia está causando um triplo choque na população juvenil de todo o mundo, pois não só destrói o seu emprego, mas também a sua educação e sua profissionalização, colocando grandes obstáculos no caminho de quem procura ingressar no mercado de trabalho e/ou na educação superior. Cerca de metade dos(as) jovens estudantes relatam um provável atraso na conclusão de seus cursos de graduação atuais, enquanto 10% esperam não poder concluí-los (OIT, 2020a). Observou-se que os(as) jovens que se formam em tempos de crise terão mais dificuldade em encontrar emprego e renda decentes, o que provavelmente atrasará seu caminho para a independência financeira (OECD, 2020). As interrupções no acesso à educação superior verificadas por meio dos fechamentos das universidades, afetou jovens em todo o mundo e mudou significativamente a forma como os(as) jovens vivem e aprendem durante a pandemia. A OCDE (2020) mostra que a cada semana de fechamento das universidades implica uma perda no desenvolvimento do capital humano, com implicações econômicas e sociais significativas a longo prazo. Apesar da continuidade de algumas universidades com a adoção de trabalhos remotos, visando garantir a continuidade educacional durante o isolamento social, verificou-se acentuada desigualdade nesse fato, visto que nem todos os estudantes têm acesso à internet. Ainda assim, a qualidade do ambiente de aprendizagem domiciliar é muito importante. Esse fenômeno pode contribuir para a ampliação das desigualdades já existentes entre os(as) jovens, uma vez que estudantes de famílias menos favorecidas socialmente são menos propensos a ter acesso à recursos de aprendizagem digital e apoio parental para a aprendizagem domiciliar do que os estudantes mais favorecidos (OECD, 2020). Devido a isso, a equidade tornou-se uma preocupação suprema, pois os fechamentos das instituições prejudicam de forma desproporcional os(as) estudantes vulneráveis e de classes menos favorecidas (UNESCO, 2020a). Diante desse contexto, encontrou-se que os impactos na juventude vão além do campo socioeconômico, e nas três fontes investigadas foi possível observar os reflexos de impactos emocionais na saúde da juventude, devido a insegurança do isolamento, da incerteza de seus futuros como profissionais, da preocupação com a sua formação superior e inserção profissional à medida que exames nacionais são adiados, como no caso do Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a Unesco (2020c) com a exigência do confinamento, o fechamento de universidades, o distanciamento social, a restrição de movimentos, a interrupção de rotinas, a redução das interações



sociais e a privação dos métodos tradicionais de aprendizagem, houve um aumento das taxas de pressão, de estresse e de ansiedade nos(as) jovens, bem como também de suas famílias e comunidades. A OIT (2020a) corroborou afirmando que mais da metade dos(as) jovens se tornaram vulneráveis à ansiedade e/ou à depressão e/ou ao estresse desde o início da pandemia, e que isso pode afetar diretamente os seus rendimentos acadêmicos e processos de aprendizagem. As fontes analisadas apresentaram grande preocupação com os impactos e com as consequências da pandemia para a juventude e em todas elas foram encontrados documentos significativos sobre a atual realidade juvenil. A crise da educação superior impõe hoje aos governos em âmbito global muitos desafios, tanto para o acesso quanto para a permanência na educação superior. Demonstrou-se que os impactos possuem diferentes dimensões e são relativos entre as particularidades dos países e regiões de cada um deles. A longo prazo, a combinada crise educacional e do mercado de trabalho ameaça não apenas prejudicar a qualidade e a quantidade de empregos, mas, também, exacerbar as desigualdades existentes entre países e dentro deles. Faz-se imprescindível, portanto, repensar as políticas sociais existentes no Brasil, incluindo a educação superior para a juventude e abordando questões de longa data relacionadas à desigualdade estrutural, à pobreza e à exclusão social (UNESCO, 2020b).

**Palavras-Chave: Juventude; Educação Superior; Covid-19; Impactos da pandemia.**

## REFERÊNCIAS

OECD. Youth and COVID-19. Response, recovery and resilience. 2020a. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=134\\_134356-ud5kox3g26&title=Youth-and-COVID-19-Response-Recovery-and-Resilience](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=134_134356-ud5kox3g26&title=Youth-and-COVID-19-Response-Recovery-and-Resilience). Acesso em: 4 jul. 2020.

OIT. ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition. Updated estimates and analysis. 27 May 2020a. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_745963.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf). Acesso em: 7 jun. 2020.

OIT. ILO Monitor: mais de um em cada seis jovens estão sem trabalho devido à COVID-19. 2020b. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_746072/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_746072/lang--pt/index.htm). Acesso em: 7 jun. 2020.

UNESCO. A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>. Acesso em: 4 jul. 2020.

UNESCO. O surto da COVID-19 também é uma grande crise da educação. 2020b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 4 jul. 2020.



UNESCO. UNESCO – COVID-19. Resposta educacional: Nota Informativa – Setor de Educação. Nota Informativa n° 1.2. 2020c.



## Paul-Eugène Charbonneau: pensador e ator do político

Barbara da Silva Santos (PUCPR)

Passados alguns anos desde a sua chegada ao Brasil, Paul-Eugène Charbonneau, padre canadense, professor da Escola Santa Cruz (SP) desde 1959 e colaborador da Escola de Pais do Brasil (1963), conseguiu obter visibilidade com a publicação de livros e suas ações em prol de uma causa: a orientação das famílias para a educação dos filhos. Com isso, por circular em diferentes espaços e por conta da sua notoriedade, construiu, além de um capital cultural, um sólido capital social, que, conforme Bourdieu é [...] um conjunto de recursos atuais potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em ou termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passível de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2007b, p. 67, grifos do autor). Considerando a trajetória de Charbonneau, alguns grupos os grupos permitiram a este intelectual “ligações permanentes e úteis”: a Escola de Pais do Brasil, o Colégio Santa Cruz e a Congregação de Santa Cruz. Diante do exposto e ancorado na metodologia da História cultural, o objetivo desse trabalho é apresentar como Charbonneau expandiu suas reflexões para instituições que estavam além do âmbito educacional cristão. Para tanto, vale ressaltar a relevância de uma rede de relações, no sentido de esta rede, de maneira consciente ou inconsciente, ser estratégia de investimento social “[...] para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo”. Relações “[...] ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).” (BOURDIEU, 2007a, p. 68). A partir da presença de Charbonneau em instituições marcadas por uma elite intelectual e cultural, e o contato que estabeleceu com agentes desses grupos, foi possível um movimento de reconhecimento entre os agentes. “A troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites [...]” (BOURDIEU, 2007a, p. 68). Nesse sentido, seu reconhecimento como intelectual, com um repertório intelectual mais alargado, pode ser visto mais especificamente nos espaços que conquistou em dois grupos: a Associação de Dirigentes Cristãos de Empresa (ADCE) e a Folha de São Paulo. Fundada em São Paulo em 1961, surgiu em um momento de valorização do meio empresarial e de tentativas da Igreja Católica se aproximar de diferentes entidades sociais. A ADCE foi pensada por alguns empresários católicos e, com a indicação e convite do Padre Corbeil, Charbonneau se tornou o assessor doutrinário da associação. Conforme o artigo 5º, capítulo II, do Estatuto da ADCE-SP de 2013, o assessor doutrinário tem a incumbência de orientar a associação nos moldes da Doutrina Social Cristã e coordenar todos eventos com vistas à formação doutrinária dos associados da ADCE-SP. Tendo em vista o seu pouco tempo em terras brasileiras, Charbonneau encontrou, na ADCE, a oportunidade para estar presente nas discussões políticas da época com o apoio daqueles que eram centrais no desenvolvimento político e econômico do país e que buscavam na Doutrina Social da Igreja um meio para cumprir uma “missão social” diante das tensões existentes no período do surgimento da associação. Ao passo que Charbonneau tratava de assuntos vistos como polêmicos, ele foi ganhando notoriedade, sendo requisitado para palestrar sobre essas temáticas. As discussões realizadas no âmbito da ADCE, Charbonneau estendeu para livros e os artigos na Folha de São Paulo, todas marcadas pela sua posição institucional no âmbito da Congregação e do Colégio. Depois da entrada de Charbonneau na Escola de Pais, as contribuições



também envolveram o que tinha em sua bagagem desde seus tempos no Canadá, até as atuações no Brasil. Sua inserção na mídia caracteriza um movimento de trocas evidenciado em suas contribuições na Folha de São Paulo. Seus textos neste periódico ultrapassaram os conteúdos abordados em seus livros e são uma extensão dos seus trabalhos na Congregação, na Escola de Pais, no Colégio Santa Cruz e na ADCE. Em todos os artigos ele reflete sobre temas ligados à educação, à religião e à política. É expressiva a quantidade de artigos publicados neste jornal. As problemáticas apresentadas nos artigos de Charbonneau publicados na Folha de São Paulo são bem mais complexas, não sendo possível discuti-las com profundidade nos limites desse texto. Diante do exposto, podemos dizer que a estratégia de usar a imprensa para fazer circular um conjunto de ideias concernentes a questões de cunho social e político visava alcançar parte de um público diferente dos leitores dos seus livros e ouvintes de suas palestras. Charbonneau conseguiu manter o seu lugar de fala no periódico e, conseqüentemente, em uma cena pública, se legitimando, cada vez mais, como um padre intelectual, a partir dos posicionamentos tomados e deslocamentos realizados, sempre que necessário, tanto nos campos em que circulou quanto nas distintas temáticas que mobilizou. Apesar de distintos, os campos em que Charbonneau atuou estão imbricados e as suas atuações são efeito dessa dinâmica. Na medida em que ele agia dentro de um campo, suas ações promoveram reações, onde foram possíveis deslocamentos para além do que ele era designado a fazer. Disposto a encarar as regras de cada campo em que esteve inserido, Charbonneau utilizou do seu capital social e cultural e passou a ser reconhecido tanto pelos seus pares, quanto pela sociedade, o que acarretou um movimento de trocas entre os agentes do campo e um sentimento, conforme Bourdieu (2007a), de conhecimento e o reconhecimento entre eles.

**Palavras-Chave: Intelectuais católicos; História da Educação Católica; produtor cultural.**

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE DIRIGENTES CRISTÃOS DE EMPRESA. Estatuto Social Consolidado, de 13 de junho de 2013, São Paulo, SP, p. 1-15. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. Alice.; CATANI, Afrânio. (Orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.



## **PAULO FREIRE EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE DE FAKE NEWS: REPRESENTAÇÕES NA CONVERSAÇÃO ONLINE EM VÍDEOS DO YOUTUBE**

**Valnides Araujo Costa (UEMG)**

**Max junior de Andrade (UEMG)**

Depois da formação regular, as pessoas tem nas notícias a maior situação para formação de ideias e opiniões (BOTTON, 2015) que são disseminadas a velocidade e quantidade surpreendentes nas redes sociais, graças os recursos digitais do ciberespaço (LÉVI, 2011), local de produção, transmissão e consumo de informação tal qual um enxame digital (HAN, 2018). Nesse sentido, os tempos atuais, caracterizados por um era da pós-verdade, fake news e fatos alternativos (KAKUTANI, 2018), carecem, profundamente, uma educação crítica e libertadora, que seja capaz de “ensinar” a ler o mundo atual e sua versão virtual nas redes sociais, principalmente. Uma educação que relacione a Pedagogia com a Pólis, com a política, com a tecnopolítica dos novos tempos: uma educação emancipadora. Essa expressão pedagógica tem em Paulo Freire sua síntese intelectual. Pensador da educação que outrora já foi chamado como o “Rousseau do século XX”, “o John Dewey do tempo presente”, o mais importante educador da segunda metade do século XX”, “o Messias de Genebra”, “um herói radical da educação de adultos” (SCHUGURENSKY, 2011). No entanto, embora seja Patrono da educação brasileira, Freire muitas vezes é vítima de Fake News e seu pensamento deturpado por equívocos de compreensão (ROCHA, 2017), informação ou apologias políticas (cf. GIULLIANO, 2017) e os adjetivos que lhe são atribuídos e suas representações sociais, seja nas publicações formais ou nas redes sociais, fazem qualquer pudico corar. Nesse sentido, Paulo Freire em tempos de pós-verdade de fake news: representações na conversação online em vídeos do Youtube é uma pesquisa urgente. Por isso, objetiva identificar as representações de Paulo Freire a partir da esfera pública digital no contexto da pós-verdade e fake News; caracterizar os tipos de discussões acerca de Paulo Freire em vídeos do Youtube; identificar a origem dos tipos de discussões e as conotações dadas a ela quanto ao pensamento/pessoa de Paulo Freire; identificar as temáticas elencadas nas discussões e as conotações dadas ao pensamento/pessoa de Paulo Freire. O YouTube é uma plataforma digital de rede social e é o segundo site mais acessado no mundo e no Brasil (ALEXA INTERNET, 2020; SIMILARWEB LTD, 2020). Nele há um imenso acervo de conhecimento difuso e, também, de desinformação e vieses políticos sobre as mais variadas questões humanas. É, dessa forma, um “link” da esfera pública digital (DAHLGREN, 2005), onde há uma demanda política em torno da figura histórica “Paulo Freire” e seu significado à história da educação brasileira. Foi dessa plataforma que coletamos, por meio do YouTube Data Tools, uma ferramenta de mineração e raspagem textual, textos oriundos de 60 mil comentários em vídeos sobre Paulo Freire, de canais de críticos declarados do educador, de apoiadores e institucionais, que estão sendo tratados com Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Após o tratamento inicial, feito de forma exploratória e manual, o corpus passará por Análise de Conteúdo Automatizada, por meio dos softwares de análise textual IRaMuTeQ e KH Coder. Durante o processo de tratamento manual dos dados será aplicada o Método de Análise de Valência (MAV), conforme tipologia proposta por Cervi e Carvalho (2019) para caracterizar os tipos de discussões acerca de Paulo Freire na esfera pública digital e identificar a origem dos tipos de discussões e as conotações dadas a ela quanto ao pensamento/pessoa de Paulo Freire. A MAV será analisada aplicando a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), para representar a posição da tipologia da valência e o canal de sua origem. Com a Análise de Conteúdo Automatizada, aplicando os métodos de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondências



(AFC) e a Análise de Similitude será possível identificar as temáticas elencadas nas discussões e as conotações dadas ao pensamento/pessoa de Paulo Freire, porque com esses métodos é possível realizar a classificação dos termos mais frequentes nas discussões que são agrupados por classes temáticas (CHD), a disposição fatorial das classes conforme as origens dos comentários que que contribuíram para a formação das classes e as coocorrência das palavras numa teia de relação por grupos temáticos. Nos resultados preliminares são majoritárias as representações pejorativas do educador, ora inserido no contexto da polarização política atual, em comentários como “Paulo Lula, quer dizer Paulo freio kkkk” (sic); no complexo das teorias da conspiração vigentes: “Temos que acabar com a revolução cultural marxista. Mas para isso, temos que votar em políticos conservadores, pois defendem os costumes, a ética e a moral” (sic); como argumento de negação da educação pública estatal: “as universidades brasileiras é uma máquina de formar idiotas!” (sic) e “todos que defendem a educação pública no Brasil são no mínimo burros, só quem tem filhos estudando em escolas públicas sabe que o ensino é uma porcaria. Todos os envolvidos nos últimos 50 anos, no que se refere a educação pública são lixos, bandidos e safados. Isso é um FATO....é a realidade” (sic).

### **Palavras-Chave: YouTube; Cibercultura; Análise de Conteúdo Automatizada; Mineração de Texto.**

#### **REFERÊNCIAS**

ALEXA INTERNET. The top 500 sites on the web. 2020. Disponível em: <https://www.alexa.com/topsites>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BARDIN, Laurance. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTTON, Alain. Notícias: manual do usuário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

CERVI, Emerson U.; CARVALHO, Fernanda C. de. Conversação eleitoral em democracias monitoradas: uma tipologia para análise de comentários em redes sociais on-line. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 18, n. 41, p. 292-327, 23 set. 2019.

DAHLGREN, Peter. The Internet, Public Spheres, and Political Communication: dispersion and deliberation. *Political Communication*, Londres, v. 22, n. 2, p. 147-162, abr. 2005.

GIULLIANO, Thomas (Org.). *Desconstruindo Paulo Freire*. Porto Alegre: História Expressa, 2017.

HAN, Byung-Chul. *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.



KAKUTANI, Michiko. A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ROCHA, Ronai. Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2017.

SCHUGURENSKY, Daniel. Paulo Freire. Londres: Bloomsbury, 2011.

SIMILARWEB LTD. Classificação dos principais sites. 2020. Disponível em: <https://www.similarweb.com/pt/top-websites/brazil/>. Acesso em: 23 abr. 2020.



## **PESQUISA CIENTÍFICA NA ÁREA EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS**

**Nadi Maria de Almeida (PUCPR)**

Esta pesquisa reflete um dos mais desafiadores problemas na academia Brasileira: a pesquisa e produção científica. O objetivo desse trabalho é analisar os caminhos, os desafios e os avanços nas produções científicas no Brasil, nas últimas duas décadas, na área educacional, o que remete a uma reflexão sobre a importância das produções e publicações científicas de qualidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória de cunho qualitativo, sobre a pesquisa científica, na área educacional no Brasil. O trabalho está estruturado em três partes. A primeira parte identifica os eventos que impactaram nas produções científicas na área educacional no Brasil. A segunda parte verifica os desafios, os caminhos e os avanços nas pesquisas e produções científicas na educação brasileira. E por último mostra o resultado do trabalho ao apontar recursos seguros para fazer uma pesquisa científica de qualidade na área educacional no Brasil. Os autores que especialmente nos ajudaram a fundamentar a pesquisa são: Moraes; Amboni; Kalnin (2017), Zancan (2000), Oliveira e Moraes (2016), Viera (2017), Fórum Universitário da UNICAMP (2002), entre outros. Notavelmente os vários eventos que impactaram e que provocaram reação no meio acadêmico, alguns criaram oportunidades e ao mesmo tempo chamou a um compromisso maior com a “produção que atua como fonte de reação da academia às mudanças políticas e sociais decorrentes”. Assim, professores e gestores são desafiados a tomar consciência de que “a ciência não é só um conjunto de conhecimentos, mas sim um paradigma pelo qual se vê o mundo” (ZANCAN, 2000, p. 6). Quando se trata de pesquisa científica Moraes; Amboni; Kalnin (2017, p. 20), afirmam que as “universidades tem um papel central de promover uma cultura de integridade”. Isso não é uma tarefa fácil[1] especialmente aos professores e gestores que são responsáveis tanto a produzir conhecimentos como tem o papel de incentivar, preparar e promover pesquisadores que contribuam na produção de conhecimentos dos quais sejam relevante e que produza um impacto na realidade e contexto atual (MORAES; AMBONI; KALNIN, 2017). Vieira (2017, p. 2) afirma que “nas últimas décadas, a produção científica brasileira cresceu de forma expressiva”. O país que estava no ranking de publicações no 20º lugar em 1998 passou 20 anos depois para 13º lugar no ranking. Todavia, quando se observa o impacto de tais publicações percebe-se que há muito para se avançar. “Segundo dados do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o número de pesquisadores no Brasil disparou em dez anos: de 77.649 em 2004 para 180.262 em 2014. No entanto, a preocupação com as produções científicas se fundamentava anteriormente, principalmente no discurso de ter que ‘alimentar’ o currículo Lattes e desencadear um processo de notoriedade no meio científico, assim faz-se necessário que se fomentem diálogos sobre um novo processo de fazer ciência, de modo a mostrar que a pesquisa é à base da inovação, essencial ao desenvolvimento econômico e à geração de riqueza” (TRENTIN; ROCHA E SILVA, 2018, p.1). Portanto, é preciso desenvolver na sociedade brasileira uma “visão de mundo norteada pela certeza de que a ciência, assim como seu produto, é a verdadeira geradora de bem-estar e progresso” (FÓRUM-UNICAMP 2002, p. 7). Cidadãos que valorizem a ciência, líderes políticos, que em todos os níveis, valorizem, invistam e implementem projetos que incentive e fortaleça uma educação de qualidade e nela a pesquisa científica. Deste modo, construir-se-á para a construção de uma sociedade que acredite na apropriação do saber para construção de uma vida melhor. Ao ressaltar a importância da pesquisa científica no Brasil, este trabalho contribui para incentivar e encorajar discentes a tomar gosto pela pesquisa científica, estimulando-os a tornarem-se pesquisadores, contribuindo, também, para o melhor desenvolvimento da nação. Constatamos que o Brasil tem avançado, mas que necessita



continuar inovando e incrementando suas pesquisas. Reconhece-se que os professores e gestores atualmente se esforçam para ajudar e incentivar seus alunos a pesquisar problemas da realidade que afeta a população no século XXI. Mesmo porque, reconhecemos que não podemos continuar sendo somente consumidores de conhecimentos que outros países produzem, precisamos e temos condições de ser produtores, criativos de novos conhecimentos inovadores que sejam relacionados com os problemas existentes em vista de sua solução. É preciso dedicação, incentivo e investimentos para aprender e poder trilhar o caminho exigente da pesquisa científica e para tornar competentes e qualificados os pesquisadores.

[1] Ao mesmo tempo em que é um desafio é uma oportunidade que vale a pena investir esforços e energia para que possamos ter uma sociedade mais envolvida e desenvolvida a qual adquire através do estudo, pesquisa e produção de conhecimentos.

**Palavras-Chave: Pesquisa Científica. Produção Científica. Área Educacional.**

## REFERÊNCIAS

FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA – UNICAMP. Desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição ao debate. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: vol. 16, n. 4, p. 15-23, 2002. Disponível em: . Acesso em 02.07.2019.

MORAES, Mário C. B.; AMBONI, Nério; KALNIN, Guilherme F. Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil. SciELO. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). Sorocaba, vol. 22, no. 3, Sep./Dec. 2017. Disponível em: . Acesso em 01.07. 2019.

OLIVEIRA, João, F.; MORAES, Karine, N. Produções de conhecimento na Universidade pública no Brasil: tensões e desafios. Belo Horizonte: SciELO. Educação Revista, vol. 32, n. 4, oct./dez. 2016.

TRENTIN, Eliana C. P.; ROCHA, Israel L.; SILVA, Marcília M. O avanço da pesquisa científica e qualificação dos cientistas brasileiros. Multi-Science Journal, v. 1, n. 10, p. 1-3, 2018. disponível em: . Acesso em: 11.08.2019.

VIEIRA, Haydée. Brasil aumenta produção científica, mas impacto dos trabalhos diminui. CCS/CAPES. Ciência – Folha de São Paulo, 16/10/2017. Disponível em: . Acesso em 11.07. 2019.

ZANCAN, Glaci T.. Educação Científica: uma prioridade nacional. SciELO. São Paulo Perspectiva. vol. 14 no. 3, p. 1-9. São Paulo> Jul./Sep. 2000. Disponível em: . Acesso em: 11.08. 2019.





## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROJETO NACIONAL OU GLOBAL?

Francine Cordeiro Bobato (PUC/PR)

Maria Elisabeth Blanck Miguel (PUCPR)

As políticas públicas docentes no Brasil e demais países latino-americanos estão inscritas no contexto das reformas educacionais deflagradas na década de 1990 e fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal sob a justificativa de que “um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso” (BARRETO; LEHER, 2003, p.39). Dessa forma, no âmbito das diretrizes internacionais, a lógica de mercado assume papel central, implicando na exigência de uma nova qualidade da formação do novo trabalhador, o que requer mudanças nos sistemas educacionais. No caso das políticas educacionais, os governos nacionais são os principais elaboradores dessas, contudo isso não significa que as agências internacionais estejam silenciadas ou desinteressadas (ROBERTSON; DALE, 2017), na verdade desde a década de 1950 até os anos 2000 a UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelaram seus interesses quanto às políticas docentes em nível mundial. A partir dos anos 2000 novos atores globais como a OCDE, o Banco Mundial e outros destacaram seus interesses elaborando “[...] ativamente políticas docentes, de fato esvaziando a UNESCO e a OIT de poder, autoridade e influência” (ROBERTSON; DALE, 2017, p.869), o que representa, nas palavras dos autores, uma transição da governança global frágil para uma governança global robusta. Destarte, [...] a OCDE e o Banco Mundial entraram no espaço da política docente legitimando sua presença e preocupação ao defender que professores e ensino são importantes para o desempenho do estudante e o desempenho do estudante é importante para desenvolver economias mundialmente competitivas. Esta linha de argumento foi destacada por outros atores mundiais que se tornaram muito proeminentes no campo da política educacional (ROBERTSON; DALE, 2017, p. 868). Sobre a profissão docente as reformas educacionais se configuram como “[...] mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5). A partir desse entendimento o professor assume a responsabilidade pelo sucesso de seus alunos, devendo para isso desenvolver as habilidades e competências necessárias à docência. Notamos, nos documentos internacionais, a presença marcante dos conceitos de competências e habilidades como requisitos necessários associados à ideia do que seja um bom professor. Contudo, uma análise mais detalhada revela que tais conceitos estão, na verdade, profundamente ligados ao saber-fazer, *savoir y faire*. Esse saber-fazer, que nos referimos, diz respeito a um formato de formação inicial de professores, pautado na ação prática, isto é, em como agir frente a determinadas situações da sala de aula. A nosso ver, este se constitui um formato bastante esvaziado de formação inicial, pois relega ao segundo plano as bases teóricas que subsidiam a formação, sendo que essas bases são fundamentais para a compreensão do campo de atuação docente, bem como as especificidades da sua formação. No cenário nacional as prescrições internacionais ganharam força e destaque com a implementação de uma sucessão de reformas estimuladas pela iniciativa privada que refletem um projeto de sociedade posto em curso consubstanciado pela própria política educacional que: [...] sempre se referem a mudanças - mesmo que por mudança queiramos dizer conter eventos suficientemente de maneira a frear aquelas dinâmicas que poderiam, de outra forma, mudar as coisas. [...] As políticas educacionais podem ser impulsionadas para assegurar que as coisas continuem iguais (ROBERTSON; DALE, 2017, p. 864). Dito de outra forma, as políticas educacionais podem ser reforçadores das expectativas culturais,



sociais e políticas que se quer ter na escola. No caso da formação de professores, arbitrariamente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Conselho Pleno, definiu em 20 de dezembro de 2019 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), pela Resolução 02/2019, como substituta da Res. 02/2015, ignorando qualquer debate com entidades da área. A BNC-Formação é justificada enquanto necessária para a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Na mesma linha, longe de qualquer discussão pública o CNE/CP aprovou em 10 de julho de 2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tudo em nome de garantir que os professores tenham competências suficientes para que as “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2019) sejam garantidas aos alunos, isto é, aos futuros trabalhadores.

### **Palavras-Chave: Políticas de formação de professores; Organismos internacionais; Políticas Educacionais**

#### **REFERÊNCIAS:**

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson, (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.78-99.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39 - 60.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: DF, 2019.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. Educação & Realidade, v. 42, n. 3, p. 859- 876, jul./set. 2017.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NO PERÍODO 1946-1971: O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CLETO**

**Letícia Rodrigues de Oliveira (PUCPR)**

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (PUCPR)**

Este estudo analisa a formação de professores no Paraná, buscando compreendê-la junto ao espaço de realização das políticas públicas de educação, bem como sua relação com a instrução primária que se realizava nos grupos escolares de Curitiba, no período de 1946 a 1971. Essa pesquisa tem por objetivo geral identificar a relação das políticas públicas de educação com a formação dos professores e a instrução pública primária que se realizava nos grupos escolares de Curitiba, no período de 1946 a 1971 e, por objetivos específicos, identificar as influências das políticas nacionais sobre as políticas estaduais de educação no período estudado; identificar a relação das políticas nacionais e estaduais com a formação de professores no Paraná. Para que a pesquisa fosse desenvolvida, no primeiro momento foi realizado um resgate histórico das políticas públicas educacionais no período 1946-1971. No segundo momento, foi realizada uma reflexão sobre a importância da formação continuada do professor como profissional no âmbito escolar. Além dessa compreensão, também requer trazer como se deu a implantação dos programas de formação de professores. Adotamos uma perspectiva metodológica bibliográfica, na qual destacamos os dados coletados de alguns autores como Vieira (2010, 2017), Saviani (2011), Tanuri (2000) e Nóvoa (1995), trazendo conceitos envolvidos no assunto. Para desenvolver a análise foram tomados como referência alguns estudos que tematizam as políticas públicas educacionais no Brasil e a formação continuada dos professores. Para melhor compreensão e discussão da educação como uma política pública, é necessário localizá-la dentro da esfera em que está posicionada, ou seja, do campo social, onde ocorrem as políticas sociais que com ela coexistem. Segundo Vieira (2017, p.190), é necessário inserir a educação “no espaço próprio das políticas públicas, nas quais estão traduzidos os modos de articulação entre o Estado e a sociedade, neles considerados a divisão social do trabalho e as relações de produção”. Tendo em vista uma educação de qualidade para todos, as políticas públicas educacionais têm proporcionado muitas mudanças em relação à formação dos alunos, a terem como direito uma educação de qualidade e dos professores, tendo como direito de enriquecer sua profissão, buscando formar cidadãos capacitados e reflexivos, capazes de agir diante de diferentes situações em que a sociedade apresenta. O bom êxito da educação, ou das políticas educacionais, sempre esteve ligado ao trabalho do professor, tanto no período provincial como no período republicano. Assim sendo, durante a prática docente o professor também está em processo de aperfeiçoamento, podendo fazer uma articulação entre a teoria e a prática, refletindo sobre o que é ser professor. Entre os resultados encontrados, está a compreensão do que são as políticas públicas de educação e como elas se desenvolveram durante os anos de 1946 e 1971. Verificou-se como elas estavam posicionadas junto às políticas sociais, pois, ao que apontaram as pesquisas bibliográficas, elas partem das articulações que ocorrem entre o Estado e a sociedade, sendo formadas devido às condições de trabalho e às relações de produção das indústrias com seus funcionários. Ainda, as políticas educacionais podem ser “um instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho” (FREITAG apud HORA, 2003, p. 12). Portanto, pode-se perceber a importância de continuar a implementação de políticas públicas na formação continuada dos professores, podendo trazer uma contribuição para sua vida profissional e experiências pessoais, podendo torná-los mais reflexivos e autônomos para que tenham uma formação de qualidade. Concluímos, ressaltando que, ao longo do tempo, houve um



processo de complexificação dos direcionamentos da política educacional no Brasil. Movimento entrelaçado ao aparecimento de novas dinâmicas, tais como a necessidade de continuar com implementações das políticas públicas, visto ser seu papel relevante na sociedade, na qual, a partir de suas regras, se está buscando melhorias para a educação.

### **Palavras-Chave: Políticas públicas; Percorso histórico; Formação de professores**

#### **REFERÊNCIAS:**

HORA, D. L. Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões. *Revista Linhas*, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1212/1026>. Acesso em: 23 out. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 15/06/2020.

VIEIRA, A. M. D. P. *Educação em Curitiba: trinta anos de políticas públicas*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA, A. M. D. P. *Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores: as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963 a 1996)*, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. (Org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NO PERÍODO DE 1946 A 1971: A ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II**

**Gabriel Fernandes da Silva(PUCPR)**

**Maria Elisabeth Blanck Miguel(PUCPR)**

Este artigo fundamenta-se em pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Inseriu-se no Projeto Políticas Educacionais, Formação de Professores e Educação Escolar na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação” do Programa de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado. O objetivo geral do trabalho consistiu em identificar a relação das políticas públicas de educação com a formação dos professores e a instrução pública que se realizava na Escola Estadual Dom Pedro II, em Curitiba, em 1971. Teve como objetivos específicos: identificar as influências das políticas nacionais sobre as políticas estaduais de educação no período de passagem da Lei 4024/61 para a vigência da Lei 5692/71; identificar como os professores sentiram a influência das políticas nacionais e estaduais sobre as práticas, no período estudado; pesquisar como se deu a implantação das propostas então veiculadas em âmbito nacional, na Escola Estadual Dom Pedro II, segundo os documentos escolares e o testemunho de professores que as vivenciaram. A metodologia empregada fundamentou-se em (BLOCH, 2001, p. 80), sendo a histórico-documental, apoiada no levantamento de documentos oficiais e escolares que retratam o modo como as políticas educacionais foram vivenciadas na instituição, no período. Tais documentos oferecem narrativas de como a educação paranaense foi estruturada, nessa escola. Ainda, levantou-se o contexto sócio-político, econômico e cultural que o estado paranaense apresentou no período, de modo a relacionar as ações escolares, às possibilidades do período histórico. No estudo, partiu-se do pressuposto de que as diversas fontes, variadas em sua origem, alimentam o modo como tais políticas foram então, vivenciadas. Portanto, a principal fonte de dados esclarecedora do período, seriam os testemunhos de professores que lá atuaram e poderiam fornecer vestígios de seu cotidiano informando de que modo o discurso emitido pelas fontes oficiais, esteve presente na prática escolar. Todavia, a ausência de tais testemunhos, representa uma lacuna na análise geral dos dados. Diante da grande variedade e riqueza de fontes coletadas, embora não atendessem diretamente ao objetivo da pesquisa, possibilitaram organizar um acervo próprio de tais registros históricos que podem contribuir com pesquisas futuras que se destinem à mesma temática. Foi possível concluir que as legislações nacionais criaram condições para uma década marcada por muitas legislações educacionais no Paraná. Os dados coletados foram analisados à luz do seguinte referencial teórico: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010, p. 20), Educação no Brasil (TEIXEIRA, 1976, p. 226) e História das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2010, p. 306). No desenvolvimento da investigação, foram encontradas 220 fontes escolares, dentre as quais: livros-ponto, fontes iconográficas, certificados de honra ao mérito, além de outras, referentes à rotina escolar. Em busca realizada no acervo da Casa Civil Estadual, foram encontradas muitas legislações sobre a educação paranaense, sua estruturação, principalmente após a publicação das seguintes leis: Lei Orgânica do Ensino Primário (nº 8529/46) e da LDB (nº 4024/61), esta norteou o Sistema Estadual de Ensino (lei nº 4978/64). Foi possível observar que nas décadas de 1950 e 1960, houve expressiva quantidade de legislações destinadas à área educacional. Tais legislações buscavam atender às demandas que surgiam, resultado de embates entre setores da sociedade e seus projetos de desenvolvimento.



## **Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais; História da Educação; Ensino Primário.**

### **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Fernando de et. al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

BLOCH, Marc. A apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos deputados, Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos deputados, DF. p. 7. Disponível em: Relatório Parcial - PIBIC 7 . Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n.º 8529 de 02 de janeiro de 1946. Duas bases e organização do ensino primário. Senado Federal, Brasília, DF. Disponível em: Acesso em 21 set. 2020.

PARANÁ. Casa Civil. Lei n.º. 4978/64. Estabelece o sistema estadual de ensino. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=12350&indice=1&totalRegistros=616&dt=26.5.2019.2.55.32.906>. Acesso em: 21 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. São Paulo : Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Educação no Brasil. 2. Ed. São Paulo : Nacional. 1976.



## **PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS, NO AMBIENTE DIGITAL NOS CURSO DE GRADUAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19**

**Maristela Povaluk (UnC)**

A educação no ensino superior não será a mesma no período Pós-Pandemia, os professores estão vivenciando a educação do presencial ao digital e a prática pedagógica, surge com novas formas de produzir conhecimento. “O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que a complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas” (BEHRENS,2006, p.21). Este trabalho traz a vivência de uma prática pedagógica nos cursos de Graduação de uma Universidade de pequeno porte no interior do Estado de Santa Catarina no período da pandemia da COVID -19 em 2020. Buscou-se a partir do ambiente digital, a utilização de aulas remotas em tempo real com propostas metodológicas diferenciadas para o ensino-aprendizagem de conteúdo tido como maçante e muito teórico, a fim de tornar o conteúdo atrativo para os acadêmicos. Os paradigmas de ensino-aprendizagem sofreram transformações significativas, o que possibilitou modelos educativos que demandam que os acadêmicos transformem seu papel de receptores e espectadores do processo de aprendizagem ao de integrantes participativos e críticos na construção de seu próprio conhecimento. “O paradigma emergente de novas tecnologias da comunicação e da informação vem causando uma mudança de hábitos na sociedade moderna (TORRES; MARRIOT; MATOS,2009, p.191). Esta pesquisa ação/participante teve como objetivo oferecer subsídios ao professor de ensino superior, sugerindo alternativas metodológicas, com a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, nas aulas remotas em tempo real nas disciplinas de fisiologia e imunologia nos cursos de graduação; propiciando uma aprendizagem significativa nas aulas no ambiente digital por meio de mapas conceituais. O estudo se inseriu na área temática, “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores” no ano letivo de 2020. para o Ensino de Educação Ambiental. A amostra constituiu-se de 53 (cinquenta e três) acadêmicos do Curso de Graduação, Partiu-se para a revisão da literatura e posteriormente para a pesquisa ação/participante. No ambiente virtual do google sala de aula (Google Classroom) foram efetuadas as aulas no google meet e explanado pela pesquisadora na primeira aula remota em tempo real a proposta pedagógica a ser desenvolvida no período da pandemia. Foram ministradas aulas no ambiente virtual a partir do dia vinte e três de março com término em quatorze de agosto de 2020, para concretizar o primeiro semestre na disciplina de fisiologia com total de sessenta horas aulas. Após analisar a proposta metodológica por meio do ambiente virtual, no ensino de graduação constatou-se que no primeiro momento os acadêmicos demonstraram certa resistência em utilizar o google sala de aula e nas aulas remotas em tempo real, dificuldade na participação nas aulas expositivas e dialogadas pelo google meet . No decorrer da implementação da prática pedagógica foi utilizado na disciplina de fisiologia e imunologia, após a aula expositiva e dialogada a elaboração de mapas conceituais pelos acadêmicos individualmente e apresentação na sala de aula virtual. Esta metodologia fez com que os acadêmicos pesquisassem as melhores opções para elaborar seus mapas conceituais usando as tecnologias e no momento das apresentações superaram as expectativas, produzindo conhecimento de forma prática, não tendo receio de ligar a sua câmara e participar ativamente do processo. A avaliação das referidas disciplinas ocorreu por meio da participação nas atividades propostas no ambiente virtual, utilização do google formulário, elaboração e apresentação de mapas conceituais, atividades compartilhadas no google drive. Desta maneira as disciplinas foram concluídas com êxito e os acadêmicos no final do semestre estavam dominando o ambiente virtual e



salientaram que tiveram um ótimo aproveitamento e consideram os mapas conceituais uma forma de assimilar os conteúdos das disciplinas de forma prática. É importante ressaltar que neste contexto da pandemia foi superada a barreira do presencial para o digital, pois os professores vivenciaram na prática pedagógica do ambiente virtual novas metodologias superando as dificuldades e produzindo conhecimento. Assim sendo a educação no ensino superior não será mais a mesma , pois estamos vivenciando novos paradigmas na área educacional.

**Palavras-Chave: Metodologias ativas. Mapas conceituais. Ambiente digital .**

#### **REFERENCIAS**

BEHRENS, M.A. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

EYNG, A.M.; ENS, R.T.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.) O tempo e o espaço na educação: a formação do professor. Curitiba: Champagnat, 2003.



## PRESERVAÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE FAMILIAR

Mariana da Rocha Carvalho (PUCPR)

Emily de Oliveira (PUCPR)

A Constituição Federal de 1988 representa um marco para garantia dos direitos da população brasileira e foi fundamental para o reconhecimento da Criança e do Adolescente como sujeitos de direito. Essa perspectiva modifica a visão jurídica com relação à infância, na qual antes o direito era reservado a quem detinha o poder familiar. A criança e ao adolescente enquanto sujeitos podem se manifestar, detêm seus próprios direitos em questões jurídicas sobre sua condição e assim assumem posição de cidadãos. Por reconhecer que crianças e adolescentes estão em condição peculiar de desenvolvimento, o art. 227 da Constituição Federal discorre que é dever da família, da sociedade e do estado, a garantia, e com prioridade, dos direitos da criança e do adolescente. Segundo o Ministério Público do Paraná, em 2017 ocorreram mais de mil e cem registros de denúncias de violência contra crianças e adolescentes feito pelo 181 (Disque denúncias). Esses meninos e meninas encontram-se em situação de vulnerabilidade infantil, sofrendo diferentes tipos de violências e/ou negligências em diferentes contextos. Assim, este artigo trata sobre como as políticas sociais estabelecidas pelo ECA garantem meios para que o desenvolvimento infantil se efetive de maneira saudável e integral. A pergunta norteadora para esta pesquisa é como ao Estatuto da Criança e Adolescente protege a formação de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade familiar de violência doméstica? Com o objetivo de responder a presente questão, trazemos como objetivo geral analisar como o ECA, como legislação específica para a infância prevê a proteção de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade familiar e como objetivo específico descrever a partir do estudo teórico diferentes contextos de violência e/ou negligência e elencar limitações das políticas públicas na garantia dos direitos das crianças. Como metodologia, é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-bibliográfico. Com vistas à proteção integral da criança e do adolescente, houve a necessidade de criar um marco legal dos direitos humanos voltado a esse público, então, em 1990 foi publicado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), um documento norteador. A Lei 8.069 foi instituída em 1990, em 13 de julho, durante o mandato do Presidente Fernando Collor de Mello. A efetivação desta é dever da família, sociedade e Estado e seu objetivo é considerar a criança e adolescente como sujeitos de direitos e compreendendo suas necessidades de cuidado e proteção. Segundo o ECA, Lei nº 8069/90, artigo 4º a criança e adolescente tem direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. A partir das pesquisas realizadas, observou-se que as principais violações de direitos contra crianças e adolescentes são: a exploração econômica (trabalho infantil), negligência, o abandono, e as violências física, sexual psicológica, institucional, todavia compreende-se que a lei de proteção integral da criança deve garantir os direitos fundamentais inerentes ao sujeito, assegurando oportunidades e facilidades para o desenvolvimento integral. Os órgãos federais, municipais e estaduais devem atuar através de políticas públicas, campanhas educativas, integrações, formações continuadas e capacitações, apoios e promoção de espaços, buscando coibir o uso de castigos físico e propagar formas não violentas. A violência contra diversas crianças ocorre nas classes sociais, mas em específico a aqueles grupos mais "frágeis", vem ocorrendo ao longo da história, manifestando-se de diferentes maneiras e deixando múltiplas marcas. As crianças em situação de vulnerabilidade devem ser amparadas pela lei, porém, aliadas a difícil situação socioeconômica, muitas



delas acabam vivendo nessa situação por muito tempo, então a importância de zelar pelas nossas crianças, as escolas e toda a comunidade deve denunciar qualquer tipo de negligência ou violência. Outro ponto importante a ser citado é que a marca da violência deixada na vida da criança agrava e interfere diretamente no seu processo de integração e construção de sua identidade, dessa maneira criam-se cenários críticos que refletem na comunidade como um todo. A proteção social é missão de toda a comunidade, por isso, torna-se necessário oferecer meios para empoderar as famílias e reforçar as práticas sociais que ajudam no reconhecimento e efetivação dos direitos.

**Palavras-Chave: Criança e adolescente; Vulnerabilidade; Políticas; Direitos.**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em: [http://www. Planalto. gov. br/ccivil\\_03/Leis L, 8069](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L_8069).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.

COSTA, Maria Conceição Oliveira et al. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 12, p. 1129-1141, 2007.

FONSECA, Franciele Fagundes et al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 31, n. 2, p. 258-264, 2013.

HILARIO, Sandra Inês Dallagnol e OLIVEIRA, Jeanny Rose Manccini. *Protocolo de ação do Creas*. Curitiba, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 22ª edição, Editora Vozes, 2001.

REICHENHEIM, Michael E.; HASSELMANN, Maria Helena; MORAES, Claudia Leite. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 4, p. 109-121, 1999.



## PROJETO AUTOBIOGRÁFICO: A ESCRITA DE SI E DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE UM GRUPO RELIGIOSO

Loyde Anne Carreiro Silva Veras (PUCPR)

Tomamos os livros de Eva Mills (1976; 1982; 1986) como fonte e objeto de pesquisa para a História da Educação. Mais que utilizar essas escritas autobiográficas como fontes privilegiadas a nos oferecer informações sobre uma vida, enfrentamos o desafio de questionar sua produção, sua publicação e o que essas escritas de si possam significar para a autora-personagem e para o grupo ao qual ela fez parte. Dessa forma, concluímos um trabalho que evidenciou a (re)construção de uma identidade de si e do grupo pela escrita de um projeto autobiográfico. Em uma produção memorialística, as seleções sobre qual história narrar, como contar ou para quem escrever não são escolhas ao acaso e revelam a posição em campo em que a autora procurou ocupar (CHARTIER, 1990, LEJEUNE, 2008). Entendemos que uma autobiografia é capaz de dizer sobre uma coletividade sem perder a sutileza de um olhar individual: ela é escrita de si para si, é escrita sobre um outro e também para outros, e também é escrita a partir da história e da cultura em que tanto o “eu” quanto este “outro” estão inseridos (SOUZA, 2008). Primeiramente procuramos compreender como Eva Mills construiu sua identidade e movimentou-se de escritora a autora a partir da formação de um “nome próprio” (LEJEUNE, 2008). Identificamos a história de uma mulher em sua velhice e como ela veio a publicar um projeto autobiográfico sobre seus anos no Brasil. Ecléa Bosi (2004) nos proporcionou uma leitura sensibilizada sobre o tempo desta escrita/publicação, quando Eva Mills transforma o que poderia ser o fim de uma vida, seu tempo de aposentadoria e enfermidade, em um novo começo e transforma suas autobiografias em um “novo fazer”. Em uma segunda etapa da pesquisa, procuramos identificar como Eva Mills reinterpretou-se e construiu-se enquanto sujeito histórico por meio da educação a partir do contexto de difusão do protestantismo no interior do Norte/Nordeste brasileiro da primeira metade do século XX. E, a partir dessas representações, compreender os caminhos de apropriação dessa identidade por um determinado grupo religioso. Aqui encontramos uma professora missionária que liderou e influenciou uma geração, sendo lembrada por seus pares pelas marcas de suas ações, e que procurou ocupar os espaços possíveis por meio da educação e da religião. Eva Mills veio da Inglaterra para o Brasil no ano de 1928 e durante os trinta anos seguintes, entre idas e vindas no eixo Inglaterra, Brasil e Estados Unidos, trabalhou como professora, fundando e dirigindo escolas-internatos nos estados do Maranhão, Pará e Ceará, trabalhando no processo de mediação entre uma cultura reformada protestante inglesa e os brasileiros. Também mediou saberes ao escrever cartas, artigos e livros sobre sua ação em campo e sobre uma determinada cultura brasileira, produzindo representações de si e do grupo, formatando um discurso e, assim, também agindo como produtora cultural. Eva Mills se construiu na fronteira entre a educação e a religião, onde a educação constituiu-se uma “estratégia” (CERTEAU, 2011) de ação para alcançar fins religiosos. Nessa perspectiva, entendemos a religião como objeto cultural, carregada de sentidos e sensibilidades, fruto da experiência dos sujeitos como indícios dos modos como estes constroem a si mesmos e o mundo em que vivem. As autobiografias de Eva Mills, além de constituírem uma construção de si, acabaram sendo úteis para a institucionalização de uma memória, modelada dentro de um grupo protestante que se reconheceu nessas autobiografias e de uma trajetória que se funde à trajetória da própria instituição. Uma mulher que (re)construiu-se e (re)criou uma sociedade em suas escritas autobiográficas, produziu e mediou saberes (GOMES E HANSEN, 2016) e ainda foi institucionalmente apropriada como parte da identidade deste grupo (POLLAK, 1992).



**Palavras-Chave: Autobiografia; Memória; Projeto autobiográfico; Eva Mills.**

## REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças dos velhos. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. 3ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. A história cultural, entre práticas e representações; tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1990

GOMES, Angela Maria de Castro. HANSEN, Patrícia Santos (orgs). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política. Apresentação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2008

MILLS, Eva. 8:28. Lancaster: Brookshire Publications, 1976<sup>[1]</sup>

MILLS, Eva. Em lugar do espinheiro. Belém: Missão Cristã Evangélica do Brasil [1982?]

MILLS, Eva. Stories from parakeet country. Lancaster: ufm internacional [1986?]

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Trad. Angela M. S. Côrrea. 2 ed. 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 5, n. 10, 1992

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008





## REINVENTANDO A EDUCAÇÃO: A NECESSIDADE DA FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA GRADUAÇÃO EM DECORRÊNCIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Ana Letícia Marcolla Gambús (PUCPR)

Estamos vivendo um período histórico marcado pelo vírus COVID-19. Em 30 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de emergência de saúde pública, com progressão mundial de contaminação, caracterizando situação de pandemia. As escolas e universidades fecharam as portas e suspenderam suas aulas presenciais por tempo indeterminado. Com isso, suas propostas e calendários tiveram de sofrer alterações. A partir desse momento começou uma preocupação pelo cumprimento dos planejamentos e do calendário escolar. Assim, escolas começaram a se adequar para atender as exigências e necessidades do ensino remoto. Desta forma, este trabalho procurou investigar como o planejamento deve ser concebido de forma a contribuir para os encaminhamentos pedagógicos em tempos de COVID-19? O objetivo deste trabalho foi analisar a contribuição do planejamento flexível para adaptação dos encaminhamentos em tempos de COVID-19. Para fundamentar e embasar o trabalho foram utilizadas produções de Nicolau (2015) que contribui com seus estudos acerca de planejamento flexível e documentos legais orientando as medidas de prevenção à propagação do COVID-19. Optou-se por adotar uma abordagem qualitativa e o instrumento para coleta de dados foi a observação participante durante as aulas remotas da disciplina de Estágio Supervisionado, do curso de Pedagogia, de uma universidade particular de Curitiba/PR. As aulas remotas iniciaram com uma proposta de estudo de caso. Foram construídos planos de ação e a construção de propostas de atividades quinzenais para turmas da Educação Infantil de uma rede de escolas particulares. Foi realizado um relatório das documentações governamentais publicadas nas regiões das escolas dessa rede, durante o período de quarentena. Os sujeitos da pesquisa foram duas docentes e 24 estudantes da turma de Pedagogia. No dia 16 de março de 2020, o governo do Estado do Paraná, publicou o Decreto nº 4230, em seu artigo 10º, a suspensão das aulas nas instituições pública e privadas, a partir do dia 20 de março. A LDB 9394/96, já prevê em seu artigo 32 o ensino a distância em situações emergenciais: “§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior. O momento atual, desta forma, traz à tona a forma como o planejamento é construído e concebido. Não é possível pensar em um planejamento acabado e definido: o planejamento eficaz tem que ser flexível, pois se acredita que ele simule uma aproximação adequada a realidade de cada turma, tornando-se assim um instrumento real para enfrentar a problemática de cada realidade encontrada. (NICOLAU, 2015, p.19) Nesse movimento de reorganização e adaptação do ensino à distância, é necessário compreender o planejamento como uma ferramenta que orienta o processo educativo, que não é neutro. O planejamento precisa ser flexível, adequando-se às realidades e necessidades dos estudantes. Devido a situação atual, destaca-se a importância de as instituições conceberem os planejamentos como ferramentas flexíveis. Desta forma, compreendemos que o planejamento é um elemento primordial nesse processo, e no contexto que nos encontramos a flexibilização do planejamento definitivamente foi colocada à prova agora. É interessante destacar que o planejamento pode ser entendido como uma estratégia de ação, mas nunca como uma meta imutável. Sendo assim, o educador prioriza a realização dos momentos previstos em seu planejamento, mantendo-se, contudo, flexível quanto à possibilidade de alterar algo



previamente planejado, adequando e adaptando as atividades desenvolvidas em aula ao interesse dos educandos. (NICOLAU, 2015, p.9) Com um planejamento flexível, o processo de ensino e aprendizagem pode ser adequado sem que o processo seja prejudicado e os objetivos e habilidades, alcançados. Durante as aulas, a flexibilização foi percebida desde o início das aulas remotas, com a proposta de estudo de caso, na reestruturação do plano de ensino e a forma da implementação dos planos de ação, com a construção de propostas para a Educação Infantil. Com o atual cenário, as escolas fecharam as portas e suspenderam suas aulas por tempo indeterminado, como forma de prevenção. Vemos a necessidade de conceber o planejamento como flexível, podendo ser adequado à realidade. Como gestores e equipe pedagógica é de responsabilidade dos profissionais da educação reestruturar e flexibilizar as propostas das instituições para que o processo de ensino e aprendizagem possa dar continuidade.

**Palavras-Chave: Planejamento. Flexibilização. COVID-19.**

#### REFERÊNCIAS

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em, v. 31, 2015. Disponível em: Acesso em: 03. Jun. 2020.

NICOLAU, Adriane. Planejamento no ambiente escolar. 2015.



## **Relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, na percepção de professores da educação superior**

**Alexandra Ferreira Martins Ribeiro (PUCPR)**

Optou-se em ouvir as histórias de vida docentes com o objetivo geral de investigar as percepções dos professores acerca da relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, o que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: analisar as percepções docentes acerca do uso dos recursos tecnológicos na formação continuada; e examinar como os docentes compreendem o uso das tecnologias na relação que se estabelece entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico e de pesquisa de campo, contando com o arcabouço teórico de Brito e Purificação (2011), Rasco e Recio (2013), Gimeno Sacristán (2013), Tardif (2014), e Kenski (2016). No que tange à coleta de dados, o estudo utilizou-se dos procedimentos teóricos-metodológicos da História Oral para a realização das sete entrevistas feitas com os docentes das Licenciaturas de Matemática das instituições de Ensino Superior de caráter privado, em Curitiba. Ouvir as histórias de vida dos professores torna-se importante, uma vez que “as narrativas dos sujeitos que fazem parte da história estudada enriquecem o processo investigativo, possibilitando compreender o passado e o presente em suas políticas, ideologias e práticas” (VIEIRA, 2013, p.72). Caminhos da aplicação da técnica de coleta de dados. As narrações foram obtidas por meio do uso da metodologia da História Oral, compreendendo que na memória contida nos relatos daqueles que vivenciaram as questões educacionais é possível encontrar informações que nenhum outro documento proporciona. Algumas características comuns proporcionam uma certa homogeneidade na amostra e implicam em resultados mais fidedignos (GOODSON, 1992). Dessa forma, objetivando uma semelhança entre os participantes foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha dos professores que participaram da pesquisa: atuar nos cursos de graduação de Matemática das instituições de Ensino Superior de caráter privado, na cidade de Curitiba, e ser bacharel ou licenciado em Matemática. A opção pelas instituições de caráter privado atendeu ao recorte da pesquisa, que se voltou para este segmento, uma vez que o projeto maior contempla também as instituições de caráter público. A busca pelos participantes perpassou pelo site do MEC na procura das instituições privadas de Ensino Superior - IPES que ofereciam, no ano de 2015, na cidade de Curitiba, o curso de licenciatura em Matemática. Nesta busca foram localizadas três instituições que ofereciam o curso. Posteriormente, procurou-se no site de cada instituição pelos nomes do corpo docente. De posse desses nomes, foi necessário verificar, por meio da Plataforma Lattes (CNPq), quais professores atendiam o critério estipulado de possuir formação inicial em Matemática. Dos 13 professores elegíveis convidados para a pesquisa, sete (7) aceitaram participar das entrevistas. Em se tratando de pesquisa de abordagem qualitativa o número de participantes, que supera 50 % do universo elegível, apresentou-se satisfatório aos fins pretendidos. Suas identidades foram preservadas por meio da substituição de seus nomes pela letra M seguida por um número correspondente para cada professor. Seguindo as indicações de Alberti (2004), visando de forma prioritária a participação dos entrevistados no tema selecionado, as entrevistas foram temáticas e semiestruturadas. Para isso, por meio da análise da trajetória profissional contida no Currículo Lattes dos professores, foi elaborado um roteiro flexível de perguntas que balizaram as entrevistas para os objetivos da pesquisa. Depois de o professor haver aceitado participar e ter assinado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido - “documento através do qual o entrevistado cede ao programa os direitos sobre sua entrevista e sem o qual não há como abrir aquele depoimento para consulta” (ALBERTI, 2004, p.88) - as entrevistas foram gravadas em meio digital em um ambiente silencioso, no próprio espaço de trabalho docente. Tais cuidados foram tomados a fim



de garantir uma boa qualidade do som e na expectativa de que o recinto pudesse reavivar as memórias dos docentes. Após a entrevista gravada, iniciou-se o processamento, processo que envolveu a passagem das narrações da forma oral para a forma escrita, incluindo “as etapas de transcrição, conferência de fidelidade da transcrição e copidesque” (ALBERTI, 2004, p.173). Depois do término de cada entrevista, era providenciada uma cópia de segurança do áudio e iniciava-se o minucioso trabalho de traduzir para a linguagem escrita o que havia sido gravado. Ao analisar os relatos obtidos observaram-se, nas narrações dos professores, que as palavras tecnologia, recursos tecnológicos e desafio apareceram constantemente, suscitando a relevância de investigar sua relação com a formação continuada desses docentes. As entrevistas foram analisadas por meio da técnica da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011), que prioriza a apresentação prática, sistêmica e quantitativa dos dados, possibilitando a compreensão dos mesmos. Para que as narrações pudessem ser interpretadas numa abordagem qualitativa, elencaram-se as categorias: formação continuada e sua relação com os recursos tecnológicos na educação; e os recursos tecnológicos e a relação professor e aluno. Essas categorias serão mais bem explicadas no desenvolvimento do artigo. Após análise é possível auferir que os professores percebem as possibilidades e desafios do uso dos recursos tecnológicos tanto na formação continuada, quanto na relação entre o professor e aluno. Por meio das narrações, foi possível analisar a forma como os professores percebem o uso dos recursos tecnológicos na formação continuada. Na percepção dos docentes, os recursos tecnológicos possibilitam a formação continuada em diversos espaços, assim como permitem o acesso a uma pluralidade de informações que podem ser utilizadas nas práticas de salas de aula. Entretanto, para os docentes entrevistados existem múltiplas maneiras de formação continuada, e cada professor deve refletir acerca de sua necessidade profissional antes da busca pela melhor opção de formação. As narrações dos docentes quanto ao uso das tecnologias na relação que se estabelece entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem demonstraram que apesar dos benefícios promovidos pelos recursos tecnológicos os professores preocupam-se quanto ao uso dessas tecnologias por parte dos alunos. Os docentes percebem que os estudantes têm acesso a informação em demasia, mas nem sempre é qualificada, e que o acesso aos recursos tecnológicos educacionais não é vivenciado de forma igual para todos os estudantes.

**Palavras-Chave:** percepção docente, licenciatura de matemática, autobiografias.

**Não tem referências**



## RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA APRENDIZAGEM

Ana Letícia Marcolla Gambús (PUCPR)

Em meio a discussões e relatos de colegas, notou-se uma disparidade entre a relação professor-aluno nas turmas observadas no campo de estágio. Escolheu-se investigar como problema: como a relação professor-aluno potencializa o processo de ensino-aprendizagem? Este trabalho teve como objetivo definir fatores da relação professor-aluno que potencializam o processo de ensino-aprendizagem em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental. Para a fundamentação teórica foram utilizados pesquisas e trabalhos de Belotti (2017), Mahoney e Almeida (2005), Rodrigues e Gams (2013) e Tassoni (2000) com contribuições acerca da relação professor-aluno e aprendizagem. A pesquisa foi resultado do estágio obrigatório que aconteceu em uma escola da rede pública, localizada em Curitiba/PR. Para essa pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram a observação participante, o registro em diário de bordo e questionário aberto. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes e a docente de uma turma do 5º ano da escola pública. O diálogo entre professor-aluno é fundamental para a mediação e construção de conhecimentos, de forma que o aluno não seja o único aprendiz no ambiente de sala de aula, pois o professor também aprende com seus alunos (TASSONI, 2000, p. 1). É posto, também, como fundamental caracterizar a dimensão que sustenta essa relação, a afetividade. A afetividade aparece nos primeiros anos de vida da criança como sendo uma afetividade orgânica e posteriormente, devido às interações e convívios sociais, desenvolve-se a afetividade moral, social. Wallon traz que as emoções têm forte conexão com o funcionamento da inteligência e conseqüentemente na aprendizagem, afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. (ALMEIDA, 2008, p. 350). Esta afetividade está relacionada aos estados de bem-estar do indivíduo (ALMEIDA, 2008, p. 347) e interfere no processo de ensino-aprendizagem. Nunes e Siqueira (2009, p.106-114) colaboram com a teoria da mediação, de Vygotsky, em que a professora, na sua relação, com os alunos e o conhecimento, tem papel de mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Nessa mediação, é fundamental que exista uma boa relação. De acordo com Aquino (1996, p. 34 apud BELOTTI, 2010, p. 1), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. Assim, a relação professor-aluno integra tanto a perspectiva interpessoal como o processo de ensino-aprendizagem. A relação percebida durante as observações é caracterizada como afetiva, em que os alunos têm carinho pela professora, da mesma forma que ela trata os alunos com afeto e sensibilidade. Percebeu-se a preocupação em estabelecer uma boa relação com a turma. A professora traz em uma resposta do questionário que acredita que uma boa relação professor-aluno cria e favorece uma boa aprendizagem. Os alunos precisam saber que são importantes para mim e que são valorizados pelos seus conhecimentos. Os alunos se sentem seguros e mais próximos do professor e eles podem nos dar um ótimo retorno. Para Rodrigues e Gams (2007, p.37) “as posturas positivas do professor que, percebidos pelos alunos, promovem em grande parte os seus sentimentos de simpatia”. Trazem a questão da postura do professor em sala de aula, sendo fator de interferência na sua relação com os alunos. Todas essas atitudes, em meio as aulas, fazem com que as crianças se sintam importantes, acolhidas pelo meio, criem confiança pela professora e se sintam seguras no ambiente escolar. Assim, o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma mais efetiva, vinculando tanto as dimensões cognitivas como afetivas e sociais das crianças. Retomamos que a afetividade está diretamente



relacionada ao processo de ensino-aprendizagem e que a postura estabelecida pelo professor com seus alunos interfere em como eles aprendem. Percebeu-se a preocupação e consciência da professora ter uma relação de afetividade estabelecendo confiança, segurança, carinho com seus alunos, para que se sintam confiantes e aptos a aprenderem. Essa experiência contribuiu para a formação tanto pessoal quanto profissional, pois foi possível conhecer uma realidade totalmente contrária da qual estou inserida, tanto em relação às estruturas física, organização do currículo, encaminhamentos da escola.

### **Palavras-Chave: Relação professor-aluno. Aprendizagem. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

#### **REFERÊNCIAS**

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. Revista Eletrônica Saberes, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, n. 20, p. 11-30, 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. 191 p.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 23, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.



## RELIGIOSIDADE DE EXPATRIADOS INDIANOS EM SÃO PAULO, SP

Rafael do Nascimento Marques dos Reis (UNASP-EC)

Germana Ponce de Leon Ramírez (UNASP)

A pluralidade na cidade de São Paulo está além dos cortes de cabelo e roupas diferentes. A diversidade de nacionalidades também é um destaque, pois atrai estrangeiros de todo o mundo. Sabe-se que viver em um país estrangeiro traz grandes desafios para o expatriado e sua adaptação à uma nova realidade cultural, linguística e religiosa pode ser grandemente desgastante. Os mais diversos desafios perpassam a vida social, familiar e espiritual de um expatriado no Brasil fazendo com que a adaptação à nova cultura seja um processo doloroso. Shephard (1996) afirma que um expatriado é um residente não cidadão do país em que trabalha. Pois, compreender as dores sofridas pelos expatriados e definir atitudes a serem tomadas para facilitar a adaptação e a culturalização é um ponto fundamental para o melhor aproveitamento dessa comunidade na sociedade brasileira. No caso dos indianos como expatriados, vê-se importante a religiosidade e a língua inglesa como meio de comunicação mais facilitada. Considerando as dificuldades com o idioma local, solidão e talvez dificuldade no tocante à vivência da fé no seu cotidiano. Nesse caso, o muçulmano entende o outro como um irmão, de mesmo modo o hindu em suas práticas religiosas. Assim, a religião pode ser considerada um mecanismo de inserção e manutenção social, sendo o contrário também verdade (ROKEACH e MEZEI, 1966). Este trabalho objetiva analisar como que se caracteriza a religiosidade dos expatriados indianos no condomínio Central Park Morumbi na cidade de São Paulo (SP). Já que são poucas as opções de locais onde o culto cristão é conduzido no idioma inglês no Brasil, assume-se então que é muito difícil um expatriado de língua inglesa frequentar uma congregação religiosa de língua portuguesa. Como objetivos específicos propõe-se identificar quem são os expatriados indianos na cidade de São Paulo e apresentar a importância da religiosidade para estes indianos. Metodologicamente este trabalho caracteriza-se por ser qualitativo e por se representar como sendo um estudo de caso. A pesquisa foi realizada com sete indianos no Condomínio Central Park Morumbi, localizado na cidade de São Paulo. Aplicou-se entrevista semiestruturada a sete indianos. E para maior compreensão fez-se em inglês por ser a língua de maior domínio deles. As entrevistas foram gravadas, transcritas e traduzidas para o português. Utilizou-se Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016). Identifica-se que os expatriados revelaram estar envolvidos em atividades religiosas por influências de amigos ou vizinhos, mas não possuem centros religiosos que possam exercer sua fé, serem compreendidos, e participarem de forma ativa com suas linguagens e expressões pessoais. A dinâmica no processo de adoração compreende-se de sua interação ativa na prestação de culto por parte do adorador, e quando vistas as respostas dos pesquisados, notou-se a falta de participação em uma igreja e a falta de atuação vívida no processo de adoração. Percebe-se a necessidade de maior compreensão no tocante a presença de igrejas que acolhem expatriados, pois precisam ter predisposição em respeitar visões teológicas divergentes e a capacidade de relevar questões secundárias. Sem esse grau de tolerância, existem motivos para tensões e conflitos entre pessoas que possuem diferentes convicções teológicas (HIERBERT, 2009). Com base na aplicação de entrevista identificou-se que os expatriados sentem falta de um templo de adoração para o exercício da religiosidade deles. Sentem que a interação social de diversas religiosidades em suas casas faz com que eles sejam convidados a ambientarem-se na restrição de culto ao convívio ecumênico no processo de adoração. Os entrevistados apresentaram uma diversidade de crenças religiosas entre os componentes familiares, e ainda, foi revelado por todos os entrevistados que há uma presença do hinduísmo, budismo, sikhismo e do cristianismo nos



convívios sociais deles. Assim, o estabelecimento de uma igreja para expatriados pode contribuir para a prática religiosa dos expatriados, pois as igrejas de expatriados permitem que os cristãos que não possuem fluência na língua da cultura dominante adorem em sua língua materna (POCOCK, 2002). Ao mesmo tempo que fortalece a rede social do expatriado, igrejas expatriadas dão oportunidade de conhecer pessoas da mesma cultura e de antecedentes e experiências de vidas semelhantes. As igrejas expatriadas podem sustentar a cultura do lar oferecendo aulas de idiomas e celebrando festivais culturais específicos de cada cultura ali representada (FOSTER, 1997). Conclui-se que devido ao grande convívio misto de crenças, foi elucidado pelos respondentes que há outrora conflitos internos de diferenças religiosas, devido choques de crenças fundamentais. Assim como o convívio é misto e há respeito, apesar de pontuais discussões, os entrevistados apresentaram exercer ainda sua fé, mesmo não indo aos templos religiosos. Identificam-se aspectos importantes da identidade e vivência da fé no cotidiano pessoal de expatriados indianos na cidade de São Paulo, SP. Foi revelado que há desafios e enfretamentos. A língua e o isolamento cultural são vistas como os maiores desafios. Apesar de viverem em um país diferente, a prática e vivência da fé é um fator aliviador no sofrimento do expatriado e isso foi reafirmado ao terem revelado que sente necessidade de terem acesso aos seus templos de adoração no processo de vivência e exercício da fé deles.

**Palavras-chave: Expatriado; Religiosidade; Indianos.**

## REFERÊNCIAS

FOSTER, C. R. *Embracing Diversity: leadership in multicultural congregations*. Herndon: Alban Institute, 1997.

POCOCK, M. A captivating model of the multicultural church. In: POCOCK, M.; HENRIQUES, J. *Cultural Change & Your Church: helping your church thrive in a diverse society*. Grand Rapids: Baker Books, 2002. p. 179-192.

HIERBERT, P. G. *The Gospel in Human Contexts: anthropological explorations for contemporary missions*. Grand Rapids: Baker Publishing Group, 2009.

ROKEACH, M.; MEZEI, L. Race and Shared Belief as Factors in Social Choice. *Science*, v. 151, n. 3707, p. 167-172, Jan 1966.

SHEPHARD, P. Working with Malaysians: expatriates and Malaysians Perspectives. In: ABDULLAH, A. *Understanding the Malaysian Workforce: guidelines for managers*. Kuala Lumpur: Malaysian Institute of Management, 1996. p. 144-155.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.





## **RESSONÂNCIAS DO PROJETO SERINGUEIRO NA VIDA DE EXTRATIVISTAS DO ALTO E BAIXO ACRE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO COTIDIANO LOCAL**

**Evandro Araújo de Aquino (PUCPR)**

**Gilberto Francisco Dalmolin (UFAC)**

**Liliane de Araújo Dantas (UFAC)**

A diversidade social, política e cultural amazônica e as experiências construídas neste meio, em particular as iniciativas de Educação Popular, foram pouco estudadas no meio acadêmico e científico, tanto no papel desempenhado no contexto histórico regional, quanto na sua contribuição nos nortes da política educacional da região. Este nosso estudo pretende fazer uma inserção nesta temática, em particular nas ricas experiências de iniciativas de Educação Popular no estado do Acre. Mais especificamente, o presente resumo retrata um estudo de caso desenvolvido com foco no Projeto Seringueiro, experiência de Educação Popular, pautada por princípios teóricos desenvolvidos por Paulo Freire. O Projeto Seringueiro foi desenvolvido a partir do final dos anos de 1970, na região do Alto e Baixo Acre, estado do Acre, sendo liderado por educadores e lideranças paroquiais e sindicais na época. O estudo de caso foi desenvolvido a partir da questão problema: quais as contribuições sociopolíticas que o Projeto Seringueiro, desenvolvido nas comunidades extrativistas do Alto e Baixo Acre, trouxe para vida das pessoas que participaram desta experiência educativa? No processo de análise do problema exposto, o propósito foi evidenciar aspectos próprios desta educação para jovens e adultos no contexto de comunidades tradicionais da Amazônia brasileira. Assim, tendo como objetivo geral identificar contribuições do projeto de educação popular para as comunidades, compreende-se que se está participando do desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre a educação no contexto amazônico, acrescentando novos saberes sobre a relevância da educação popular na almejada emancipação social com a conquista dos direitos de cidadania pelas pessoas e grupos socioculturais sem que, para isso, tenham que se despir de saberes e valores culturais. De forma mais específica, este estudo teve como objetivos: conceituar a Educação Popular no Brasil, destacando elementos do seu percurso histórico, princípios e fundamentos; caracterizar o Projeto Seringueiro, enfocando seu histórico, princípios e fundamentos; e analisar as contribuições do Projeto Seringueiro na vida de das pessoas que dele participaram, a partir da ótica de alguns idealizadores, ex-alunos e ex-professores. No aspecto metodológico, este estudo caracteriza-se como sendo de natureza exploratória, com a realização de levantamento bibliográfico, documental e entrevistas a partir de roteiro semiestruturado de questionamentos aos sujeitos selecionados, valendo-se da entrevista face a face, em que “o entrevistador pode buscar tanto esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, pode registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão. Isso permite que ele tenha mais espaço para sondar, além das respostas” (May, 2004, p. 148). O estudo fundamentou-se na construção teórica sobre a Educação Popular, em especial nos estudos que a tratam como sendo a educação cidadã, dirigida para pessoas em nome do desenvolvimento humano, que “aspira realizar em cada pessoa, quem quer que seja, a sua plena parcela do direito inquestionável e intransferível a aspirar ser não menos do que sábia, autônoma, harmoniosa e, se possível, feliz” (Brandão, 2002, p. 37). A educação cidadã, pautada nos princípios da educação popular, tem presente o reconhecimento da realidade opressora com vista a transformação, daí a necessidade de valorização e emancipação dos sujeitos em busca da liberdade e dignidade através do posicionamento crítico da realidade, sendo



que “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e repressão maior do repressor” (Freire, 1987 p. 29). Constatamos, como resultado deste estudo, dentre outros, que a experiência do Projeto Seringueiro contribuiu no processo de emancipação dos seringueiros diante das mazelas opressoras ocasionadas pelo modelo de “desenvolvimento” econômico vigente na região, o qual pressupunha o desmatamento e a consequente expulsão dos extrativistas das florestas, condição para viabilização das fazendas de criação de gado. Verificamos também que a narrativa dos entrevistados corrobora com a concepção em que a educação se torna elemento principal na conquista dos direitos pelos seringueiros que até então eram negados pelo Estado. Foi através da alfabetização, permitindo a leitura das letras e do mundo, que o movimento social seringueiro se emancipou, uma vez que, para Paulo Freire, a alfabetização é libertadora na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade, constituindo-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria de vida e pela transformação social” (Freire, 2006, p. 68). Por fim, uma das contribuições mais notabilizadas do Projeto Seringueiro foi o surgimento de um líder que ficou mundialmente conhecido, idealizador e ex-aluno do Projeto, Chico Mendes.

## **Palavras-Chave: Educação Popular; Projeto Seringueiro; Emancipação**

### **REFERÊNCIAS:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAY, Tim. Entrevistas: métodos e processos. In: \_\_\_\_\_. Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## TRABALHO JUVENIL E IMPACTOS DA PANDEMIA

Polyana Raquel Pedroso (PUCPR)

A pandemia do COVID-19 é uma crise sem precedentes para o século XXI. A economia global está passando pela recessão mais profunda desde a grande depressão na década de 1930, com um grande aumento no desemprego juvenil em diversos países. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera que o Trabalho Decente é também um direito das juventudes, sendo essencial para a garantia de oportunidades de ocupação de qualidade, e de melhores trajetórias ocupacionais (GUIMARAES, 2012). Desde antes do cenário atual de pandemia, a OIT já vinha demonstrando grande preocupação com o trabalho juvenil e suas implicações nas sociedades, essa preocupação se ampliou atualmente. Diante disso, esse trabalho teve como questão norteadora a seguinte indagação: qual era cenário mundial antes da pandemia e como isso afeta a juventude atualmente? O objetivo geral dessa investigação é identificar os índices relativos ao trabalho juvenil antes da pandemia e atuais. Tendo como específicos: identificar as taxas de desemprego juvenil; identificar as taxas de jovens em empregos informais; identificar as taxas de diferenças sociodemográficas juvenis. Para isso, recorreu-se a uma análise documental qualitativa do tipo exploratória nos relatórios e site oficial da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em 2011, o relatório *Employment Trends for Youth: 2011*, apontou que cerca de 106 milhões de jovens da região latino-americana e caribenha estavam ameaçados pela inatividade, desemprego e informalidade. Registrou que aproximadamente 10 milhões de jovens estavam desempregados, o que representava 16% da força de trabalho. Dessa juventude, 4 milhões estudavam, e 31 milhões estavam em empregos informais que são marcados pela precarização, instabilidade e baixa remuneração. Além disso, 13 milhões estudavam e trabalhavam, 48 milhões de jovens foram considerados inativos porque não estavam à procura de trabalho, dos quais 32 milhões estudavam (OIT, 2011). Em 2012, cerca de 75 milhões de jovens no mundo estavam desempregados, mais 4 milhões do que em 2007, e mais de 6 milhões desistiram de procurar novos empregos. Ainda nesse ano, mais de 200 milhões de jovens trabalhavam, mas ganhavam menos de 2 dólares americanos por dia (OIT, 2012). Em 2017, o relatório *Global Employment Trends for Youth 2017* aponta que quase 70,9 milhões dos jovens estavam desempregados no mundo nesse ano, o que equivalia a uma taxa de desemprego juvenil global de 13,1%. Vislumbrou-se que os jovens tinham três vezes mais chances de estarem desempregados do que os na fase adulta. Mesmo quando os jovens conseguiam encontrar um trabalho, a qualidade deste emprego era inferior. Três de cada quatro jovens no mundo acabavam indo para trabalhos em empregos informais. Nos países emergentes e em desenvolvimento, 16,7% dos jovens trabalhadores viviam com rendas inferiores à linha da extrema pobreza (US\$ 1,90 por dia). Mundialmente, estimou-se que 21,8% dos jovens não estavam estudando ou trabalhando. Dessa porcentagem, a maioria (76,9%) são do gênero feminino (OIT, 2017). Em 2019, a OIT (2020a) apontou que a taxa de desemprego juvenil foi de 13,6%, correspondendo a maior do que a de qualquer outro grupo etário. Havia cerca de 267 milhões de jovens que não trabalhavam, não estudavam nem estavam em treinamento em todo o mundo. Ainda em 2019, uma em cada cinco jovens com menos de 25 anos (267 milhões de jovens em todo o mundo), estavam entre os "nem-nem". Ou seja, quem não trabalha, não estuda nem recebe profissionalização (OIT, 2020d). Em 2020, segundo a OIT (2020a) aproximadamente quase um quarto dos jovens no Brasil não estão estudando nem possuem um emprego remunerado. Grande parte desse grupo é formada por mulheres, principalmente negras e pardas. A 4ª edição do relatório "ILO Monitor: COVID-19 and the world of work: 4th edition" constatou que a juventude está sendo desproporcionalmente afetada pela pandemia e o aumento significativo e rápido do desemprego juvenil observado desde fevereiro de 2020 está afetando mais as mulheres



jovens do que os homens jovens (OIT, 2020b). Mais de um em cada seis jovens estão sem trabalho, e/ou deixou de trabalhar desde o início da pandemia da COVID-19, enquanto os que mantiveram o emprego tiveram uma redução de 23% nas horas de trabalho. Um total de 178 milhões de jovens trabalhadores em todo o mundo, mais de quatro em cada dez jovens empregados globalmente, estavam trabalhando em setores atingidos quando a crise começou. Quase 77% (ou 328 milhões) dos jovens trabalhadores do mundo estavam em empregos informais, em comparação com cerca de 60% dos trabalhadores adultos (com 25 anos ou mais) (OIT, 2020b). Os jovens constituem grandes vítimas das consequências sociais e econômicas da pandemia, e existe o risco de eles ficarem marcados ao longo da vida profissional, levando ao surgimento de uma "lockdown generation" (OIT, 2020b). O aumento do desemprego juvenil não prejudica apenas as(os) jovens, mas também acarreta um grande custo de longo prazo em nossas sociedades. Entrar no mercado de trabalho em recessão pode levar a perdas significativas e persistentes de ganhos para as(os) jovens, que podem durar toda a sua carreira profissional. Ignorar os problemas específicos das(os) jovens trabalhadoras(os) é arriscar desperdiçar talento, educação e treinamento, significando que as consequências da pandemia podem durar décadas (OIT, 2020d).

**Palavras-Chave: Trabalho Juvenil; Juventude; Trabalho; Pandemia.**

## REFERÊNCIAS

OIT. Global Employment Trends for Youth: 2011 update October 2011. Geneva: ILO, 2011. Disponível em: [https://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS\\_165455/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_165455/lang--en/index.htm). Acesso em: 04 jul. 2020.

GUIMARÃES, J. R. S. Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação. Brasília: OIT, 2012.

OIT. A crise do emprego jovem: um apelo à ação. Genebra, 2012. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS\\_311608/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS_311608/lang--pt/index.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.

OIT. Emprego Juvenil. 2020a. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020.

OIT. Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future. Geneva: ILO, 2017. Disponível em: [https://www.ilo.org/global/publications/books/global-employment-trends/WCMS\\_598669/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/global-employment-trends/WCMS_598669/lang--pt/index.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.



OIT. ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition. Updated estimates and analysis. 27 May 2020b. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_745963.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf). Acesso em: 07 jun. 2020.

OIT. Trabalhadores jovens serão duramente atingidos pelas consequências econômicas da COVID-19. 2020d. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS\\_741875/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS_741875/lang--pt/index.htm). Acesso em: 07 jun. 2020.



## **UM BALANÇO DOS LIVROS CIRCULADOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: CONTRIBUINDO PARA A EDUCAÇÃO FEMININA POR MEIO DAS DISCIPLINAS DE ECONOMIA DOMÉSTICA, HIGIENE E PUERICULTURA EM MEADOS DO SÉCULO XX.**

**Henllyger Estevam David Costa (PUCPR)**

Este trabalho propôs um balanço de livros destinados à disciplina de Economia Doméstica, Higiene e Puericultura, objetivando o preparo das mulheres para o exercício da vida privada para além da profissional. Estes localizados no decorrer da pesquisa impressos buscavam instruir as alunas para que desempenhassem seu papel de educadoras com êxito tanto na escola, se estas assumissem à docência como no seio familiar educando seus filhos. Utilizamos como fontes as fichas de empréstimos, livro tomo e arquivos do acervo datados entre 1940 a 1960 disponíveis na Biblioteca de Educação Erasmo Pilotto do Instituto de Educação do Paraná. Alguns autores nos auxiliam na discussão desta problemática Rocha (2003), Bastos e Stephanou (2005), Del Priore (2013) e Almeida (1998) compreendendo como a educação feminina se dava no período, observando o enfoque dado pelos manuais neste ensino. Utilizamos como metodologia a análise documental como metodologia na perspectiva da História Cultural a partir de Burke (2005), Chartier (1988) e Le Goff (1990). Segundo Le Goff (1996). “A visão de que o documento para o historiador não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que se estabeleceram nessa produção”. (LE GOFF, 1996, p.545). Esta investigação se torna relevante no campo da História da Educação na medida em que, conforme destacou Carvalho e Vidal (2000), “os estudos centrados nos usos pedagógicos do impresso podem trazer uma inteligibilidade nova sobre a história da escola e dos saberes e práticas que a constroem” (CARVALHO e VIDAL, 2000, p. 07). Os estudos de impressos utilizados em ambiente escolar podem trazer novos olhares sobre os saberes e práticas que foram ali construídos. Uma conclusão possível a partir desta discussão é a compreensão de que estes livros integravam as disciplinas de Economia Doméstica, Higiene e Puericultura, buscando instruir e preparar as mulheres para serem boas donas de casa, trabalhando conceitos desde noções de comportamentos; boas maneiras, higiene, organização do lar, pretendendo formar mães e esposas dedicadas capazes de serem administradoras domésticas exitosas.

**Palavras-Chave: Educação Feminina; Economia Doméstica; Higiene e Puericultura Formação para o lar.**

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. SP: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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



CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora/Centro de Memória da Educação - FEUSP, FINEP, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. De Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DEL PRIORI, Mary. *Conversa e história de mulher*. 1 ed. São Paulo: Planeta, 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP, 1990.

ROCHA, Heloísa P. *Educação escolar e higienização da infância*. *Cad. Cedes, Campinas*, v.23, n. 59, p. 39-56, abr.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n59/a04v23n59.pdf> acesso em: 21 abr. 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres nos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria. Helena. Camara. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005



## UMA POSSÍVEL ABORDAGEM PARA A MÚSICA COMO OBJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Lucas Fíngolo Claras (PUCPR)

Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)

A música é um produto cultural que pode expressar diferentes dimensões da realidade social, política e econômica de uma sociedade e, por isso, Freire (1994, p. 168-169) a entende como “[...] elemento expressivo e estruturador da sociedade em que se insere”. Logo, ela possibilita a compreensão de diferentes âmbitos de uma determinada realidade. A música, ao ser utilizada como fonte em alguns trabalhos do campo da História da Educação, tem uma abordagem voltada à questão da educação musical e do ensino de música, como as obras de Monti (2019) e Lemos Junior (2019). As pesquisas que fazem uso de tal análise têm seus valores teóricos, porém, na busca por um diferente tratamento para a música enquanto fonte no campo da História da Educação, o presente trabalho tem como objetivo abordar a música como um meio educacional formativo num contexto macro da sociedade, no sentido de que os indivíduos podem ser educados por meio do conteúdo veiculado nas canções, que comumente retrata o contexto da sociedade. A base teórico-metodológica para a pesquisa historiográfica é a História Cultural, que busca entender “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16-17). Foi justamente este movimento o responsável pela transformação do paradigma historiográfico e a ampliação do conceito de fonte que abarcou a música como objeto de pesquisa histórica. O trabalho tem como base o entendimento de “educação” de Gusdorf (1987). Para este autor, a educação é, [...] antes de tudo, uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e a personalidade dos que estão envolvidos no processo. Essa relação tem um valor em si e por si mesma e é educativa, independentemente da atividade especializada que lhe serve de pretexto e de matéria para a sua institucionalização (GUSDORF, 1987, p. 40). E é justamente nesse sentido que Taborda de Oliveira (2019, p. 205) conceitua educação social que, para ele: [...] tenta cobrir, do ponto de vista historiográfico, um conjunto de iniciativas educativas não necessariamente institucionalizadas ou formalizadas. Pressupõe que os processos de formação se desenvolvem em ambiência variada, e não são necessariamente prescritos ou intencionais. Assim, toda sorte de intercâmbio de experiências pode representar, do ponto de vista da educação da sensibilidade, um vetor formativo por excelência. No caso da arte [...] mesmo que não possa ser reduzida à sua dimensão “engajada” ou reclame qualquer dimensão pragmática, a sua capacidade de afetar dimana um efeito de formação, considerada esta como a transformação da experiência. Portanto, qualquer meio que possibilite a transformação de experiências e que desempenhe um papel formativo pode ser identificado como uma forma de educação social. É desse modo que a música pode ser compreendida, pois, como já dito, ela permite que os indivíduos que a ouçam, percebam e entendam o contexto na qual ela foi produzida ao expressar diferentes dimensões sociais, culturais e econômicas. Nesse movimento, as músicas podem desempenhar um papel formativo e, em consequência, ser um meio de educação social. Essa compreensão da música como uma forma de educação social pode ser identificada no próprio trabalho de Taborda de Oliveira (2019), que pesquisa a ação intelectual do cantor cubano Silvio Rodríguez. Este autor entende o papel para a arte num sentido amplo. Mas, além deste caso, também pode ser problematizada a ação engajada dos cantores da Música Popular Brasileira que, por meio de suas produções, teceram críticas ao regime ditatorial e ajudaram na compreensão da realidade política brasileira ao longo das décadas de 1960 e 1980, de modo que criavam uma consciência em seu



público, movimento esse analisado por Napolitano (2001). Há ainda a obra de Faustino (2014), que em sua tese de doutoramento na área da sociologia analisa como as modas de viola, um ritmo característico da música caipira, ajudaram na compreensão do êxodo rural brasileiro e como os caipiras se adequaram à lógica de trabalho disciplinado da dinâmica capitalista industrial. Com essa definição que compreende a música como uma forma de educação social, se faz possível esta abordagem para essa fonte no campo da História da Educação, o que possibilita que novas pesquisas sejam pensadas e novos problemas surjam, de forma que as pesquisas que se utilizam da música como objeto não se restrinjam à temática da educação musical ou do ensino da música.

**Palavras-Chave: Música; História da Educação; Educação Social.**

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Algés: Editora Difusão Editorial, 1988.

FAUSTINO, Jean Carlo. *O Êxodo Cantado: a formação do caipira para a modernidade*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 197, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6688?show=full>. Acesso em: 02 set. 2020.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *A História da Música em Questão: uma reflexão metodológica*. Revista Música, São Paulo, v. 5, n. 2, p... 152-170, Nov. 1994. Acessado em: 18 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/55079>. Acesso em: 2 set. 2020.

GUUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LEMOS JUNIOR, Wilson. *O Canto Orfeônico na escola republicana brasileira e suas influências europeias (1890 – 1931)*. Cadernos De História Da Educação, 19(3), p. 1069-1079, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-24>. Acesso em: 6 set. 2020.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. *Sons e ideias pela democratização do ensino de música: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Linguagens, Educação e Sociedade. Ano 24, n. 41, p. 301-321, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8751/pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.



NAPOLITANO, Marcos. A arte engajada e seus públicos. (1955-1968). Estudos Históricos. Rio de Janeiro, nº 28, 2001, p. 103-124. Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2141>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Silvio Rodriguez: vamos a andar. In.: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (orgs.). História Intelectual e Educação: artes, artistas e projetos estéticos. 1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.



## **VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA ATUALIDADE E A RELEITURA DO CASO DE VIOLÊNCIA, BRUTALIDADE, ESTUPRO E FEMINICÍDIO APRESENTADO NAS ESCRITURAS SAGRADAS EM JUÍZES 19:22-30**

**Jeverson Nascimento (PUCPR)**

A Igreja vem cumprindo um papel relevante na prevenção e diminuição da violência feminina, nos últimos anos, tendo como principal arma de combate contra essa guerra injusta, que já é travada desde os primórdios dos tempos, a palavra de Deus, que foi confiada aos homens nas Sagradas Escrituras. Mas, é importante ressaltar que, a religião, embora sempre tenha carregado a bandeira de defesa dos fracos e oprimidos, ainda assim, por muitos anos se quedou inerte e não cumpriu o seu papel social, permitindo que as mulheres fossem tratadas como meros objetos sexuais pelos homens e, pasme-se, até mesmo por outras mulheres. Além do que, para piorar essa lastimável situação, as igrejas pregavam a cultura do silêncio e incutiam nas mentes femininas a obrigação de obedecer totalmente às ordens masculinas quaisquer que fossem, sem questionar, as induzindo a realizar todos os seus desejos, ainda que fossem insanos, o que gerava abusos e violências inenarráveis. Assim, ao se fazer uma análise crítica da mensagem contida em Juizes 19:22-30, procurou-se apresentar a questão de forma racional, lembrando o contexto histórico no qual ele foi escrito, tratando do tema da violência contra a mulher no Antigo Testamento, bem como, descrevendo a violência feminina na atualidade e as suas tipologias, demonstrando a melhor maneira de aplicar o evangelho no combate à violência feminina atualmente. Para abordagem do tema foi utilizada uma metodologia qualitativa, fazendo-se uma exploração aprofundada da questão da violência contra a mulher, para se compreender a sua origem, suas particularidades e principais consequências para a sociedade, de um modo geral. Assim, o problema foi abordado de forma bibliográfica, reunindo informações e dados suficientes para a construção da tese ora aqui proposta. A violência é um fenômeno complexo que gera impactos sociais, individuais e para o desenvolvimento dos envolvidos. No dicionário da língua portuguesa, Ruth Rocha (2000), a palavra violência expressa: “Qualidade de violento, ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, coação”. Ora, quem tem mais força poderá subjugar o mais fraco, caso não aprenda desde a tenra infância que devemos cuidar uns dos outros e proteger, porque a verdadeira lição de não violência se aprende em casa. Pino (2007, p. 767-768) disserta que a agressão é traduzida por atitudes de ataque e defesa que, nada mais é, do que uma disposição inata de todos os seres humanos. Ou seja, o ser humano já nasce com esse potencial para agressão. Essa característica é comandada pela parte componente mais primitiva do cérebro. Isso porque, o ser humano é movido por emoções e dependendo das situações ou da própria ação pode deixar aflorar o sentimento de vingança, ou de superioridade, ou de desrespeito para com o seu semelhante. O certo é que, a violência sempre esteve presente nas sociedades porque ela é um fato humano que é, um ser social, portanto, não se conhece nenhuma sociedade totalmente isenta de violência. É notório que as mulheres ainda sofrem com os fragmentos do preconceito surgido desde os primórdios da humanidade. A violência contra a mulher insere-se na trama da relação de poder que, historicamente, marca a vida das pessoas na sociedade. É bom salientar que, a violência contra a mulher é uma questão política, cultural, policial e jurídica e um caso de saúde pública. É sempre bom lembrar que, a mulher além de ter a obrigação de ser submissa às ordens e vontades do seu pai, e depois de casada devia obediência à seu marido, que tinha o direito de puni-la caso se sentisse contrariado, pois além de marido era seu senhor.



## Palavras-Chave: Igreja, Violência Feminina, Religião, Sagradas Escrituras

### REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: Unesco, 2006.

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

ALMEIDA, M. V. Violência conjugal e álcool: (in) existência de uma relação causal? (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal, 2009.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2012.

ANGELIM, Fábio Pereira. Mulheres vítimas de violência: dilemas entre a busca da intervenção do estado e a tomada de consciência. 2009. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARAGÃO, Soraya Rodrigues de. Violência contra a Mulher: Causas, Consequências e Serviços de Ajuda. Obvious. Transmutação Psicológica do Ser e Alquimia da Vida. Um convite à reflexão, 2017. Disponível em:  
[http://obviousmag.org/transmutacao\\_psicologica\\_do\\_ser\\_e\\_alquimia\\_da\\_vida/2017/11/violencia-contra-a-mulher-causas-consequencias-e-servicos-de-ajuda.html](http://obviousmag.org/transmutacao_psicologica_do_ser_e_alquimia_da_vida/2017/11/violencia-contra-a-mulher-causas-consequencias-e-servicos-de-ajuda.html) Acesso em 20 fev. 2020.

ARENDRT, Hannah. Sobre a Violência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

AZEVEDO, Maria Amélia. Mulheres espancadas: a violência denunciada. São Paulo: Cortez, 1985.



## I ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: DO PRESENCIAL AO DIGITAL – GT “TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”



## **AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Jessika Wierzbicki (PUCPR)**

**Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)**

Falar em avaliação e inclusão escolar significa refletir sobre o processo educativo e a formação que os sujeitos estão tendo durante a sua vida escolar. Atualmente sabe-se que a escola atua ativamente na construção integral do sujeito tendo o objetivo de formar seres ativos socialmente, críticos e construtivos. Não podemos negar que essa é uma tarefa complexa, visto que a sociedade é composta por pessoas diferentes e, que cada uma delas, deve ser respeitada, independentemente de sua condição física, social ou cultural. Nesse sentido, cabe a escola compreender, criar estratégias e formas para atender a todos de forma a prezar pela equidade no processo da aprendizagem. Quando falamos em equidade entendemos que essa se refere as ações que precisam ser realizadas com o intuito de proporcionar aos estudantes, dentro do ambiente escolar, condições de participação igualitária, priorizando o processo de ensino e aprendizagem. “A inclusão escolar se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência” (Booth e Ainscow, 2000, p. 64). É nessa perspectiva que surge o tema dessa pesquisa, definido como os processos avaliativos e o processo de inclusão escolar, de modo que o objeto de estudo foram os instrumentos avaliativos como recursos potencializadores para o processo de inclusão escolar. Nesse sentido, vale dizer que compreendemos os instrumentos avaliativos como parte importante do processo educativo de todo indivíduo - “Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudá-lo a superar obstáculos” (Vasconcelos, 1998, p. 55). É importante considerar que o estudante que está em processo de inclusão escolar também precisa ser avaliado - “a inclusão escolar é a construção de uma nova cultura” (Mittler, 2003, p. 164). A partir dessa reflexão destaca-se o problema dessa pesquisa, no qual perguntamos - quais são os instrumentos avaliativos mais utilizados em uma instituição particular de Ensino Fundamental I voltados ao processo de inclusão? Partindo dessa indagação buscou-se identificar quais são os instrumentos avaliativos que potencializam o processo de inclusão escolar. Desse modo selecionamos como objetivos específicos conhecer os processos avaliativos utilizados no Ensino Fundamental I, descrever os instrumentos de avaliação recomendados pelas políticas educacionais e por último listar formas de avaliação específica para potencializar a aprendizagem dos estudantes em processo de inclusão. Essa seleção proporcionou entender como o processo avaliativo é feito atualmente dentro da escola, considerando o ponto de vista legal sobre a perspectiva dos instrumentos avaliativos utilizados e da adaptação desses para as pessoas que estão em processo de inclusão escolar. Quanto a metodologia, vale dizer que essa é uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, tendo um aprofundamento teórico com autores de referência no assunto. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário enviado por e-mail a cinco professores que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental I de uma instituição particular de ensino, localizada no município de Curitiba. Essa pesquisa teve como base as obras de Booth e Ainscow (2000), Hofmann (2000), Mittler (2003), Pieczkowski (2014) e Vasconcelos (2003), entre outros autores que são referências no tema. Essa pesquisa demonstrou que são vários os instrumentos que podem ser utilizados no processo de avaliação (provas, trabalhos, jogos, portfólios, etc). No entanto é a adaptação desses materiais que potencializa o processo de inclusão escolar, visto que os estudantes têm dificuldades diferentes que precisam ser consideradas em cada situação. O professor ao avaliar um estudante em processo de inclusão escolar precisa aplicar um instrumento avaliativo que seja coerente



com as características do discente para que de fato a avaliação seja parte do processo educativo e possa proporcionar qualidade ao trabalho educativo desenvolvido e, concomitantemente, potencializar o processo de inclusão escolar.

## **Palavras-Chave: Instrumentos avaliativos; Inclusão escolar; Avaliação, Ensino Fundamental I.**

### **REFERÊNCIAS**

BOOTH, Teodoro; AINSCOW, Marcos. "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas". UNESCO. 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mito e Desafio Uma Perspectiva Construtivista. Ed. 28°. Porto Alegre. Editora Mediação. 2000.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva Contextos Sociais. 1°ed. Porto Alegre. Editora Artemed. 2003.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. NAUJORKS, Maria Inês. Educação, Inclusão e Acessibilidade Diferentes Contextos. 2° ed. Santa Catarina. Editora Unochapecó. 2014.

VASCONCELLOS S. C. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças – por uma práxis transformadora. V.6. São Paulo: Libertad, 1998.



## A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE VIDA DO SER HUMANO

Soraia Batista Rodrigues (PUCPR)

O ser humano é um existente que no decurso de sua vida precisa ser instruído para que se torne verdadeiramente humano. Nesse sentido, a educação é um investimento na formação da pessoa com o objetivo de inseri-la na sociedade, na força de trabalho e na apropriação da cultura (SEVERINO, 2012, p. 67). O processo educativo deve ser entendido como formação integral e atingir todas as dimensões da vida do educando. Com o intuito de discorrer sobre a prática pedagógica, este trabalho dissertará sobre o papel do professor ao propor a educação como projeto de vida do humano. O objetivo é refletir sobre a formação para além da escolarização, uma educação que forme o indivíduo para o exercício da cidadania de maneira ética (SEVERINO, 2012, p. 146). Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa. O processo educacional é iniciado na mais tenra idade. Ainda na infância, as crianças são enviadas à escola para serem formadas e educadas. Elas estão inseridas em uma comunidade, mas necessitam aprender a ser e a viver como humano. Diante disso, a filósofa e educadora Edith Stein ressalta que não se pode dissociar a prática pedagógica da antropologia, pois o ato de educar significa conduzir o ser humano para que se torne o que deve ser, e “não se pode fazer isso, portanto, sem saber o que é o ser humano, a que ele se assemelha, para o que deve ser guiado e quais são os caminhos possíveis” (STEIN, 2003, p. 743). Por isso, o professor, em sua atuação profissional, deve estar consciente sobre o que é o ser humano, que tipo de homem deseja formar e para qual sociedade. Durante o itinerário formativo, o educando precisa cooperar com sua formação e entender que é responsável por si, pois dele depende o que é, e é ele que exige de si e se propõe a ser algo concreto (STEIN, 2003, p. 648). A pessoa humana é “[...] alguém que diz de si mesmo eu” (STEIN, 2003, p. 648). A escola tem um papel fundamental no processo formativo dos educandos, na construção do caráter, da individualidade e personalidade. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que a escola que acolhe os jovens tem de estar comprometida com a educação integral dos alunos e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, p. 464). Formar não significa, meramente, instruir o intelecto, mas educar para a vida. À medida que o educando é formado, deve ser conduzido a assumir a existência, a tomar a sua própria formação como primeiro projeto de vida. E às perguntas essenciais como: quem sou? Para onde vou? Qual o sentido da vida? devem ser respondidas de maneira pessoal e responsável, pois não é possível fugir à indagação sobre o propósito da existência. Conforme a BNCC, ao final do Ensino Médio, a escola ajudará o aluno a delinear o seu projeto de vida. Este projeto é permeado pela visão que o adolescente tem de si, das suas qualidades e daquilo que deseja alcançar (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 545). Ao falar do projeto de vida, Nascimento (2013, p. 89) afirma que: O Projeto de Vida é também uma forma de se dar a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento, etc.). O projeto não se resume à escolha da profissão, mas àquilo que a pessoa quer fazer de si, e como ela irá contribuir para cooperar com a sociedade por meio dos seus dons pessoais e profissionais. Ao assumir o projeto individual, o educando é convidado a empenhar a sua existência na construção de um mundo mais humano, justo e igualitário. Contudo, a escolha do projeto não é algo definitivo, pronto e acabado, pois a pessoa poderá revê-lo a qualquer momento, assim como, ressignificar sua existência diante dos desafios e fracassos que a vida lhe apresentar. Por fim, ainda é importante que a escola prepare os alunos para a incerteza, que é local e global, por isso, o educador Morin (2019) declara que “se resolvemos unir-nos a alguém, não sabemos se esse alguém é a pessoa certa ou errada, se



escolhemos uma profissão, não sabemos se ela nos convém. Em suma, nosso destino pessoal é estigmatizado pela incerteza.” Todavia, mesmo diante das incertezas convém afirmar a vida, fazer escolhas e projetar-se.

### **Palavras-Chave: Educação. Formação integral. Projeto de vida.**

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Disponível em: Acesso em: 27 de set. de 2020.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no Ensino Médio. *Psicologia Ciência e profissão*, 2009, 29 (3), 544 – 557.

MORIN, Edgar. Educação. Parte 2. Vídeo. Disponível em: Acesso em: 11 de outubro de 2019.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de Vida de adolescentes do ensino médio. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 31, 83 – 100, maio/agosto, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação sujeito e história. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

STEIN, Edith. Estructura de la persona humana. In: URKIZA, Julen; SANCHO, Franciso Javier (Orgs.). *Obras Completas: Escritos antropológicos y pedagógicos*. vl 4. Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidade; Burgos: Monte Carmelo, 2003.



## A EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Claudia Lorena Juliato Araujo (PUCPR)**

**Cristhiane Anete Neiverth (UNIBRASIL)**

A Educação digital ocupa um lugar de notoriedade nas aulas de muitos professores e seu crescimento nos últimos anos é notório. A importância dessa nova era tecnológica abre caminho para a inclusão de uma geração que já iniciou imersa nesse novo meio de se comunicar, falar, relacionar, aprender e viver (GÓMEZ, 2015). É assim que vivem as novas gerações de alunos que possuem DNA digital e tecnológico, onde muitos de seus professores, não possuem tantas habilidades assim. As novas tecnologias e ferramentas digitais já vem auxiliando os professores na tarefa de ministrar suas aulas de uma forma mais dinâmica, confortável e atraente aos olhos dos seus alunos há um certo tempo. Em tempos de Pandemia e de educação remota, tornou-se fundamental e essencial ter um profissional capaz de realizar trabalhos, aulas e atividades diferenciadas pela tela de um computador. Se antes o professor já encontrava dificuldades em atrair a atenção de seus alunos, em sala de aula, mesmo com o uso de ferramentas digitais, agora isso se tornou uma das prioridades. Atrás da tela do computador o professor não sabe se seu aluno está atento, prestando atenção e muitas vezes não tem a interação que ele gostaria. Daí, pode-se dizer que a educação digital não cumpre nenhum de seus papéis que é tornar o ensino-aprendizagem mais interessantes aos olhos dos alunos. Então entram novas técnicas e as metodologias ativas para mudar a forma de interação aluno-professor. A gamificação tem auxiliado em muito este processo e traz ao aluno uma de suas realidades, os jogos virtuais. Mas, estaria o professor preparado para este novo mundo? Alterar o contexto do ensino-aprendizagem exige do professor uma mudança na sua prática (MALTEMPI, 2008), que se não for bem pensada, programada, elaborada pode trazer além de prejuízos aos alunos, uma sensação de fracasso ao professor. O ensino remoto com a quarentena evidenciou complexidades do sistema de ensino teórico e prático. Todos os sistemas de educação tiveram que se adequar e os docentes estão tentando manter a comunicação com seus alunos, enquanto muitos reivindicam a falta de acesso a internet ou um ambiente adequado de estudo em casa. Neste panorama, o Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizou a probabilidade de atividades não presenciais de até 30% da carga horária mínima anual, a partir de então, muitas instituições optaram por instituir o ensino remoto no ano letivo. Pais, especialistas, docentes e discentes divergem se a aprendizagem será positiva. Muitos ainda questionam se essas aulas poderão ser consideradas no calendário letivo. Com o avanço da pandemia de modo desigual nas diferentes regiões dos estados e país, e com todos os cuidados que precisam ser adotados para que as instituições de ensino não se tornem um meio de transmissão, os discentes ainda vão ter que conviver por um tempo com as aulas remotas. O que era uma necessidade precisou ser considerado como algo urgente e em longo prazo. De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a análise recente evidencia que a política educacional precisa atingir o ensino híbrido como categoria oferecida por todas as instituições. Para se atingir o esse objetivo, é necessário escutar toda a comunidade acadêmica e se delinear centros acadêmicos mais acolhedores. Atualmente, muitos estudantes encontram divergência com as habilidades de aprendizagem autodisciplinada, sem motivação para aprender online ou administrar o seu tempo. Assim, a educação semipresencial não isenta o docente de tentar desenvolver habilidades necessárias. Segundo o Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), os alunos do ensino médio, aproximadamente 93%, utilizam muito mais os meios tecnológicos como a internet, do que os alunos do ensino



fundamental. Entre os mais citados estão às redes sociais (96%), mensagens instantâneas (98%) e pesquisas na internet por curiosidade ou vontade própria (95%). Mas um dado interessante é que apenas 65% dos jovens acessam para ler um livro, resumo ou um e-book. Os dados evidenciam que o ativo uso das tecnologias pelos jovens está influenciado por diversas variáveis e no desenvolvimento de suas habilidades e sua cultura digital. Esses dados mostram que precisamos nos reinventar, se defrontar com o novo e entender as vantagens dos novos planejamentos, buscando motivar nossos alunos, buscando qualidade, visão e trabalho em equipe criando um centro acadêmico, independente da nossa localização geográfica.

**Palavras-chave: educação digital, aprendizagem, pandemia.**

#### Referências

Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). <https://cieb.net.br/>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC). <https://cetic.br/>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

Conselho Nacional de Educação (CNE). <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Educação na Era Digital: A escola educativa. São Paulo: Penso Editora, 2015.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre a prática e a formação docente. Canoas: Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v.10, 2008.



## A EJA NÃO CONTEMPLADA NA BNCC/2018

**Eliane Cristina do Nascimento de Freitas Prado (PUCPR)**

Este artigo busca demonstrar a nova forma de oferta da educação básica para jovens e adultos, a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular. Para elaboração desta pesquisa foi delimitado o tema na área da educação pública para jovens e adultos, cujo objetivo é analisar o histórico legislativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a Constituição Federal de 1988 até a implementação da BNCC/2018, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), documento esse que omite a educação básica aos jovens e adultos, os quais não conseguiram concluir seus estudos em tempo regular. Os objetivos específicos do trabalho são: a) Demonstrar como é inserida a educação para jovens e adultos na rede pública desde a CF/88 até a BNCC/2018; b) Analisar como foi construída e debatida a BNCC em relação à EJA; c) Destacar como será ministrada na EJA a grade curricular no Estado do Paraná; d) Levantar-se junto ao EJA, Potty Lazzarotto – Curitiba – Paraná, quais foram às mudanças ocorridas pós BNCC. Sendo utilizada a metodologia explicativa e a análise bibliográfica, para desenvolver essa temática. A EJA no Brasil tem um histórico de avanços e retrocessos, em relação à formação dos jovens e adultos que não cursaram a tempo, dentro da faixa etária educacional. Quando se pode observar que a evasão escolar em nosso país é uma curva crescente, a possibilidade de retomada dos estudos pela EJA fica mais evidente e necessária à sua manutenção, neste módulo de ensino. Sendo que a evasão escolar é uma roda que gira e toma proporções de uma grande desigualdade social, pois não se para de estudar por vontade própria, há sempre uma motivação maior, uma exclusão social, relacionada muitas vezes a falta de acesso à educação ou a dificuldade de manutenção do estudante dentro da sala de aula, por conta cada vez maior da precarização do sistema público de educação, ou, a dificuldade familiar de priorizar a educação de seus dependentes. Quando esses jovens e adultos retomam aos estudos há a necessidade de se ofertar um ensino diferenciado, pois estão há muito tempo fora do ambiente escolar e enfrentarão uma dificuldade maior no processo de ensino e aprendizagem. Considera-se que há um retrocesso quando não se insere na BNCC o módulo da EJA, pois deixa os jovens e adultos por conta de políticas públicas a serem desenvolvidas por Estados e Municípios, ou uma terceirização da educação, alguns desses jovens e adultos buscarão um ensino particular para concluir seus estudos e outros, sem uma condição financeira para isso, abandonaram os ensinos por completo, aumentando assim a evasão escolar e conseqüentemente gerando mais desigualdade social. Percebe-se que há um repasse de responsabilidades, para estados, municípios e, ou, para o cidadão. O tema do trabalho levanta a questão na qual a nova Base Nacional Comum Curricular, em sua terceira versão, deixa uma lacuna na Educação de Jovens e Adultos, o documento não menciona orientações para elaboração de um currículo comum para a EJA. Fazendo questionar-se, como serão trabalhados os currículos nas instituições de ensino de jovens e adultos e quais mudanças terão esses espaços?

**Palavras-Chave: EJA, BNCC, educação, normativas, evasão escolar**

**Não tem as referências**



## **A EXPERIÊNCIA REMOTA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Mariane Ramos de Souza (PUCPR)**

**Thais Pacievitch (PUCPR)**

Esse relato trata da experiência remota do estágio de Gestão em tempos de Pandemia. No início do ano letivo de 2020, iniciou-se uma rápida disseminação do vírus denominado COVID-19 por diversos países do mundo, incluindo o Brasil. No Paraná, segundo art. 8º, do Decreto nº 4.230/2020, “as aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020”. A orientação considera que a eficácia das medidas de vigilância epidemiológica para a prevenção da propagação da grave Pandemia do Coronavírus - COVID-19 em âmbito estadual depende necessariamente da sua adoção pelo setor privado. O município de Curitiba também declarou situação de Emergência em Saúde Pública e suspendeu as aulas das instituições educativas municipais. Nesse cenário, universidades e escolas, públicas e particulares, suspenderam as aulas presenciais e precisaram se adequar ao novo contexto a partir das necessidades e dos recursos detidos por elas. O curso de Pedagogia da Universidade em questão continuou suas atividades por meio das aulas remotas, embasado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020. Nesse sentido, esse trabalho objetiva relatar as experiências efetivadas no estágio remoto em Gestão escolar vivenciadas no 1º semestre de 2020. Busca responder a seguinte pergunta: é possível aprender por meio da experiência remota, considerando a experiência no Estágio remoto em Gestão escolar, no curso de Pedagogia, em tempos de Pandemia? Utilizou-se como referencial teórico o Parecer CNE/CP nº 5/2020 e Libâneo (2001). Em termos metodológicos, a abordagem é qualitativa e refere-se a pesquisa do tipo estudo de caso na qual, segundo André (2011, p.31), há um “estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”. Segundo a autora, esse caso pode ser escolhido por ser uma instância de uma classe ou por ser interessante, visando a descoberta, interpretação do contexto, retratando a realidade, utilizando várias fontes de informação. A intenção ao ser selecionado a unidade é compreendê-la como uma unidade, não impedindo que esteja atento ao contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como processo em ação. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados a análise de documentos e entrevista não-estruturada com gestor, supervisor do campo de estágio. Diante do cenário de Pandemia, as aulas foram replanejadas. Em um primeiro momento do Estágio remoto foram proporcionadas atividades como estudo de caso de escola fictícia, organizado em quatro etapas, composto por situações hipotéticas contextualizadas ao período da Pandemia a serem solucionadas (incluindo criação de plano de ação com reorganização de calendário escolar e construção de informativo), estudo dirigido a respeito do cumprimento da jornada de trabalho pelos professores e do Parecer CNE/CP nº 5/2020. Em um segundo momento, o Estágio remoto foi efetivado de forma contratual com uma rede de Ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Houve demandas de: articular soluções sobre como poderia ser estruturado o fechamento das notas trimestrais dos estudantes e transpor de forma mais objetiva, didatizada, em slides, para dois públicos: Família e estudantes/Professores da Rede; e também uma montagem de portfólio/documento contendo o relato de escolas que, naquele momento, já haviam retomado as atividades presenciais. Dentre as aprendizagens proporcionadas pela experiência de estágio em Gestão, no formato remoto, destacam-se: a) a partir do Estudo de Caso: argumentação embasada nas legislações e orientações legais para comunicar a suspensão das aulas no período; embasamento legal na atuação em relação



a educação infantil e ensino fundamental para elaboração do Plano de Ação a partir do cenário com suspensão das aulas presenciais, estratégias para retomada das atividades após COVID e reorganização dos dias letivos do Calendário Escolar; b) a partir do Estudo dirigido sobre as questões trabalhistas: apreensão dos conceitos e composição do pagamento docente, diferença entre férias e recesso escolar, limite legal máximo de horas trabalhadas permitido semanalmente para os profissionais da docência, orientação legal de comunicação em mídias digitais dentro e fora das horas contratadas; c) a partir do estudo do Parecer CNE/CP nº 5/2020: embasamento das indicações de reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual para cada etapa da educação básica, modalidades e nível superior; d) das demandas oriundas do supervisor do campo de estágio: compreensão do sistema avaliativo da rede da escola; busca de soluções para estruturação do fechamento das notas trimestrais dos estudantes; proposição de formas de didatização da transposição e o "fechamento" da nota para os professores, como produção de slides para comunicação de forma objetiva para dois públicos: família e estudantes/professores da rede; ampliação do olhar gestor a partir de experiências, a partir de criação de portfólio, com relatos de Escolas que já reabriram presencialmente e descrições dos impactos do retorno em meio a Pandemia, buscando prever os desafios a ser encontrados no retorno. Assim, a experiência remota vivenciada oportunizou diversas aprendizagens significativas no âmbito da Gestão escolar, contribuindo para ampliar o olhar à cerca do ponto de vista gestor, prezando a qualidade da educação e aprendizagem, planejamento de ações a curto e longo prazo, como também a importância da escutar os envolvidos para concretização de gestão democrática.

**Palavras-Chave: Estágio; Gestão Escolar; Aulas remotas; Pandemia.**

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Damazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-5-2020/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARANÁ. Decreto nº4230, de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 08 abr 2020



PARANÁ. Decreto nº 4258, de 17 de Março de 2020. Disponível em:  
<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4258-2020-parana-altera-dispositivos-do-decreto-no-4-230-de-16-de-marco-de-2020-que-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 27 mar. 2020.



## **A FORMAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**Isabelle Franco da Cruz (PUCPR)**

Este estudo aborda uma experiência de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar dos acadêmicos de um curso de Pedagogia que ocorreu em tempos de pandemia. Por conta da disseminação de um novo vírus, denominado Covid-19, houve várias medidas de fechamento, entre essas, das universidades e instituições escolares, impossibilitando a realização do estágio como é realizado de praxe, de forma presencial. Após a publicação de alguns pareceres e decretos, houve a possibilidade de dar continuidade às aulas e ao estágio obrigatório de forma remota. Para a sua plena realização, contou com a adaptação dos estudantes ao ambiente virtual, passando a utilizá-lo para realizar as atividades do plano de estágio em Gestão Escolar, como estudos de caso, pesquisas em legislações, trabalhos em grupo, interações e parceira remota com as instituições. A profissão docente “é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (Pimenta e Lima, 2012, p. 139), pensando nessa experiência online de formação dos acadêmicos, definiu-se o problema do estudo em: como se delineou a formação docente de forma remota no âmbito da Gestão Escolar? Assim como, o objetivo geral consiste em analisar os desafios e perspectivas da formação profissional em Gestão Escolar em tempos de pandemia, tendo como objetivos específicos (i)- identificar quais documentos e legislações validam e fundamentam a prática de estágio online e aulas remotas e (ii)- apontar as experiências e atividades relacionadas ao estágio que foram realizadas pelos acadêmicos. De modo a apresentar, através de um relato de experiência, as principais atividades realizadas pelos estudantes nesse processo e as dificuldades e potencialidades encontradas, tecendo um diálogo com autores como Pimenta e Lima (2004; 2012), que abordam o estágio na formação docente e Libâneo (2001) que discorre sobre a identidade do pedagogo e algumas diretrizes para o curso de Pedagogia, enfatizando que “a identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo da investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo” (Libâneo, 2001, p. 47). Nesse sentido, pode-se afirmar que essa experiência para os acadêmicos foi considerada desafiadora, contudo, a capacidade de adaptar-se em situações singulares como esse momento de pandemia e de aulas remotas, é um aspecto fundamental para o desenvolvimento profissional e para a atuação em sociedade. Por essa razão, foi possível perceber que a formação remota contemplou e foi além do que se espera da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, pois propiciou uma interação de qualidade de maneira síncrona e assíncrona, preparando um profissional mais humano, autônomo, democrático e preparado para atuar na sociedade através da empatia e de um olhar sensível.

**Palavras-Chave: Gestão Escolar; Estágio Supervisionado; Aulas remotas; Formação de professores.**

### **REFERÊNCIAS**

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org). Formação do pedagogo e da pedagoga: pressupostos e perspectivas. Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



## **A GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DO KAHOOT! NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

**Gabriele Polato Sachinski (PUCPR)**

A geração que hoje compõe o público escolar é, e muito, adepta da tecnologia e está acostumada a ter acesso a tudo, com apenas alguns toques em uma tela. Em contrapartida, nota-se que a Educação não foi capaz de acompanhar essa modernização, apresentando-se, muitas vezes, como uma tarefa mecanicista e enfadonha – influência do pensamento cartesiano-newtoniano (BEHRENS, 2011). Nesse sentido, de acordo com Torres (2002), há novas demandas de modelos educacionais enfocados em estratégias e métodos alternativos de aprendizagem, que devem ser capazes de suprir as necessidades educacionais atuais, as quais – arrisco dizer – estão atreladas à tecnologia e à dinamicidade e rapidez proporcionada pelos meios virtuais. Diante disso, muitas metodologias, chamadas de ativas, vêm ganhando espaço no cotidiano escolar, em especial a gamificação, atividade que se utiliza das configurações de games para trabalhar conceitos de uma maneira divertida e engajada. Posto isso, e considerando minha área de atuação docente, neste estudo buscamos responder ao seguinte questionamento: de que maneira as metodologias ativas, especialmente com enfoque na gamificação, podem contribuir para que o professor possibilite um ensino de Língua Portuguesa mais atrativo, significativo e, conseqüentemente, mais efetivo? Para tanto, neste trabalho, tivemos como intuito realizar em estudo acerca do uso da plataforma Kahoot! como estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de ensino fundamental II, a fim de perceber os impactos dessa metodologia na aprendizagem de língua materna. Além disso, procuramos compreender o processo de gamificação e os elementos necessários para sua utilização; desenvolver e aplicar atividades de revisão utilizando o Kahoot! como suporte; reconhecer nos relatos dos alunos suas percepções acerca da aprendizagem por meio do game; e investigar de que modo o recurso da gamificação pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de possibilitar sua utilização de maneira recorrente e eficiente em aulas de língua materna. A metodologia empregada no desenvolvimento do estudo consistiu em uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso, uma vez que se buscou analisar e interpretar os dados obtidos a partir de uma experiência real de prática pedagógica para verificar se os objetivos propostos no presente projeto foram alcançados. Como etapas, iniciou-se com um levantamento bibliográfico dos conceitos centrais que subsidiaram as análises. Posteriormente, aplicaram-se as atividades gamificadas em turmas de 6º, 7º e 8º anos, e buscou-se o feedback dos alunos envolvidos no processo, obtendo um corpus total de 48 respostas, as quais foram, em seguida, analisadas e discutidas. Para este trabalho, entende-se por gamificação métodos que consistem em “utilizar características e estratégias dos games, a fim de alcançar objetivos específicos de forma divertida, proporcionando um engajamento por parte dos indivíduos.” (PAULA, 2016, p.25). Desde a criação dos jogos, eles foram se desenvolvendo, ampliando os recursos, as estratégias, as plataformas, os suportes etc., mas sempre sendo bem aceitos pelo público em geral, em especial pelas crianças e pelos jovens, devido ao emprego de alguns elementos característicos, como a dinâmica, a mecânica e a estética (ALVES, 2014). Todos esses elementos precisam estar inter-relacionados, a fim de que a proposta seja efetiva e que o estudante se envolva com a atividade, estimulando-o a aprender por meio dessa ferramenta. Para tanto, é necessário conhecer o que os motiva, o que lhes interessa, a fim de que o game seja provocador e instigante, além, é claro, de promover o aprendizado e/ou a revisão de conceitos. Para aplicação desta atividade gamificada, optou-se pelo Kahoot!, que é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, os “kahoots”, que são testes de múltipla escolha e que podem ser criados, acessados e compartilhados



entre os usuários por meio de um navegador Web ou pelo próprio aplicativo homônimo (site KAHOOT!). Durante a realização do game, os alunos são ranqueados de acordo com a pontuação obtida em cada questão respondida. As atividades criadas para aplicação desta pesquisa consistiram em quizzes de revisão de conceitos gramaticais e, após finalizadas, receberam feedback dos alunos, coletados via formulário online. A respeito dos resultados, 91,7% dos alunos afirmaram que o Kahoot! é uma ótima ferramenta para auxiliar no estudo de determinados conceitos; 96% disseram que o ranking ajuda no estímulo para acertar mais e, conseqüentemente, ficar mais bem colocado; 97,1% asseguraram ficarem mais animados em participar das aulas de revisões quando há o apoio do Kahoot!; e houve unanimidade na afirmação de que o Kahoot! contribui para a apreensão dos conteúdos trabalhados. Diante desses dados, o que se pode concluir é que utilizar a gamificação, em especial o Kahoot!, nas aulas de Língua Portuguesa é uma estratégia que tem se mostrado eficiente, pois permite uma maior dinamicidade e engajamento dos alunos. Além disso, como a plataforma disponibiliza um relatório individualizado por aluno e por questão, permite ao professor perceber qual estudante precisa de uma atenção mais especial e qual questão/conceito necessita ser revista (o), pois é uma dúvida coletiva. Por fim, ressaltamos que é sabido que muitos professores e instituições já reconheceram a importância de repensar a práxis pedagógica, contudo, ainda há um longo caminho a se percorrer, sendo necessárias, portanto, investigações nessa área.

**Palavras-Chave: Metodologias ativas; Gamificação; Kahoot!; Língua Portuguesa.**

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 5.ed., Vozes, 2011.

KAHOOT!. About us: Company. Disponível em: Acesso em 26 set. 2020.

PAULA, F. L. Gamificação no ensino de Língua Portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos. 2016. 105 f. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

TORRES, P.L. Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. 2002. 198 f. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



## A IMIGRAÇÃO HAITIANA NA VOZ DAS MULHERES

Neli de Lemos (IFSC)

Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)

O presente estudo tem por tema a imigração haitiana e o objetivo é: compreender o processo de acolhimento e integração dos imigrantes Haitianos, atentando para a presença feminina e da religião católica nessa mediação. Na pesquisa, abordamos a presença feminina no processo de acolhimento e educação das mulheres haitianas, atentos para o papel das mulheres brasileiras e haitianas no processo educacional, buscando preservar a identidade cultural, com vistas às permanências e rupturas das tradições do povo haitiano, seus hábitos, comportamentos, valores e crenças. Utilizamos conceitos teóricos como o da memória, cultura e outsiders, os quais colaboraram para a realização de uma leitura e compreensão dessas histórias. Entre as mulheres, encontramos as que fazem parte da comunidade e trazem um histórico de acolhimento às pessoas em vulnerabilidade social, as quais damos destaque para o processo de movimentos individuais, sociais e religiosos. A religião, através da formação de leigos da comunidade, se faz presente nos movimentos sociais e, por intermédio destes, a disseminação católica. Nessa relação de interação social, é possível o surgimento de novos relacionamentos, contribuindo para que as mulheres imigrantes encontrem condições favoráveis para que o processo de integração aconteça de maneira mais tranquila. Em virtude das pesquisas bibliográficas e também durante os seus processos, é importante destacar o entrecruzamento entre a pesquisa histórica e a sociológica. A pesquisa foi aplicada através de entrevistas semiestruturadas objetivando verificar a educação, a cultura os costumes e as trajetórias dessas mulheres no processo de emigração. Localizamos na comunidade uma mulher que fazia o acolhimento. Percebeu-se que ela trazia, na sua formação católica, o ensino das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), o que a torna uma participante ativa da comunidade. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a história da trajetória dos imigrantes desde a sua saída do Haiti. Devido a um desastre natural, onde milhares de pessoas morreram, agudizaram-se os conflitos econômicos, políticos e sociais, fazendo com que a emigração ocorresse para vários lugares do mundo, entre eles o Brasil. Ao utilizarmos a memória como ferramenta para fazer o entrecruzamento entre as fontes orais e as demais, a pesquisa em Demartini (2004) possibilitou o aporte teórico, por ser um referencial no estudo dos imigrantes. O método utilizado pela autora veio ao encontro da nossa pesquisa “[...] pela natureza da temática abordada e pelas indagações formuladas” (Demartini, 2000, p.350), auxiliando-nos na análise dos relatos orais das imigrantes haitianas e nas respostas para nossos questionamentos. Buscamos referenciais teóricos que pudessem alavancar e fortalecer a pesquisa com conceitos que contribuíssem para o aprofundamento das questões sociais e referentes ao processo de imigração no sentido de acolher e inserir os imigrantes na nova sociedade. Para Elias, “É mais fácil, em princípio, reconhecer os elementos compartilhados do habitus nacional no caso de outros povos do que no daquele a que se pertence.”(Elias, 1997, p.15) grifo do autor. Elias e Scotson “[...] o fato de os recém-chegados serem tratados de “aldeões” como outsiders, como grupo de status inferior, dificultou-lhes ainda mais interessar-se por sua nova comunidade e romper as barreiras de seu isolamento inicial.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.110) grifo do autor. A cor da pele ainda é vista como meio de inserção social, em uma sociedade considerada melhor ou como Elias e Scotson(2000), “estabelecida”. Com base nos resultados obtidos do referencial teórico, da observação realizada na sala de aula na Educação formal, e também informal, e nas entrevistas foi possível identificar as formas da educação não formal quando se percebe o engajamento das pessoas da comunidade para realizar



ações de acolhimento e inserção social. Ao falarmos de Educação, Forquin (1993) diz que: [...] existe, entre a educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer tome a palavra “educação” no sentido mais amplo, de formação e socialização do indivíduo.” (Forquin, 1993, p. 10) Ao darmos voz às mulheres haitianas como sujeitos de sua história, percebeu-se que elas se sentiam talvez censuradas pelos maridos, deixando questionamentos em suas mentes sobre se podiam ou não falar, como se tivessem medo de comprometer-se. Para Bosi (1994), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (Bosi, 1994, p.55). Ao ouvir a história oral das mulheres haitianas, as falas nos deram pistas que nos permitiram continuar no sentido de compreender a imigração e o processo de acolhimento, aos quais traduzem aspectos de uma identidade forjada em um passado remoto e em um novo país com um futuro incerto. Notamos que a imigração haitiana no Brasil é resultado das diversas situações que passaram naquele país, seja de ordem socioeconômica, ou resultado outros fenômenos naturais pelos quais passaram. É importante ressaltar que a crise social, política e financeira que o Brasil passa no momento tem adiado o sonho de uma nova vida, passando por situações de desemprego, exploração trabalhista, situações de racismo e discriminação das mulheres. Compreender a imigração haitiana passa por uma leitura que permeia as esferas da educação e religião, como objetos e práticas culturais no processo de imigração. Atentar para a presença feminina nessa mediação foi essencial, considerando os dois lados envolvidos: o daqueles (as) que chegam e daqueles (as) que os acolhem.

## **Palavras-Chave: Educação; Imigração; Religião**

### **REFERÊNCIAS**

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade - lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

ELIAS, Norbert. Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

DEMARTINI, Z.B.F. Famílias de imigrantes portugueses na metrópole de São Paulo: trajetórias e vivências. 2000. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7051.pdf> Acesso em: 03 mai. 2017.



## **A PERSPECTIVA DISCENTE COMO VARIÁVEL PARA O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Felipe Aurélio dos Reis (PUCPR)**

**Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)**

Diante da formação de professores, há uma lacuna de suma importância não preenchida sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, principalmente no ensino médio, capaz de possibilitar aos docentes uma melhor intervenção em sala de aula. A partir disso, tal conhecimento conquista um valor principalmente na área da educação física, pois esta costuma ser subestimada ao passo que o ensino médio ocorre, afinal, essa fase é marcada majoritariamente por decisões que partem do estudante. Segundo Tenório (2013, p. 75), os conteúdos repetidos, o interesse no vestibular e no mercado de trabalho proporcionam um afastamento das aulas presenciais de educação física. Além disso, há a existência de eventos que alteram a personalidade do indivíduo. Estes passam por problemas frequentes, como ansiedade, nervosismo, estresse e insegurança (CAMPOS, 2019, p. 2) por motivos como tentar se encaixar em grupos e mudanças hormonais, resultando em supervalorizar a opinião alheia, além da preocupação com o vestibular. Ademais, ocorrem mudanças significativas no cognitivo. Segundo Campos (2019, p. 2): “As transformações ocorrem na neuroquímica e neurotransmissão no sistema nervoso do adolescente. Novas conexões cerebrais são estabelecidas e verifica-se o amadurecimento do córtex pré-frontal, região responsável pela tomada de decisões e o controle dos impulsos”. Dessa forma, o estudante constantemente repensa sua participação para atividades com exposição diante dos outros. Jacó (2010, p. 2) relata, diante de seu estudo sobre a participação estudantil na educação física, como uma estudante age perante seu círculo social: “[...]intimidada ao ver seu erro exposto e negativizado por quem não cometia os mesmos erros. Assim, muitas vezes quem não dominava previamente os conteúdos das aulas de educação física acabava tendo menos oportunidade de aprendizado, enquanto quem já tinha conhecimentos prévios, acaba participando mais[...].” Assim, os estudantes com menos habilidades motoras procuram não realizar com frequência as aulas propostas como os demais para não expor suas dificuldades e virarem motivos de risada. Como consequência, a participação na disciplina fica comprometida. Segundo Tenório (2013, p. 75): “É comum conhecermos alguém que atribui a desvalorização às práticas corporais devido às experiências negativas tidas na escola, relacionadas com o esporte, quando teve algum tipo de frustração decorrente de atitudes preconceituosas ou tristeza por sentimento de inferioridade.” Diante disso, o engajamento estudantil tem como fator relevante a opinião alheia, porém não somente ela. O papel do docente exerce grande importância também. Moreno e Cervelló (2013) realizaram um estudo sobre a opinião discente frente à personalidade do professor de educação física. Estes sinalizaram uma maior importância para a disciplina quando veem a figura docente alegre, democrática, justa e agradável. Assim, este profissional se torna um estímulo para a participação, enquanto o mesmo pode ser considerado como uma barreira quando é autoritário e/ou despreparado em sua prática (OYARZUN, 2012) ou apresenta dificuldades interpessoais de relacionamento (RYAN, 2003). Diante disso, o presente estudo traz como indagação – como a perspectiva discente afeta o engajamento dos estudantes de ensino médio na disciplina de educação física? - Partindo dessa problemática buscou-se correlacionar a visão estudantil da disciplina de Educação Física com a participação efetiva dos discentes diante da mesma. Assim, foram selecionados como objetivos específicos discutir com os estudantes a percepção que possuem acerca da disciplina, pesquisar assuntos relacionados à temática na literatura e aplicar um questionário para os estudantes. Para a



realização de tal estudo, adotou-se a abordagem qualitativa descritiva, pois como afirma Moraes e Fonseca (2017, p.129), busca-se por meio desta levantar dados sobre um grupo-alvo, sendo possível uma compreensão de comportamentos, opiniões e expectativas. Diante dessa perspectiva e da condição de isolamento, criou-se um post no Instagram com objetivo de conseguir voluntários. Esse post possuiu um pop-up- para inserção dos celulares, posteriormente coletados para a criação de um grupo no WhatsApp. A priori, realizou-se uma explicação do projeto e foi entregue o link do questionário feito no Google Forms. Os dados passaram por uma análise de conteúdo e separados em categorias para melhor visualização no software Word. Essa pesquisa demonstrou que os aspectos motivacionais elencados com maior frequência para a participação discente foram “bem-estar” (57,6), “socialização” (46,1%), “fortalecimento dos interesses” (46,1%) e “saúde” (32,6%). Diante dos aspectos desestimulantes, encontram-se as categorias “motivos pessoais” (34,6%), “preparação docente” (17,3%), “ser cansativo” (15,3%) e “participação docente”(15,3%).

**Palavras-Chave: Estudantes; Educação Física; Engajamento; Interesse;**

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. G. et. al. Conhecimento de adolescentes acerca dos benefícios do exercício físico para a saúde mental. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.24, n.8, p.2951-2958, Ago. 2019. Acesso em: 20. Out. 2019.

JACÓ, J. F.. Participação nas aulas: pensando a educação física escolar sob a perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP, 4., 2012, São Paulo. São Paulo: Anais, 2012. p. 1-20. Disponível em: . Acesso em: 14 ago. 2020.

MORAES, A. M. de; FONSECA, J. J. S. da. Metodologia da pesquisa científica. Sobral: Inta, 2017. p. 129. Acesso em: 05. Jun. 2019.

MORENO, J. A. y CERVELLÓ, E. Pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Enseñanza*, n.21, p.345-362. 2003. Disponível em: . Acesso em: 24. out. 2019.

OYARZUN, J. C. El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v.38, n.1, p.105-119, 2012. Disponível em: Acesso em: 27. out. 2019.

RYAN, S; FLEMING, D; MAINA, M. (2003). Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. *The Physical Educator*, n.60, p.28-42. Disponível em: Acesso em: 25. abr. 2020.



TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. da. Educação Física Escolar: reflexões sobre a não participação dos alunos nas aulas: reflexões sobre a não participação dos alunos nas aulas. In: ENAED-UNEMAT, 1., 2011, Sinop. Anais [...] . [s.i]: Anais, 2013. v. 31, p. 71-80. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2020.



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO 5º E 6º ANOS DE ESCOLAS DA REDE PRIVADA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR**

**Mariane Ramos de Souza (PUCPR)**

**Pura Lúcia Oliver Martins (PUCPR)**

Essa pesquisa trata da prática pedagógica do professor do 5º e 6º anos. Estudos realizados por Martins (1989) revelou que na década de 1980 o professor pouco participava da elaboração dos objetivos, conteúdo e avaliação. Era no aspecto metodológico que encontrava espaço de intervenção. Dos níveis de competência destinados ao professor -planejamento, execução e avaliação- apenas o nível de execução era reservado a este. Portanto, o diagnóstico foi de uma escola predominantemente tecnicista. Algumas décadas se passaram e há necessidade de observar nas escolas, a prática desenvolvida pelo professor no momento atual, sua base teórica, observar se há permanências e/ou mudanças ocorridas na realização desta prática. Diante disso, questiona-se: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do 5º e 6º anos do ensino fundamental, nas escolas particulares da rede privada de Curitiba/PR, seus problemas, iniciativas e base teórica na atualidade? Esse estudo faz parte do projeto de origem intitulado “Interlocução da Prática Pedagógica da Educação Básica com a Universidade no processo de Formação Docente” vinculado ao grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processo do PPGE da PUCPR. Investiga o 5º e 6º anos do Ensino Fundamental abrangendo uma amostra do fundamental 1 e 2, e a transição dos anos iniciais e anos finais desse nível de ensino. Teve por objetivo, captar e sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do 5º e 6º anos do ensino fundamental, seus problemas, iniciativas e base teórica tendo em vista a sua reformulação. A metodologia realizada para esse estudo é de abordagem qualitativa que segundo Fonseca (2002, p. 20) “se com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Foram utilizados a observação participante e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Realizou-se 13 dias de observações em quatro turmas de 5º ano e 11 dias de observações em duas turmas do 6º ano, tendo como campo de investigação duas escolas particulares do município de Curitiba/PR que aqui denomina-se de escola “A” e “B”. Foram sujeitos da pesquisa vinte e sete professoras e uma coordenadora pedagógica atuantes no 5º e 6º anos do ensino fundamental. A análise dos dados foi feita pela análise de conteúdo de Bardin (2011) que resultou em duas categorias de análise: (i) organização dos objetivos, conteúdo e metodologia; (ii) avaliação. Os autores que serviram de base teórica foram Martins (2008) que discute as abordagens teóricas do processo didático (ensino centrado na transmissão-assimilação, eixo do aprender a aprender, aprender a fazer e sistematização coletiva do conhecimento) e seus elementos didáticos: objetivos, conteúdo, método e avaliação; Martins (1989) que analisa a didática para além dos confrontos entre didática teórica e didática prática e Mizukami (2011) que trata das abordagens de ensino. O estudo revelou que: (i) na escola “A” a organização do trabalho pedagógico expressa uma influência da abordagem tecnicista tal como observada por Martins (2008) na qual cabe ao professor executar o planejamento elaborado por especialistas. Ao mesmo tempo que há um espaço para o professor desenvolver atividades didáticas conforme sua concepção de educação; (ii) na escola “B” verifica-se um movimento de autonomia do professor para selecionar conteúdo, objetivos e metodologia. A decisão é feita de forma colaborativa e interdisciplinar entre os professores envolvidos buscando uma espiralidade metodológica. Verifica-se uma influência da abordagem centrada no aprender a aprender da Escola Nova, com indícios a abordagem sociocultural centrada na sistematização coletiva do conhecimento



em que o centro do processo se desloca para a prática social do professor e do aluno conforme Martins (2008); (iii) com relação à avaliação, ambas as escolas tem o envolvimento do professor na sua elaboração ainda que na escola “A” ocorra a troca de professores para a aplicação das provas e uma banca para a correção das mesmas como na abordagem tecnicista. Observa-se o critério das dimensões socioemocionais, ético-relacionais e cognitivas e o avanço na capacidade de reflexão crítica do estudante e proposição de alternativas. Aí se tem a influência da abordagem sociocultural. Em conclusão a pesquisa mostra que neste início de século XXI, há permanências e avanços na organização do trabalho pedagógico da escola e na prática pedagógica dos professores com influência das abordagens Tecnicista, Nova e Sociocultural.

**Palavras-Chave: Teorias educacionais; Ensino fundamental 5º e 6º anos; Prática pedagógica; Teoria e prática.**

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2011.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Universidade Estadual do Ceara, Fortaleza, 2002. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf). Acesso em: 20 set 2020.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórica, didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIZUKAMI, Maria Nicolette. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U, 2011.



## A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Francieli Berthe (PUCPR)

Daniele Saheb Pedroso (PUCPR)

A educação está em constante movimento de transformação. Atualmente, o modelo de educação ainda reproduz o paradigma tradicional de ensino, voltado para a transmissão de conhecimentos e valores, provenientes do passado. Nesta circunstância, o papel do professor em sala de aula é o de transmissor de conteúdo, como aquele que detém o conhecimento. Conforme Moraes (2016), este modelo de educação visa a reprodução de métodos preexistentes e, nesse contexto, o estudante adota uma postura passiva diante dos conteúdos transmitidos a ele. Porém, na atualidade, o paradigma da complexidade exige do estudante uma postura de sujeito, com vistas à construção do conhecimento e à transposição para a prática. Nesse sentido, a transdisciplinaridade, apresenta-se como uma proposta transformadora, que tem a finalidade de elevar o pensamento na prática docente, relacionando múltiplas disciplinas e áreas de conhecimento para proporcionar novos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem. Este cenário de mudanças exige alteração de práticas docentes tradicionais, perpassando para planejamentos realizado pelo professor. Considerando este contexto, Moraes (2016) sinaliza que a transdisciplinaridade não é abarcável nem reduzível a uma única palavra ou conceito. Para a autora, a transdisciplinaridade não é uma nova disciplina, muito menos uma nova ciência, mas uma forma diferente de abordar a construção do conhecimento, o reencontro com o sujeito epistêmico, a percepção sobre a existência humana e, sobretudo, a educação. Esta clareza é condição básica para que os professores transformem os seus planejamentos e a prática docente. Para atender esta demanda, o professor precisa rever sua prática em sala de aula, buscando transformar o pensamento sobre o sistema formal de ensino. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 37), destaca que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação. Ela é, também, uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Na área da educação, a atuação do professor vem se remodelando com o objetivo de atender às demandas dos estudantes. Mais do que transmissor de conhecimentos, espera-se do professor uma postura de mediador dos processos de aprendizagem, buscando estratégias que estimulem discussões, leituras, aprofundamento, relação com as questões sociais, éticas e ambientais e, sobretudo, vivências e experiências educativas. Antes da prática em sala de aula, destaca-se a elaboração de um bom planejamento, no qual o professor se desafie e apresente metodologias que superem aquelas do paradigma tradicional. Schneider (2015) destaca que na perspectiva do planejamento, o professor precisa considerar o princípio do protagonismo infantil, manifestando-se, especialmente, na concepção de que a criança é um sujeito detentor de inúmeras capacidades, sendo reconhecida como capaz de encontrar suas próprias soluções para problemas cotidianos. Nesse sentido, essa pesquisa teve como foco analisar a transdisciplinaridade na Educação Infantil. Para tanto, buscou-se analisar os planejamentos da Educação Infantil desenvolvidos em uma Instituição privada de Brasília - Distrito Federal. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar como a transdisciplinaridade se encontra nos planejamentos da Educação Infantil, a partir dos pressupostos da teoria da Complexidade de Morin. Afim de alcançar os objetivos propostos, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa e adotar como procedimento da coleta de dados a análise documental, no qual foram analisados planejamentos quinzenais. Para a análise foi utilizado indicadores criados pelo grupo de pesquisa de Educação Ambiental e Complexidade, a partir do estudo teórico da PUCPR com realização de adaptações para



essa pesquisa. A partir dos indicadores, foi realizado as análises dos planejamentos da Educação Infantil da Instituição privada pesquisada. Para o suporte teórico da pesquisa, utilizou os seguintes autores: Moraes (2016), Tardif (2016), Nicolescu (1999), Morin (2002;2003), Schneider (2015) entre outros que se fizeram necessário. Para a realização análise dos dados, utilizou-se as seguintes categorias: a Transdisciplinaridade na Dimensão Relacional, a Transdisciplinaridade na Dimensão da Consciência Planetária e por último, a Transdisciplinaridade na Dimensão da Investigação e Criatividade. Por meio da análise dos dados foi possível identificar a presença da transdisciplinaridade nos planejamentos da Educação Infantil. Em vários momentos percebe-se propostas que trabalham e articulam mais do que um conhecimento numa mesma atividade e planejamento, considerando o conhecimento prévio dos alunos, o contexto atual e elementos como sentimentos e valores. Nesse contexto, ficou claro o uso de conteúdos transversais durante as também a utilização de outros espaços além da sala de aula, para a realização das atividades de ensino e aprendizagem, considerando a criança e o contexto, baseando-se em uma proposta que visa a formação do indivíduo para a autonomia, a autoria, o protagonismo e a ética, bem como a conscientização para aulas e o cuidado do meio ambiente. Trabalhar com a transdisciplinaridade é quebrar o paradigma tradicional, delineador do conhecimento fragmentado e descontextualizado, que não interage com a realidade. Com a transdisciplinaridade o conteúdo é trabalhado integrado com o desenvolvimento de competências e valores como a autonomia, a autoria, o protagonismo e a ética, essenciais para viver em sociedade.

### **Palavras-Chave: Transdisciplinaridade. Planejamentos. Educação Infantil.**

#### **REFERÊNCIAS:**

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (Colab.). Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: SP. Papyrus Editora, 2016.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o Favorecem em uma Turma da Educação Infantil. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, junho de 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.





## **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM AMBIENTE ONLINE NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

**Santiago Marreiros Rodrigues (PUCPR)**

**Wellington Tavares dos Santos (PUCPR)**

O presente trabalho é fruto de pesquisa em andamento para a disciplina de Elaboração de Materiais Didáticos de Música, ofertada no 6º período no curso de Licenciatura em Música em uma Instituição privada de ensino. O objetivo geral é trazer à tona dificuldades enfrentadas por Portadores de Deficiência Visual (PDV) quanto ao acesso a materiais didáticos na educação musical em formato físico e virtual. Os objetivos específicos são identificar, com base em documentos oficiais, abordagens teórico-metodológicas para o ensino de música nos diferentes materiais didáticos; e refletir criticamente sobre fundamentos teórico-metodológicos presentes nas produções pesquisadas e, sobretudo, elaborar material didático de música. A metodologia consiste na pesquisa bibliográfica, bem como, na identificação de materiais didáticos em música que tratem da relação educação musical e acessibilidade. Quanto a materiais didáticos disponíveis na web, foram encontrados páginas e portais que tratam da acessibilidade e apresentam recursos coerentes com a temática. Um exemplo é a página “[acessibilidadelegal.com](http://acessibilidadelegal.com)”, que trata de questões relacionadas à acessibilidade na web, reunindo artigos e documentos sobre o assunto. No site é possível acessar o conteúdo principal, aumentar ou diminuir tamanho das letras sem desconfigurar a página, utilizar auto contraste e realizar navegação utilizando teclado. Outra página que merece destaque é “[cegueta.com](http://cegueta.com)”, um portal que promove a interação entre PDV de diferentes regiões do país, constituindo-se em uma rede social para PDV. O site “a minha rádio”, de origem portuguesa, disponibiliza conteúdos por meio de áudio descrição, ou seja, narração e descrição de imagens, tratando da história do rádio. Uma página igualmente interessante é “Instrumental & Tall”, do músico e professor Glauco Cerejo. É uma página com artigos, trechos de música e vídeos demonstrativos do seu trabalho, além de indicação de música e cifras para estudantes. Considerando a dificuldade para encontrar materiais didáticos de música, em formato de página web para PDV, optou-se por desenvolver uma proposta de ambiente online para educação musical que possa ser acessado por esse grupo. Trata-se de material didático sobre teoria, história e percepção musical em forma de página web para estudantes de música, com apoio de áudio descrição e sequências didáticas de fácil acesso para PDV. Os fundamentos teóricos deste trabalho foram tecidos baseados nos estudos de Tomé (2003); e Maciel (2014) que discutem questões relacionadas à educação musical, inclusão e acessibilidade; e Sonza (2004), que trata de tecnologias assistivas, ambientes virtuais e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e PDV. Considerando o estudo realizado no decorrer do primeiro semestre de 2020 notou-se que, na educação musical, especialmente no que se refere à inclusão de PDV em curso universitário, há um abismo entre o que está previsto em legislação e a realidade. É importante ressaltar que existem, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), diferentes graus de deficiência visual que variam entre baixa visão leve, moderada ou profunda até à cegueira total. (EDUCAMUNDO, 2017). Segundo o art. 27º da Lei 13.146, “todo portador de deficiência tem o direito à educação inclusiva, oportunizando o desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme seus interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). O dispositivo legal ressalta questões fundamentais, já que, para a inclusão de PDV no ensino superior são necessárias adequações arquitetônicas, pedagógicas e tecnológicas, além da criação de políticas de acessibilidade e inclusão. (MACIEL, 2014). Pretende-se, com essas ações, além de oferecer o conteúdo de forma



inclusiva, servir de exemplo e inspiração para o desenvolvimento, adaptação e adequação de páginas para o maior número de pessoas, independentemente de suas possíveis deficiências. Destaca-se também carência de estudos e propostas para diminuição das barreiras existentes ao acesso à informação em ambiente físico e virtual para PDV. Nesse sentido, os conteúdos serão disponibilizados em ambiente online gratuito atendendo aos seguintes critérios de acessibilidade: conteúdos coerentemente organizados para compreensão com leitores de tela; possibilidade de opção de contraste de cores; recurso para alternância de tamanho da fonte e, possibilidade de navegação por meio do teclado. De acordo com as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1, é essencial que um web site seja acessível para [...] um maior número de pessoas com deficiência, incluindo acomodações para cegueira e baixa visão, surdez e baixa audição, limitações de movimentos, incapacidade de fala, fotossensibilidade e combinações destas características, e alguma acomodação para dificuldades de aprendizagem e limitações cognitivas. (WCAG 2.1, 2018) Para os PDV não raramente, navegar em uma página na internet é desafiador e, muitas vezes, desestimulante, pois vivenciam um ambiente digitalmente hostil para a sua compreensão e interação. Na grande maioria dos casos é praticamente impossível acessar informações em uma página web sem auxílio de alguém vidente. Os textos básicos e as etiquetas dos campos a preencher não são reconhecidos pelos leitores de texto, inviabilizando maior autonomia do PDV. A proposta em desenvolvimento na disciplina de Elaboração de Materiais Didáticos de Música pretende apresentar preliminarmente alternativa possível de ambiente online para educação musical com recursos de acessibilidade para PDV.

**Palavras-Chave: Educação musical; Deficiência visual; Acessibilidade; Ambiente online.**

## REFERÊNCIAS

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://rb.gy/k8ye6q> Acesso em 19 set 2020.

MACIEL, A. K. S. Atitudes sociais da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014

TOMÉ, D. Introdução à musicografia Braille. São Paulo: Global Editora, 2003

EDUCAMUNDO. Deficiência Visual: entenda detalhadamente com um guia e cursos online. Disponível em: <https://rb.gy/wzd4cs>. Acesso em 19 set 2020.

SONZA, A. P. Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/ virtuais. Dissertação(mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível



em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5626/000428874.pdf?sequence=1>.  
Acesso em: 18 de set 2020.

WCAG. Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web 2.1. Disponível em <https://rb.gy/ap8sp7>.  
Acesso em 19 set 2020.

Páginas web citadas

Acessibilidade legal. Disponível em <http://acessibilidadelegal.com/00-acessibilidade.php>

Cegueta.com. Disponível em <http://www.cegueta.com/> Acesso em 22 set 2020.

A minha rádio. Disponível em <https://www.aminharadio.com/radio/> Acesso em 20 set 2020.

Instrumental & Tall. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~cerejo/> Acesso em 20 set 2020.



## ARQUITETURA PEDAGÓGICA PARA AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM EM MÚSICA – AVA\_MUS

Wellington Tavares dos Santos (PUCPR)

Na contemporaneidade diferentes propostas de plataformas para Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, em geral, são adaptadas para atender às demandas específicas do processo de ensino. Uma compreensão do modo como as tecnologias modelam as interações educativas em AVA pode viabilizar a superação de modelos existentes e que se reduzem à repositórios de conteúdo ou são utilizados como veículo de administração e controle do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, surge a preocupação em iniciar uma investigação sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem para formação de professores, tendo como tema: Arquitetura pedagógica para Ambiente Virtual de Aprendizagem em música, AVA\_MUS. O tema também é prenúncio do problema que se pretende resolver, ou seja, de que forma o AVA\_MUS, pode melhor atender às demandas formativas na licenciatura em música, potencializar o processo de ensino e aprendizagem e ressignificar as aulas presenciais do curso? Como desdobramento dessa questão de pesquisa apontam-se ainda outras interrogações: quais seriam os procedimentos didático-metodológicos para validação do AVA\_MUS? Quais demandas formativas que podem ser atendidas por esse ambiente? É necessário fazer algum tipo de adequação no curso de Licenciatura para implementação do AVA\_MUS? O objetivo geral é, portanto, desenvolver arquitetura pedagógica para Ambiente Virtual de Aprendizagem em Música. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem inauguram novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem em música exigindo mudanças conceituais profundas. Tais mudanças resultam na necessária reconfiguração do trabalho docente, revisão dos tempos e espaços para o ensino e aprendizagem, nas formas de aprender e ensinar e, sobretudo, no processo de formação pedagógica, inicial ou continuada. Os encaminhamentos metodológicos serão desenvolvidos observando as seguintes fases: • Pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo • Formação de um Grupo Virtual de Discussão – GVD • Elaboração do modelo para arquitetura pedagógico-computacional de Ambientes Virtuais de Aprendizagem em música, testagem e validação. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, conforme GIL (2002, p. 3), “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. É importante considerar que o contexto de ensino e aprendizagem em música, nas instituições de ensino superior, atendem jovens considerados nativos digitais e migrantes digitais. Esses conceitos por si apontam que a formação desses jovens não pode ficar à margem das transformações culturais e sociais advindas de importantes avanços no campo das tecnologias digitais. A utilização da internet demarca esses dois perfis com mais clareza: enquanto os migrantes digitais precisaram aprender pacientemente o seu uso em processos de inclusão digital, a geração de nativos digitais cresceu entre os computadores, como afirmam Prensky (2001) e Cairo, Moon e Sorg (2011). Uma proposta de formação de professores de música, tendo como suporte o ambiente virtual de aprendizagem é desafiadora pois exigirá que também se repense todo o processo de ensino e aprendizagem. Haja vista que não é somente mudança de meio para transmissão de informações, mas sobretudo, mudança de percepção sobre o real bem como de transformação da própria concepção didático-musical. Belmonte; Grossi (2010), apresenta um conjunto de características para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, classificando-os conforme a finalidade e identifica três tipos principais: instrucional, interativo e cooperativo. O ambiente instrucional pode ser comparado com um modelo tradicional de ensino segundo o qual o conteúdo é transmitido para o estudante, não há interação ou quando existe a participação é mínima. No ambiente interativo a participação é essencial, sendo muito valorizado no



processo de ensino e aprendizagem as opiniões, análises e reflexões. Do mesmo modo o ambiente colaborativo pode ser caracterizado pela construção coletiva entre os interagentes. (BELMONTE; GROSSI, 2010). Ressaltamos a existência de uma significativa preocupação com as mudanças às quais o próprio sistema educacional estaria sujeito com o surgimento e popularização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a expansão de cursos na modalidade à distância. Avanços na área da tecnologia digital também representariam a necessária renovação das práticas pedagógicas, pois “diferentemente da rigidez da sala física, esta tecnologia permitirá que o conhecimento seja construído de forma flexível e autônoma” (DIAS, 2010 p. 33). Nesse sentido, pensar em um ambiente virtual de aprendizagem, sobretudo para a educação musical ou ensino de música, seria também repensar a prática do educador musical ou professor de música, rever processos didáticos, conteúdos e abordagens entre tantas outras coisas. Trata-se, portanto, de uma arquitetura pedagógica na qual os estudantes deverão efetivamente atuar como protagonistas. Do ponto de vista pedagógico a escolha de ambientes virtuais que privilegiem a socialização de experiências e construção do conhecimento é um primeiro elemento chave rumo a uma educação inovadora e coerente com os novos desafios do século XXI. Do ponto de vista tecnológico, um importante ponto de atenção é a necessidade de estabelecer, sistematizar e organizar metodologias e didáticas específicas para a interação dos envolvidos no processo de ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. (FILHO, 2011, p. 51)

## **Palavras-Chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem; Formação de professores; Educação musical**

### **REFERÊNCIA**

BELMONTE, V.; GROSSI, M. G. R. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um panorama da produção nacional. 16o Congresso Internacional de Educação à Distância, , n. 31, p. 1–10, 2010

CAIRO, A.; MOON, P.; SORG, L. A internet faz mal ao cérebro? Revista Época, n. 702, p. 76-84, 31 out.2011

CARVALHO, Marie Jane S.; NEVADO, Rosane Aragon de ; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas Pedagógicas para Educação à Distância. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007 Disponível em: [http://peadalvorada7.pbworks.com/f/Arquiteturas\\_Pedagogicas.pdf](http://peadalvorada7.pbworks.com/f/Arquiteturas_Pedagogicas.pdf). Acesso em 20 set. de 2020.

DIAS, Claudio Costa. A virtualização digital presente no ensino: a trajetória inicial do fenômeno no Brasil e os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem. Ponta Grossa, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1202/1/claudio%20dias.pdf> Acesso em 20 set 2020.



FILHO, P. A. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educ. rev.* [online]. 2011, vol.27, n.2, pp.41-72. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200004>.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, V. M. Educação em rede: uma visão emancipadora. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 12 agos. 2020.



## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO**

**Monica Aparecida Bays (PUCPR)**

**Thais Pacievitch (PUCPR)**

O isolamento social gerado pela disseminação do Covid-19 pelo mundo no início de 2020, fez as instituições de ensino reinventarem-se a partir da suspensão de suas aulas. Muitas instituições continuaram suas propostas pela televisão ou por meio digitais, inclusive as aulas do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar do curso de pedagogia em uma instituição privada de ensino superior de Curitiba, que passaram a ser realizadas de forma remota. As atividades desenvolvidas no decorrer do semestre - no início de maneira presencial e, logo após, remotamente - foram de retomada dos aspectos da gestão escolar, de propostas que envolviam a atual situação da Pandemia e seus impactos nas atividades da gestão, questões trabalhistas relacionadas à gestão escolar, até chegar ao contato com o campo de estágio - uma instituição de ensino particular de Curitiba. Dessa última surgiu a demanda relacionada à avaliação somativa em tempos de Covid-19, temática que preocupa pais e professores. O processo de avaliação, assim como toda a organização que influencia o trabalho pedagógico nas instituições de ensino, passam pela gestão escolar. Pensar no processo de avaliação em momentos de Pandemia é mais um trabalho a ser pensado e efetivado pela gestão, em conjunto com os professores e a comunidade escolar, de forma democrática e participativa, chegando as melhores possibilidades e resultados para o ensino e aprendizagem. Diante dessa situação, a questão norteadora deste relato consiste em: como avaliar quantitativamente a aprendizagem dos estudantes em tempos de aulas remotas? Sendo objetivo geral compreender como pode ser efetivado o processo de avaliação somativa da aprendizagem dos estudantes em tempos de aulas remotas. Como objetivos específicos, destacam-se: examinar os principais aspectos relativos à avaliação escolar e as diferentes formas de avaliar e identificar como pode ser efetivada a avaliação somativa em tempos de aula remota. Luckesi (2000, 2002) e Santos (2017) auxiliaram na compreensão da avaliação da aprendizagem no contexto escolar e seus tipos: diagnóstica, formativa e somativa. Cabe destacar que avaliação auxilia a compreender as aprendizagens dos estudantes, ou seja, “permite averiguar o processo de aprendizagem dos alunos” (SANTOS, 2017, p.62). Em relação a importância da avaliação para o planejamento do professor Luckesi (2002, p.84), destaca que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível [...]”. Assim, a avaliação tem seu papel não apenas para o aluno, mas também para o replanejamento e autoavaliação das ações e intenções desejadas pelos professores. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos envolveram estudos sobre a gestão escolar e a realização de propostas, advindas do campo de estágio, sobre a avaliação: propor soluções, com base nos documentos homologados até aquele momento, para o fechamento das notas trimestrais dos estudantes das escolas; elaborar um exemplo de um caso de um aluno fictício para apresentar o fechamento de notas e criar slides (para professores e outro para as famílias e estudantes) com as soluções da primeira proposta e o caso do aluno fictício; pesquisar notícias do Brasil e do mundo, em relação as escolas que já voltaram suas atividades para montar um portfólio de informações sobre as experiências e estratégias já realizadas. Desse modo, foram propostas soluções para a avaliação somativa dos estudantes, que levou a concluir que a avaliação somativa deve ser realizada considerando todo o processo, não com intuito de classificar os estudantes, mas fornecendo subsídios em conjunto com outras formas de avaliar para orientar o desenvolvimento e a aprendizagem. Vale



destacar também, a contribuição da avaliação da aprendizagem na orientação do trabalho docente, pois a partir da reflexão do professor sobre a própria prática refletida nos resultados das avaliações, ocorre a (re)orientação do seu planejamento. O ato de avaliar é imprescindível no processo educativo, não sendo uma tarefa fácil, mesmo em tempos de aulas não remotas. Assim, o processo de avaliação deve ser pensado de forma justa e humana, considerando os diversos estudantes, de modo a acolhê-los, com utilização de diferentes instrumentos avaliativos, que promovam subsídios para uma educação de qualidade e a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

**Palavras-Chave: Avaliação; Aulas Remotas; Estágio Supervisionado.**

#### **REFERÊNCIAS:**

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: . Acesso em: 09 jun 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, v. 12, p. 6-11, 2000. Disponível em: . Acesso em: 09 jun 2020.

SANTOS, Priscila Kohls dos. Avaliação da aprendizagem. Porto Alegre: SAGAH, 2017. 195 p.



## **BIOCONEXÃO: EXPLORARANDO VIRTUALMENTE A PLURICULTURA EM MOMENTO PANDÊMICO**

**Danielly de Sousa Nóbrega (PUCPR)**

**Lorena Costa Irmão Rego (PUCPR)**

**Romilda Teodora Ens (PUCPR)**

**João Pedro Crevonis Galego (PUCPR)**

**Patrícia Nakayama Miranda (IFAC)**

**Livia Fernandes dos Santos (IFAC)**

Discussões em torno das contribuições atribuídas aos projetos de extensão na educação têm longa data. Atualmente, para que essa contribuição seja efetiva, os projetos de extensão necessitam enfrentar diversas barreiras no âmbito educacional devido ao momento peculiar de paralisação das atividades acadêmicas, decorrentes da pandemia ocasionada pela COVID-19. Para compreender o objetivo da bioconexão, vale ressaltar que “A extensão é uma expressão do compromisso social das universidades, pois representa o elo da pesquisa e do ensino adquirido pelos seus discentes e propagado pelos seus docentes, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, cheio de trocas, saberes, ciência e mutualidade” (MARQUES, 2020, p.42). Nesse cenário contemporâneo, as instituições de educação superior que tem como premissa ser agente transformador do conhecimento, vem desenvolvendo por meio da extensão, atividades acadêmicas junto aos estudantes e fomentando as que são, prioritariamente, na área de formação profissional inicial. Como estratégia para o enfrentamento da COVID-19, fez-se necessário o respeito às medidas de isolamento, aspecto que tornou o acesso às atividades por meio de distintas plataformas virtuais, as quais têm contribuído para que o desenvolvimento de atividades artística, cultural, científica e ética, não sejam interrompidas e atuem como formadoras do senso crítico e da cidadania. Além disso, a tecnologia também propicia a integração entre diversas regiões, sejam elas nacionais ou internacionais, por meio da facilidade de acesso à rede, o que por sua vez acarreta uma significativa troca de saberes. Como exemplo dessa nova realidade, apresentamos o projeto Bioconexão, o qual está sendo realizado entre acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Norte e do Sul do Brasil, em um país de dimensão continental. Nesse momento pandêmico, por meio desse projeto, licenciando do norte e do sul têm explorado a riqueza da pluricultura brasileira, conectando estudantes de realidades distintas, com o mesmo propósito, articulando a troca de saberes e galgando superar do melhor modo esse episódio fatídico. A continuidade das atividades acadêmicas interrompidas, resultou em novos desafios de ensino-aprendizagem e acesso aos estudantes. Nesse contexto, muitos “vilões” das salas de aula presenciais, como o celular e as redes sociais (Instagram® e Facebook®), se tornaram aliados dos professores. Além da oportunidade de explorar a pluricultura, as atividades desse projeto oportunizaram aos estudantes conviver, ensinar e aprender em novos espaços, explorando as tecnologias disponíveis em especial as rodas de conversas, as quais foram realizadas através do Microsoft Teams®. Essa opção ocorreu devido ao uso já frequente de tal aplicativo por estudantes e docentes, uma vez que este proporciona interação social satisfatória aos estudantes, que adentram com facilidade ou já nasceram na era da cibercultura. Lemos (2004, p.41) já afirmou que vivenciamos desde os anos 2000 “[...] profundas modificações no espaço urbano, nas formas sociais e nas práticas da cibercultura com a



emergência das novas formas de comunicação sem fio [...]”, o que, podemos dizer, tem provocado a relação entre toda a comunidade acadêmica e atinge até públicos distintos. Com o objetivo de divulgar e debater os saberes científicos tão discutida nas mídias, o COVID-19, apresentamos um exemplo de ação desenvolvida ao colocar em prática a função social da escola, em como superar e acompanhar momentos que sugeridos como métodos de combate a essa pandemia são tomadas e abordadas como formas de prevenção, ao tempo que conscientizava e despertava reflexões sobre o papel fundante da Ciência. Sobre esse movimento concordamos com Boaventura Souza Santos (2020, p.7) quando este enfatiza que “[...] a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática[...].”

**Palavras-chaves: Extensão; Pandemia; Pluricultura; Tecnologia.**

#### REFERÊNCIAS

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Revista *razon y palabra*, México, ano 9, n.41, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

MARQUES, Georgiana Eurides de Carvalho. A extensão universitária no cenário atual da pandemia do COVID-19. Revista *práticas em extensão*, São Luis, MA, v. 4, n. 1, p. 42-43, 2020. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/praticasemextesao/index>. Acesso em: 18 set. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020



## **CAMINHOS POSSÍVEIS NA TRILHA DO ENSINO CRÍTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.**

**Mariana Patrício Richter Santos (UNINTER)**

**Cleci Elisa Albiero (UNINTER)**

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o modelo de ensino crítico como estratégia de ensino-aprendizagem que vislumbra a emancipação e transformação humana, por meio de processos educativos, que é essencialmente social e cultural (Saviani, 2013), em especial, em tempos de pandemia. Problematisa-se que o espaço de aprendizagem formal - a universidade - apresenta, per se, desafios na efetivação de um ensino que se queira crítico. Além disso, um ensino que se perfaz mediado pelas novas tecnologias sociais "impostas" por um cenário de pandemia que "[...] afetam não apenas a sociedade de um modo em geral, como a nossa vida cotidiana" como o tecido da vida social. (Libaneo, 2011, p. 18). Para alcançar este debate, é necessário que se delineiem análises sobre: as possibilidades de um ensino que se queira crítico; as especificidades deste ensino em tempos de pandemia mediado pelas tecnologias sociais e, ainda, a contribuição dos docentes, por meio de sua prática pedagógica, neste processo. Para atender aos objetivos acima propostos, elencou-se a pesquisa bibliográfica como referência metodológica, pois possibilita novos enfoques ou abordagens sobre determinado tema. (Marconi, Lakatos, 2003). Para iniciar esta aproximação, faz-se necessário refletir acerca do papel docente diante de sua prática pedagógica que tangencie reflexões e questionamentos por parte dos estudantes. Urge afastar-nos da atribuição inicial das universidades enquanto espaços de concessão de diplomas para exercício de determinadas profissões (Coêlho, 2008), para transmutar-se em um lugar de debates, questionamentos e ressignificações de verdades tidas como absolutas e inquestionáveis. E ultrapassar esta representação da universidade e do ensino, só se faz possível, se a prática pedagógica do docente representar, em alguma medida, ações efetivas de transcendência: transcendência esta que faça com que os estudantes apreendam conceitos como autonomia, justiça, liberdade. É salutar lembrar que os professores, por meio de sua prática pedagógica, objetivam o papel formador dos estudantes. Mas, como preleciona Coêlho (2008, p. 60): O que realmente forma é retomar o pensamento do outro como ponto de partida e matéria-prima para a criação de conceitos e argumentos e a construção de nosso pensamento; é o permanente cultivo da reflexão que interroga a natureza e a existência humana em todas as suas dimensões, o real e o imaginário, as ideias e a práxis [...] O ensino crítico, per se, já apresenta toda sua ordem de desafios, a partir de seu processo de pensar-refletir diante de uma práxis educativa. Soma-se a isso, o desafio do ensino crítico em tempos de pandemia, que nos desvela: para além dos óbices existentes no ensino crítico, colocá-lo em pauta em um cenário adverso, se faz mais desafiador. Neste contexto é necessário pontuar duas reflexões: reconhecer o caráter de similaridade presente em cada professor e em cada estudante, repletos que estão por toda a complexidade social que espraia desta situação e seus reflexos (sociais e econômicos, do cotidiano, das relações sociais, de saúde física e saúde mental, medos, angústias) e, dos desafios pedagógicos impostos diante desta realidade. Estão todos envolvidos com a modalidade do ensino remoto, a qual desvela toda sorte de mudanças de rumo quando falamos em ensino e formação, em acesso à educação, em habilidades para acessar aplicativos, plataformas virtuais e até mesmo ao acesso a equipamentos e a rede web. A prática pedagógica, antes mediatizada pela presença, debate e interação pessoal entre alunos e professores, assume um lugar distinto de seu início: passa a ser um contato remoto, entre atores que se conhecem (professores e alunos), mas que passam a interagir, de forma virtual, calcando a presença em sua



nova realidade. Porém, o que deve-se restar claro neste processo, é a necessária – e arrisca-se dizer, possível - articulação entre ensino crítico enquanto teleologia e ensino remoto enquanto metodologia. Pois, para o professor, no papel de mediador deste ensino que percebe, em cada estudante, um sujeito repleto de capacidades, compreensões, histórias de vida que o caracterizam e o forjam em seu processo de formação, as tecnologias digitais de informação e comunicação se constituem em espaços – outros - de troca, de diálogo, de construção de novos hábitos e de construção coletiva. Por fim, no cenário de pandemia, podemos beber de Paulo Freire, que nos alerta em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987): ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

**Palavras-Chave: pandemia, autonomia, ensino crítico.**

## REFERÊNCIAS

COÊLHO, Ildeo M. *Universidade e Formação de Professores*. São Paulo: Biblioteca Central, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBANEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica - 5. ed.* - São Paulo : Atlas 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf>, acesso em 23. 09. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si*. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em [file:///C:/Users/92005847/Downloads/9699-26961-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/92005847/Downloads/9699-26961-1-PB%20(1).pdf) acesso em 27.09.2020



## COMO TRABALHAR COM ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Sandra Morais Ribeiro dos Santos (UNINTER)

Esta pesquisa bibliográfica propõe uma reflexão sobre os principais aspectos ligados à docência e ao atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Traz uma breve reflexão sobre alguns temas relevantes, questões como desenvolvimento, maturação, aprendizagem e suas alterações, inclusão escolar e legislação. Mostra o papel do professor como importante ator neste processo. Por fim, apresenta algumas formas de tornar a aprendizagem significativa para todos os alunos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade, mas infelizmente até nossos dias vemos muitas formas de discriminação e desigualdades. A educação é um direito de todos, mas ainda se luta pela inserção social, pela inclusão de pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade ou transtorno. Muitos obstáculos já foram reduzidos a fim de todos possam participar igualmente e plenamente da sociedade. As práticas inclusivas são um avanço, porém ao mesmo tempo nos conduzem a um paradoxo: nem sempre receber uma criança, adolescente ou adulto especial na escola garante realmente a sua inclusão, pois incluir vai muito além da adaptação desta pessoa no ambiente escolar. Incluir sugere medidas em todas as esferas escolares, desde a adaptação física e curricular, até a capacitação de pessoal para receber e ensinar esse aluno, garantindo-lhe um ensino de qualidade e o direito do exercício da cidadania. A inclusão educacional aborda a questão do direito a educação comum a todas as pessoas, sempre que possível em escolas regulares, a fim de assegurar a todos os alunos um lugar na escola, que é espaço de aprendizagem, de interação, de cooperação. Mas esse direito passa obrigatoriamente pelas mãos dos docentes, que se submetem normalmente a uma rotina estressante visando conseguir que todos os alunos atinjam certo grau de aprendizagem num determinado semestre ou nível de ensino. E como fazer para assegurar essa aprendizagem a todos? E quando há alunos com deficiências incluídos em suas turmas? É possível ensinar a turma toda sem diferenciar o ensino para alguns, sem discriminar ou descartar as especificidades de cada aluno? Sem dúvida alguma a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular é um avanço na legislação brasileira, e uma conquista para tantos cidadãos que muitas vezes eram vistos de forma segregada. Contudo ao mesmo tempo, tal inclusão traz inúmeros desafios não somente para as escolas, na questão de adaptação curricular e do espaço educacional, mas também para todos os envolvidos na aprendizagem desses alunos, e principalmente para o docente que está em sala de aula. Trabalhar com pessoas com algum tipo de deficiência de aprendizagem é sem dúvida um grande desafio para a docência. Todo professor deseja que seus alunos aprendam, atinjam os objetivos propostos, mas quando isso não ocorre é preciso avaliar o que aconteceu e estudar formas de favorecer a aprendizagem desses alunos. Algumas posturas são imprescindíveis para que isso ocorra. Sobretudo, é importante que o docente tenha uma atitude reflexiva sobre a questão do fracasso escolar, procurando soluções e alternativas para a solução dos problemas. Deve também aperfeiçoar-se buscando sempre uma formação continuada a fim de compreender o que como ocorre o conhecimento, o que pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, as diversas teorias que abordam o assunto, não se acomodando, mas buscando ser um professor-pesquisador, que provoque mudanças não somente na sua prática diária, mas na vida de inúmeras pessoas que sofrem até mesmo discriminações por apresentarem dificuldades em alguma área escolar e não terem um atendimento pedagógico adequado em sala de aula, pois é muito mais fácil rotular alguém do que tentar ajudá-lo a progredir. Para conseguir um



trabalho efetivo também é necessária uma integração não somente com a equipe pedagógica da escola, na questão da estrutura curricular, física dos diversos ambientes e recursos multifuncionais, mas também da família e de outros profissionais, tais como psicólogos, médicos, etc., visando um atendimento educacional especializado. Mas, de todos, caberá ao professor a maior responsabilidade nesse processo: aceitar, acolher, oferecer uma educação inclusiva, que conduza este aluno a aprendizagem significativa, visando sempre um ensino integrador.

**Palavras-Chave: Docência; Dificuldades de Aprendizagem; Aprendizagem Significativa.**

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádya. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artimed, 2000. BRASIL. Inclusão: Revista da Educação Especial/destaque: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Fórum de debates/ ps. 19, 23, 24, 29.

MEC; SEEP; 2008. FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2011.

FONTANIN, Kátia A. de O. Introdução a Educação Especial. Curitiba (PR): Ed. SGEN/IEQ, 2010. JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2011.

RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANDROCK, John W. Psicologia Educacional. Porto Alegre: McGraw Hill, Artmed, AMGH Editora, 2010.

SANTOS, Júlio C. F. dos. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.



STARGIANI, Renan. 7 Verdades que você precisa saber sobre aprendizagem. Psicologia Explica. Postado em: 26/06/2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca, Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.



## **DESVELANDO O PANORAMA TEÓRICO/PRÁTICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ESTUDANTE AUTISTA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

**Soeli de Fatima dos Santos Dalmolin (PUCPR)**

A educação permeia e direciona a vida social, econômica, política, afetiva e criativa do ser humano no século XXI. Esta constatação demonstra que para compreendê-la na sua totalidade, faz-se necessário efetuar-se primeiramente um diálogo mais apurado da educação de forma geral e de como ela encontra-se embasada teoricamente. Diante deste cenário o objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente os resultados de pesquisas realizadas em formação de professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes autistas vislumbrando esboçar um estado do conhecimento sobre o tema. Para atingi-lo conta com o objetivo específico, (i) classificar, caracteriza e problematizar a prática desenvolvida com professores e professores pedagogos já atuantes na educação básica, destacados nos trabalhos de teses e dissertações que compõe o corpus desta pesquisa. Este trabalho tem como questão norteadora, os estudantes de pedagogia e licenciaturas adquirem formação teórico/prática que os habilite a desenvolverem ações pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem com estudantes autista na educação básica? O levantamento dos dados realizou-se entre as os dias primeiro e dez de agosto do ano de dois mil e vinte, sendo por meio de pesquisa bibliográfica, com análise documental do conteúdo apresentado. Seu campo empírico consiste em uma amostra intencional de teses e dissertações defendidas em oito programas vinculados a pós-graduação em educação, uma dissertação do programa de Distúrbios do Desenvolvimento e outra de Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Esta não foi descartada por trazer contribuições sobre políticas educacionais voltadas à formação de professores e defender a inclusão de estudantes autistas, tema relevante ao corpus deste trabalho. O total da busca é de dez trabalhos diferentes, sendo oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Assim, as etapas da pesquisa compreenderam: a) desenvolvimento da pesquisa documental, que teve por objetivo localizar as teses e dissertações sobre a temática; b) elaboração do relatório descritivo, cujos componentes delineiam a identidade da dissertação ou tese; c) leitura dos resumos das amostras da produção dos discentes localizada e disponível em meios eletrônicos; d) mapeamento dos resumos para a sistematização dos dados; e) construção da matriz analítica, alimentada pelas categorias e pelos descritores que emergiram da leitura e da sistematização dos aspectos relevantes das teses e dissertações; f) análise de conteúdo das amostras selecionada, de acordo com aporte teórico de Bardin, (2016). g) divulgação dos resultados por intermédio de artigos científicos, visando revelar as práticas desenvolvidas como formação de professores no cotidiano profissional junto ao estudante autista e lacunas que se fazem latentes nos trabalhos analisados. A análise resultados dos trabalhos efetivaram-se a luz do pensamento de (Bardin, 2016, p. 50) que considera: a análise de conteúdos, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de amostra de mensagens particulares. Também contaram com as categorias estabelecidas, e suas incidências foram subsidiadas pelos descritores FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTUDANTE AUTISTA e PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. A categoria Prática Pedagógica apresentou maior incidência sendo três dissertações/teses. As categorias Formação integral e Paradigmas educacionais contaram com 01 dissertação/tese cada. Já, as categorias Inclusão, Planejamento de atividade e Desenvolvimento e Aprendizagem ficaram duas incidências cada. Face aos dados apresentados, observa-se que a preocupação com prática docente no cotidiano de sala de aula com estudante autista é um tema que



denota maior preocupação para os pesquisadores. Isto se deve ao fato de que a prática é a concretude da ação docente. O Autor (Tardif, 2014, p. 53) faz a seguinte constatação, nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. As categorias Inclusão, Planejamento de atividade e Desenvolvimento e Aprendizagem ficaram no centro do processo denotando que o planejamento das atividades que promovem a inclusão são alicerces para o desenvolvimento da aprendizagem. “A mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros” (DEWEY 1909, p. 237, apud WESTBOOK 2010, p. 25). As categorias com apenas uma ocorrência nas dissertações/teses, Formação integral e Paradigmas educacionais evidenciaram uma lacuna na formação docente. Ressaltando que a formação integral do estudante autista é de suma relevância no modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner, 1996 (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo – PPCT). Assim como pensar e compreender os Paradigmas Educacionais se faz relevante para a compressão do contexto atual em que os processos educativos acontecem. Como resultado deste trabalho observa-se que pesquisas educacionais do tipo estado do conhecimento configuram-se como ponto de partida para a compreensão do contexto educacional que se pretende abordar futuramente numa pesquisa por meio de uma apuração crítica de análise de conteúdo das teses e dissertações do recorte temporal a ser estudado. Este estudo oportunizou ainda, a compreensão de que existem poucos trabalhos com a temática, conhecendo o campo de formação de professores (pedagogos), voltado a práticas pedagógicas com o estudante autista, uma questão relevante para o contexto educativo e social no qual o sujeito de direito, a criança autista vem conseguindo seu espaço por meio de políticas de inclusão entre outras. Essa demanda educativa necessita de profissionais preparados desde a formação inicial, seja nos cursos de pedagogia ou de licenciaturas.

**Palavras-Chave: Formação de professores; Práticas Pedagógicas; Estudante Autista.**

## REFERÊNCIAS

BARDAN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os Seres Humanos mais Humanos [Print Replica] eBook Kindle, 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed., 6ª reimp. Petrópolis, Vozes, 2020.

WESTBROOK, R. B. John Dewey. Recife: Massangana, 2010.





## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS**

**Elizandra Jackiw (UFPR)**

**Cristiane Dall' Agnol da Silva Benvenuti (UFPR)**

O estudo tem como tema central a formação docente ofertada na modalidade a distância. A Educação a Distância (EaD), menosprezada por alguns, aclamada por outros, é uma realidade que tem sido questionada nos últimos meses pela sociedade em geral devido a pandemia do Coronavírus-COVID-19. Especificamente no contexto da formação docente, a modalidade vem sendo utilizada a décadas a partir de diferentes modelos e organizações para a promoção de formação inicial e continuada de professores e ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Diante deste contexto, surgiu a necessidade de se resgatar historicamente as políticas públicas de formação docente ofertadas na modalidade a distância no Brasil para a compreensão dos paradigmas pedagógicos subjacentes a estes modelos de EaD. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório. De acordo com Gil (2018), pesquisas bibliográficas permitem a ampla análise do fenômeno pesquisado a partir de diversas posições teóricas em relação a determinado assunto. No caso deste estudo, o embasamento teórico está fundamentado em Moraes et al (2000), Portilho (2011) e Freire (2007). Ao se resgatar os caminhos da formação de professores, especialmente àquelas ofertadas na modalidade a distância certamente encontramos iniciativas tênues, mas constantes. Uma das primeiras iniciativas com significativo impacto foi o Projeto LOGOS, nascido em 1973, com financiamento governamental. Seu objetivo era o de transformar, a curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas no país e o de explorar novos caminhos para a qualificação dos professores denominados “leigos” (MORAES et al, 2000). Do ponto de vista político e social, com o processo de democratização do país na década de 80, a EaD foi relegada ao esquecimento. Apenas na metade desta década é que se estabeleceu novos projetos de formação de professores na modalidade a distância. O projeto FUNTEVE tinha como base a preparação para uma escola mais crítica e contextualizada e seu objetivo era trabalhar com os professores a participação no processo de democratização e desenvolvimento de uma nova sociedade (MORAES et al, 2000, p.109). A partir da década de 90, ao vivenciarmos com maior intensidade o processo de abertura econômica, observa-se uma significativa ampliação da oferta de cursos para a formação docente. Dentre eles, pode-se citar a iniciativa da Universidade de Brasília, entre os anos de 1992 e 1996, com o projeto “O Professor em Construção”; a criação de núcleos de Educação a Distância das Universidades Federais dos Estados de Mato Grosso, Paraná, Distrito Federal; os projetos Federais “Um Salto para o Futuro”, “TV Escola”, “Proinfo”, “UniRede” e tantos outros. No início do século XXI ocorreram ações importantes, de caráter governamental que permitiram lutar pela democratização do acesso ao ensino superior. Um exemplo a ser citado é a criação, no ano de 2005, da Universidade Aberta do Brasil como política pública com vistas à expansão da educação superior e especificamente voltado para a formação de professores. Atualmente, dados do Censo da Educação Superior do ano de 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - indicam que o número de ingresso em cursos de licenciatura a distância (50,2%) superou o quantitativo de estudantes que estão em cursos presenciais (49,8%). Como se verifica neste breve trajeto histórico, várias foram as experiências de formação docente na modalidade a distância, cada uma com suas características e identidades históricas e culturais. Convém observar, então, os paradigmas e os modelos pedagógicos estabelecidos nestas experiências. De maneira geral, verifica-



se que as iniciativas relatadas estão ancoradas na ideia de um ensino massivo, caracterizado pela transmissão de conhecimento, em que o currículo representava um rol de disciplinas e conteúdo a serem seguidos. As dimensões de espaço e tempo, tão característicos à EaD são consideradas como dimensões externas ao sujeito, que muitas vezes precisa se adaptar ao espaço e tempo impostos pelo próprio modelo pedagógico do curso. Apesar destas propostas carregarem a “bandeira” de democratização da Educação, a prática muito se aproxima ao modelo de educação bancária (FREIRE, 2007). Se analisados sob as perspectivas pedagógicas, observa-se que o paradigma comportamentalista da aprendizagem norteou muitas iniciativas de formação docente, especialmente aquelas com características tecnicistas. Neste paradigma, a aprendizagem se dá a partir do ambiente estimulador e dos resultados provenientes da quantidade de associações realizadas entre estímulos e respostas. Aprender, neste enfoque, significa que o sujeito está condicionado ao meio e o professor deve fixar o saber no aprendente, predeterminando os conteúdos, sua maneira de transmiti-lo e utilizando-se da máxima de que todos tem acesso aos mesmos saberes, da mesma maneira. O paradigma comportamental de aprendizagem desconsidera o conhecimento prévio dos sujeitos e descarta as características pessoais, crenças, ideias e pensamentos daquele se propõem a estudar (PORTILHO, 2011). Em contrapartida, os modelos de EaD pautados pelo paradigma cognitivista compreendem a aprendizagem a partir das representações provenientes da mente humana e estudam os processos que transformam ou manipulam estas representações. Nas palavras de Portilho (2011, p. 27), esta concepção de aprendizagem considera “os protagonistas do processo de aprender e ensinar como sujeitos inteiros, compostos pelas dimensões do pensamento, do sentimento, da ação e da interação”. Isso significa que quando se discute a formação do professor, faz-se necessário pontuar perspectivas ancoradas em uma ideia de cognição e aprendizagem do adulto que se coloca em condição de aprendiz. Há a necessidade de promover uma formação voltada para a reflexividade do ato de aprender, favorecendo um espaço em que o futuro professor consiga tomar consciência de como ele aprende, a fim de potencializar o agir consciente ao se conhecer um fato, conceito, crença, e compreendendo a incompletude daquilo que se passa a saber (FREIRE, 2007).

## **Palavras-Chave: Formação docente; Educação a distância; Paradigmas educacionais**

### **REFERÊNCIAS**

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2018.

MORAES, R. A. et al. *História da Educação a Distância*. In: MARTINS, O. B; POLAK, Y. (org). *Educação a Distância*. Curitiba: MEC/SEED, 2000.



PORTILHO, E. Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: WAK, 2011.



## **EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES**

**Emily de Oliveira (PUCPR)**

Este artigo tem por temática central as contribuições do autor Paulo Freire para a formação pedagógica de professores juntamente com os princípios da educação transformadora. O objetivo geral do presente trabalho se relaciona a construção de sínteses analíticas sobre vídeos do autor Paulo Freire que estão disponíveis na rede informatizada, em especial, os que apresentem os construtos teóricos e práticos da visão transformadora e complexa que subsidiam a formação de professores, e os objetivos específicos foram identificar os vídeos na rede informatizada do autor Paulo Freire sobre formação de professores, levantar os construtos e saberes da abordagem progressista na educação transformadora de Paulo Freire, presentes nos vídeos analisados e analisar as contribuições presentes nos vídeos para o processo da formação de professores. Os referenciais teóricos utilizados neste estudo são Freire (1996), Behrens (2010) e o instrumento de coleta de dados utilizado foi tipo documental exploratório e descritivo, uma vez que estas permitem que haja uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado. Por meio das pesquisas juntamente a apreciações dos vídeos presentes na rede informatizada, foi possível concluir que a educação busca a transformação da sociedade, então o processo educativo precisa acontecer de forma crítica e reflexiva. A pedagogia progressista juntamente com os construtos e saberes freirianos trazem o aluno como centro do processo educativo, valorizando o contexto em que este sujeito está inserido, abordando suas contribuições para o processo de aprendizagem por meio de experiências externas a escola. Quanto aos construtos e saberes freirianos no que tange a formação docente e prática pedagógica, percebeu-se que Paulo Freire traz no seio de seus livros a questão que existem saberes indispensáveis na ação docente como amorosidade, rigorosidade metódica, criticidade, comprometimento, parceira, pesquisa, diálogo, posicionamento, intencionalidade, responsabilidade, e entre outros e que estes são restritos aos seres humanos. Estes saberes, podemos compreender que podem subsidiar de forma efetiva tanto a prática pedagógica como o docente em diferentes âmbitos e contextos, uma vez que o Freire se mostra por meio de suas contribuições um autor plural.

**Palavras-Chave: Paulo Freire; Pedagogia progressista; Educação transformadora.**

### **REFERÊNCIAS**

ARANHA, Maria Lucia. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRANCO, Maria Luísa. A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 475-48, 2014 Disponível em . Acesso em: 06.nov.2019



BAFFA, Alda Mendes. As representações de alunos de um curso de pedagogia a distância sobre linguagem docente e dialogicidade. 2016. [172fs]. Tese( Educação) - Universidade Metodista de Sao Paulo, [São Bernardo do Campo] .

EPOGLOU, Alexandra. O ensino de ciências em uma perspectiva freireana: aproximações entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

JESUS, Maísa Pereira de. Contextualização do ensino de química por meio do enfoque CTS atrelado à pedagogia de Paulo Freire. 2017. 148 f. Dissertação (Pós-Graduação em Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

LIMA, Taíssa Santos de. Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 22ª edição, Editora Vozes, 2001. Disponível em: Acesso em: 05.nov.2019.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 165 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

OLIVEIRA, Rosângela Labre de. Um diálogo com freire e foucault sobre poder e saber. 2017. 130f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

RODRÍGUEZ, Carlos Arteaga; NETO, Paulo Poli; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e a formação médica. Rev. bras. educ. med, v. 28, n. 3, p. 234-41, 2004.



RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. A Formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natgal, 2006.

SILVA, Daíze Franciele Nunes da. Índícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as): análise da formação a partir dos documentos oficiais. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado. 2015. 139 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo .

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CBUSON. Entrevista a Paulo Freire. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=KRfSfieGpCU>. Consultado em outubro, 2019.

Cederj Cecierj. Serginho Groisman entrevista Paulo Freire. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Consultado em outubro, 2019.

EJA, Portal fórum. Entrevista de Paulo Freire a Ubiratan\_parte1.avi. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tKkkGY1co7s>. Consultado em outubro, 2019.

FREIRE, Paulo- Uma lição de vida. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=HWOYIriysQw>. Consultado em outubro, 2019. Pra Você Ver: Paulo Freire - 1/3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dcPsXRDhJMg>. Consultado em outubro, 2019. Pra Você Ver: Paulo Freire - 2/3. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=VQwESXC55LE>. Consultado em outubro, 2019. Pra Você Ver:



Paulo Freire - 3/3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vj8Vmz7xmWo>. Consultado em outubro, 2019.



## **Estágio curricular obrigatório em Língua Portuguesa: a produção do gênero textual dissertativo-argumentativo**

**Gabriela Pagliari da Silva (PUCPR)**

O foco do estágio curricular obrigatório é proporcionar aos licenciandos a oportunidade de ir a campo vivenciar a prática pedagógica, bem como tudo que a permeia. Desse modo, os estudantes têm a chance de colocar em prática tudo que já foi visto em teoria, contando com a supervisão, auxílio e orientação dos professores durante o processo. Além disso, por meio do estágio, os graduandos têm a oportunidade de conhecer um pouco melhor a realidade de seu campo de atuação profissional e o que ela exige, sendo essa prática de extrema importância para a aquisição de experiência e para o aprimoramento das habilidades de cada um. Sendo a escrita uma atividade fundamental para atuar na sociedade, é importante reconhecer e praticar os recursos que podem auxiliar na força argumentativa de cada ser humano para expor de forma clara e concisa as suas opiniões acerca de um determinado tema. Atualmente, no país, há um sistema de avaliação que serve como parâmetro para ingressar nas universidades, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O teste é composto por quatro provas objetivas, sendo cada uma delas com 45 questões, e a prova de redação. A pontuação alta na redação do Enem é um meio de desempate nas seleções feitas nos programas do governo: FIES e PROUNI. Além disso, há os exames de vestibulares propostos pelas universidades, como, por exemplo, a UFPR e a PUCPR, em que, assim como no ENEM, é exigida a etapa de redação. Portanto, a relevância das práticas propostas neste estágio está ligada à importância de trabalhar e estimular a prática da produção escrita seguindo o modelo e as normas propostas em testes classificatórios para a formulação de um bom texto dissertativo argumentativo e, desse modo, auxiliar os estudantes a atingir uma boa pontuação e conquistar o acesso ao ensino superior. Visto isso, o objetivo geral do Estágio Supervisionado II em Língua Portuguesa, desenvolvido no segundo semestre de 2019, foi desenvolver atividades de análise linguística para promover, nos estudantes, a boa escrita de um texto dissertativo-argumentativo, seguindo os critérios propostos na etapa de correção do Exame Nacional do Ensino Médio, em busca de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, a partir da concepção sociointeracionista de Língua, baseada nos pressupostos teóricos de Antunes (2009-2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Durante os meses de outubro e novembro de 2019 foram ministradas 10 aulas no período da manhã de um colégio estadual de Curitiba para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, em que foram trabalhados, devido à dificuldade que os estudantes do ensino médio encontram ao se depararem com a produção de um texto dissertativo-argumentativo, propostas de redações anteriores utilizando textos que atingiram nota máxima para exemplificar o uso correto de termos coesivos, boa ortografia e linguagem, bem como a utilização de textos cuja nota não apresentou resultados tão bons para que o aluno conseguisse identificar os problemas que são comuns em grande parte dos textos escritos no Enem. A partir disso, foram apresentadas, aos estudantes técnicas de introdução como, por exemplo, alusão histórica e dados estatísticos, que também podem servir como formas de argumentação. Além disso, foi trabalhada a importância de uma boa construção textual como a possibilidade de ingresso numa universidade, pois é nessa etapa do Enem, bem como do vestibular, em que os estudantes apresentam notas pouco expressivas. Percebeu-se, ao final do estágio, que os alunos possuem grande dificuldade em, principalmente, articular e construir argumentos para a produção textual, mas que atividades que instigam o pensamento crítico e a discussão, como a construção coletiva de redações em grupos, processo em que os estudantes podem conversar de forma saudável, com a mediação do professor, sobre seus pontos de vista e diferentes



argumentos sobre os temas das produções textuais, relacionando a construção argumentativa exigida no gênero textual dissertativo-argumentativo à realidade, são válidas e ajudam os estudantes a produzirem textos com argumentos confiáveis e relevantes.

**Palavras-Chave:** Estágio curricular obrigatório. Língua Portuguesa. Gênero textual dissertativo-argumentativo.

**Não tem as referências**



## **ESTUDO COMPARATIVO DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PR EM MEIO À CRISE COVID-19: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS E DE PRÁTICAS DO ENSINO À DISTÂNCIA E PRESENCIAL.**

**Flavia Harumi Souza Kuabara (PUCPR)**

**Maura Vello (PUCPR)**

**Tavany Cibele Coelho (PUCPR)**

A partir de um cenário mundial inusitado que provocou mudanças impactantes em todas as áreas do cotidiano de corporações públicas e privadas, em todos os ambientes sociais, modificando a rotina das pessoas em vários países, com a repentina necessidade de isolamento em função de uma pandemia provocada pelo COVID-19, o setor da educação foi um dos mais afetados. Os desdobramentos vão além dos econômicos, estruturais e de adaptações de processos de aprendizagem, com novas formas de ensino, inovações tecnológicas e o que será possível aprender e transformar a partir das vivências trazidas pela pandemia. Os objetivos deste trabalho foi: Analisar o processo de adaptação de instituições de ensino superior em tempos de pandemia, considerando suas estruturas e práticas de ensino presencial e à distância. Os objetivos específicos são: (1) Descrever o contexto epidemiológico e os impactos causados no setor educacional; (2) Identificar as estruturas e práticas de ensino presencial e à distância das Instituições de Ensino pesquisadas antes de ser declarado o contexto pandêmico; (3) Analisar os impactos nas estruturas e práticas de ensino presencial e à distância das Instituições pesquisadas após contexto pandêmico; (4) Analisar como ocorreu o processo de adaptação de suas estruturas e práticas de ensino presencial e à distância. Constitui um estudo de caso descritivo (Godoy, 2006) investigando e apresentando informações sobre um fenômeno recente e as mudanças decorrentes deste, pretendendo participar das discussões coletivas (ALVES-MAZOTTI, 2006) para melhor compreender estruturas administrativas de instituições de ensino e suas influências no desenvolvimento educacional, bem como os pontos convergentes e divergentes do ensino presencial e à distância, não com o objetivo de destacar a sua separação, mas como podem se reforçar nos caminhos de um melhor sistema de ensino. Por se tratar de uma situação desconhecida caracteriza-se como um estudo exploratório, com a escolha de 4 IESes com diferentes de estrutura e integração entre presencial e EaD, porte e experiência no ensino à distância. A análise de conteúdo qualitativa, buscou semelhanças e diferenças, presenças e ausências (BARDIN, 2009) de temas e práticas adotadas pelas IES no enfrentamento da situação que se impôs a partir da detecção da COVID-19. Da revisão de metodologias de ensino, às dificuldades de acesso a materiais, da necessidade de novos conhecimentos à falta de estrutura, da situação econômica a seus reflexos nas taxas de evasão e inadimplência, diversos são os fatores que impactaram as instituições de ensino superior com a conjuntura da pandemia COVID-19 (NHANTUMBO, 2020). Os índices de inadimplência somam aos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na manutenção de seus serviços, a Semesp (2020), aponta os índices de inadimplência somam 25% e evasão de 4,3%. Nesta linha financeira, Oliveira; Souza (2020) e Carneiro et al (2020) discutem o acesso dos estudantes a tecnologias, uma vez que o distanciamento social não é apenas físico, mas econômico, necessitando políticas públicas para suporte aos estudantes considerando suas condições sociais. Apesar dos desafios com a migração para modelos remotos, Carneiro et al (2020, p.3) compreende que há possibilidade de inovações na “produção de saberes” e mudança de comportamentos da conjuntura



educacional, novas competências para docentes e novas formas de aprendizagem para discentes e investimentos a longo prazo pós pandemia. Na linha positiva, Agopyan (2020) reflete sobre a função de pesquisa das universidades e a percepção por parte da sociedade sobre a importância da ciência. Além de compartilhar os desafios de grupos de pesquisa que precisaram se adaptar e se envolveram com tema “COVID-19”, indicando dificuldades advindas da pouca experiência dos professores acostumados ao ensino tradicional. Contudo, dentre diversas vertentes de discussões, insere-se a pauta sobre o paradigma educacional do futuro, Martins (2020) aponta que não haverá uma separação da EaD e presencial como antes da pandemia, mas modelo integral em que se afasta de modelos massivos da EaD e do tradicionalismo do presencial. Considera-se que o processo de adaptação pode ser observado mais tranquilo ou menos de acordo com alguns fatores como a resistência de docentes e discente, fator presente a todas as IESes, sendo a versatilidade de professores que transitam entre as duas modalidades um aspecto facilitador. A estrutura administrativa também impactou na adaptação quando a IES possuiu um setor de assistência pedagógica que assumiu demandas de treinamento e liberou coordenadores para atividades estratégicas e regulatórias. A maturidade no uso tecnológico não foi constatada como um aspecto ligado aos anos de experiência na EaD, mas na presença e uso efetivo da tecnologia. Porém, não recusa a ideia de que a expertise do EaD facilitou o compartilhamento de conhecimentos.

**Palavras-Chave: COVID-19; Pandemia; EaD; Mudanças no Ensino Superior.**

## REFERÊNCIAS

AGOPYAN, V. *Jornal da USP*. Os desafios do ensino superior depois da covid-19. Disponível em <https://jornal.usp.br/institucional/os-desafios-do-ensino-superior-depois-da-covid-19/>. Acesso em 26 Jul 2020.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Uso e abusos do Estudo de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 39, set-dez, 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

CARNEIRO, L. A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. IN GODOY, C. K.; BANDEIRA-DEMELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.



MARTINS, R. X. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. EmRede, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.

NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de covid-19: impasses e desafios. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente. Vol.25, n. 2, jul-dez, 2020.

OLIVEIRA, H. V. ; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA), ano II, vol. 2, n. 5, B, 2020.

SEMESP. Semesp divulga pesquisa sobre inadimplência durante crise da covid-19. Disponível em <https://www.semesp.org.br/noticias/semesp-divulga-pesquisa-sobre-inadimplencia-durante-crise-da-covid-19/> Acesso em 26 Jul 2020.



## ESTUDO DA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Otavia Maria Kreitlow Basso (PUCPR)

O presente trabalho tem por objetivo trazer a didática e a sua contribuição para a formação e prática docente. Abordando conceitos sobre a didática, sendo uma ciência que auxilia a prática docente, fazendo com que a realidade social e de aprendizagem dos alunos sejam transformadas e melhoradas. O trabalho tem por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. São identificados e explicados a didática como disciplina na grade curricular de formação de professores e a sua aplicação na prática docente de forma reflexiva. Desse modo, o trabalho tem como foco enfatizar a importância da Didática, pois a mesma implica na qualidade de formação profissional, qualidade educacional e na prática docente dos tempos atuais. A didática é uma ciência em que se trata o ato de ensinar para que novos conhecimentos sejam trazidos para dentro da realidade dos alunos em que o professor é responsável. Está ligada aos modos em que o ensino será encaminhado, utilizando de novas metodologias, em que o aluno se torne o ator principal e que o professor consiga reger sua aula, de modo que o conhecimento seja mediado e não imposto. Os objetivos deste trabalho são de apresentar definições sobre a Didática e a mesma na grade curricular de formação de professores. A metodologia empregada no mesmo é um estudo teórico bibliográfico, abordando aspectos históricos da didática, sua inserção na grade curricular dos cursos de formação de professores, e a sua utilização na prática docente. O termo Didática foi instituído por João Amós Comênius “ensinar tudo a todos”, que ao longo do tempo foi se modificando, e que nos dias atuais se refere a uma área da Pedagogia e trata principalmente da formação de professores (SANTOS, 2014, p.12). Segundo Libâneo (1994, p.25), didática é denominada como a “teoria do ensino” que, investiga os fundamentos e condições adequadas para o ato de ensinar. “A didática também está totalmente ligada ao ato pedagógico composto pela aliança tríplice indissociável entre o planejamento, execução e avaliação, que refletem no modo em que o docente irá agir e pensar sua prática pedagógica” (LUCKESI, 2011, p.267). No Brasil, no século XX, se deu início a inserção da Didática nos currículos dos cursos de Pedagogia, sendo um instrumento de fundamental importância na formação de professores de acordo com Candau (1997), em que afirma: A didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra de seu cotidiano. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm que ser construído através do trabalho conjunto dos profissionais da área com professores de 1º e 2º graus. E pensando na prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a didática (CANDAU, 2002, p.14). Atualmente, a didática é uma disciplina essencial no curso de formação de professores, tanto em universidades públicas como privadas, sendo ela auxiliadora para exercer a docência (MACÊDO, SOARES e ANTUNES, 2017, p. 24). Percebe-se então, que a didática no currículo do professor, é um instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica, articulando aprendizagem sociocultural, linguística, ética, comunicativa e midiática (VEIGA, 1989, p.35). Para Freire (1996, p.43-44), aborda a importância da reflexão crítica, o professor deve fazer da prática a teoria: “Por isso é que, na formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal concreto que quase se confunda com a própria prática”. O “poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente, como para transformá-la, também podendo construir um coletivo para lutar por uma causa em comum (Gadotti 2007, p.65). Portanto, um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, é um



sujeito que assume a prática, um sujeito que possui conhecimentos e o sabe usar para atividades para as quais ele estrutura e orienta em sala de aula (TARDIF, 2007,p.144). A partir de leituras dos temas, percebeu-se que a Didática surge como ferramenta, para ensinar tudo a todos, de modo, que o ensino se torne mais atraente, compartilhando experiências em sala de aula, deixando de lado a pedagogia tradicional, em que, o aluno era mero espectador, o professor era o detentor do conhecimento, para um ensino em que o conhecimento é compartilhado e disseminado de forma mais reflexiva e abrangente. Concluindo dessa maneira, que a sociedade atual necessita da didática na formação de professores, com ela é que se tem uma maior liberdade de ensino, uso de práticas tecnológicas e um desenvolvimento educacional de qualidade, fazendo com que os futuros professores tenham segurança do conhecimento que está sendo mediado.

**Palavras-chave: DIDÁTICA; PRÁTICA DOCENTE; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

#### **REFERÊNCIAS**

CANAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994

LUCKESI, C. C. Avaliação das aprendizagens como componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, J. P. de; SOARES, G. dos Reis; ANTUNES, R. R. O papel da didática na formação do professor universitário. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU, João Pessoa, PB, 15 a 18 de novembro, 2017.

SANTOS, Humberto Côrrea dos. A didática no Brasil: sua trajetória e finalidade. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 11, janeiro –junho /2014.



TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989.



## ESTUDO DE ARTE DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DE EDGAR MORIN

Vitor Emanuel Dantas da Silva (PUCPR)

Marilda Aparecida Behrens (PUCPR)

A presente pesquisa tem como o tema uma investigação sobre os saberes docentes numa visão da complexidade como subsídios para formação de professores. O problema que orienta a investigação: como os saberes docentes propostos por Edgar Morin se apresentam na produção de conhecimento em teses e dissertações que possam subsidiar a formação de professores que acolha um paradigma da complexidade? Como objetivos busca-se a) pesquisar como se caracteriza os saberes docentes; b) investigar a temática sobre os saberes docentes propostos por Edgar Morin como aporte teórico da pesquisa; c) sistematizar os resultados a partir do levantamento do estado de arte dos referenciais teóricos investigados sobre saberes docentes visando a elaboração de subsídios para a formação docente. Para isso, optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo estado de arte. Portanto, no estudo em andamento, já vem se realizando a busca em teses e dissertações de 2010 a 2020, no banco de dados BTDT- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a fim de verificar o que está sendo discutido sobre a temática entre os pesquisadores da área e possibilitar o mapeamento dos saberes docentes/pedagógicos na perspectiva da complexidade. Nesta fase de levantamento teórico, elegeu-se a obra escrita a pedido da UNESCO, por Edgar Morin (2000), intitulado “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, na qual, apresenta os sete saberes que serão utilizados como descritores de busca: a) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; b) os princípios do conhecimento pertinente; c) ensinar a condição humana; d) ensinar a identidade terrena; e) enfrentar as incertezas; f) ensinar a compreensão; g) a ética do gênero humano. O estudo se justifica por sua relevância e atualidade, pois os fundamentos epistemológicos da complexidade vêm se apresentando como caminho de mudança paradigmática em todas áreas de conhecimento. A partir dessa problemática, a investigação discutirá de forma crítica os produtos dos referenciais teóricos sobre saberes docentes visando contribuir para a formação de docentes. A análise da questão proposta se apoiará nos argumentos teóricos da prática pedagógica do paradigma emergente, com base nas ponderações Morin (2000, 2001, 2011), Nicolescu (1999), Moraes (1997, 2004), Moraes e Almeida (2012), Moraes e Betalosso (2015), entre outros. Seu processo de elaboração se desenvolverá no interior do grupo de pesquisa PEFOP- Paradigma educacionais e formação de professores, na pesquisa do CNPq “Pilares epistemológicos na formação pedagógica dos professores: construtos, saberes e práticas a partir do paradigma da complexidade”. Ela encontra-se sediada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR). Esta pesquisa está ligada a uma rede de pesquisadores nacionais e internacionais formados por três grupos brasileiros e cinco grupos internacionais. O estudo será organizado nas seguintes etapas: a) construção da fundamentação teórica sobre o tema; b) trabalho de campo; c) organização e análise dos dados. A partir da presente pesquisa espera-se que seja possível o mapeamento do aporte teórico e didático para contribuir com a formação de professores com os saberes docentes na visão de Edgar Morin (2000).

**Palavras-Chave: complexidade; saberes docentes; transdisciplinaridade**



## REFERÊNCIAS:

MORAES, Maria Cândida. O paradigma Educacional Emergente. Campinas, SP: Paulo: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Betalosso. Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 4.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. A religião dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: TRIOM, 1999.



## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de Oliveira (PUCPR)**

**Vaniza Sezinando Sant'Ana (PUCPR)**

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre os fatores que contribuem e influenciam a formação continuada do professor da Educação Fundamental frente às tecnologias digitais a partir de um pensamento complexo. A fundamentação dessa pesquisa está alicerçada em conceitos sobre o paradigma da complexidade, em especial contributos de Edgar Morin, Moran e Behrens, sobre a educação necessária para o século XXI. Com relação à Formação de Professores, analisamos o trabalho de Morin (2000): Sete saberes necessários à educação do futuro, Moran (1995, 2006): Metodologias Ativas para uma educação inovadora e Behrens (1996, 2019): Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia completa e Sá (2019): Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa entre outros. Os autores mencionados nesta pesquisa defendem a ideia de que existe a necessidade de uma transposição paradigmática, rompimento com o paradigma newtoniano-cartesiano, que durante centenas de anos propõe uma educação onde o conhecimento é fragmentado. O paradigma newtoniano-cartesiano possui uma fundamentação a qual está baseada em métodos de ensino que privilegiam a decoreba bem como atividades pedagógicas que estimulam o trabalho individual. O currículo escolar diante desse paradigma está desvinculado da realidade cultural, social, econômica do estudante para uma nova forma de pensar com uma abordagem complexa, que observa que o conhecimento pertinente une as disciplinas, e aponta para uma educação mais dinâmica e humanizadora a qual engloba a atual necessidade que é de encaixar-se ao ensino remoto, situação causada pela pandemia que impede aos estudantes irem para a escola. O interesse por este tema surgiu como ponto de partida para outras pesquisas a quais estão em desenvolvimento durante o mestrado e doutorado por duas pesquisadoras participantes do grupo de pesquisa PEFOP, que estuda a formação do professor a partir do pensamento complexo em uma Universidade confessional no Paraná. Assim, novas dúvidas surgiram a respeito dos saberes necessários para a formação do professor da Educação Fundamental bem como a construção da sua identidade ao longo de sua formação. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a qual se mostrou adequada ao problema proposto, o qual é como está se desenvolvendo a formação do professor frente às novas tecnologias? Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a formação continuada do professor no Brasil na Educação Fundamental, junto as tecnologias digitais. Além de evidenciar a importância de pesquisas sobre a formação continuada docente frente às novas tecnologias, procura-se compreender o seu universo, com seus desejos, angústias e desafios, auxiliando e motivando os professores a melhorar o seu desempenho e convívio profissional, principalmente no atual momento o qual o docente se encontra, em restrição social ocasionada pela pandemia do vírus Covid-19. Neste sentido o Pensamento Complexo subsidia esta formação pedagógica continuada ao refletir que neste atual momento o professor assume o papel de mediador do conhecimento, orientando alunos e familiares na construção do conhecimento e de como estes podem juntos com a escola promover a aprendizagem destes estudantes utilizando-se destas novas tecnologias digitais. Entende-se que a partir dessas reflexões será preciso mais que uma formação continuada, será necessário um refazer das práticas docentes a partir de sua formação continuada com base no pensamento complexo. Logo,



entende-se que constructos para o fortalecimento dos saberes docentes que venham a servir como instrumentos para a sua prática docente durante e após pandemia surgirão.

**Palavras-Chave: Pensamento Complexo; Formação Continuada de Professores; Tecnologias Digitais.**

### REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba, Paraná: Champagnat, 1996.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. Revista Tecnologia educacional, v. 23, n. 126, set./out., 1995.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12ª. Ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, E. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba, Appris, 2019.



## **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOB A ÓTICA EPISTEMOLÓGICA DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**

**Vaniza Sezinando Sant'Ana (PUCPR)**

**Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de Oliveira (PUCPR)**

Este estudo pretendeu discutir quais as influências e contribuições que a Teoria do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade podem trazer para a formação pedagógica continuada dos professores. Pois se entende ser necessário e urgente pensar nestas teorias diante do avanço tecnológico e científico com o intuito de superar situações diversas que a globalidade impõe para o século XXI. Neste sentido é interessante buscar por meio da formação pedagógica continuada, respaldo teórico em pesquisas atuais que permitem religar conhecimentos e que apontem para práticas de ensino inovadoras. Sob tal perspectiva, a problemática investigada nesta pesquisa é: A Teoria do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade são construtos relevantes para instigar o docente a repensar a sua prática pedagógica? O objetivo desta investigação teve como foco principal apresentar sob à luz do pensamento complexo e transdisciplinar pressupostos teóricos que possibilitem ao docente refletir e buscar nestes construtos embasamento teórico para ações pedagógicas mais alinhadas a esta contemporaneidade. Para esta finalidade tratou-se de elencar dois objetivos específicos: 1) ofertar um curso on-line embasado na obra de Edgar Morin (2017) com o título “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, o segundo objetivo específico buscou analisar e refletir sobre o conceito da transdisciplinaridade de acordo com Nicolescu (1999). O interesse por essa discussão surgiu no Curso de Mestrado integrado à Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, com sede no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), de uma Universidade Confessional de grande porte, que investiga a formação dos professores sob a ótica epistemológica do Paradigma da Complexidade. A metodologia adotada para a realização desta pesquisa foi a qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Explorou-se também um conjunto de proposições conceituais encontradas nos textos de alguns dos principais teóricos que investigam sobre este tema, tais como Morin (2017), Berhens (2011), Freire (2014), Santos (2009), Nóvoa (2012) e Nicolescu (1999). Estes teóricos concordam que a educação é um dos fatores e meios pelo qual preparamos e formamos seres humanos para lidar com os problemas complexos desta sociedade contemporânea. Neste sentido, os autores propõem ainda um rompimento com o ensino conservador tecnicista, com métodos de ensino repetitivos desvinculados do global, do contexto e do complexo, Morin (2017). Segundo a bibliografia consultada nas principais obras destes autores entendemos que a proposta destes teóricos aponta para um ensino mais ativo, contextualizado, que reconhece a importância da religação entre as áreas do conhecimento a fim de promover uma aprendizagem cheia de significados e voltada para ações que conduzam os seres humanos para um bem viver. O Pensamento Complexo e a Teoria da Transdisciplinaridade de acordo Santos (2009) compreendem e aceita pensar que sujeito/objeto, parte/todo, razão/emoção, fazem parte do modo de existir humano. Segundo o autor, o processo de conhecimento não é antagônico, sendo, portanto, complementar um ao outro, sujeito e objeto, conhecimento e conhecedor, logo, entende-se ser necessário uma mudança do pensar docente a fim de enxergar o estudante e a própria sociedade como elementos multidimensionais, complexo, e a partir deste novo referencial epistemológico obter uma postura diferente em seus métodos de ensino. Neste sentido, na reconstrução da sua prática docente, o professor deixa de ser o centro do processo ensino e aprendizagem e assume um papel de mediador



e orientador deste processo, estimulando aos estudantes a terem um papel de protagonismo na busca pelo conhecimento, incentivando aprendizagem colaborativa, possibilitando dentro do ambiente escolar o diálogo, o respeito e a tolerância entre os estudantes. Sob o viés epistemológico do pensamento complexo, a ação docente é impactada, possibilitando ao estudante o desenvolver a sua autonomia, respeitando o tempo e o ritmo de cada um. Entende-se, portanto esta como sendo uma formação humana voltada para o sujeito, indivíduos com senso crítico, mais criativo, disposto a praticar a compreensão humana, comprometidos com o bem comum. Foi possível perceber após a conclusão desta investigação que a Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade são construtos necessários a serem estudados e discutidos em uma formação pedagógica continuada. Oferecendo, portanto aos docentes a possibilidade de refletir em suas práticas docentes e repensá-las, a fim de tornar o ensino mais atraente e relevante para a formação humana.

**Palavras-Chave: Formação continuada de professores; pensamento complexo; transdisciplinaridade.**

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2017.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Meridional, 2009.



## IMPREVISTOS ACONTECEM: A IMPORTÂNCIA DA FLEXIBILIDADE NO PLANO DE ENSINO

Emily de Oliveira (PUCPR)

Este artigo relata a experiência a partir da reflexão realizada na disciplina de Estágio Supervisionado - Gestão, tendo como objetivo compreender a importância do plano de ensino ser flexível, visto que no meio do percurso educacional possam ocorrer situações que tragam a necessidade da reestruturação deste. Tendo em vista a situação de isolamento social que impediu a realização das aulas de forma presencial, juntamente com interesses pessoais oriundos da experiência de aulas no ensino remoto, elencou-se como pergunta norteadora: Qual a importância do professor criar um plano de ensino flexível considerando possíveis eventos que tragam a necessidade deste ser reestruturado? Para responder à pergunta norteadora, coloca-se como objetivo geral: Compreender a importância do plano de ensino ser flexível, visto que no meio do percurso educacional possam ocorrer situações que tragam a necessidade da reestruturação deste. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constituiu-se numa abordagem qualitativa tomando a observação como perspectiva da discussão sobre a vivência da prática docente ocorrida no estágio, de maneira prática. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Leal (2005), SCHEWTSCHIK (2017). A reflexão permitiu que fossem compreendidos conceitos a respeito da importância do planejamento ser flexível, visto que ao decorrer do processo educativo, podem ocorrer situações que tragam a necessidade de uma mudança e até mesmo reestruturação por completa deste, como foi o caso da pandemia do COVID-19. Nesse sentido, conclui-se que o docente deve ser reflexivo quando planeja suas ações e deve considerar que no plano de ensino, devem ser consideradas eventualidades, logo, o plano deve ser flexível a fim de que este seja um mecanismo eficaz na garantia da qualidade da educação e percebeu-se que mesmo a um período de tantas incertezas, o trabalho das docentes foi efetivo, conseguindo manter a qualidade da educação e aprendizagem de seus alunos, compreende-se então que o plano de ensino criado por elas foi feito de forma reflexiva e crítica, baseando-se na premissa que o centro do processo é o aluno e que podem ocorrer eventuais situações que necessitem mudanças, tanto pequenas e pontuais até mudanças que façam este plano ser mudado de forma integral. Como o plano de ensino considerava eventuais ocorridos, quando foi necessária a reestruturação dele, as docentes demonstraram tranquilidade, efetividade, segurança e determinação, pois de antemão já haviam previsto que ocorridos que trariam a necessidade de alterar todo o planejamento poderia acontecer, talvez não em tão larga escala, mas conseguiram conduzir a disciplina de forma segura, demonstrando controle da situação.

**Palavras-Chave: Planejamento; Flexibilidade; Reflexão.**

### REFERÊNCIAS

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.



MARTINS, Rosilda Baron. Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos. Curitiba: Juruá, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SCHEWTSCHIK, Aline. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: Educere-XIII Congresso Nacional de Educação. 2017. p. 10661-10677



## **INTERLOCUÇÃO DA UNIVERSIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES- ESTADO DO CONHECIMENTO 2013 A 2018**

**Mariane Ramos de Souza (PUCPR)**

**Pura Lúcia Oliver Martins (PUCPR)**

Este estudo trata da relação entre Universidade e educação básica na formação inicial de professores. Faz parte do projeto de origem intitulado “Universidade e Educação Básica: Formação Teórico-Prática de professores nos cursos de Licenciatura pela Sistematização Coletiva do Conhecimento” vinculado ao grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processo do PPGE da PUCPR. Segundo Martins (2016, p.15), de acordo com um levantamento da produção da área no GT de Didática da ANPED nacional no período de 2009 a 2012, “é crescente a demanda por estabelecer uma interlocução dos cursos de formação inicial de professores para as diferentes áreas do conhecimento com as escolas de educação básica”. Assim, a formação pedagógica do professor que atua na educação básica tem se constituído uma preocupação constante nas universidades entre professores e gestores. Segundo Ludke (1984 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40) há necessidade de realizar pesquisas do tipo estados da arte, pois pode-se constituir um marco histórico de uma área do conhecimento possibilitando verificar sua evolução. Diante disso, questiona-se: quais são as tendências, recorrências e lacunas no período de 2013 a 2018 sobre a produção da interlocução da universidade com a educação básica na formação de professores? Tem o objetivo de levantar e sistematizar a produção da área sobre a interlocução da universidade com a educação básica na formação de professores, no período de 2013 a 2018, tendo em vista compreender o movimento da área indicando tendências, recorrências e lacunas no período. Utilizou-se como referencial teórico Martins (2016), Pimenta e Lima (2017a) (2017b), Candau e Lelis (2013), Nóvoa (1992), Romanowski e Ens (2006), Vosgerau e Romanowski (2014). A metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa de pesquisa. Como essa pesquisa analisa teses, disponíveis online no Portal da CAPES que abarcou o tema, dentre os estudos de revisão, se enquadra em “estado do conhecimento”, que segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40) aborda um setor das publicações sobre o tema estudado, realizando assim um balanço, encaminhando para necessidade de um mapeamento, desvendando e examinando o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Foi feito um levantamento das teses, no Portal CAPES, que abordam a interlocução entre a Universidade e a Educação básica na formação de professores, no período de 2013 a 2018, utilizando os descritores “relação universidade e educação básica” e “didática” e “licenciatura” e analisou-se um total de 1714 estudos. A partir disso, realizou-se o recorte das pesquisas que estavam alinhadas com o objeto de estudo desse trabalho e obteve-se um total de 203 teses relacionadas. A análise dos dados foi feita pela análise de conteúdo de Bardin (2011) que resultou em duas categorias de análise, definidas a partir das recorrências (I) Docência e PIBID (II) Sobre as pesquisas. A pesquisa revelou os seguintes aspectos como tendências: (i) a maioria das pesquisas perpassam a relação teoria e prática; (ii) a própria temática sobre a Interlocução entre a universidade e escolas de educação básica; (iii) Formação inicial é o espaço institucional para oportunizar um repertório amplo de conhecimentos para sustentação de uma base de conhecimento para o ensino a ser expandida ao longo da carreira docente; (iv) diagnóstico nas teses que há uma inabilidade/incapacidade dos cursos de licenciatura de relacionar a teoria à prática; (v) o estágio e o PIBID são oportunidades de articulação da Universidade com a Educação Básica e da relação teoria/prática. Como recorrências o estudo



revela: (i) a quantidade de pesquisas evidencia os estágios (59 pesquisas) e PIBID (50 pesquisas) como forma de interlocução entre a Universidade e as escolas de Educação básica. E a respeito das lacunas: (i) o PIBID é um espaço importante, mas é limitado a um determinado grupo e não garante na formação de todos licenciandos o contato desde o início do curso com a escola de educação básica; (ii) o estágio não pode ser considerado como espaço prático, dissociado do currículo, distanciado da teoria estudada ao longo do curso; (iii) é importante articular melhorias na proposição e execução do estágio para efetivar ensino/aprendizagem; (iv) Incentivo ao professor por meio de políticas públicas para atuar concomitante à universidade também na educação básica. Conclui-se que há necessidade de estudos em relação ao potencial da metodologia pesquisa-ensino nas licenciaturas como forma de estabelecer a interlocução entre a formação inicial de professores das universidades e a educação básica.

**Palavras-Chave: Formação Inicial; Professores; Licenciatura; Universidade; Educação Básica.**

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2011.

CANAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. *A relação teoria-prática na formação do educador*. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia*. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Regina Manosso (Org.). *Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior*. 1ed. Curitiba: Champagnat, p. 01-20, 2016.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 310 p. (Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? 38ª Reunião Nacional da ANPEd*. São Luís/MA, p. 1-15, 2017. Disponível: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes\\_38anped\\_2017\\_3\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_disputa\\_ima\\_garrido\\_socorro.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf) Acesso 09 Jul 2020.



ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

VOSGERAU, Dilmeire SantAnna Ramos. e ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudo de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: *Diálogo educacional*, v. 14, n.41, p.165-189, jan./abr. 2014.



## **Jogos Cooperativos: a prática pedagógica dos estudantes de Pedagogia e o processo de socialização na escola.**

**Maria Cristina Trois Dorneles Rau (PUCPR)**

**Marinice Natal (Faculdade Padre João Bagozzi)**

**Carolina Zanella de Queiroz (PUCPR)**

O texto tem como objetivo relatar o desenvolvimento de oficinas lúdicas para a intervenção no processo de socialização de estudantes do 4º ao 5º Anos em uma escola pública de Curitiba no ano de 2019. A problemática da pesquisa foi erguida pela observação dos estudantes de Pedagogia do 6º período de uma faculdade profissional na disciplina de estágio supervisionado, ao observarem os conflitos emocionais das crianças e, que por sua vez influenciavam no aprendizado. A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa pautada em Trivinos (2007), envolveu o desenvolvimento de oficinas lúdicas pelos estudantes de Pedagogia com o objetivo de propiciar às crianças expressarem como significavam suas interações na escola. Os participantes da pesquisa foram os estudantes de Pedagogia e 83 estudantes de duas turmas do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as propostas pedagógicas com o brincar competitivo são insuficientes para formar cidadãos que atuem com respeito a si, ao outro e a sociedade como um todo enquanto o brincar cooperativo contribui para essa formação. No Brasil, Brotto (2002) e Soler, (2009) desenvolveram os jogos cooperativos na década de 80 e isso se reflete como abordagem nos diversos contextos escolares. Os autores esclarecem que os jogos cooperativos estimulam o trabalho em equipe, desenvolvem a união, a coragem para o enfrentamento de riscos, pois objetiva a colaboração de todos para atingir os objetivos. Dessa forma, a vitória coletiva é mais bem valorizada do que o fracasso individual. "Quando cooperamos, algo muito interessante acontece. Percebemos como é bom poder ajudar alguém." (Soler, 2009, p. 137). As práticas possibilitaram a comunicação entre todos os educandos e desta forma, as relações de dominação modificaram-se e deram lugar às relações de cooperação e entusiasmo. Brown (1995) destaca que vivenciar jogos cooperativos na escola liberta seus participantes da competição, valorizando a convivência saudável e a transformação do sentido de vitória. Os estudantes de Pedagogia observaram que grande parte das crianças sofria de ansiedade. A "ansiedade é um termo amplo que descreve um estado de preocupação para enfrentar situações de perigo." (Sousa et al, 2014, p. 101, In: Estanislau e Bressan, 2014). Por isto, as crianças demonstravam características de comportamento que dificultavam a sua participação em grupos nas atividades escolares. Muitas crianças se sentem enfraquecidas por ouvir críticas ou juízos que as desqualificam quanto à possibilidade de ser protagonista de suas aprendizagens e inserção nos meios culturais a que fazem parte. Assim, os jogos cooperativos propiciaram sua inclusão nos diversos espaços escolares, o que Soler (2009, p. 139) destaca como atitudes a serem fortalecidas, "a empatia como a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a estima como a capacidade de reconhecer e expressar a importância do outro, a cooperação como a capacidade de trabalhar em prol de uma meta comum, a comunicação e o diálogo como o intercâmbio de sentimentos, conhecimentos, estima, problemas e perspectivas." Ao observar os estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental nos diversos espaços e tempos na escola, verificou-se que demonstravam agitação e poucos paravam para ouvir os colegas. Eram competitivas e não aceitavam as regras quando essas não atendessem seus interesses. Em uma das oficinas lúdicas foi realizada uma prática com o teatro de fantoches. As crianças demonstraram grande interesse em atuar como personagens mais agressivos e ao serem



questionadas sobre o motivo, apontaram que assim, poderiam definir as regras e o que os outros personagens iriam fazer. Brincar e jogar são uma das maneiras pela qual as crianças expressam e constroem seu próprio modo de agir. Rau (2020) explica que a prática lúdica nos jogos cooperativos proporciona a reflexão sobre o agir consigo e com o outro de maneira diferentemente ao que se vê nas práticas competitivas. A maioria das crianças expressava as suas histórias de vidas com elas, seus valores sociais e afetivos. Os estudantes de Pedagogia não desenvolveram jogos diferentes, mas uma maneira diferente de orientar as interações entre as crianças, seus saberes, as regras e o saber escolar. Durante as práticas com os jogos cooperativos não coube julgar estes valores, mas sim compreender como se manifestavam nas relações afetivas e expressões agressivas das crianças. A agressividade expressada por meio de gestos e gritos descontrolados dificultam os relacionamentos Intra e Interpessoais e interferem no processo de aprendizado. A empatia e a compaixão ao contrário, comungam com a diversidade e o entendimento de que juntos é mais fácil enfrentar os desafios do cotidiano. Ao final das oficinas lúdicas as crianças desenvolveram atitudes positivas nos jogos e nas interações sociais como um todo na escola. Isso foi refletido na última oficina em que os estudantes das duas turmas criaram um mural para expressar suas compreensões sobre a proposta com os jogos cooperativos contendo as frases: “Competir com ética e respeito à vida faz parte da escola. Cooperar também!” O resultado das oficinas lúdicas com os jogos cooperativos evidenciou que a cooperação está nas atitudes de todos para com o ambiente, com a educação, com a diversidade nos diversos espaços e tempos na escola. Com efeito, os estudantes de Pedagogia contemplaram modos de lidar com as emoções, sentimentos e atitudes das crianças, auxiliando-as a construir novas relações e novos conhecimentos.

**Palavras-Chave: Formação Docente. Pedagogia. Jogos Cooperativos. Socialização.**

## REFERÊNCIAS

BROTTO, Fábio Otuzzi. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 2. ed. São Paulo: Re-Novada, 2002.

BROWN, Guillermo. Jogos Cooperativos: teoria e prática. São Leopoldo: SINODAL, 1995.

ORLICK, Terry. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

RAU, M. C. T. D. Educação Especial: eu também quero brincar! Curitiba: Intersaberes, 2020.

SOLER, Reinaldo. Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2009.



SOUSA, Paulo Machado de; OSÓRIO, Flávia de Lima; SCHNEIDER, Bruno Zonotti; CRIPPA, José Alexandre de Souza. Transtornos de Ansiedade (transtorno de ansiedade generalizada, ansiedade de separação e fobia social). In: BRESSAN, Rodrigo Affonseca; ESTANISLAU, Gustavo. M. (Orgs.) Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

TRIVINOS, A. W. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2007.



## LICENCIATURAS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

**Flávia Brito Dias (PUCPR)**

**Edicléa Veiga (FAEL)**

**Roberto Luis Renner (PUCPR)**

Este resumo tem como objetivo geral tecer olhares sobre desafios enfrentados no processo de estágio supervisionado, na modalidade de ensino a distância de determinada Instituição de Ensino Superior e a possibilidade de plano de ação diante do contexto pandêmico. Os objetivos específicos perpassam em: Apresentar caminhos possíveis para realização o estágio supervisionado de forma remota; compreender a importância do uso de ferramentas digitais no processo ensino aprendizagem. Para alcançarmos estes objetivos nos aportamos em: Almeida e Pimenta (2014) e Pimenta e Lima (2012) e consultamos Resoluções nº 02 de 01 de julho de 2015, nº 24 de 11 de agosto de 2020 e Portaria do Ministério da Educação N. 544, de 16 de junho de 2020. O estágio supervisionado tem como protagonismo promover experimentação e desenvolvimento de práticas que norteiem aspectos da teoria, a fim de aproximar a educação superior da educação básica. Os cursos de graduação apresentam no decorrer do processo formativo a construção de saberes, habilidades que se transformam em conhecimentos profissionais. Almeida e Pimenta (2014, p. 73) explicam que “em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”. Diante da necessidade em ressignificar tais conhecimentos, a Resolução nº. 02 de 01 de julho de 2015, traz a centralidade do estágio supervisionado nos cursos das licenciaturas. Assim, abriu-se a possibilidade para as licenciaturas organizarem o processo dos estágios que passam a contemplar: “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11). As horas previstas pela Resolução nº 02/2015 oportunizam a tessitura de relações entre formação inicial e prática docente, e pretendem “considerar o estágio como campo de conhecimento e significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29). Em 2020, devido à proliferação do coronavírus (Covid-19), cursos das licenciaturas se depararam com a situação inesperada que implicou na suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, destaca-se a educação básica, nível em que vincula práticas de ensino propostas para estágios. Partindo desse contexto, indagamos: Como oportunizar aos acadêmicos dos cursos das licenciaturas em modalidade EAD, a realização do estágio supervisionado, com à efetividade prevista para este processo? Nesse sentido, o estágio não pode ficar menos valorizado, mesmo sendo ofertado de forma remota, sem a presencialidade na escola, mas oportunizar a vivência da realidade escolar, análise de contexto, ampliando as habilidades e competências por meio do uso de ferramentas digitais. Diante de tal desafio, em consonância com a Portaria do Ministério da Educação nº. 544, de 16 de junho de 2020, Resolução nº.024 de 11 de agosto de 2020, as coordenações dos cursos das licenciaturas da Instituição de Ensino, modalidade EAD, flexibilizou as ações relacionadas aos estágios supervisionados de forma remota. A IES preocupada com qualidade do ensino, implementou o plano de ação aos estudantes que perpassou pela elaboração de quatro planos de ensino, sendo um deles adaptado ao uso de ferramenta digital, este,



foi aplicado em aula remota por meio de plataformas digitais em escolas vinculadas a educação básica e gravação de micro vídeo em que explica e descreve a ação docente, finalizando em realização do relato de experiência, estruturado com base em perguntas norteadoras que visaram a análise e reflexão da prática, bem como, desafiar os estagiários a pensar em novas estratégias. O processo realizado pelos acadêmicos foi validado por professores orientadores e professores vinculados à educação básica. As estratégias atribuem às disciplinas dos estágios um olhar para o currículo, valorizando-o a partir de experiências que contemplem o todo, as partes e a realidade. Para Amante, Oliveira e Pereira (2017, p. 139), “[...] um dos grandes desafios que se coloca atualmente às instituições universitárias envolve alterar radicalmente a sua forma de desenvolvimento curricular, [este...] baseado em competências, flexível e interdisciplinar”. O processo de aprendizagem deve promover reflexões sobre o contexto e o processo como um todo. Além de diagnosticar os avanços e dificuldades encontrados frente às ações dos estagiários, os professores orientadores da IES realizaram a correção do relato de experiência, bem como, acompanham e norteiam todo o processo via plataforma virtual específica. Dos 15.000 acadêmicos estagiários, constatou-se que 85% deles concluíram com êxito o estágio de forma remota, apresentando contribuições para diferentes realidades, gerando um repositório de planos de aula com a utilização de ferramentas digitais, disponibilizados para instituições de educação básica conveniadas com a IES. Consideramos que o estágio supervisionado deve ser parâmetro na construção de saberes para estudantes e professores, dentro de uma concepção ativa e transformadora tecendo relações exitosas entre educação básica e educação superior.

**Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Formação Inicial; Prática Docente.**

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

AMANTE, Lucia. OLIVEIRA, I. PEREIRA, A. Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O Modelo Pract. In: Revista Docência e Cibercultura, v.01, n.01. Rio de Janeiro: Redoc, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. DOU: 17 de junho de 2020. Edição: 114. Seção: 1. Pág. 62. Brasília, DF:2020.





## **MANUAIS PEDAGÓGICOS E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**Otavia Maria Kreitlow Basso (PUCPR)**

**Waléria Adriana Gonzalez Cecílio (PUCPR)**

Este texto intenta conhecer e refletir sobre os saberes necessários para realizar a avaliação da aprendizagem na escola primária paranaense. Estes saberes, foram apresentados a professores primários, orientadores de ensino e alunos das Escolas Normais por meio do manual Metodologia da Matemática (1951; 1960) de Irene de Albuquerque. Os saberes sistematizados no manual de Albuquerque nos fizeram refletir sobre a seguinte questão: Quais saberes associados a verificação da aprendizagem estavam presentes na obra Metodologia da matemática? A resposta à problematização aponta para a defesa que os saberes apresentados na obra de Albuquerque moveram-se entre o movimento associado à Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova. O presente estudo, de caráter historiográfico, fundamenta-se nos resultados parciais da pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIC da PUCPR Online sobre a avaliação da aprendizagem numa Abordagem Histórica. As primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem estavam associadas à ideia de medir. O uso da avaliação como medida vem de longa data e está associado a “determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa; avaliar, calcular; competir” (Ferreira, 1993, p. 58). Quando abordamos o objeto avaliação da aprendizagem, para não pensarmos em um possível anacronismo, faz-se necessário perceber que o termo exames predominou, com muita força, pelo menos até meados da década de 1930. Após esse período o termo avaliar e verificar (o aproveitamento, o rendimento, a aprendizagem etc.) começaram a permear as escolas do Paraná, aparecendo principalmente nos livros didáticos e revistas pedagógicas (Cecílio, 2017). Assim, para esta pesquisa, foram analisados os saberes necessários para elaborar a avaliação da aprendizagem, por meio de manuais pedagógicos presentes em formações de professores no Paraná. Para tanto, estabelecemos o estudo dos manuais Metodologia da Matemática (1951 e 1960) da autora Irene Albuquerque, que era referência nos programas de orientações metodológicas destinada aos professores primários de 1963 e 1965 (VILLELA et al, 2016). A obra de 1951, composta de doze capítulos, apresenta aos professores orientações detalhadas e sugestões práticas de pelo menos, quatro tipos de provas (velocidade, habilidade, oral e objetiva), abordando a prática de vocabulário simples na elaboração de problemas para as verificações. A edição de 1960, composta de nove capítulos, apresenta os modos de aprendizagem, as atitudes e a sua eficácia quanto ao ensino de matemática, devendo ser pautada na correlação do contexto e realidade do aluno. A autora apresenta o plano de trabalho como um dos pontos fortes para que o ensino se torne efetivo. De modo que, fique planejado todo o conteúdo, métodos, os materiais, hábitos e atividades a serem utilizados e desenvolvidos durante a aprendizagem, para que não seja um ensino disfarçado de moderno. (Albuquerque, 1960). No debate sobre a avaliação construído ao longo dos dois manuais, a autora afirma que a verificação deve ser entendida como uma vantagem para o professor, revelando os pontos fracos da turma e de cada aluno. Para o aluno, traz evidências do quanto ele aprendeu, levando-o a perceber quais tarefas merecem mais atenção e dedicação. Sobre os saberes inculcados, destaca-se os cuidados com a prática de verificações orais. A autora apresenta três modalidades para os problemas orais (usados para o cálculo mental): (1) com cálculo escrito, (2) com a resposta escrita, ou (3) com cálculo e resposta orais. Ressalta que tais problemas devem abordar apenas uma operação, acompanhada de uma linguagem simples nos enunciados, tendo elementos tirados do próprio meio



escolar e familiar, como flores, lápis etc. Ainda, como forma de verificação, a autora instiga a prática de atividades em formas de jogos didáticos (motivação, com objetivo lúdico), exercícios posteriormente corrigidos no quadro, de forma individual ou em equipes. Sobre as provas de verificação da aprendizagem, a autora as classifica em três grupos: (1) Provas de velocidade: medir a velocidade da resolução; (2) Prova de habilidade para cálculos e (3) Provas padronizadas, que tem por objetivo a comparação entre classes. A autora destaca cinco considerações para elaboração (1) o conceito matemático que se deseja avaliar, (2) cada problema aborde uma noção matemática, (3) os enunciados, devem ser curtos e de linguagem simples e clara, (4) os problemas devem ser graduados em uma ordem crescente de dificuldade e (5) a cada problema deve ser atribuído um valor de acordo com o nível de dificuldade. (Albuquerque, 1951, p. 59). O breve estudo, apresentou um período ao qual a formação de professores, na escola primária do Paraná, foi marcada pela presença de prática de verificação ainda muito tradicional. Observa-se a construção das avaliações engessadas e focadas na memorização, repetição e rapidez, com finalidade de medir a capacidade de execução das tarefas e treinar a criança em agilidade e adaptabilidade intelectual. Ainda, o estudo mostrou que os saberes sistematizados elencavam formas diversificadas de enunciados, compreendendo diferentes níveis de dificuldades e, abordagens (foco no método). Neste contexto, a Pedagogia da Escola Nova colocou em difusão a necessidade de avaliar constantemente o aluno, por meio de formas variadas, como testes, observações e questionamentos orais. Portanto, os saberes passaram a funcionar como um amálgama de estratégias, instrumentos e métodos, voltada ao aferir, se constituindo em elementos de “profissionalidade” para professores primários.

**Palavras-Chave: Avaliação; Verificação da aprendizagem; Formação de professores; Matemática.**

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, Irene. Metodologia da matemática. Rio de Janeiro: Conquista. 1951.

Albuquerque, Irene. Metodologia da matemática. Rio de Janeiro: Conquista. 1960.

CECÍLIO, W. A. G.; MIGUEL, M. E. B. Avaliação da matemática escolar: contribuições da pedagogia da Escola Nova. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2018. Retirado em 7 de agosto de 2020, de: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00006c/00006c28.pdf>.

FERREIRA, A. B. H de. Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Positivo. 1993.

VILLELA ET. AL (2016) Os Experts dos Primeiros Anos Escolares: a construção de especialistas no ensino de Matemática In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). Saberes



elementares matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas  
São Paulo: Livraria da Física. p. 245 – p.292. 1890 – 1970.



## **Musicografia Braille para uma educação musical inclusiva: canal musibraile**

**Débora Toniolo de Jesus (PUCPR)**

**Wellington Tavares dos Santos (PUCPR)**

O presente trabalho, em fase de desenvolvimento, foi motivado pela experiência pessoal de sua autora como musicista com deficiência visual, que se dedica com grande afinco e interesse ao aprendizado, promoção e divulgação do código musical em Braille. A proposta que será apresentada nesse resumo está inserida no contexto da disciplina de Prática Profissional: elaboração de material didático de música, do curso de Licenciatura em Música em uma Instituição de Ensino privado na região de Curitiba. A disciplina de elaboração de material didático constitui-se em uma excelente oportunidade para, em contato com sólidos fundamentos teórico-metodológicos, melhor analisar ou avaliar produções didáticas e paradidáticas destinadas à educação musical. No percurso da disciplina as equipes de trabalho vivenciam diferentes fases da produção de um material didático, desde sua concepção até a versão corrigida e finalizada do que foi proposto, seja no formato impresso ou digital. Importante relatar que, de modo excepcional, essa disciplina desafiou o grupo de estudantes a pensar sobre a importância de elaborar materiais didáticos que atendem para as demandas da Educação Inclusiva, sobretudo, de pessoas com deficiência visual. Definiu-se como tema de pesquisa a acessibilidade para estudantes de música utilizando a Musicografia Braille. “A notação musical em Braille, também denominada Musicografia Braille, consiste no sistema de leitura e escrita musical adotado por pessoas com deficiência visual”. (BONILHA, 2010 p.5). A questão problemática, norteadora desse estudo, considera o contexto da formação inicial de professores de música frente à exigência legal de inclusão da pessoa com deficiência, em particular a pessoa cega. Nesse sentido questiona-se: quais competências e habilidades são necessárias ao educador musical para possibilitar que alunos com deficiência visual participem ativamente de aulas de música? Pensando na problemática elucidada, traçou-se como objetivo a criação de um conjunto de áudio aulas para um canal youtube voltado tanto para o público cego como vidente, apresentando um conjunto de orientações e dicas quanto ao uso software musibraile como a respeito do processo de iniciação aos estudos da notação musical em braille. Com isso, entendemos que é possível contribuir concretamente com ações mais inclusivas, promovendo maior autonomia do estudante cego para leitura e estudo de repertório em braille, além de tornar acessível um material didático para professores de música ou pessoas interessadas no assunto. Essa pesquisa conta com a parceria de uma acadêmica do curso de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A metodologia adotada para o trabalho apresenta duas fases principais, quais sejam: pesquisa bibliográfica e organização de áudio aulas. A primeira fase consistiu na busca de artigos e dissertações sobre o assunto, materiais didáticos, métodos ou manuais que utilizassem musicografia braille, além das leituras de aprofundamento próprias da disciplina de elaboração e materiais didáticos. Na segunda fase, momento no qual o projeto está no ato da escrita desse texto, um conjunto de áudio aulas foram programadas para compor o Canal youtube Musibraile que também está em construção. Os textos consultados para fundamentação desta proposta de material didático são, majoritariamente, sobre educação, inclusão e acessibilidade de deficientes visuais no processo de ensino e aprendizagem em música. Dentre eles citamos Bonilha (2006) cuja dissertação de mestrado revelou a necessidade de novas produções acadêmicas sobre a musicografia braille e, sobretudo, a produção de acervos musicais transcritos para esse sistema. Outra referência importante é Tomé (2003), autora do livro de introdução à musicografia Braille, importante trabalho com orientações para professores que querem se apropriar desse conteúdo



para as aulas de música. Barbosa (2013) que trata das lacunas que evidenciam a falta de preparo do professor para lecionar em salas com deficientes visuais. Destacamos que o Canal Musibraile poderá ser acessado por professores e alunos, a finalidade última é contribuir na construção da autonomia dos deficientes visuais. Por outro lado, também incluir professores como público-alvo se justifica pelo fato do canal se constituir em um recurso para formação do professor de música para melhor atender ao deficiente visual. Outra questão igualmente importante a ser destacada, e que muito motivou esse projeto de trabalho, é que ao explorar as funcionalidades do software Musibraile surgiram alguns problemas que merecem atenção por parte dos desenvolvedores. Entendemos que este projeto de elaboração de material didático, no formato de áudio aulas para o Canal Musibraile, pode auxiliar tanto na divulgação como também na indicação de melhorias do software, visto que todo o processo contará com o protagonismo de pessoas cegas.

**Palavras-Chave: Educação musical; Deficiente visual; Musibraile; Recurso digital**

## REFERÊNCIAS

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Artes. Disponível em <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/74312/> Acesso em 20 setembro 2020.

BONILHA, Fabiana. F. G. Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TOMÉ, Dolores. Introdução à Musicografia Braille. São Paulo: Global, 2003.



## O CUIDADO DE SI COMO UM DOS PRESSUPOSTOS À FORMAÇÃO DOCENTE EM MEIO A PÓS-VERDADES

**Claudino Gilz (UNIFAE)**

**Ana Paula de Andrade Janz Elias (PUCPR)**

**Beatriz Maria Zoppo (PUC/PR)**

A presente pesquisa tem como objeto de investigação o cuidado de si como um dos pressupostos à formação docente em meio a um contexto de pós-verdades. Problematiza um dos pressupostos à formação de professores, nem sempre isento dos condicionamentos sócio históricos de determinadas pós-verdades, cujo despertar de tal alienação carece de ocorrer “[...] com astúcia” (BENJAMIN, 1985, p. 54). Alienação oriunda preponderantemente do que se convencionou conceituar como modernidade a denotar determinados processos de imbricamento capitalista de cunho fabril (industrial), cultural, literário, científico, político, urbanístico e artístico. Processos esses, por um lado, a justificar o advento do progresso com a mecanização dos processos produtivos, as ambiguidades do lucro a qualquer custo e o engodo de transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação e, por outro, a naturalizar o escamoteamento de tensões, de conflitos, de embates, de resistências, de anulações de “fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia.” (BERMAN, 2007, p. 24). Alienação também identificada na insustentável importância atribuída à ciência pelas elites a fazer dela o esteio de tratativas de modernização demasiadas otimistas e triunfantes, alheias às condições miseráveis de trabalho dos operários fabris: “[...] produtos novos e máquinas desconhecidas atestavam que a ciência aplicada à tecnologia era capaz de tudo ou, pelo menos, quase tudo.” (PESAVENTO, 1997, p. 29). Em meio ao cotejo desses aspectos problematizados, a contribuição de Foucault (2011) possibilitou inter-relacionar as contestadas pós-verdades às estruturas de verdade que historicamente se apresentaram e/ou que se interuseram ao ser humano, inclusive à formação docente. O cuidado de si é uma dessas estruturas, compreendido para além de uma maneira de ser, de agir ou de pensar. É um dos possíveis fios de leitura das noções e configurações da subjetividade que se constituiu ao longo de aproximadamente mil anos (século V a.C. – século V d.C.). Período que abrange desde as primeiras enunciações filosóficas entre os gregos até as primeiras elaborações da experiência de ascetismo cristão. O cuidado de si é, por assim dizer, um dos pressupostos à formação docente em meio a pós-verdades, porque foi identificado como o ponto de partida de uma série de abordagens a respeito da maneira de como no Ocidente vieram a se constelar as relações entre sujeito e verdade. Trata-se de “[...] uma noção grega [...] que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de epiméleia heautou, que os latinos traduziram [...] por algo assim como cura sui. Epiméleia heautou é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2011, p. 4). Constata esse pensador um equívoco cometido pela historiografia do pensamento ocidental em privilegiar a prescrição délfica do gnôthi seautón (conhece-te a ti mesmo) como fórmula fundadora das relações entre sujeito e verdade, ao invés de situá-lo atrelado ao princípio epiméleia heautou (cuidado de si): “[...] uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 6). No esteio do fundamento do cuidado de si (epiméleia heautou), a hermenêutica do sujeito ocorre a partir de uma tarefa que é inerente a todo ser humano: o saber de si (mortalidade), o cuidar de si, o ocupar-se consigo, o preocupar-se e o ater-se a si próprio (a ponto de chegar a evitar os excessos). Tarefa essa entendida



como “[...] um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. (FOUCAULT, 2011, p. 9). Agitação, movimento e inquietude que se apresentam – na especulação do cuidado de si – como um modo de ser existencial e profissional do professor, capaz de desinstalá-lo a se interrogar sobre as circunstâncias que fazem com que haja e possa haver verdadeiro e falso. Um modo de ser existencial e profissional docente que demanda um “conjunto de buscas, práticas e experiências [...] que constituem para o ser mesmo do sujeito o preço a pagar para ter acesso à verdade.” (FOUCAULT, 2011, p. 15). O cuidado de si é, nesse sentido, um dos pressupostos à formação docente, visto que permeia os mais diversos instantes da vida diária desse profissional. Permeia a ponto de ajudá-lo na autovigilância nas relações com os semelhantes e com o mundo, não mais suscetível a pós-verdades, mas, sim, contribuir para a educação de “alguém diferente em relação à massa, à maioria, [...] que são, precisamente, as pessoas absorvidas na vida de todos os dias.”. (FOUCAULT, 2011, p. 70). Autovigilância a se manifestar em ações proativas, coextensivas a todas as atividades profissionais e formativas. O cuidado de si é um princípio incondicionado, ou seja, dirigido a todos os seres humanos, embora “[...] somente alguns são capazes de si [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 114). O ‘si’ é a abertura à verbalização, à hermenêutica do sujeito e à genealogia da verdade que desse processo se manifesta. O ‘si’ não se basta. Ele se constitui na interação com o outro ou outrem, seja pelo cultivo da mestria do exemplo, seja pelo zelo à competência profissional.

### **Palavras-Chave: Formação Docente; Cuidado de si; Pós-verdades.**

#### **REFERÊNCIAS**

BEJAMIN, Walter. A Paris do segundo Império em Baudelaire – a boemia, o flâuner, a modernidade. In: KOTHE, Flávio. (org). Textos de Walter Benjamin. Tradução de Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1985, p. 44-122.

BERMAN, Marshall. Tudo o que é sólido se desmancha no ar. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 5.ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3.ª ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX. São Paulo: HUCITEC, 1997.



## O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana da Rocha Carvalho (PUCPR)

Giovana Buch da Rosa (PUCPR)

Atualmente vivemos em um mundo cujo as informações se processam em alta velocidade, acompanhar esse ritmo é um desafio proposto à todos. Em meio a essa turbulência digital, muitas vezes, o lado emocional é deixado em segundo plano, resultando em diversas inseguranças, medos, desconfortos e, em certos casos, até mesmo traumas. Com as crianças não é diferente, o desafio da comunicação é algo real e cada vez mais progressivo. A proposta de desenhos dentro do ambiente formal de ensino, deve ser intencional, e não vivenciada de maneira solta para preencher tempos. Pois, diversas vezes essas ilustrações são dotadas de significados, e exigem um olhar atento do educador. Este estudo tem como pergunta de que maneira a interpretação adequada dos desenhos infantis contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, tendo como eixo a competência geral de “Comunicação” proposta pela BNCC? O artigo trata do papel dos desenhos no desenvolvimento infantil. Para tanto torna-se importante situar o entendimento sobre o desenho infantil, a partir da teoria do pensamento de Hanauer (2011) e Galvão e Barros (2018). O problema de pesquisa é como os desenhos na Educação Infantil potencializam o desenvolvimento da criança, considerando a competência geral “Comunicação” da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017)? Como objetivo específico temos: conhecer e descrever as estratégias de análise de desenho. O estudo a ser desenvolvido situa-se no campo da educação, sob a abordagem qualitativa, de caráter exploratório-bibliográfico. Nesse cenário, o bom preparo dos professores é de suma importância para auxiliar em um desenvolvimento integral. O educador que tenha conhecimento da análise interpretativa do desenho infantil será capaz de identificar, por meio desta ferramenta, potencialidades e desafios vividos por seu aluno, e compreendendo melhor sua realidade, terá mais condições de auxiliá-lo. No que diz respeito a formação e desenvolvimento infantil, os desenhos contribuem significativamente, pois vem como uma ferramenta de comunicação. Nos desenhos percebemos com clareza e certeza as preferências, interesses, conflitos emocionais e seu nível de inteligência e amadurecimento, devemos perceber nos pequenos e grandes detalhes, como cores, traços, fisionomias, tamanhos, tudo deve ser levado em consideração ao se interpretar os desenhos. (GALVÃO e BARROS, 2018, p.73) Cada criança possui um modo singular de se expressar e desenvolver seus desenhos, deste modo, o professor deve proporcionar diferentes oportunidades que permitam a exploração de recursos variados, resultando em obras diferentes. Quanto mais estímulos, mais criatividade e expressão. É normal que os desenhos mudem de estilo conforme a criança vai crescendo, e deste modo, se expresse de maneiras diferentes, pois o desenho é uma forma de estabelecer a relação com o mundo externo. O desenho Infantil é algo de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, é com ele que se inicia o período pré-silábico na alfabetização e muitas vezes é por meio dele que a criança expressa seus sentimentos. No que diz respeito a formação e desenvolvimento infantil, os desenhos contribuem significativamente, pois vem como uma ferramenta de comunicação. A prática recorrente do uso de desenhos dentro da sala de aula na Educação Infantil, é percebida como ferramenta de ensino que pode ser utilizada para potencializar a comunicação da criança.

**Palavras-Chave: Desenvolvimento infantil, desenho, expressão, comunicação.**



## REFERÊNCIAS:

DA SILVA, S. M. C.; SOMMERHALDER, C. A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança. *Educação e filosofia*, v. 13, n. 26, p. 237-258, 1999.

GALVÃO, L. R. M.; BARROS, G. D. S. O olhar do professor na interpretação de desenhos infantis: estudo com crianças de quatro a cinco anos de idade. *Revista Humanas et. al., Paço do Lumiar*, v. 5, n. 9, p. 65-88, jul. 2018.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. *Revista de Educação do Ideau, Rio Grande do Sul*, v. 6, n. 13, p. 1-13, 2011.

Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.



## O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Carolina Vilas Boas Alves Pedroso (PUCPR)**

**Adriane Pinheiro Da Silva (PUCPR)**

**Mabel Aparecida Cymbaluk (PUCPR)**

**Sirley Terezinha Filipak (PUCPR)**

A escola é um ambiente social que necessita pensar no processo educativo por meio do planejamento, organização e coordenação para que consiga constituir uma organização social. Formada por diferentes sujeitos, com diversas opiniões e comportamentos distintos os anos de mudanças sobre os princípios que a regem foram se consolidando, demonstrando uma necessidade contínua de reflexões e alterações no processo de sua organização (NASCIMENTO, SCHNECKENBERG, 2009). Porém, no início de 2020 o mundo se deparou diante da pandemia do COVID-19 gerando um isolamento social afetando todos os ramos da sociedade, não deixando de lado a educação. Este estudo tem como tema o papel da escola e do professor em tempos de pandemia, com o problema de analisar qual é o papel da escola e do professor neste período de isolamento social. Trata-se de um estudo que tem como metodologia a abordagem qualitativa, esta que segundo Neves (1996) prioriza a qualidade, focando nos dados descritivos abordados diretamente entre a relação do pesquisador com o objeto de estudo. Foi utilizado a pesquisa bibliográfica, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”, ou seja, livros, artigos, revistas, teses, entre outras publicações. Assim, a contribuição teórica que sustenta a pesquisa é composta pelos seguintes autores: Freire (1992), Behrens (2000), Lück (2009) e entre outros. O objetivo geral da pesquisa se deu em identificar qual o papel do professor e da escola em tempos de pandemia e seus objetivos específicos são: analisar como a escola reconhece a necessidade de mudança; identificar como os professores estão passando pelo distanciamento social e registrar quais os novos passos neste momento de pandemia em que o distanciamento é necessário. Novas gerações, novos avanços científicos, novas tecnologias, novas organizações sociais estão presentes cada vez mais na nossa sociedade. E como já citado a escola está cada vez mais aberta e passando pelo processo de ruptura de conceitos ultrapassados deixando que o novo faça parte de seu processo de mudança. O que não deixou de ser diferente com o professor, que também precisou aprender a ter um novo papel. A aprendizagem colaborativa entra em cena e professores começam a aprender com seus alunos fazendo com que a transmissão do conteúdo tornasse uma via de mão dupla em que todos contribuíssem e por isso o professor assumiu papéis diferentes ao longo do tempo, a fim de trazer respostas aos anseios de aprendizagens cada vez mais conectadas. No período de pandemia os professores se viram na emergência de renovar as suas práticas e metodologias, já que o olho no olho foi substituído pelas telas. Ver o rosto de seus alunos foi ficando cada vez mais impossível, a resposta de uma pergunta muitas vezes não vinha e as dúvidas sobre o conteúdo não existiam mais. A realidade que veio à tona apresentou duas realidades presentes no país, a do professor que atua na rede particular de ensino, se mantém em ritmo de aulas diárias, com planejamentos, avaliações e projetos, podendo citar que o que mudou foi o recurso utilizado e o cenário que agora de casa passou a ter a presença diária nos lares de seus alunos, todos expostos nas redes e plataformas virtuais. E a segunda realidade, a do professor de escola pública que depende da organização de cada Estado ou Município, que muitos casos perderam a autonomia de suas aulas, por estar sendo ministradas por equipes definidas, cabendo ao professor apenas avaliar e controlar o processo de suas turmas. Nos dois casos



o lema parece ser um só: dar continuidade aos conteúdos previstos para o ano letivo, independentemente da efetividade da aprendizagem. Professores se viram na obrigação de dominar experiências que envolvem a inovação e a reinvenção do processo pedagógico, na busca por plataformas eficientes, cenários adequados e metodologias. Por força da crise, a tecnologia foi incorporada na prática pedagógica, como aliada da aprendizagem, firmando-se em um primeiro momento como uma novidade, mas posteriormente como um avanço, já que antes era vista como um recurso para a aula e agora como necessária para a aula. A pandemia exigiu do docente, que proporcionasse por meio da tecnologia, ambientes e aprendizagens dinâmicas e flexíveis, com cooperação, solidariedade, parceria, ética, generosidade, companheirismo, diálogo para reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças presentes neste momento. Antes o cenário era a escola e hoje está na nossa casa, pela tela do nosso computador e por isso, um dos grandes desafios da educação é “[...] conseguir recriar um novo sentido para a condição humana” (LIMA, 2007, p. 37-38). Gestores escolares, professores, alunos, famílias, comunidade, enfim, todos os envolvidos no processo educacional estão aprendendo a aprender de uma outra forma, enfrentando os desafios das aulas remotas, com a utilização das tecnologias de ensino, da comunicação por meio de redes, computadores, celulares, tablets, entre outros recursos. A educação é fundamental para que o mundo consiga superar esta fase e quando voltarmos para as escolas, lembraremos da pandemia como o período em que ensinamos e aprendemos por meio da tela do computador e a falta que a escola fez no dia a dia.

**Palavras-Chave: escola; professor; pandemia.**

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2ª Ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

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

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo. 2009.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003, 5ª ed.



NEVES, J. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: [http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 15 de set. de 2020.

NASCIMENTO, Cleusy; SCHNECKENBERG, Marisa. A trajetória da gestão democrática no ambiente escolar. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html). 30 de junho de 2009. Acesso em: 23 de setembro de 2019.



## O QUE ESTUDANTES DE 8ºs E 9ºs ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL TÊM A DIZER SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS PROFESSORES

Ivana Suski Vicentin (PUCPR)

Pura Lúcia Oliver Martins (PUCPR)

O presente estudo teve como foco a prática pedagógica de professores de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental pela ótica dos alunos. Trata-se do resultado de uma tese defendida em fevereiro do ano de 2017. A pesquisa partiu do pressuposto de que pela leitura/análise da prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental feita por estudantes, seria possível levantar indicadores para a (re) organização da prática docente. O estudo teve como objetivo geral sistematizar indicadores para a contribuição com a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos a partir da visão dos estudantes sobre a prática. Como objetivos específicos propôs-se: (i) Contextualizar o que se entende por prática pedagógica e as principais concepções, o conhecimento, educação e a escola; (ii) Contextualizar o segmento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental no cenário educacional brasileiro; (iii) Traçar o perfil do estudante dessa fase de ensino – os adolescentes; (iv) Caracterizar a prática pedagógica dos professores desse segmento pela ótica dos alunos; (v) Categorizar e analisar as indicações dos alunos para a reformulação das práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa configurou-se um estudo de natureza qualitativa e fundamentando-se na abordagem do pensamento crítico-dialético (KOSIK, 1989; FRIGOTTO, 1989), que possibilita ao pesquisador ter presente os sujeitos históricos pertencentes a uma realidade concreta. Dessa mesma realidade e desses mesmo sujeitos, emergiram análises, que por sua vez, configuraram-se em possíveis contribuições seu contexto e outros mais. A fim de delimitar o objeto de estudo, inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória numa escola da rede privada, sendo que o campo de investigação foi constituído por quatro escolas da rede pública estadual de Curitiba. Os sujeitos da pesquisa foram 448 alunos dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental que fizeram uma atividade pedagógica em forma de texto, a partir de uma frase disparadora SE EU FOSSE O (A) PROFESSOR (A)... A análise dos dados ancorou-se pela Análise de Conteúdo em Bardin (2011) e Franco (2003). A pesquisa contou com o suporte teórico de vários autores, alguns já referenciados e outros mais que serviram como interlocutores na relação teoria e prática. aspectos fundamentais e intimamente relacionados na formação de professores de todos os níveis de ensino. Além de considerar elementos da legislação brasileira concernente a educação básica e a essa fase de escolarização dos anos finais do Fundamental. A leitura mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas dos docentes, o segmento escolar dos anos finais da segunda fase do Fundamental, tendo como foco o ponto de vista do aluno como elemento principal desse estudo, revelou a importância de considerar a “voz” desse sujeito como um interlocutor pouco frequente nas pesquisas em educação, trazendo uma breve caracterização desse adolescente no seu percurso da escolarização básica. O presente estudo mapeou alguns dos principais elementos pedagógicos que os alunos indicaram como desejável para a prática pedagógica desenvolvida por seus professores, também o que estes deveriam evitar. Inclusive algumas contradições apareceram em seus textos e foram objetos de análise no desenvolvimento da tese. A sistematização dos dados consubstanciou-se em duas grandes categorias: (i) a relação professor-aluno no âmbito das relações pessoais e (ii) a relação professor-aluno-conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Os registros dos alunos revelaram que as práticas pedagógicas da maioria dos professores ainda se pautam pelo eixo epistemológico que tem como guia a transmissão-assimilação do conhecimento nas salas dos 8os e 9os anos. No entanto, também evidenciaram que há professores



realizando práticas num movimento de mudanças, de inovação nas quatro instituições. Essas práticas foram inspiração para os alunos apontarem indicadores de possíveis ações gestadas pela didática prática de seus professores (Martins, 2008 e 2009), como: (i) do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela construção coletiva do conhecimento; (ii) da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva; (iii) da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação; (iv) de tempos e espaços fechados das aulas para tempos e espaços abertos; (v) da aula com vocação prescritiva fechada pelo professor a um modelo mais aberto de co-construção coletiva professor-aluno. A pesquisa revelou também que o segmento do Fundamental II como um todo carece de mais pesquisas e atenção por parte dos educadores de um modo geral, como por parte dos órgãos oficiais. É uma fase de escolarização de terminalidade dos fundamentos dos diferentes componentes curriculares, de transição para o Ensino Médio e um momento em que os jovens estão num processo de desenvolvimento em que acontecem muitas mudanças físicas, psicológicas, entre outras. Justamente, uma fase escolar em que os profissionais da educação precisariam reunir maiores conhecimentos e mapeamentos de possíveis cenários que envolvem um trabalho educativo-formativo que carece de mais estudos.

**Palavras-Chave: Prática pedagógica; Anos finais do Ensino Fundamental; visão dos alunos.**

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Análise de Conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989. Biblioteca da Educação – Série I – Escola. Vol. 11.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra. 5ª. edição, 1989.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

\_\_\_\_\_. A didática e as contradições da prática. Campinas, SP: Papyrus, 2009.



## **OS CONTOS DE FADA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC “EMPATIA E COOPERAÇÃO”**

**Mariana da Rocha Carvalho (PUCPR)**

**Barbara Raquel Do Prado Gimenez Correa (PUCPR)**

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), muitas estratégias didáticas se configuraram em possibilidades e até em necessidades para a docência, levando professores a buscarem maneiras que pudessem dar suporte a dimensão ensejada nesse documento como fomento ao desenvolvimento dos estudantes. A infância é uma fase muito importante na vida e na formação da identidade, é uma fase de aprendizagens e desenvolvimento em diferentes âmbitos da vida humana. Esse artigo trata do papel dos contos de fada no desenvolvimento infantil. Para tanto torna-se importante situar o entendimento sobre o desenvolvimento infantil, a partir da teoria do pensamento que precede a linguagem de Piaget (1923); a interdependência do pensamento e linguagem pressupostos de Vygotsky (2000), bem como a constituição temporal e psíquico do infantil de Freud (1907-1908; BRANDT, 2017). Nesse sentido, desde a antiguidade, os contos perpassam por diferentes culturas, demonstram influências de perpetuações culturais, disseminados principalmente nas narrativas orais entre gerações para a infância. Por outro lado, pela construção do discurso oral produzido de geração a geração, percebe-se modificações, perdas, ganhos, permanência, rupturas na constituição da infância em suas culturas. No que tange a constituição e desenvolvimento psíquico e imaginário da criança, principalmente as que se encontram na Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses), a prática recorrente da contação de histórias é frequentemente percebida nas salas de aula, como um espaço lúdico e com muito envolvimento das crianças nesses momentos rotineiros. Os contos, como gênero literário, agregam valores em prover o desenvolver cognitivo, da linguagem e suporte psíquico à criança, pois trazem personagens que transitam em cenário próprios, em tempos definidos e com conflitos que evidenciam a participação do personagem de maneira a executarem as ações em todo o enredo, trazendo a ideia de continuidade e permanência em sua existência. Os contos de fada evidenciam o inexplicável, o admirável, o sobrenatural, o impossível, entre outras características, para a criança agem como possibilidades de ressignificarem seu cenário de imagens, possibilidades, desejo, de explicação da vida, do cotidiano e ainda, oferecem uma gama de suportes emocionais que auxiliam a criança a explicar seus conflitos, desejos, necessidades, sonhos, medos, criatividade, entre outros sentimentos inerentes a constituição do desenvolvimento humano. O problema de pesquisa é como os contos de fada potencializam o desenvolvimento socioemocional da criança na educação infantil considerando a competência geral “Empatia e Cooperação” da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017)? A partir disso, o objetivo buscou relacionar de que maneira os contos de fadas ajudam a desenvolver a competência geral da BNCC – Empatia e Cooperação na sala de aula da educação infantil. Como metodologia, a opção se aloca na abordagem qualitativa, de caráter exploratório-bibliográfico, abrindo as possibilidades reflexivas frente ao objetivo proposto, considerando o pensamento central de teóricos de referência para o desenvolvimento da criança bem como da prática docente. Assim, foi possível identificar que os contos de fada contribuem para o desenvolvimento da Competência Geral Empatia e Cooperação por promover o respeito, empatia, abrindo possibilidades para que a criança se reconheça como indivíduo bem como dimensionando sua presença e protagonismo na sociedade, na coletividade, para que pouco a pouco pelas características próprias desse gênero textual.



**Palavras-Chave: Desenvolvimento infantil; Contos; Literatura infantil.**

**REFERÊNCIAS:**

BRANDT, Juan Adolfo. A psicanálise de Freud explicada. São Paulo: Zagodoni, 2017.

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Disponível em [Acesso em 19 out. 2020.](#)

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1923.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## OS MÉTODOS E AS METODOLOGIAS EM PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Aline Santos Pereira Rodrigues (PUCPR)

Considerando que nos últimos anos houve grande expansão de programas, cursos, seminários e encontros na área da educação, uma das consequências diretas desse fenômeno foi o crescimento de estudos e publicações relacionados a essa área. A partir desse panorama, apontado por Romanowski e Ens (2006), podemos nos questionar, como pesquisadores, sobre quais os temas estão sendo discutidos nas pesquisas desenvolvidas em educação, quais os métodos, contribuições e indagações estão sendo focalizados por nossos pares. Assim sendo, trazemos como problematização para este estudo a seguinte indagação: quais as tendências metodológicas estão sendo desenvolvidas nas pesquisas ligadas à formação de professores e as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de gramática, de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental? Como discute Messina (1999), essa contextualização permite verificar os caminhos trilhados até agora nessa área do conhecimento e proporciona possibilidades para continuarmos o percurso. Assim, tem-se como objetivo central investigar quais os métodos e as metodologias estão sendo recorrentes na pesquisa relacionada à formação de professores de língua portuguesa para o ensino de gramática e as práticas pedagógicas envolvidas nesse âmbito, considerando, ainda, o trabalho docente voltado para os anos finais do ensino fundamental. Pretendemos, pois, verificar quais os métodos e as metodologias estão sendo recorrentes em dissertações relacionadas a essa área do conhecimento nos últimos dez anos; compreender o contexto em que os métodos e as metodologias (escolhidas nas dissertações analisadas) se inserem; logo, apreender como o contexto do próprio estudo desenvolvido se relaciona com a escolha pelo método e pelas metodologias; interpretar esses dados e estabelecer uma crítica sobre eles. A fim de traçar considerações sobre as tendências metodológicas que se estabelecem nesse corpus, utilizamos como instrumento para este estudo a análise documental e seguimos as direções estabelecidas pelo método da hermenêutica. A base de dados escolhida para esta pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, repositório desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Foram utilizados seis termos de busca, sendo eles: “formação”, “práticas pedagógicas”, “professores”, “gramática”, “língua portuguesa” e “ensino fundamental 2”. É necessário destacar que, no recorte temporal estabelecido e a partir desses descritores (indicados na “busca avançada”), encontramos dezoito dissertações, contudo, apenas cinco delas se relacionavam diretamente ao corpus dessa análise. Em um primeiro momento, podemos afirmar que a escolha por um determinado caminho metodológico auxilia tanto o pesquisador, pois contribui para delinear o percurso da pesquisa, quanto o leitor, uma vez que possibilita compreender a linha de raciocínio desenvolvida. Assim, podemos refletir que, ao escolher o método para um estudo, além de utilizar as metodologias que se ligam a ele, o pesquisador se dispõe às bases epistemológicas as quais esse método se vincula. Segundo Triviños (1987), para o positivismo, apesar do homem ser aquele que irá buscar o conhecimento, quem recebe o enfoque principal é o objeto. A educação gira em torno da exploração do objeto selecionado, trazendo análises considerando sempre os fatos, não a experiência do sujeito ou suas impressões. A verdade vem da observação do objeto e do que ele traz para o sujeito e não o contrário. Ao refletirmos sobre a fenomenologia e a hermenêutica temos que ter em mente, em um primeiro momento, que ambas focam no ser humano. Diferentemente do



positivismo, há, nesses métodos, a preferência por metodologias de abordagem qualitativa e não quantitativa. A fenomenologia é a compreensão e a apreensão do fenômeno. Aproximando-se do fenômeno, objetiva-se desvelá-lo, ver como ele é verdadeiramente. Busca-se a essência do objeto, sabendo que a consciência é sempre a consciência de algo. A realidade se manifesta da intencionalidade da consciência ligada ao fenômeno. “A hermenêutica nasce na fenomenologia da necessidade do aprender junto, de compreender a realidade, de captar as intenções na sua essência mais pura, concatenada com o contexto dos acontecimentos” (MEDEIROS; ROCHA FILHO, 2016, p. 145). Podemos afirmar que uma das características epistemológicas da hermenêutica é a interpretação: apreende-se o sentido do objeto, o significado e, então, interpreta-se ele. Konder (2008, p. 07) explica que a “dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”. Além das características do caráter da contradição, dialogicidade, argumentação e da visão sobre a constante transformação (mudança) do objeto/da realidade, podemos verificar que o método dialético nos propõe também a necessidade da construção de uma crítica. Tendo em vista as análises metodológicas que nos propomos realizar, podemos perceber o quão interessante e significativo é vislumbrar a maneira como determinado método vai se incorporando a determinada pesquisa. Não é uma relação de linearidade, mas de interdependência: o método vai indicando os caminhos que o estudo precisa seguir, mas o estudo em si (objeto selecionado e objetivos indicados) conduz a escolha do método. Não é possível afirmar que um método é melhor ou pior do que outro, entendemos que todos os caminhos metodológicos são possíveis e interessantes, cabe ao pesquisador verificar qual método se faz mais apropriado no contexto da pesquisa que se tem em mente desenvolver.

**Palavras-chave: Métodos; Metodologias; Formação; Práticas; Gramática.**

## REFERÊNCIAS

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MEDEIROS, G.S.; ROCHA FILHO, J.B. Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo. Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XVIII, n. 36, p. 139-152, jul./dez. 2016.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, p. 145-207. 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.



TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



## **OS SABERES DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN**

**Juliana Maria Saito (PUCPR)**

**Giovanna do Amaral Ceccato de Lima Gabinio (PUCPR)**

**Marilda Aparecida Behrens (PUCPR)**

O pensamento complexo proposto por Morin (2011) tem como foco a religação dos saberes, pois dessa forma, há a possibilidade de se repensar a visão simplista do homem, da sociedade e da natureza originada pelo paradigma cartesiano baseado na razão. O pensamento complexo se propõe a unir os vários aspectos presentes no universo com o objetivo de ampliar o saber, considerando também os construtos que envolvem os aspectos afetivos e subjetivo. Ele compreende a “vida, a natureza; a sociedade e suas relações sociais; as interações no mundo quântico e suas influências no mundo físico; o mundo cósmico e suas influências no universo conhecido; os sujeitos e suas relações com a sociedade”, esclarece Antunes de Sá (2019, in: ANTUNES DE SÁ; BEHRENS, 2019, p. 23). Este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições dos saberes de Edgar Morin na reconstrução de uma prática pedagógica pautada no pensamento complexo e contou como objetivos específicos: a) descrever os sete saberes propostos por Edgar Morin; b) investigar as contribuições dos sete saberes propostos por Edgar Morin para uma educação inovadora. Para orientar a reflexão deste estudo, tem-se como problema como se constituem os saberes que podem subsidiar uma visão da complexidade na Educação? e a metodologia acolhida para o estudo foi a pesquisa qualitativa bibliográfica exploratória. No ano 2000, Edgar Morin lançou o livro, a pedido da UNESCO, intitulado “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, que são as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Esses saberes direcionam o pensar bem, que propõe a religação das partes desconectadas do todo, com o objetivo de superar o paradigma conservador cartesiano focalizado na razão racional objetiva, que dificulta a percepção do ser humano em sua multidimensionalidade. O primeiro saber apontado por Morin (2011), refere-se as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão e que tem como objetivo promover a reflexão e questionamento sobre as coisas postas, pois o conhecimento não é algo acabado e é preciso sempre estar aberto ao novo. O princípio do conhecimento pertinente é o segundo saber proposto por Morin (2011) no qual adverte que ter uma visão fragmentada do conhecimento como tem acontecido em geral nas escolas nos últimos quatrocentos anos, merece repensar com urgência na busca da religação das partes no todo. Trata-se de analisar quais saberes são efetivamente pertinentes. No terceiro saber, Morin (2011) aponta a necessidade de ensinar a condição humana, no qual traz a preocupação em compreender o ser humano em sua totalidade. Ensinar a identidade terrena é o quarto saber proposto por Morin (2011), em que o autor aponta a necessidade da compreensão pelo ser humano que se vive em mundo interligado em uma era planetária, sendo imprescindível que a humanidade seja orientada pela compaixão e solidariedade entre todos. O quinto saber, apontado por Morin (2011) envolve enfrentar as incertezas, no qual destaca que é fundamental que as pessoas saibam que as incertezas existem e que precisam superar a visão de saberes absolutos, prontos e inquestionáveis. Ensinar a compreensão é o sexto saber tratado por Morin (2011), no qual alerta que as pessoas precisam se compreender e saber comunicar-se umas com as outras, como também compreender o ser humano em si. O último saber elencado por Morin (2011) é a ética do gênero humano que acolhe indivíduo,



sociedade e espécie como dimensões inseparáveis e coprodutoras umas das outras. Pois, agem como num triângulo da vida, para tanto, se apoiam, se nutrem e se reúnem, assim, cada um, desses princípios é o meio e fim do outro. O estudo contou com uma pesquisa qualitativa, que Chizotti (2003, p. 222), conceitua como “investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. Para se aprofundar no estudo e responder o problema de pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica exploratória que, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183) “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. Dessa forma, constituiu-se como referencial teórico na investigação a obra intitulada *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Os saberes propostos por Edgar Morin (2011) buscam superar a visão racional e objetiva e passar a considerar também a dimensão emocional, que envolve processos baseados na subjetividade, o amor, o sentimento, a solidariedade, a compaixão, a compreensão que contribuem para um mundo mais humano, justo, fraterno e solidário. Dessa forma, faz-se urgente a religação dos saberes para o pensar complexo, ou seja, religar a razão e a emoção. Para o acolhimento dos saberes propostos por Morin (2013), o professor precisa propor práticas pedagógicas que englobem o contexto do aluno, instigue questões problematizadoras, que promova a produção do conhecimento pertinente, estimule o protagonismo do aluno para que seja crítico e reflexivo, para então proporcionar uma educação inovadora pautada na visão da complexidade.

**Palavras-Chave: saberes docentes; pensamento complexo; educação inovadora.**

## REFERÊNCIAS

ANTUNES DE SÁ, Ricardo. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. IN: ANTUNES DE SÁ, Ricardo; BEHRENS, Maria A (Org.). *Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

CHIZOTTI, A. A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafio. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho-Braga-Portugal v. 16, n. 002, p. 221 – 236, 2003. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf).

MORIN, Edgar. *A Via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed - Brasília, DF: Cortez, 2011.



LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina Andrade. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.



## PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Vanessa Lisboa Scroccaro (PUCPR)

Daniele Saheb Pedroso (PUCPR)

A Educação Ambiental (EA) se tornou obrigatória em todos os níveis da Educação Básica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012) com isso, ela possibilita experiências que proporcionem uma sensibilização quanto as questões ambientais. Para tanto, o objetivo desta pesquisa é identificar práticas docentes de Educação Ambiental, a partir da perspectiva da Complexidade e da Transdisciplinaridade, desenvolvidas em instituições de Educação Infantil do município de Curitiba, Paraná. A fim de alcançar o objetivo proposto optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa e como instrumento utilizou-se a análise documental. A análise foi realizada a partir de um planejamento de uma Instituição da rede privada, feito com base em um projeto desenvolvido com turmas da Educação Infantil, que buscou proporcionar o contato com a natureza e novas vivências em um bosque. A docente responsável pelo projeto explorou os quatro elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. Na fundamentação teórica, os principais autores abordados foram: Tardif (2008) para discutir a prática docente, Saheb (2013) que destaca a Educação Ambiental a partir da perspectiva da Teoria da Complexidade, Morin (2011) para conceituar a Complexidade a Transdisciplinaridade e Behrens (2007) que relaciona a prática docente com a Complexidade, dentre outros autores e legislações que se fizeram necessários. Para a interpretação dos dados obtidos aplicou-se a análise de conteúdo na perspectiva de Minayo (2014), que se dividiu em três etapas: Pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados que é um momento destinado a análise reflexiva, com isso, destacou-se as palavras de maiores ênfases que foram “Interação” e “Aprendizagem”, a partir dessas, obteve-se duas categorias: A primeira denominada “O espaço natural como ambiente de interação” onde aprimorou-se a importância da interação nos espaços naturais para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que o trabalho com a EA estimula o vínculo e o cuidado entre as crianças. A segunda categoria “O espaço natural como ambiente de aprendizagem” destaca como a aprendizagem acontece na Educação Infantil nos espaços naturais, por meio das vivências e do contato com elementos que exploram a curiosidade e a imaginação, permitindo aprendizagens para toda a vida. Através disso, pode-se considerar que o documento analisado propõe uma prática que busca explorar a natureza e a interação entre as crianças, levando o contexto para que exista uma sensibilização e possivelmente assim, uma melhor visão de mundo. Além disso, busca trazer vivências na natureza que estimulem o pensamento crítico e a interação das crianças. As atividades exploradas têm o intuito de propiciar a cooperação e a investigação, buscando levar ao conhecimento de novas experiências e brincadeiras que despertem o interesse na construção do aprendizado. Para Morin (2007), a Complexidade e a Transdisciplinaridade são inseparáveis, assim a Complexidade exige a Transdisciplinaridade, ou seja, nos permite uma maior reflexão e compreensão do mundo além das disciplinas, que envolve diferentes formas de pensar e um pensamento mais aberto ao todo, facilitando assim, uma melhor visão de mundo, ou seja, a complexidade pode ser compreendida como um caminho para a superação de dificuldades, tendo em vista essa percepção para a prática docente, devemos considerar a visão como um todo, por isso, a importância da junção de diversas áreas do conhecimento, a fim de desenvolver a cooperação e o pensamento crítico. Pode-se perceber que a Complexidade e a Transdisciplinaridade são exploradas na prática, porém muitas vezes, não são percebidas e reconhecidas pelos próprios docentes, pois ainda falta diálogo entre as



áreas de conhecimento na escola e na formação docente. Portanto, o educador ambiental, precisa ver a educação como transformadora, sendo ela fundamental para o conhecimento de si próprio como um cidadão inserido em uma sociedade e assim, o conhecimento do mundo, possibilitando experiências que contribuam para o pensar e o agir.

**Palavras-Chave: Educação Ambiental; Complexidade; Transdisciplinaridade.**

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 439-455, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo, Hucitec editora, 14ª edição, 2014.

MORIN, Edgar. *Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 22-28, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SAHEB, Daniele. *Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade*. 2013. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



## RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION (RRI) E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO

Bárbara Emi Martins Sato (Puc-pr)

Katia Ethienne Esteves dos Santos (PUCPR)

O cenário mundial educacional mudou drasticamente destacando a importância das tecnologias educacionais e a urgência da formação para a ciência (Santos, 2018, p.28). Com o advento da tecnologia, a capacidade de intervenção modificou-se e a comunicação de educação ambiental para a conservação nunca foi mais urgente ou afetada. Este campo é um tema de cunho sócio ambiental e requer um senso de urgência decorrente de perigos ambientais de grande escala, com claras implicações de conservação como as mudanças climáticas e a extinção em massa de espécie de animais silvestres causada por ações humanas. Abrange tanto temas científicos da área de ciências biológicas como a adaptação evolutiva de espécies animais, habitats específicos quanto temas sociais como o papel do homem em causar danos ao meio ambiente, as habilidades que podem ser desenvolvidas para a preservação e a psicologia destes comportamentos. É importante que a educação ambiental seja abordada de uma maneira que se alinhe com as melhores práticas e teorias de aprendizagem estabelecidas, utilizando a pesquisa e evidências para orientar práticas e comunicar ideias de forma que essa formação de ênfase ao papel de protagonista que cada indivíduo tem na sociedade com envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo. O conceito em inglês Responsible Research and Innovation (RRI) que em português significa Pesquisa e Inovação Responsáveis (Okada, 2018, p. 243) é uma abordagem coletiva e inclusiva de investigação conjunta, criada pela Comissão Europeia em 2011. Nesta investigação a sociedade participa permitindo o envolvimento daqueles que a realizam para obter um conhecimento relevante sobre as consequências dos resultados de suas ações, consequentemente desenvolvendo uma cidadania responsável. A participação colaborativa garante que a inovação e os avanços científicos estejam alinhados com as prioridades da sociedade, incorporando também importantes questões éticas. O objetivo principal da RRI é alinhar os resultados com os valores e necessidades da sociedade. Dentre os desafios das diversas áreas de conhecimento orientadas pela RRI está o meio ambiente. A natureza se transforma por meio da ação humana e a educação ambiental é de relevância para mudanças significativas na sociedade (Jeronimo, 2020, p. 424). O objetivo do presente trabalho é utilizar a RRI para desenvolver a educação ambiental conectando a ciência com a sociedade, bem como analisar e identificar os elementos relevantes no processo de “co-investigação” (pesquisa colaborativa com e para a sociedade) conduzidos por meio de parcerias com docentes, pesquisadores e profissionais de ciências, produzindo conteúdos transmídia para a utilização no “fazer ciência”. Para este estudo buscase a coleta de dados por meio de estratégias didático-pedagógicas-tecnológicas, para o desenvolvimento do tema. A problemática de pesquisa desta proposta envolve: Como a educação ambiental pode ser ampliada por meio da RRI? e as seguintes questões específicas: Como oferecer recursos tecnológicos que favoreçam a inclusão da educação ambiental para conservação na cultura escolar atual? Como desenvolver uma ação consciente frente as questões ambientais, por meio da RRI? A justificativa dessa pesquisa se dá pela possibilidade de crescimento sustentável e inclusivo na sociedade de uma nova perspectiva e o desenvolvimento do pensamento sócio ético. A sustentabilidade ambiental é termo chave nesse contexto, pois foca em mudanças positivas na relação dos seres humanos com o meio ambiente reduzindo as demandas das pessoas sobre os recursos naturais da Terra e garantido as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das



gerações futuras de atender suas próprias necessidades. Esta ideia é frequentemente combinada com a necessidade de desenvolvimento econômico para continuar elevando os padrões de vida da população. Décadas de pesquisas internacionais para desenvolver políticas e práticas nesse domínio de desenvolvimento sustentável levaram ao atual foco definido pelas Nações Unidas em 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estes integram um enfoque nos problemas sociais e econômicos, como a desigualdade de rendimentos e a redução da pobreza, com preocupações de sustentabilidade ambiental. Por fim, conclui-se que este projeto de pesquisa em andamento é de extrema relevância para o aprofundamento do conhecimento de práticas pedagógicas orientadas pela RRI e pela “co-investigação”. O ensino da educação ambiental vinculada aos conceitos de RRI e suas aplicações por meio da aprendizagem ativa e baseada em pesquisa relaciona-se com os avanços do desenvolvimento científico sendo um processo colaborativo para beneficiar a sociedade como um todo e proporcionar uma ciência cidadã.

**Palavras-Chave: Educação digital; RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis; Educação Ambiental.**

## REFERÊNCIAS

JERONIMO, MARIA KEILA; CARVALHO, DENIS DE BARROS. Educação ambiental e a ética da responsabilidade. *Revista brasileira de educação ambiental (RevBEA)*, v. 15, p. 424-439, 2020.

SANTOS, Katia Ethienne E. A Educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora. Tese de doutorado - PUCPR, 2018. Disponível em:

Acesso em: maio, 2020.

OKADA, Alexandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação. *Revista e-curriculum, PUC-SP*, v.16, n.2, p. 243, 2018.



## RESPONSIBLE RESEARCH AND INNOVATION (RRI) E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSERVAÇÃO

Bárbara Emi Martins Sato (Puc-pr)

Katia Ethienne Esteves dos Santos (PUCPR)

O cenário mundial educacional mudou drasticamente destacando a importância das tecnologias educacionais e a urgência da formação para a ciência (Santos, 2018, p.28). Com o advento da tecnologia, a capacidade de intervenção modificou-se e a comunicação de educação ambiental para a conservação nunca foi mais urgente ou afetada. Este campo é um tema de cunho sócio ambiental e requer um senso de urgência decorrente de perigos ambientais de grande escala, com claras implicações de conservação como as mudanças climáticas e a extinção em massa de espécie de animais silvestres causada por ações humanas. Abrange tanto temas científicos da área de ciências biológicas como a adaptação evolutiva de espécies animais, habitats específicos quanto temas sociais como o papel do homem em causar danos ao meio ambiente, as habilidades que podem ser desenvolvidas para a preservação e a psicologia destes comportamentos. É importante que a educação ambiental seja abordada de uma maneira que se alinhe com as melhores práticas e teorias de aprendizagem estabelecidas, utilizando a pesquisa e evidências para orientar práticas e comunicar ideias de forma que essa formação de ênfase ao papel de protagonista que cada indivíduo tem na sociedade com envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo. O conceito em inglês Responsible Research and Innovation (RRI) que em português significa Pesquisa e Inovação Responsáveis (Okada, 2018, p. 243) é uma abordagem coletiva e inclusiva de investigação conjunta, criada pela Comissão Europeia em 2011. Nesta investigação a sociedade participa permitindo o envolvimento daqueles que a realizam para obter um conhecimento relevante sobre as consequências dos resultados de suas ações, consequentemente desenvolvendo uma cidadania responsável. A participação colaborativa garante que a inovação e os avanços científicos estejam alinhados com as prioridades da sociedade, incorporando também importantes questões éticas. O objetivo principal da RRI é alinhar os resultados com os valores e necessidades da sociedade. Dentre os desafios das diversas áreas de conhecimento orientadas pela RRI está o meio ambiente. A natureza se transforma por meio da ação humana e a educação ambiental é de relevância para mudanças significativas na sociedade (Jeronimo, 2020, p. 424). O objetivo do presente trabalho é utilizar a RRI para desenvolver a educação ambiental conectando a ciência com a sociedade, bem como analisar e identificar os elementos relevantes no processo de “co-investigação” (pesquisa colaborativa com e para a sociedade) conduzidos por meio de parcerias com docentes, pesquisadores e profissionais de ciências, produzindo conteúdos transmídia para a utilização no “fazer ciência”. Para este estudo buscase a coleta de dados por meio de estratégias didático-pedagógicas-tecnológicas, para o desenvolvimento do tema. A problemática de pesquisa desta proposta envolve: Como a educação ambiental pode ser ampliada por meio da RRI? e as seguintes questões específicas: Como oferecer recursos tecnológicos que favoreçam a inclusão da educação ambiental para conservação na cultura escolar atual? Como desenvolver uma ação consciente frente as questões ambientais, por meio da RRI? A justificativa dessa pesquisa se dá pela possibilidade de crescimento sustentável e inclusivo na sociedade de uma nova perspectiva e o desenvolvimento do pensamento sócio ético. A sustentabilidade ambiental é termo chave nesse contexto, pois foca em mudanças positivas na relação dos seres humanos com o meio ambiente reduzindo as demandas das pessoas sobre os recursos naturais da Terra e garantido as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das



gerações futuras de atender suas próprias necessidades. Esta ideia é frequentemente combinada com a necessidade de desenvolvimento econômico para continuar elevando os padrões de vida da população. Décadas de pesquisas internacionais para desenvolver políticas e práticas nesse domínio de desenvolvimento sustentável levaram ao atual foco definido pelas Nações Unidas em 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estes integram um enfoque nos problemas sociais e econômicos, como a desigualdade de rendimentos e a redução da pobreza, com preocupações de sustentabilidade ambiental. Por fim, conclui-se que este projeto de pesquisa em andamento é de extrema relevância para o aprofundamento do conhecimento de práticas pedagógicas orientadas pela RRI e pela “co-investigação”. O ensino da educação ambiental vinculada aos conceitos de RRI e suas aplicações por meio da aprendizagem ativa e baseada em pesquisa relaciona-se com os avanços do desenvolvimento científico sendo um processo colaborativo para beneficiar a sociedade como um todo e proporcionar uma ciência cidadã.

**Palavras-Chave: Educação digital; RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis; Educação Ambiental.**

#### REFERÊNCIAS

JERONIMO, MARIA KEILA; CARVALHO, DENIS DE BARROS. Educação ambiental e a ética da responsabilidade. Revista brasileira de educação ambiental (RevBEA), v. 15, p. 424-439, 2020.

SANTOS, Katia Ethienne E. A Educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora. Tese de doutorado - PUCPR, 2018. Disponível em:

Acesso em: maio, 2020.

OKADA, Alexandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Pesquisa e Inovação Responsáveis na Educação. Revista e-curriculum, PUC-SP, v.16, n.2, p. 243, 2018.



## **TUTORIA PERSONALIZADA DIANTE DA ADEQUAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA DE COVID-19: A ESCOLA DENTRO DE CASA**

**Gabriel Fernandes da Silva (PUCPR)**

**Emanuela Bonamigo Cordeiro (PUCPR)**

Esse trabalho foi realizado a partir da experiência profissional dos autores que, diante do isolamento social e medidas sanitárias impostas para superar a disseminação do coronavírus (COVID-19), foram convidados por famílias de estudantes, por intermédio de uma startup educacional, a realizarem o trabalho de tutoria com seus filhos, no período de abril/2020 a agosto/2020. Tal tutoria, no contexto das solicitações, dizem respeito predominantemente ao acompanhamento junto aos estudantes das aulas online fornecidas pelas escolas e/ou mediação do conteúdo escolar à realidade do aluno. Cabe dizer que, embora as orientações dos órgãos de saúde fossem de distanciamento social; por necessidades dos sujeitos envolvidos, esse acompanhamento se deu de forma presencial, respeitando as medidas de prevenção. Assim, a tutoria ocorreu dentro do lar dos alunos, os quais não estavam frequentando as instituições de ensino e, por consequência, o tutor foi visto simbolicamente como a escola dentro de casa, tendo em vista o modo como se estabeleceu a relação pedagógica, o cronograma de estudos e a tríade tutor-estudante-família. Diante de tal contexto, levantou-se a seguinte problemática: qual o papel da tutoria personalizada em domicílio diante das aulas online? Sendo assim, o objetivo geral definido foi: analisar o papel da tutoria personalizada em domicílio diante das aulas online. Os objetivos específicos: (i) identificar a necessidade colocada pelas famílias ao contratar um tutor; (ii) levantar quais foram as atividades atribuídas aos tutores e (iii) descrever quais foram as contribuições dos tutores no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi a Pesquisa-Ação, apoiada em (LUDKE; ANDRE, 2013, p. 52), na qual se buscou investigar nas situações de prática pedagógica, as questões referentes ao objetivo de pesquisa, visualizando encontrar respostas que contribuíssem para as superações dos problemas de cada realidade. Ainda, utilizou-se da observação dos tutores e os registros no diário de bordo. O levantamento de dados se deu a partir de 8 estudantes, de 6 a 10 anos, residentes em Curitiba/PR, atendidos nos contextos familiares; levou-se em consideração a personalização do trabalho em cada caso, sendo que a carga de conteúdo enviada pelas escolas era distinta para cada aluno, pois 2 deles estudavam na rede pública de ensino, 6 na rede privada, sendo 3 em fase alfabetização: P1 (6 anos), P2 (6 anos) e P3 (7 anos). Para fundamentar teoricamente o estudo, foram escolhidos os autores: (FRISON, 2012, p. 6), em artigo que apresenta histórico de tutoria e aplicações, que embora seja entre estudantes, foram de grande contribuição e (FREIRE, 1994, p. 20), estudo que retrata a educação formativa para a liberdade. No que diz respeito à necessidade colocada pelas famílias no momento da contratação, para P1, P2 e P3, foi solicitado a mediação das aulas online e reforço no processo de alfabetização. A mediação citada, também esteve marcada nas solicitações de P4 (7 anos), P5 (8 anos), P6 (8 anos), P7 (10 anos) e P8 (10 anos). No caso de P6, P7 e P8, destacou-se o reforço em Língua Portuguesa. As famílias, em sua maioria, relataram falta de interesse por parte dos alunos em aprender, justificando que estavam ocupadas com o trabalho em home office e afazeres domésticos, ou ainda, a maneira como tentavam ensinar seus filhos não apresentava resultados. As primeiras semanas de trabalho foram de adaptação, sendo a execução das atividades atribuídas conforme necessidade apresentada previamente pelos pais. A partir do contato mais próximo com os estudantes e a identificação de cada perfil de aluno, o olhar pedagógico possibilitou a sugestão de abordagens e atividades que pudessem ser mais eficientes para a compreensão dos conteúdos. Sendo assim, para



P1, P4, sugeriu-se atividades que trabalhassem o desenvolvimento motor, tendo em vista a expressiva dificuldade com a coordenação motora fina. Para P2, P3 e P5, foi indicada a implementação de uma rotina de estudos, pois a ausência desse recurso dificultava o aprofundamento no conteúdo escolar. Para P6 e P8, o uso de atividades lúdicas demonstrou-se ser o mais adequado, pois os estudantes apresentavam referências e vocabulário ligados a jogos e conteúdo de entretenimento. No caso de P7, o estudante demonstrou facilidade no conteúdo que era encaminhado pela escola, embora apresentasse algumas dificuldades pontuais em Língua Portuguesa; portanto, foi sugerido o trabalho com projetos para ampliar seu conhecimento e superar as dificuldades pontuais. As contribuições dos tutores, nesse cenário, foram as seguintes: para P1, foram realizadas aulas de ateliê, exploração científica e recreação com base na Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), de (NETO, 2002, p. 45). Para P2, foram testadas abordagens para o estudante, porém, os pais interromperam a tutoria na 4ª semana. Para P3, foram aplicados jogos sobre sílabas complexas, vídeos infantis educativos que auxiliam na compreensão de grafema e fonema. Para P4, foram realizadas aulas temáticas e lúdicas, manipulação de massinha de modelar, brinquedos pequenos e origami para desenvolver a coordenação motora. Para P5, atividades focando raciocínio lógico, na plataforma code.org. Para P6, o estudante permaneceu com tutores apenas 3 semanas, não apresentando tempo hábil para desenvolvimento de atividades. Para P7, construção de um livro próprio a partir de uma obra sobre super heróis. Para P8, foram realizadas oficinas de mapa mental, tendo em vista a identificação com a comunicação visual. Assim, foi possível concluir que, embora o trabalho de tutoria tivesse expectativas restritas por parte das famílias, foram desenvolvidas atividades mais personalizadas aos perfis dos alunos, por meio de um olhar pedagógico individualizado, possível também pela aproximação tutor-estudante-família.

**Palavras-Chave: Tutoria Personalizada; Prática Profissional; Prática Pedagógica.**

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. Revista Portuguesa de Educação, 2012, 25(2), pp. 217-240. Disponível em:

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NETO, Francisco Rosa. Manual de Avaliação Motora: Escala EDM. 1 Ed. Universidade do Estado de Santa Catarina/SC : ARTMED 2002.



## UMA VIVÊNCIA REMOTA EM DISCIPLINA PRÁTICA DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Juliana Fernandes Junges Cararo (PUCPR)

E de repente, num piscar de olhos, as pessoas se deitaram em um mundo presencial e levantaram-se em uma vida completamente nova, digital, on-line. Impossibilitadas de prosseguir com atividades que dependiam do convívio coletivo e social as instituições de ensino se viram obrigadas à uma adaptação, utilizando meios digitais que permitisse a continuidade de suas ações de maneira remota. Alguns prejuízos ocorreram, mas abriu-se um universo de possibilidades na educação, até mesmo em disciplinas completamente práticas, as quais professores e estudantes não acreditavam ser possível desenvolvê-las sem a presencialidade. Esta pesquisa-ação teve como objetivo a análise de aspectos práticos e de mediação teórico-conceitual (Gil, 2010) e a investigação participativa de professores para a construção de conhecimentos, a fim de se chegar em pressupostos para a transformação social (Imbernón, 2016), assim como em elementos direcionadores para melhoria das práticas pedagógicas da disciplina de 2º período - Representação Gráfica e Digital do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma instituição privada. Apresenta-se a vivência dos professores em uma atividade diagnóstica com estudantes nesta disciplina, a qual, em virtude da pandemia, está sendo realizada remotamente em ambiente virtual de aprendizagem e tem caráter de fundamentação teórico-prática, desenvolvendo competências acadêmicas e profissionais essenciais à formação do arquiteto. A atividade aplicada aos estudantes teve como objetivo o resgate de conhecimentos prévios ou aprendidos em disciplinas precedentes, como a Representação Gráfica, a fim de verificar a necessidade da retomada de alguns temas de estudos do 1º período fundamentais ao desenvolvimento da disciplina de 2º período, mesmo porque, o 1º período também ocorreu de forma remota e mesmo tendo aprovação da maioria dos estudantes, não se tinha uma certeza quanto à apreensão dos conhecimentos desenvolvidos. Para Paulo Freire (2011) é preciso que o professor considere os conhecimentos prévios dos estudantes, pois nele estão contidas vivências e culturas anteriores que precisam ser e serem consideradas, respeitadas e valorizadas. Adotou-se para esta atividade a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projeto (PjBL - Project Based Learning), que segundo Nerc e Mizerka (2016), é uma forma de trabalho coletivo ou individual para resolver um problema real ou próximo à realidade, tendo um objetivo a atingir ou produto a ser entregue, desenvolvendo criatividade, responsabilidade, comunicação, reflexão e discussão crítica, apresentação de ideias e feedback. Assim, apresentou-se o seguinte problema aos estudantes: o que você mudaria em sua casa? Considerando a ampliação do tempo de convívio em casa e com seus familiares devido à pandemia, os estudantes tiveram que refletir e observar os espaços de suas casas, as suas atividades diárias, desenvolvendo algumas competências humanas e técnicas, bem como resgatando conhecimentos anteriormente aprendidos. Essa atividade foi antecedida pela introdução à disciplina, na qual os professores motivaram os estudantes a contarem o que tinham feito em suas casas durante as férias, já que estavam em isolamento social. Neste bate-papo, alguns professores mostraram espaços de suas residências e o que haviam mudado, assim, alguns estudantes contaram e mostraram em vídeo ter pintado paredes, construído ou reformado pequenos mobiliários. No decorrer da atividade os estudantes refletiram sobre os espaços de suas casas e propuseram a integração de dois ambientes ou a subdivisão de um, iniciando pelo levantamento de medidas e percepção dos detalhes do espaço, fazendo desenhos iniciais, os quais conheciam por conta da disciplina anterior. Nesta primeira fase, observou-se que muitos estudantes tinham domínio de algumas técnicas de desenho e alguns ainda apresentavam dificuldades. Essa interação e acompanhamento dos professores se deu a partir da postagem de



imagens dos desenhos no ambiente virtual de aprendizagem, sobre as quais os professores podiam desenhar, apontando melhorias. Um novo aprendizado foi desenvolvido de maneira autônoma pelos estudantes, o levantamento de medidas, que apenas com instruções orais dos professores foi executado pela maioria com domínio satisfatório. Numa segunda etapa, a proposição de ideias, os estudantes resgataram conhecimentos não apenas de Representação Gráfica, mas também de Composição Formal, que fundamenta a organização estética e harmônica de objetos e espaços. De maneira autônoma e crítica, alguns estudantes se destacaram pela criatividade, domínio das proporções do espaço, composição de mobiliários nos ambientes e forma de apresentação dos projetos com técnicas de ilustração, que ainda seriam introduzidas na disciplina. Os professores estiveram disponíveis durante todo o tempo de aula no sistema on-line de interação com os estudantes, os quais desenvolviam sua atividade e tiravam suas dúvidas pelo espaço de bate-papo (chat) ou em áudio. Algumas explanações coletivas foram promovidos pelos professores, apresentando exemplos de suas próprias produções, fazendo conexão com a realidade profissional. De acordo com Morin (2000), para que o conhecimento seja pertinente é preciso situar a aprendizagem em um contexto para que os estudantes façam conexões com situações reais, locais e globais e desenvolvam seus multidimensionalidades envolvidos na resolução de problemas complexos, que exigem competências técnicas e humanas. A atividade aplicada trouxe aos professores informações importantes para seguir com a disciplina. Além das observações em aula e análise dos trabalhos entregues, aplicou-se um questionário aos estudantes, no qual revelaram o que gostaram ou não na atividade, o que sentiram de dificuldade e precisam melhorar, novas aprendizagens ocorridas e também se autoavaliaram ao longo do processo. Os professores verificaram pontos a serem resgatados e estruturaram melhor as atividades futuras, como, por exemplo, o desenho de observação que ainda é um desafio para os estudantes, pois mesmo conhecendo as técnicas precisam praticar. Assim, propõe-se uma atividade autônoma, mediada pelos professores, construindo um “diário desenhado da pandemia”, sendo proposto semanalmente uma técnica de perspectiva aplicada ao desenho de observação de um espaço. A atividade mostrou aos professores que o desenvolvimento de atividades práticas com qualidade de ensino e aprendizagem em ambiente virtual é possível, mas requer planejamento e empatia, compreendendo as dificuldades dos estudantes e procurando caminhos melhores. E para uma transformação social, partindo da educação, é necessário ir além da disciplina, abrindo-se, segundo Moraes (2012), à transdisciplinaridade, que envolve pensar complexo, atitudes, hábitos e valores mais humanos, trazendo a realidade para a sala de aula, para trabalhar questões técnicas e práticas da formação, mas acima de tudo, discutir e compartilhar os problemas com solidariedade.

**Palavras-Chave: Aulas remotas; Ensino e aprendizagem; Aprendizagem Baseada em Projeto; Representação Gráfica; Arquitetura e Urbanismo**

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Edição do Kindle. Formato ePub.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade e educação*. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. *Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinaridade*. Goiânia: Liber Livros, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NERC, Olga e MIZERKA, Monika. *A educação moderna é colaborativa*. In: Young Digital Planet (organizador): tradução Danielle Mendes Sales. *Educação no Século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.



## VIVÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE À LUZ DA COMPLEXIDADE EM MEIO A PANDEMIA DO COVID 19.

Mireile Pacheco França Costa (PUCC/PR)

O presente trabalho tem como objetivo analisar o fazer pedagógico do docente do Ensino Médio a luz dos paradigmas da educação, no contexto da pandemia entre março a agosto de 2020, em uma escola privada da região Norte do Brasil. Tal desafio partiu da necessidade de respostas para algumas perguntas inquietantes em relação à migração do processo de ensino aprendizagem presencial para o virtual, e as condições de trabalho que tal fato trouxe ou que intensificou para os professores de todos os níveis de ensino. A problemática em questão versa sobre como dar aulas de forma remota sem reproduzir o modelo pautado no eixo da transmissão-assimilação de conteúdos, uma vez que a maioria dos professores nunca trabalhou nesse formato e nem teve tempo hábil para buscar uma qualificação ou treinamento para tal. A pesquisa é de abordagem qualitativa, modalidade estudo de caso, na perspectiva crítico-dialética conforme postula Trivinos (1987) e Gamboa (2007), pois o que nos interessa é compreender de que maneira esses profissionais exerceram o fazer pedagógico, como eles se situam no tempo e no espaço – nesse período – sua relação com esse novo formato de aula, que iniciativas tomam para resolver os problemas da prática pedagógica nesse novo tempo. A problemática que orienta este estudo emerge da minha prática pedagógica como docente do Ensino Médio e tem em vista levar uma contribuição para os professores desse nível de ensino. Além disso, trata-se de um estudo que dá voz aos sujeitos da pesquisa, permite que reflitam e analisem sua prática. Ademais poderá servir de referência para outros trabalhos acadêmicos nesse âmbito uma vez que tem poucas produções científicas nos meios acadêmicos sobre tal tema devido ao fato de que a temática – pandemia do COVID19 é recente. Em busca dessas respostas para corroborar nossa análise, entrevistas foram realizadas e observação de aulas remotas de alguns desses profissionais foram feitas mostrando resultados bem variados, mesmo sendo um estudo ainda em construção. Outra ferramenta utilizada foi a revisão bibliográfica – aporte teórico – sobre a prática pedagógica e recorreremos ao conceito de paradigma, pois é importante entender que concepções de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolve em sala de aula os professores expressam. A tentativa de entender os paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico pode ser alicerçada a partir dos paradigmas da ciência, ou seja, de um lado uma abordagem conservadora baseada na racionalidade e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência. Para compreensão desses postulados uma revisão de literatura foi feita dos textos de Morin (2001) que vê a complexidade – aquilo que é tecido em conjunto – e suas implicações como base do pensamento contemporâneo, pois o mundo é um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Bherens (2011) caracteriza o professor como um profissional que possui uma visão de totalidade, é colaborador, reflexivo, interdisciplinar, engajado, promove a participação dos estudantes; além de estar preocupado com os seus semelhantes e com a vida na sociedade. Além disso, este desenvolve uma prática interdisciplinar que, busca contextualizar e integrar os conteúdos valorizando a compreensão e a produção do conhecimento. Em última análise, articula teoria e prática. Salienta ainda que a avaliação é uma forma de garantir o diálogo entre o processo de ensino aprendizagem; portanto deve valorizar todo o processo. Ademais Morgado (2001) salienta que o docente em um contexto online de aprendizado tem o papel de mediador que estimula o aluno a buscar uma prática autodidata, construindo seu próprio conhecimento para desenvolver senso crítico, criar interação e dar feedbacks. Em outros termos, que o aluno perceba que ele é o protagonista do seu



processo de ensino aprendizagem. Já Santos (2014) faz uma crítica à pedagogia de transmissão-assimilação de conteúdos e propõe uma sala de aula mais interativa com outros recursos metodológicos, os quais Torres (2014) corrobora ao propor atividades com participação efetiva dos alunos em ambientes virtuais como: mapa conceitual, laboratório online de aprendizagem, portfólios, uso de aplicativos interativos. Contudo o que se averiguou até o momento de forma parcial é que muitos professores reproduziram para o ambiente virtual um comportamento que já tinha presencialmente com aulas expositivas, pouca interação dos alunos, pautada no modelo tradicional. As condições de trabalho dos professores, mesmo na escola particular, são distintos. Alguns com toda infraestrutura; outros com dificuldade de acesso remoto. Acresce-se a isso, a falta de preparo dos profissionais para ministrar aulas remotas, o desconhecimento de plataformas e aplicativos, o analfabetismo digital, a falta de habilidade e empatia frente as câmeras. Em decorrência, verifica-se uma baixa adesão e permanência dos estudantes nas aulas remotas desenvolvidas na escola, campo desta investigação.

**Palavras-Chaves: Prática pedagógica, paradigma da complexidade, ensino na pandemia Covid 19, novas metodologias, condições de trabalho docente.**

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapeco: Argos, 2007.

MORGADO, Lina-O papel do professor em contextos de ensino "online": problemas e virtualidades". Discursos: perspectivas em educação. Lisboa. S. 3, nº especial (Jun-2001), p. 125-138. Disponível em:  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor\\_online\\_linamorgado.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor_online_linamorgado.pdf)

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.

SANTOS, Edméa e SILVA, Marco. A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. In: TORRES, P.L. (org.) Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. Curitiba,



SENAR, 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/material-professor/redes-conexoes-na-producao-do-conhecimento>

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. Aprendizagem colaborativa na prática. In: TORRES, P.L. (org.) Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. Curitiba, SENAR, 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica>

TRIVINOS. Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987



## II ENCONTRO BRASILEIRO DE USUÁRIOS DO SOFTWARE ATLAS.ti



## **A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NA POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL: UMA ANÁLISE POR MEIO DOS CONSELHOS E CONFERÊNCIAS DE SAÚDE**

**João Mário Cubas (PUCPR)**

Colaboradores: Prof.<sup>a</sup> Dra. Deborah Ribeiro Carvalho (orientadora PPGTS), Prof. Dr. Rodrigo Alvarenga (coorientador PPGDH)

Introdução: Algumas leis prescrevem ações na garantia do direito ao atendimento em saúde, contudo a construção das políticas públicas voltadas, especificamente, para crianças e adolescentes, ainda se configura como um desafio para a saúde mental. Pesquisadores e profissionais da área vêm sinalizando essa lacuna, fomentando a necessidade de maior acompanhamento das políticas e programas existentes ou mesmo no estabelecimento de outras mais focadas na promoção de desenvolvimento saudável dessa população, por meio de uma rede intersetorial e corresponsável (CAVALCANTE; JORGE; SANTOS, 2012; MACHADO, 2012). Exprime-se uma invisibilidade da infância e da adolescência na formulação da política de saúde mental, que pode ser evidenciada na dificuldade de consolidação das redes de atenção em saúde mental nesse atendimento específico, na falta de capacitação dos profissionais no atendimento e no medo dos familiares na exposição do sofrimento de crianças e adolescentes (TAÑO; MATSUKURA, 2015; CAVALCANTE; JORGE; SANTOS, 2012). O controle social sobre as políticas de saúde é entendido por meio de mecanismos de controle público. A Lei 8.142/1990 (BRASIL, 1990) dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde, elencando como mecanismos de controle os Conselhos de Estado: Conferências e Conselhos de Saúde. A pergunta orientadora da pesquisa é: como se apresenta a saúde mental da infância e da adolescência nos espaços de controle social? Objetivo: Analisar como crianças e adolescentes são contemplados na formulação das políticas públicas de saúde mental. Metodologia: Consiste em uma pesquisa qualitativa descritiva de caráter documental e de campo. A base empírica da análise documental consiste: Relatórios das Conferências de Saúde (Nacional, Estadual e Municipal); Atas de reuniões do Conselho de Saúde (Nacional, Estadual e Municipal) e Memórias da Comissão Temática de Saúde Mental (Estadual e Municipal). O decurso temporal estabelecido para essa análise abrange os documentos emitidos a partir do ano de 2001, ano esse da promulgação da Lei 10.216/2001 (BRASIL, 2001) (Lei da Reforma Psiquiátrica). Como cenário, participarão desse projeto, por meio de entrevistas individuais atores da sociedade civil e profissionais ligados a questão de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Como marco teórico de análise dessa invisibilidade propõe-se o agir comunicativo de Jürgen Habermas, entendido como fundamental para a compreensão das nuances envolvidas nas vocalizações dos diferentes atores sociais. Na fase de análise dos documentos está sendo utilizado o software de análise de dados qualitativos ATLAS.ti. (SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT, 2019). Após a apropriação dos documentos no software ocorreu o processo de categorização (família de documentos) de todos os documentos. As categorias de análise para o processo de codificação foram estabelecidas por meio do marco legal de constituição dos conselhos e conferências de saúde Lei 8.142/1990 (BRASIL, 1990) e regimentos dos Conselhos Municipal de Saúde de Curitiba e Estadual de Saúde do Paraná (CURITIBA, 2019; PARANÁ, 2016). Ainda, foram construídas duas autocodificações no ATLAS.ti que permitiram a rastreabilidade de termos relacionados a infância e a adolescência e a saúde mental. Resultados esperados: A utilização do software auxiliou o processo de organização de documentos, (1.046 entre atas, memórias e relatórios), bem como a autocodificação permitiu ao pesquisador a atenção em palavras chave, contudo não dispensando a leitura apurada do material. Além das frequências que



estão sendo coletadas, os filtros permitem o cruzamento por ano, por tipo de documento com os códigos atribuídos, possibilitando agrupar e responder aos objetivos do projeto. Notadamente compreender como esse público é contemplado na formulação de políticas públicas pode apontar se existe ou não uma convergência entre elas e a legislação. De fato, tal compreensão por meio da identificação nos relatórios de como crianças e adolescentes estão inseridas nas pautas consegue apontar os interesses dos conselheiros e da sociedade civil, e se esses interesses contemplam ou não a temática da saúde mental da infância e da adolescência, possibilitando a caracterização da invisibilidade nesse contexto. Além disso, a análise por meio de um conjunto de informações sistematizadas, pode subsidiar o poder público na tomada de decisão na garantia de direitos desse público.

**Palavras-Chave: Saúde Mental; Criança e adolescente; Políticas Públicas de Saúde; Legislação; Garantia de direitos.**

## Referências

BRASIL. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, set. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

CAVALCANTE, C.; JORGE, M. S. B.; SANTOS, D. C. M. Onde está a criança? Desafios e obstáculos ao apoio matricial de crianças com problemas de saúde mental. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 22, n. 1, p. 161-178, jan./mar., 2012.

CURITIBA. Conselho Municipal de Saúde. Regimento interno comissões temáticas. Aprovado na 7ª Reunião Extraordinária do Conselho Municipal de Saúde de Curitiba realizada em 17 de fevereiro de 2017. Conselho Municipal de Saúde de Curitiba – Curitiba, 2017. 6 p.

MACHADO, L. A. Crianças e adolescentes: uma proposta. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, v.4, n.10, p. 214-216, 2012.

PARANÁ. Conselho Estadual de Saúde. RESOLUÇÃO CES/PR nº 057/16. O Conselho Estadual de Saúde do Paraná – CES/PR, regulamentado conforme disposto no inciso III do artigo 169 da Constituição Estadual e artigo 1º da Lei Federal nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pela Lei Estadual nº 10.913, de 04 de outubro de 1994, no uso de sua competência regimental conferida pelo artigo 5º, reunido em sua 4ª Reunião Extraordinária, em 16 de dezembro de 2016, RESOLVE: Aprovar o Regimento Interno do Conselho Estadual de Saúde do Paraná. Conselho Estadual de Saúde do Paraná – Curitiba, 2016. p. 29.

SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT. ATLAS.ti Version 8.4.24 [computer software]. Berlin: Scientific. Software Development. 2019.



TAÑO, B. L.; MATSUKURA, T. S. Saúde mental infantojuvenil e desafios do campo: reflexões a partir do percurso histórico. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 23, n. 2, p. 439-447, 2015.



## A REVISÃO INTEGRATIVA ASSOCIADA AO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONCEITO

Ana Paula de Andrade Janz Elias (PUCPR)

Estudos de revisão são importantes no processo de levantamento de investigações sobre um determinado tema realizadas por diferentes pesquisadores, e também são importantes para a identificação de lacunas existentes no campo científico nas mais variadas áreas do conhecimento. É possível verificar diversos procedimentos para estudos de revisão, os quais foram agrupados por Vosgerau e Romanowski (2014) a partir de suas características, tais como: (i) revisão bibliográfica; (ii) estudos bibliométricos; (iii) pesquisas do tipo estado da arte; (iv) revisão narrativa; (v) revisão sistemática; (vi) revisão integrativa; (vii) síntese de evidências qualitativas; (viii) meta-análise; (ix) metassíntese qualitativa/metassumariação (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). As características de cada um desses estudos podem ser empregadas por pesquisadores integrando eles a outros procedimentos de pesquisa. Um procedimento que pode auxiliar em investigações realizadas, inclusive na área da educação, é o de análise de conceito. Um conceito está diretamente ligado a um parecer mental construído com base em um fenômeno específico (FERNANDES et al., 2011). E a análise de um conceito com base em um método específico permite ao pesquisador identificar sua estrutura, sua função e seus elementos bases (MIRHOSSEINI et al., 2018). Vale salientar que existem diferentes métodos para a análise de conceitos, tais como o método desenvolvido por Walker e Avant, o método de análise conceitual de Rodgers e ainda o modelo de Swartz-Barcott e Kim (FERNANDES et al., 2011; SOUSA et al., 2018). O método de análise conceitual proposto por Walker e Avant é bastante utilizado na área da enfermagem e inclui oito fases; o método de Rodgers, também conhecido por análise evolucionista, tem uma essência similar àquela aplicada no método desenvolvido por Walker; e o modelo de Swartz-Barcott e Kim abarca uma análise teórica e uma observação empírica e, ele contempla três fases que podem ser trabalhadas progressivamente (FERNANDES et al., 2011). Mesmo sendo utilizado com frequência na área de enfermagem, o método de análise de conceito proposto por Walker e Avant (2011) pode ser utilizado na área da educação para a compreensão de termos utilizados por diferentes profissionais e pesquisadores que atuam nessa área. Conforme já apontado, esse método possui oito fases, são elas: (i) seleção do conceito; (ii) elaboração do(s) objetivos da análise que será realizada; (iii) identificação dos usos do conceito em diferentes áreas; (iv) determinação dos atributos de definição; (v) elaboração de um caso modelo; (vi) construção de casos limites, relacionados, contrários, inventados e não legítimos; (vii) constatação de antecedentes e consequências relacionadas ao conceito; (viii) escolar de referências empíricas para o conceito (WALKER; AVANT, 2011). A terceira fase desse método pressupõe de maneira evidente um estudo de revisão e, aquele que mais se adequa a ele é a revisão integrativa, pois um dos pressupostos dela é de buscar analisar as diferentes perspectivas de um conhecimento já construído, em pesquisas anteriores, sobre um tema específico (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Ou seja, a revisão integrativa pode auxiliar o pesquisador a compreender as nuances de um conceito já pesquisado anteriormente e a partir dessa compreensão ele pode gerar novos conhecimentos. Vale salientar que na revisão integrativa existem seis etapas, conforme apontam Botelho, Cunha e Macedo (2011) e ainda, a primeira etapa dela se relaciona diretamente com a primeira fase do método de análise de conceito citado anteriormente, pois a revisão integrativa requer além da seleção da questão da pesquisa, a identificação do tema a ser investigado. Contudo, para integrar o método de análise de conceito de Walker e Avant (2011) e um estudo de revisão integrativa, o pesquisador precisa conhecer de maneira profunda cada etapa da revisão e cada fase do método citado. Para auxiliar no



desenvolvimento do trabalho e nas análises de uma determinada investigação, é possível ao pesquisador utilizar o software de análise de dados ATLAS.ti[1] como suporte em diferentes momentos. Ou seja, após o pesquisador identificar o tema e selecionar o conceito a ser investigado ele pode realizar uma busca em diferentes bases de dados e estabelecer critérios de inclusão e exclusão para a escolha das pesquisas que serão analisadas posteriormente. As inclusões e exclusões podem ser realizadas dentro do próprio ATLAS.ti de maneira que seja garantida que elas estejam ligadas ao objetivo proposto para a investigação e posterior análise. A identificação de como o conceito é utilizado nas diferentes áreas pode ser realizada a partir de grupos de códigos, uma opção do software, pois cada área identificada pode estar relacionada a um código “mãe” e o uso do conceito dentro de cada área podem formar subcódigos. Com isso o pesquisador tem a possibilidade de realizar a análise dos conceitos identificados a partir dos códigos selecionados e ainda, fazer um contraponto entre os diferentes aspectos apresentados em cada pesquisa incluída, visando gerar um novo conhecimento. As demais fases do método supracitado e também da própria revisão integrativa também podem ser realizadas no ATLAS.ti, pois a análise que ele permite a partir das diferentes ferramentas que possui, pode direcionar o olhar do pesquisador ao conceito estudado, possibilitando a discussão entre o que foi encontrado e a apresentação dos resultados de maneira criteriosa e científica. Diante disso é possível afirmar que se faz necessário que mais investigações a partir do que aqui é pontuado precisam ser realizadas e divulgadas para que os pesquisadores das diferentes áreas possam conhecer esta opção e possam utilizar ela em suas investigações, de maneira a contribuir com a apresentação e o conhecimento dos conceitos com os quais têm trabalhado no percurso de suas pesquisas.

## Referências

- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Revista Eletronica Gestão e Sociedade*, v. 5, n.   
<https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>, p. 121–136, 2011.
- FERNANDES, M. das G. M. et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 6, p. 1150–1156, 2011.
- MIRHOSSEINI, F. et al. Exploring the concept of scholarship of teaching and learning (SoTL): Concept analysis. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, v. 32, n. 1, 2018.
- SOUSA, L. M. M. de et al. Análise de conceito: conceitos, métodos e aplicações em enfermagem. n. January 2019, 2018. Disponível em: .
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 474, p. 165, 2014.
- WALKER, L.; AVANT, K. *Strategies for Theory Construction in Nursing*. 5th. ed. Boston: Pearson, 2011.

[1] Disponível em [www.atlasti.com](http://www.atlasti.com)

**Palavras-Chave: Revisão Integrativa; Análise de Conceito; Pesquisa; ATLAS.ti.**



## Analizando os diplomas normativos

Beatriz Maria Zoppo (PUC/PR)

O processo de análise de documentos pode ser considerado um dos primeiros passos, às vezes o único, que permite ao pesquisador maior aproximação com o tema investigado. Nos documentos, o investigador busca elementos históricos que circunscrevam o fenômeno a ser pesquisado, trazendo à tona as narrativas presente nesses documentos a fim de que seja realizada a interpretação e a análise dos dados, por meio de procedimentos metodológicos sistemáticos. Para realizar a análise documental, além de empregar uma metodologia e métodos, apropriar-se de um software de análise de dados, o qual contribua para a efetivação desse processo, pode vir a minimizar o trabalho operacional do pesquisador, cabendo a ele a análise propriamente dita. Com o intuito de apresentar como um software pode contribuir para uma análise documental, utilizou-se o programa ATLAS.ti para realizar a análise dos diplomas normativos da Pós-Graduação Stricto Sensu. Os resultados que serão apresentados neste estudo não se referem ao conteúdo desses documentos, mas sim ao processo utilizado para a realização dessa análise. A motivação para a escolha do ATLAS.ti como ferramenta para auxiliar na análise documental pauta-se na publicação de uma pesquisa, realizada na área de Enfermagem, a qual apontou esse software como o mais utilizado para análise de dados qualitativos (SALVADOR et al., 2019). Entende-se que pesquisas realizadas por meio de análise documental envolvem a leitura de muitos documentos. Isso torna o trabalho de investigação árduo e lento, às vezes até mesmo inviável, quando se trata de realizar fichamentos de modo tradicional, por exemplo, grifando os trechos mais relevantes sem que se possa, posteriormente, analisar com profundidade os elementos encontrados nos documentos. Sabe-se que a análise documental tem o intuito de centralizar e expressar o conteúdo contido nos documentos (CUNHA, 1987). Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa seguiram as seguintes etapas: a partir de um tratamento descritivo, o primeiro passo foi descrever os documentos de acordo com algumas informações-chave (por exemplo, título, autores, autenticidades e confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave), assim como, analisar preliminarmente o documento (conforme a lógica interna do texto, forma, local de acesso e , assim como o contexto). Em seguida, com base no tratamento temático, foi realizada a análise propriamente dita dos documentos (segmentação do texto), em conjunto com a síntese (elaboração de um texto) e a representação do documento (representação do texto por meio de uma linguagem documentária) (KOBASHI, 1994; FUJITA, 2003; CELLARD, 2012). O tratamento descritivo foi facilitado pelo uso do ATLAS.ti, uma vez que, ao codificar os autores de cada documento, foi possível importar uma tabela com todos os autores a fim de verificar se estavam presentes na elaboração de outros documentos. As “memos” facilitaram o registro, pela pesquisadora, de dúvidas e questionamentos que surgiram durante a leitura. Isso possibilitou que, posteriormente, essas questões fossem retomadas e investigadas em outras fontes, para análise e estabelecimento de relações entre os documentos. Por conseguinte, no tratamento descritivo, além das potencialidades já mencionadas, foi possível realizar uma categorização temática de acordo com os dados que emergiram dos documentos. Esses temas foram analisados de forma temporal. Desse modo, as temáticas puderam ser verificadas e contextualizadas cronologicamente à medida que emergiam. Sendo assim, foi possível estabelecer relações sobre as temáticas apontadas nos documentos, bem como o ano no qual começaram a aparecer e o contexto em que surgiram. O uso de softwares não dispensa o processo crítico e reflexivo do pesquisador; ele apenas facilita o trabalho operacional. Apenas a atenção, a leitura e os procedimentos adotados pelo pesquisador serão capazes de proporcionar uma verdadeira análise documental. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que os programas apenas contribuem para um



processo de análise mais objetivo, facilitando o processo de codificação que podem ser agrupadas formando categorias para uma análise. Nesta análise, observou-se que, o fato de poder agrupar todos os documentos em uma única pasta, facilitou o processo de segmentação e codificação dos documentos, uma vez que o software ATLAS.ti permite agrupar diferentes formatos de documentos. Outra contribuição do software foi agrupamento por temáticas, pois, após ter segmentado os documentos na íntegra – seja por meio de palavras, frases ou até mesmo páginas inteiras –, o ATLAS.ti permitiu verificar em qual ano a temática codificada emergiu nos documentos. Isso impulsionou o processo de interpretação ao correlacionar os documentos ao contexto de cada época, além de permitir quantificar as ocorrências dessa temática nos documentos. Conclui-se que a análise documental com a utilização do ATLAS.ti, ou qualquer outro software, não exime o papel crítico e principal do pesquisador. O programa atua apenas como estratégia instrumental, um apoio no gerenciamento dos dados. Ele contribui com o trabalho operacional do pesquisador, para que este possa realizar a análise crítica, a qual requer imersão nos dados e criatividade para a interpretação dos resultados. Espera-se que este estudo sinalize para o pesquisador a importância de utilizar corretamente um software para análise de dados, a fim de que ele não invista seu tempo em tarefas manuais, que podem ser realizadas por um software. Assim, o investigador ganha tempo para realizar aprofundadas.

## Referências

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).
- CUNHA, I. M. R. F. Análise documental. In: SMITH, J. W. Análise documental: a análise da síntese. Brasília: IBICT, 1987.
- FUJITA, M. S. L. A identificação de conceitos no processo de análise de assunto para indexação. Rev. Dig. de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas., v.1, n 1, p. 60-90, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2089>. Acesso em 26 de set. 2020
- KOBASHI, N. Y. A elaboração de informações documentárias: em busca de uma metodologia. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – ECA/USP. São Paulo, 1994. 195 p. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76145>. Acesso em 26 de set. 2020.
- SALVADOR, P. T. C. de; CHIAVONE, F. B. T.; BEZERRIL, M. dos S.; MARTINS, J. C. A.; FERNANDES, M. I. D.; SANTOS, V. E. P. Softwares de análise de dados qualitativos utilizados nas pesquisas da enfermagem. Texto & Contexto Enfermagem, v. 28, 2019.

**Palavras-Chave: Análise documental; ATLAS.ti.**



## Aprendendo a analisar dados com os Ciclos propostos por Saldaña.

Barbara Missel Piantini (PUCPR)

O universo da iniciação científica é um importante espaço de aprendizagem e crescimento acadêmico para o estudante de graduação. Por meio desta oportunidade é possível introduzir-se o mundo da pesquisa científica, construir independência e assumir uma postura ativa em relação à própria aprendizagem. Realizar uma pesquisa qualitativa traz ao pesquisador o desafio de entender e analisar conteúdos complexos e, para tal, envolve minuciosidade e cuidado, uma vez que os dados detalhados trazidos por esse método de pesquisa não são mensurados de maneira matemática e, não são facilmente transpostos em gráficos ou representações numéricas. Por isso, para aproveitar esse método de pesquisa da melhor maneira possível, com qualidade, é importante escolher um método de análise – entre vários – apropriado. Assim, a escolha de um método de análise qualitativa que contemple o cuidado e a atenção envolvidos neste tipo de análise é vital. Um método organizado e instrutivo pode ser capaz de trazer grande ajuda para o pesquisador navegar nesse universo. A partir de um entendimento pleno de um bom método de análise, é possível construir trabalhos mais enriquecidos e de melhor qualidade. Da mesma maneira, pode contribuir para o aprendizado do pesquisador, que poderá realizar trabalhos cada vez mais qualificados e criteriosos. Nesse sentido, os mecanismos para facilitar a análise qualitativa são, também, de grande importância para a formação do pesquisador, bem como para o desenvolvimento da pesquisa e o consequente aproveitamento de seus resultados. O software de análise qualitativa ATLAS.ti se revela aliado do pesquisador, uma vez que facilita o estudo dos dados com suas ferramentas de organização e reflexão. Quando se associa o uso de um software como este à um bom método de análise qualitativa, tal como o proposto por Saldaña, o processo torna-se mais proveitoso. Em minha experiência com o uso deste recurso, os ganhos de aprendizagem e de resultados relacionados à pesquisa foram notáveis. O uso de um método apropriado aliado ao software trouxe inúmeros benefícios para minha pesquisa, desde maior facilidade para analisar o extenso material que dispunha até para sistematizar e discutir meus resultados. Contudo, encontrei, também, desafios. O maior deles foi o desconhecimento da ferramenta. Nunca, em minha experiência acadêmica, havia sequer realizado uma pesquisa científica dessa maneira, então desconhecia este universo e métodos ou ferramentas de análise qualitativa. Portanto, paradoxalmente, meu maior desafio foi meu maior ganho: aprender a utilizar este recurso da forma mais proveitosa possível. Durante a pesquisa, aprendi mais sobre o que é uma pesquisa qualitativa e fui aprendendo a navegar pelo software. Dessa forma, isto nos direciona ao reconhecimento da importância de entender, primeiramente, do que consiste uma análise qualitativa e, principalmente, compreender com clareza como deve ser feito esse processo. Seja qual for o método escolhido para realizar a análise, é imprescindível que o pesquisador o entenda bem e esteja seguro em seus conhecimentos. Assim, conseguirá utilizar software de maneira mais benéfica e aproveitar os recursos oferecidos pelo ATLAS.ti de maneira mais habilidosa e pertinente. O ATLAS.ti, associado ao método escolhido para a análise de dados, em minha pesquisa, serviu como uma maneira de ler e filtrar meus dados de maneira a retirar importantes informações do material analisado. No meu caso, os dados analisados eram textuais. Logo, necessitei do software para analisar textos e extrair informações destes relatos. Portanto, a construção do meu aprendizado esteve muito relacionada à esta faceta da utilização do software. Por fim, é importante ressaltar a importância da discussão de experiência entre pesquisadores, bem como a popularização e apresentação de métodos e recursos que venham para facilitar a realização de pesquisas, bem como elevar a qualidade dos trabalhos realizados.



**Palavras-Chave: ATLAS.ti; autoaprendizagem; análise qualitativa.**



## APRENDENDO A ANALISAR DOCUMENTOS USANDO O ATLAS.TI

Iago Santos Barreto (PUCPR)

João Mário Cubas (PUCPR)

Colaboradores: Allan Hamerschmidt Viana (PIBICJr), Prof.<sup>a</sup> Dra. Deborah Ribeiro Carvalho (PPGTS), Orientador Ms. João Mário Cubas (Doutorando PPGTS)

Introdução: A pesquisa qualitativa aplicada à saúde, utiliza-se da concepção trazida das Ciências Humanas, onde não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas (TURATO, 2005). Com relação a análise documental, os documentos consistem em registros escritos que possibilitam a extração de informações em prol da compreensão dos fatos e relações (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011). Trata-se de uma estratégia de identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. Se faz necessário a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informações para complementar os dados e permitir sua contextualização. Dentre as vantagens da análise documental, cabe citar o baixo custo e na estabilidade de informações, uma vez que são fontes fixas de dados e pelo fato de ser uma técnica que não causa alterações no ambiente ou nos sujeitos (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que se pode extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Por mais que a literatura especializada tem possibilitado grande divulgação da realidade vivida pela infância e adolescência, tal fato pode exprimir um indicador importante sobre o reconhecimento das particularidades dessa fase, contudo devido a cultura existente, temos ainda a passividade da sociedade em relação às violações. Discutir e enfrentar a questão da violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes, requer uma profunda e sistemática articulação das análises acerca da sociedade contemporânea (FUZIWARA, 2013). Os Conselhos de Saúde podem ser definidos como organismos colegiados de caráter deliberativo e permanente, que são compostos por atores do governo, prestadores de serviços, profissionais da saúde e usuários (ARANTES, 2007). A pesquisa documental é um procedimento que engloba identificação, verificação e apreciação de documentos que mantêm relação com o objeto investigado (ANDRADE, et al, 2018), sendo assim a análise das atas de reuniões dos Conselhos de Saúde consistem em material que pode evidenciar dificuldades de efetivação de políticas e programas em saúde mental para crianças e adolescentes. Objetivos: Como pergunta norteadora desse projeto se estabeleceu: como a temática infância e adolescência são discutidas nos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Saúde no que se refere a saúde mental, especificamente ocorrendo no ano de 2019 e restringido ao estado do Paraná e a municipalidade de Curitiba. O objetivo foi identificar por meio dos relatórios das conferências de saúde e das atas de reuniões dos conselhos de saúde, como a infância e adolescência estão inseridas no debate na formulação das políticas públicas de saúde mental. Metodologia: Pesquisa de caráter documental, com análise quantitativa e qualitativa de dados, ambas facilitadas pelo uso do software ATLAS.ti. Foi utilizada a análise de conteúdo complementada pelos ciclos de codificação, sendo que o corpus de trabalho abrangeu atas de reuniões dos Conselhos Municipal (Curitiba), Estadual (Paraná) e Nacional de Saúde, e os relatórios das Conferências de Saúde nas três esferas. Devido a magnitude de documentos, os quais fazem parte de um projeto de tese de doutorado, para essa pesquisa, foi limitada a análise dos materiais publicados no ano de 2019. Como recursos do software ATLAS.ti para esse estudo foram utilizadas a autocodificação, codificação,



grupo de documentos e de códigos e gerador de redes. A autocodificação permitiu uma rastreabilidade de termos dentro dos documentos que estavam relacionadas a saúde mental e a infância e a adolescência, otimizando o processo de leitura e posterior codificação das categorias de análise que objetivavam responder a pergunta norteadora. No software ATLAS.ti foram criadas categorias gerais e específicas (para a infância e adolescência), sendo codificadas todas as menções de saúde mental identificadas como: denúncia de Saúde Mental (atas); situação de Saúde Mental (atas); diretriz de Saúde Mental (relatórios); propostas de Saúde Mental (atas); e recursos de Saúde Mental (atas). Ainda tais menções foram divididas em três grupos: população geral, população adulta e população infanto-juvenil. Resultados: A partir do processo de codificação e categorização apoiados no software, foi possível identificar as frequências com as quais as menções apareciam, bem como a partir dos filtros do ATLAS.ti, identificar em quais esferas as menções mais foram evidenciadas. A partir disso, foram estabelecidas redes apontando algumas citações que traziam um conteúdo mais geral do que específico. A análise das atas e diretrizes dos relatórios retratou um quadro de negligência por parte dos Conselhos de Saúde nas três esferas do poder, revelando a falta de discussão no que diz respeito à da saúde mental infanto-juvenil para a formulação de políticas públicas de saúde. Considerações Finais: Debater a garantia do direito ao atendimento de saúde mental para crianças e adolescentes possibilita evocar a necessidade de intervenção por gestores, profissionais e da população interessada, visando novos processos de tomada de decisão que venham a permitir um melhor acesso aos serviços bem como atendimento.

## Referências

- ANDRADE, S. R. et al Análise documental nas teses de enfermagem: técnica de coleta de dados e método de pesquisa. *Cogitare Enferm.* v. 23, n. 1, 2018.
- ARANTES, C. I. S., et al. O controle social no Sistema Único de Saúde: concepções e ações de enfermeiras da atenção básica. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 470-478, set. 2007.
- FUZIWARA, A. S. Lutas Sociais e Direitos Humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação. *Serviço Social e Sociedade*, n. 115, p. 527-543, 2013.
- SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.*, v.1, n.1, p.1-15, 2009.
- SOUZA, J. KANTORSKI, L.P., LUIS M.A.V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Rev Baiana Enferm.* v 25, n 5, 2011.
- TURATO, E. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

**Palavras-Chave: Pesquisa qualitativa; Pesquisa Documental; ATLAS.ti; Conselhos de Saúde; Saúde mental.**



## ATLAS.ti e as aprendizagens dos estudantes em Saúde

João Mário Cubas (PUCPR)

Colaboradores: Prof.<sup>a</sup> Dra. Deborah Ribeiro Carvalho (orientadora PPGTS)

Introdução: A pesquisa qualitativa aplicada à saúde, utiliza-se da concepção trazida das Ciências Humanas, onde não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas (TURATO, 2005). Com relação a análise documental, os documentos consistem em registros escritos que possibilitam a extração de informações em prol da compreensão dos fatos e relações (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011). Trata-se de uma estratégia de identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. A pesquisa documental pode ser otimizada com o uso de softwares de análise de dados qualitativos, nesse estudo foi utilizado o ATLAS.ti. Segundo Queiroz e Cavalcante (2011) a utilização do software ATLAS.ti é indicada para análise longitudinal em que se usam instrumentos diversos e complementares, e tem como principal objetivo auxiliar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, o que contribui com a confiabilidade da pesquisa. Para Pocrifka (2012) a utilização do ATLAS.ti. possibilita uma organização contínua na base de dados, o que proporciona, em termos de ferramentas, mecanismos de procura rápida e flexível para se encontrar um determinado documento. Por mais que a literatura especializada tenha possibilitado grande divulgação da realidade vivida pela infância e adolescência, tal fato pode exprimir um indicador importante sobre o reconhecimento das particularidades dessa fase, contudo devido a cultura existente, temos ainda a passividade da sociedade em relação às violações. Os Conselhos de Saúde podem ser definidos como organismos colegiados de caráter deliberativo e permanente, que são compostos por atores do governo, prestadores de serviços, profissionais da saúde e usuários (ARANTES, 2007). A pesquisa documental é um procedimento que engloba identificação, verificação e apreciação de documentos que mantêm relação com o objeto investigado (ANDRADE, et al, 2018), sendo assim a análise das atas de reuniões dos Conselhos de Saúde consistem em material que pode evidenciar dificuldades de efetivação de políticas e programas em saúde mental para crianças e adolescentes, dado esse que pode ser otimizado com a utilização de um software para gerenciar o processo de análise qualitativa. Objetivos: contemplar as experiências de dois alunos de iniciação científica vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr) acerca do uso do software ATLAS.ti. Metodologia: Pesquisa de caráter documental, com análise quantitativa e qualitativa de dados, ambas facilitadas pelo uso do software ATLAS.ti. Anterior ao início de cada projeto, os alunos envolvidos participaram do evento Workshop introdutório software ATLAS.ti – Básico no Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, no ano de 2019, como também o estudante graduação obteve a certificação Student License. O corpus de trabalho desses projetos abrangeu atas de reuniões dos Conselhos Municipal (Curitiba), Estadual (Paraná) e Nacional de Saúde, e os relatórios das Conferências de Saúde nas três esferas, ocorridas no ano de 2019. Os recursos do ATLAS.ti utilizados para esse estudo foram: a autocodificação, codificação, categorização por grupo de documentos e de códigos e gerador de redes. A autocodificação permitiu uma rastreabilidade de termos dentro dos documentos que estavam relacionadas a saúde mental e a infância e a adolescência, otimizando o processo de leitura e posterior codificação das categorias de análise que objetivavam responder a pergunta norteadora. Foram criadas categorias gerais e específicas para a infância e adolescência, sendo codificadas todas as menções de saúde mental identificadas. Resultados: O contato do estudante com conceitos de análise de conteúdo, pesquisa



qualitativa e pesquisa documental relacionadas a área de saúde proporcionaram a robustez teórica que ambos os projetos necessitavam. O Workshop, prática já empregada no grupo de pesquisa para outros procedimentos, instrumentalizou os dois estudantes de alguns recursos, que puderam ser aprimorados a partir da prática, quando foi necessário responder as perguntas norteadoras de cada projeto. A utilização do software em cada orientação, a troca de materiais e discussão entre os estudantes, e os desafios lançados para realizar o processo de codificação, permitiu aos alunos ousar na busca de soluções e no senso crítico de discussão dos resultados. A partir do processo de codificação e categorização apoiados no software, foi possível identificar as frequências que as menções apareciam, e a partir dos filtros e verificar em quais esferas as menções foram mais evidenciadas. Foram criadas redes apontando algumas citações que traziam um conteúdo mais geral do que específico, corroborando para a falta de discussão no que diz respeito à saúde mental infanto-juvenil para a formulação de políticas públicas de saúde. Considerações finais: A orientação de alunos que utilizam o ATLAS.ti deve estar alicerçada no conhecimento do orientador acerca do software; no estabelecimento de uma pergunta norteadora que desperte no aluno seu interesse na pesquisa, visando ampliar tanto no conhecimento da ferramenta, como também na criação de evidências científicas; e não menos importante, mas essencial para qualquer processo científico, no estabelecimento de um referencial teórico que o permita ao final do processo, criar relações sobre seus resultados.

## Referências

- ANDRADE, S. R. et al Análise documental nas teses de enfermagem: técnica de coleta de dados e método de pesquisa. *Cogitare Enferm.* v. 23, n. 1, 2018.
- ARANTES, C. I. S., et al. O controle social no Sistema Único de Saúde: concepções e ações de enfermeiras da atenção básica. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 470-478, set. 2007.
- SOUZA, J. KANTORSKI, L.P., LUIS M.A.V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Rev Baiana Enferm.* v 25, n 5, 2011.
- TURATO, E. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Rev. Saúde Pública, São Paulo*, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.
- POCRIFKA, Dagmar Heil. Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco. Dissertação (mestrado). 181 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Fevereiro, 2012.
- QUEIROZ, TLA; CAVALCANTE, P. S. As contribuições do software Atlas Ti para a análise de relatos de experiência escritos. In: X Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2011.

**Palavras-Chave: ATLAS.ti; Pesquisa qualitativa; Pesquisa documental; Iniciação científica; Conselhos de saúde.**



## ATLAS.ti e sua aplicabilidade na área de Psicologia

Rafael Soares Mariano Costa (PUC Minas)

A psicologia enquanto ciência tem em sua história uma mudança do seu objeto de estudos, que num primeiro momento focada no indivíduo e na busca por fenômenos psicométricos observáveis, para uma ciência que considera esses aspectos individuais, mas amplia para uma reflexão sobre as relações sociais (ROSE, 2008). A subjetividade é “um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (REY, 2003, p. 202), a leitura desses fenômenos psíquicos não está ligada diretamente à experiência atual do sujeito, mas ao sentido que este atribui à sua experiência. Esse caráter leva em consideração variados elementos os quais os sujeitos são perpassados e trazem uma particularidade às pesquisas que são desenvolvidas no campo da psicologia que sustentadas através do uso de metodologias qualitativas, investigam tais fenômenos, buscando através da observação e da construção de conhecimento com a singularidade destes fenômenos. Neste caminho o papel do pesquisador não é neutro, pois a sua escolha por “lentes” de visão do mundo, público pesquisado e metodologias de pesquisa, dizem muito sobre o seu papel, sua implicação e o modelo de construção de conhecimento (ROMAGNOLI, 2014). Há uma pluralidade de técnicas para essas pesquisas como entrevistas, observação, utilização de documentos entre outras (GIL, 2008). Nesta compreensão singular sobre os indivíduos, grupos e práticas sociais, a frequência (quantitativa) tem menor relevância, mas as falas, opiniões, formas de fazer, organização de grupos e instituições, e documentos produzidos se tornam o centro da análise. Esses textos são carregados de nuances que dizem respeito ao contexto, aos valores pessoais, visão institucional e uma série de outra variáveis que indicam o pensar e fazer humano naquele determinado contexto histórico. Essa dimensão sustentada na pesquisa, atualmente tem sido atravessada por uma sociedade em que coexiste uma aceleração de transformações tecnológicas e que foram incorporadas de maneira muito intensa na vida cotidiana. A internet, celulares e computadores permitem o surgimento de diversas formas de interação entre as pessoas e tecnologias. Essas mudanças, mesmo que não sejam percebidas imediatamente, podem gerar modificações profundas nos modos de ser e agir (NICOLACI-DACOSTA, 2002). Neste sentido, as mudanças subjetivas promovidas pelas tecnologias podem ser pensadas em dimensões identitárias, narrativas, relacionais, midiáticas, laborais e em diversos outros aspectos (SIBILA, 2008; NICOLACI-DACOSTA, 2002, 2005), que estão conectados em diversas maneiras. Ao sustentar a escuta qualitativa de indivíduos e grupos são construídos dados de pesquisa como vivências, textos, sons, imagens e vídeos. A esse volume e diversidade de material produzido serão lançadas estratégias de análises que buscam desvendar os sentidos presentes nas falas dos participantes, trazendo suas concepções de mundo e entendimento sobre o que está sendo examinado (BARDIN, 2011). Assim, o rigor técnico será sustentado na construção do problema de pesquisa, na escolha por técnicas de construção de dados e na posterior análise e divulgação (TRACY, 2010). A ação do pesquisador, sendo também um produto humano, também é impacta pelas transformações tecnológicas. Esse processo de análise e categorização, inicialmente marcados por uso de papel, marca-textos, cola para organização das informações em um ambiente digitalizado (WALTER, BACH, 2015). O uso de programas em pesquisa servem como um suporte para o pesquisador, pois facilitam a organização dos dados, a criação de estratégias de tratamento e análise (SALDAÑA, 2013). Atualmente é possível fazer a revisão sistemática de literatura (LIMA; MIOTO, 2007; PIZZANI et al, 2012) em programas digitais, possibilitando estratégias metodológicas para compreensão das correlações entre os achados e a literatura científica. Dentre diversas metodologias possíveis, Bardin (2011) propõe a Análise de Conteúdo como estratégia para pesquisa qualitativa. A autora propõe



estratégias para categorização: “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias [...] reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico” (p. 117). Desta forma, a autora afirma que as categorias devem ser exaustivas, exclusivas, concretas e adequadas, sendo capazes de analisar todo o conteúdo, sem sobreposição de categorias e com rigor na clareza dos conceitos. O programa ATLAS.ti se propõe como uma tecnologia incorporada à pesquisa qualitativa, apesar de ter seu funcionamento e programação serem baseadas na Grounded Theory, pesquisadores apontam para a importância do seu uso e a compatibilidade com a proposta todas as etapas da Análise de Conteúdo (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016; SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018). Na minha pesquisa de doutorado, estou construindo, através da base teórica da psicologia do trabalho, uma compreensão sobre a prática laboral de jogadores de eSports (ambiente profissional de competição de jogos eletrônicos). Tendo o trabalho como eixo central, sendo este um conceito polissêmico e não pertencendo exclusivamente a nenhuma disciplina, ele atua como um articulador entre diversos saberes, por isso a atividade de jogar profissional será analisada no contexto em que se desenvolve, através da observação das ações e das falas destes profissionais, tanto em seu aspecto individual (enquanto profissional-trabalhador) e coletivo (como parte de uma cultura digital, marcada por fortes transformações no campo do trabalho), em suma, na sua relação com a vida concreta das pessoas e dos grupos. Para isso irei utilizar como recursos metodológicos entrevistas, observação participante, análise documental e netnografia (KOZINETS, 2014), com todas as etapas metodológicas realizadas com o suporte do ATLAS.ti.

## Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- KOZINETS, Robert. V. Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.
- MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso De. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. n. esp., p. 37–45, 2007.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Primeiros contornos de uma nova “configuração psíquica”. Cadernos CEDES, v. 25, n. 65, p. 71–85, 2005. Disponível em: .
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 18, n. 2, p. 193–202, 2002.
- PIZANNI, Luciana et al. a Arte Da Pesquisa Bibliográfica Na Busca Do Conhecimento. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf, v. 10, n. 1, p. 53–66, 2012. Disponível em: .
- REY, Fernando Luis Gonzáles. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. Psicologia & Sociedade, v. 26, n. 1, p. 44–52, 2014. Disponível em: .



SALDAÑA, Johnny. The coding manual for qualitative researchers. (2nd ed.) ed. [S.l.: s.n.], 2013.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software ATLAS.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, n. 3, p. 715–728, 2018.

TRACY, Sarah J. Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, v. 16, n. 10, p. 837-851, 2010.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; POCRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: Possibilidades a partir do software ATLAS.ti. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, n. 19, p. 93–106, 2016.

VYGOTSKY, L.S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus Papel, Marca-Textos, Tesoura E Cola: Inovando O Processo De Análise De Conteúdo Por Meio Do Atlas.Ti. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 2, p. 275, 2015. Disponível em: .

**Palavras-Chave: pesquisa qualitativa; análise de conteúdo; pesquisa apoiada por software; psicologia.**



## ATLAS.ti PARA O ESTUDO DE CASO

Juliane de Oliveira (PUCPR)

“Aqueles que pretendem realizar estudos qualitativos têm um número incrível de opções de abordagens” (CRESWELL, 2014, p. 23). Todas estas abordagens tendem a gerar um grande volume de dados, que necessitam ser interpretados e analisados por um pesquisador. Com a finalidade de facilitar esse processo de análise, surgem os softwares de análise de dados qualitativos como o ATLAS.ti. Minha experiência com o software ATLAS.ti aconteceu durante a realização da dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O tema trabalhado foi monitoria acadêmica. Sabendo que, a abordagem metodológica é determinada a partir do objetivo da pesquisa (CRESWELL, 2014), ficou claro para mim que eu realizaria uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014) de abordagem metodológica estudo de caso (CRESWELL, 2014; MINAYO, 2005). O objetivo deste resumo é apresentar a articulação entre a metodologia estudo de caso e o uso do software ATLAS.ti de uma dissertação de mestrado e as contribuições do software para a análise da pesquisa. Um estudo de caso pressupõe uma coleta de dados detalhada em profundidade e o uso de fontes diversas (CRESWELL, 2014). Por isso, para a dissertação, foram analisados: 889 (oitocentos e oitenta e nove) relatórios produzidos pelos estudantes monitores (baixados, individualmente, da plataforma Qualtrics); 76 (setenta e seis) relatórios produzidos pelos professores orientadores dos projetos (baixados, também individualmente, do Ambiente Virtual de Aprendizagem BlackBoard); os documentos produzidos pela gestão do programa de monitoria acadêmica (fornecidos via e-mail) e possíveis esclarecimentos (via e-mail) com a própria equipe do programa. O que possibilitou apresentar ao leitor da dissertação um retrato do caso estudado. A análise de dados foi realizada a partir da avaliação por triangulação, sendo uma das técnicas recomendadas para Estudos de Caso (GOMES et al., 2005; MINAYO, 2005). Para isso, a análise das informações coletadas ocorreram em momentos distintos. Seguindo a orientação de Gomes et al. (2005): primeiramente, foi realizada a preparação dos dados empíricos coletados, todos os documentos foram organizados em pastas (cada fonte em uma pasta distinta), renomeados e relacionados em uma planilha do Excel, após esse tratamento inicial dos dados, todos foram inseridos e categorizados dentro do software de análise qualitativa ATLAS.ti; na sequência, ocorreu o diálogo com os autores, onde as categorias de mediação da aprendizagem foram levantadas a partir de Vygotsky (2008) e Vygotsky e Cole (2007) e as categorias de estratégias de ensino e aprendizagem foram elaboradas a partir de Anastasiou e Alves (2004), Portilho (2011) e Pozo (2002), mas emergiram também dos dados; e, foi realizada a análise de circunstância, analisadas e interpretadas a documentação do programa de monitorias levando sempre em consideração o contexto no qual foram geradas. Memos foram redigidas registrando reflexões da pesquisadora ao longo da análise. Durante o processo de análise, a técnica adotada para analisar o conteúdo foi a de Bardin (2010), associada à proposta de ciclos de codificação de Saldaña (2016). O software ATLAS.ti possibilitou gerenciar uma grande quantidade de dados de maneira a enxergá-los como um todo, sem perder o foco do objetivo da pesquisa. Logo no processo de preparação dos dados, foi possível notar, com o suporte do ATLAS.ti, no gerenciador de documentos, que alguns estudantes monitores não haviam entregado alguns dos relatórios de monitoria. O que levou a pesquisadora a buscar esclarecimento com a gestão do programa. E conseqüentemente, foi possível entender melhor o contexto em que estes relatórios são produzidos e propor sugestões de melhoria ao programa. Ao realizar à proposta de ciclos de codificação de Saldaña (2016) algumas categorias (códigos) precisaram ser adequadas ao longo do processo de análise. O software possibilitou uma sobreposição de códigos, fazendo com que o



processo de análise tenha sido mecanicamente facilitado e o tempo da pesquisa otimizado. Todo o processo de codificação em conjunto com as menos redigidas, levou a pesquisadora a 158 (cento e cinquenta e oito) relatos de mediação da aprendizagem. Para o relatório final de pesquisa, o software permitiu a extração dos códigos e suas respectivas citações, facilitando a sistematização das informações. Consequentemente, a pesquisadora descobriu como ocorre o processo de mediação da aprendizagem entre os estudantes monitor e monitorado de um programa de monitoria acadêmica atingindo seu objetivo de pesquisa. É importante ressaltar que, embora todo o processo de análise, organização dos dados e elaboração de resultados tenham sido facilitados pelo software, ele não funciona de maneira autônoma e sim depende da indicação do pesquisador, o software é apenas uma ferramenta que apoia o processo de análise.

## Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Process. ensinagem na Univ. Pressup. e estratégias Trab. em sala aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p. 67–100.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio nada triangulação. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). *Avaliação por triangulação métodos abordagem programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 185–221.
- MINAYO, M. C. de S. Introdução. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). *Avaliação por triangulação métodos abordagem programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 19–51.
- PORTILHO, E. M. L. *Como se aprende? estratégias, estilos e metacognição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALDAÑA, J. *The coding: manual for qualitative researchers*. 3rd ed. ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc., 2016.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. (orgs). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Palavras-Chave: Estudo de caso; Metodologia de pesquisa; ATLAS.ti.**



## Compartilhamento do Conhecimento em Associações

Cátia Sirlene Lunkes Marcon (UNICESUMAR)

Regiane da Silva Macuch (UNICESUMAR)

A dinâmica da Gestão do Conhecimento compreende criar, recuperar, disseminar e utilizar o conhecimento (DALKIR, 2011). Dorow (2017) identifica motivadores, inibidores, ambientes e práticas para compartilhar o conhecimento. A problemática desse estudo concentrou-se em averiguar como ocorre o Compartilhamento do Conhecimento (CC) em organizações do tipo associação? O objetivo foi revisar sistematicamente o CC em organizações do tipo associação. O Delineamento da pesquisa seguiu o protocolo de Faria (2016) com a) Definição da problemática de Como ocorre o Compartilhamento do Conhecimento em associações?; b) observando as equações de pesquisa ou descritores, por meio do Thesaurus onde as palavras-chave: “Gestão do Conhecimento - Compartilhamento - Associação”; “Knowledge Management” – Sharing – Association”; “Gestion del Conocimiento – Intercâmbio – Asociación”. Booleadores “and”; “y”; e “ ” (aspas), forma encontradas; c) explorando o âmbito das bases IBICT, CAPES, e Google Acadêmico; d) inserindo critérios de inclusão como artigos, dissertações e teses publicadas nas bases de dados mencionadas, entre 2015-2019. A busca avançada foi feita usando os descritores mencionados no item “b”. A forma detalhada dos descritores, dos filtros e do idioma, está descrita nos resultados; e) como critérios de exclusão os documentos com mais de 5 ano; palavras-chave fora do contexto da pesquisa ou com significado diferente do proposto, como no caso da palavra associação, usada como sinônimo de “agregação” ou “afinidade” e não de “Entidade” ou “Organização”; f) resultados obtidos por meio de leitura do resumo, parte do texto e texto integral; g) Os procedimentos e resultados na Revisão sistemática de literatura na IBICIT com as palavras-chave “associação, gestão do conhecimento, compartilhamento do conhecimento” e “and” em “todas as palavras” resultaram em 15 achados, dos quais 4 foram usados. Já na CAPES “Associação Compartilhamento do conhecimento” com “and” e “Knowledge management” resultaram em 16, dos quais aproveitou-se 3. Por fim, no Google Acadêmico “compartilhamento do conhecimento”, com opção de “no título”, usando aspas e com frase exata, computou 109 textos e utilizados 11. Algumas dificuldades na seleção do material decorreram de “internal server error”; arquivo completo não disponível; e grande quantidade de textos na área de tecnologia. No Google Acadêmico, a busca avançada para “associação” e “compartilhamento do conhecimento” usando as aspas e com filtro “em qualquer lugar do artigo”, resultou em 2460 achados. Visto a grande quantidade de material, usou-se o filtro “no título do artigo” o que não ofertou artigo. Desta forma, a busca foi sedimentada em “compartilhamento do conhecimento” usando as aspas e com o filtro de “no título do artigo”. Os resultados obtidos na base de dados IBICIT: Tecchio (2015) apresenta que a espiritualidade nas Organizações influencia os Componentes do Processo de Circulação de Conhecimento; Tomé (2016) afirma que a cultura organizacional e a contribuição para a formação da identidade do indivíduo, do líder de uma equipe; Garcia (2017) discorre sobre o compartilhamento das informações e os motivos porque são compartilhadas; e Souza (2019) argumenta que a cultura organizacional valoriza o conhecimento tácito, pela existência de confiança entre os colaboradores, e liderança que empodera seus liderados (Souza, 2019). Nos Periódicos CAPES, Costa e Brito, (2017) confirmam que o ponto de vista formal da organização, por meio do líder, subjetividade do aprendiz, valores e crenças do indivíduo favorece o aprendizado e execução do trabalho; Pepulim, Fialho e Varvákis (2017) demonstram 4 tipos de barreiras à Gestão do Conhecimento: motivação pessoal, cultura organizacional, diversidade cultural e gestão ambiental;



Santos, Damiani, e Valentim (2019) se preocupam com a Cultura organizacional como fator crítico de sucesso No Google Acadêmico, Capeleto, Kuroda, e Menegassi,(2015) apresentam as Comunidades de Prática como locais de interações, aprendizagem, resolução de problemas e CC; Santos (2015) traz o Coaching e Mentoring para melhorar o atendimento à sociedade; Aguiar Filho (2016) fala sobre as práticas de compartilhamento da informação e do conhecimento em Grupos de Apoio; Willerding (2015) apresenta o capital intelectual na figura de Gestores sensíveis alinhados com a organização e valorizando o colaborador. Ainda nessa base de dados, analisou-se as Estratégias de CC utilizadas por especialistas: tomada de decisão de novos colaboradores, identificadas por Lasso (2016); estratégias sobre as Barreiras ao CC nas organizações por Rizzon Tamiosso, e Fachinelli (2016); a frágil comunicação formal e informal de Dolinski, Fachinelli, Zanotto e Teixeira (2017); a Confiança como mecanismo facilitador para CC na organização vista por Maronato (2017); o CC intraorganizacional e interorganizacional relacionados a aspectos tecnológicos, organizacionais e pessoais apresentado por Faoro, Biazutti e Silva (2018); os processos de compartilhamento e socialização do conhecimento nas organizações onde o sujeito é o elemento mais precioso na visão de Valentim (2018) e as reuniões e capacitações como ferramentas de CC, para cooperação e união, conforme Zanuzzo, et al (2019). Esta Revisão sistemática de literatura conclui que o CC em associações permite que haja um maior senso de comunidade, interação e aprendizagem. Salienta que as tomadas de decisão compartilhadas por especialistas e usadas pela equipe, beneficiam as resoluções de problemas. Discorre ainda sobre as barreiras para o CC, bem como as estratégias usadas para inibir essas barreiras. Apresenta que o sujeito organizacional é o elemento mais valioso, e que a formação da sua identidade se dá por meio da equipe a que está inserido, do líder que o empodera e consequentemente essa junção de elementos fará parte da cultura organizacional da instituição.

## Referências

- Costa, C.G, e Brito, L. Aprendizagem no trabalho: uma análise da percepção de gestores públicos. *Holos*, Ano 33, vol. 02, 2017.
- Dorow, P. F. (2017). *Compreensão do Compartilhamento do Conhecimento em Atividades Intensivas*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.
- Lasso, A.L. Método para o compartilhamento do conhecimento do especialista usado no processo de tomada de decisão. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Souza, L.P.P. O comportamento informacional dos desenvolvedores de software no contexto da cultura organizacional enfatizando o compartilhamento e reuso de informações. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP.

**Palavras-Chave: Compartilhamento do Conhecimento; Associações; Revisão Sistemática.**



## Desafios do pesquisador iniciante: preparando os dados para um estudo de revisão

Diego Andrade de Jesus Lelis (PUCPR)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as dificuldades encontradas por um pesquisador iniciante na preparação e análise dos dados para a realização de um estudo de revisão. Partindo de um relato de experiência, almeja-se apontar os problemas encontrados no percurso de realização de um estudo de revisão e sinalizar a contribuição da utilização do software de análise de dados qualitativos ATLAS.ti para esses estudos. O tipo de pesquisa utilizado como base para relato da experiência amparou-se em um estudo de revisão do tipo estado da arte e visava a realização de um mapeamento no campo do ensino de Geografia. Os estudos do tipo estado da arte têm como principal característica a reflexão sobre os avanços e possíveis retrocessos de determinada área ou objeto de conhecimento em um período estabelecido com o intuito de fornecer novos caminhos, produções e conhecimentos (ROMANOWSKI; ENS, 2000, p. 39). Tais trabalhos “[...] analisam a produção bibliográfica em determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191). A base de dados utilizada foi a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações-BDTD. Já nessa etapa do processo surge a dificuldade de escolha dos descritores para a recuperação das referências. Exigindo do pesquisador que tenha claro o tipo de estudo de revisão que deseja realizar, bem como, já ter definido a sua questão de pesquisa, o que, no início de uma etapa como o mestrado, nem sempre está tão claro. Percebe-se que esse processo de escolha pode auxiliar o pesquisador no amadurecimento do seu problema de pesquisa. Para seleção do corpus de análise, as referências foram importadas para uma planilha do Excel com os seguintes campos: número de ordem, título, resumo, autor, orientador da pesquisa, instituição de ensino superior à qual a pesquisa está vinculada, tipo de produção acadêmica (tese ou dissertação), ano, link para acesso ao documento integral. Aponta-se algumas dificuldades encontradas durante a organização da planilha de análise: Referências sem o resumo em português ou incompletos, pois não havia sido preenchido previamente no campo indicado para isso na BDTD; nesse viés, a identificação do orientador é outro campo não preenchido corretamente na BDTD, em outros casos apresentava todos os membros da banca avaliativa; também se enfatiza a ocorrência de títulos em inglês, o que exigiu a tradução destes em vista da realização de etapas posteriores de análise. Recordar-se ainda que a desconfiguração dos caracteres das pesquisas é outro grande dificultador do processo, além de, no caso da BDTD existir a limitação de exportação em até 1.000 referências, o que, dependendo do quantitativo, obriga o pesquisador a aplicar critérios para a exportação em vários blocos, nem sempre homogêneos na ordem dos dados, dificultando o agrupamento dos blocos exportados. Realizado essa organização, ocorreu o processo de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão das referências. Essa etapa foi realizada por meio de leituras dos resumos, pois percebeu-se que nem sempre os títulos dizem da abrangência da pesquisa. Destaca-se ainda a necessidade de um percurso metodológico no qual sejam aplicados critérios claros e consistentes de inclusão e exclusão das referências, garantindo o rigor metodológico da pesquisa. Aponta-se para a necessidade guardar cada etapa de inclusão e exclusão de modo que o pesquisador possa voltar a etapa anterior. Isso foi realizado com a abertura de uma nova aba da planilha no Excel e a produção de um minucioso diário de bordo. Para a análise dos dados, optou-se pela utilização do software ATLAS.ti. Ele possibilita a organização e análise de arquivos de texto, de gráficos, de áudio visuais. Ademais, proporciona que esses arquivos sejam codificados, que sejam criados memorandos e comentários sobre os achados. Permite ainda que o



pesquisador compare os segmentos e informações (CRESWELL, 2014, p. 163). Levando isso em consideração a planilha foi preparada para a exportação para o software, informa-se que ele exige a aplicação de sinais específicos na primeira linha da planilha visando a organização e agrupamento dos dados no ATLAS.ti. Nesse ponto da pesquisa se fez necessário um referencial teórico que auxiliasse na criação de códigos. Para essa pesquisa utilizou-se os classificação das áreas do conhecimento proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir do referencial teórico foi possível a criação de códigos referentes ao ensino e a Geografia possibilitando que as pesquisas fossem codificadas nas subáreas dessas duas grandes áreas e, a partir disso, o agrupamento em temáticas para posterior discussão. Informa-se que a utilização do software favoreceu o manuseio do alto volume de dados para a análise, a criação de memórias analíticas e comentários às citações e aos documentos, possibilitando a retomada desses elementos para a reflexão e discussão dos dados. Ademais, destaca-se a criação e exportação de relatórios da codificação, bem como de redes, favorecendo análises comparativas entre os códigos e documentos. Conclui-se que os pesquisadores iniciantes se defrontam com vários desafios no percurso de realização de um estudo de revisão, contudo, eles podem e devem ser superados em vista de assegurar a qualidade dos trabalhos produzidos. Considera-se que o software pode ser um aliado nesse processo, sobretudo pela possibilidade de organização dos dados e cruzamento das informações a partir da criação de relatórios e redes.

## Referências

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. *Revisões de Literatura. Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*, p. 191–198, 2000. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2020.

**Palavras-Chave: Pesquisador Iniciante, Estudos de Revisão, ATLAS.ti.**



## O uso do ATLAS.ti em cenários industriais e de negócios

Pablo Lucas Carpejani Farias de Lima (PUCPR)

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau (PUCPR)

O advento da tecnologia aplicado à prática qualitativa está mudando o modo de condução de pesquisas. Como uma ação de causa e efeito, o cenário é disseminado em pesquisas que envolvem análise de conteúdo. Bardin (2011), desde sua clássica obra sobre análise de conteúdo no final da década de 70 enfatiza o poder de softwares no gerenciamento de projetos. Tal movimento é reforçado por outros autores como Saldanã (2009) e Yin (2016). Os "computer-assisted qualitative data analysis software (CAQDAS)" potencializam o poder de análise, controle e gestão de dados fazendo que a pesquisa ganhe conotação muito mais abrangente que o método tradicional na "mão". Este cenário de pesquisa ultrapassou a Academia, fazendo que os softwares chegassem até o ambiente empresarial. Portanto, a problemática desta pesquisa visa compreender como é possível utilizar softwares de análise de conteúdo, especificamente o ATLAS.ti, no mundo empresarial. Para resolução, uma revisão de literatura foi realizada para encontrar possíveis aplicações. Também, ainda como documentos secundários, manuais do software foram utilizados para detectar modos de uso. Os resultados mostram que o ATLAS.ti tanto na versão desktop como na versão cloud possibilita a realização de distintas aplicações. Um dos exemplos é para a realização de estudos de casos. Os estudos de casos são elementos muito comuns no universo empresarial, fazem parte do cotidiano acadêmico e profissional em tal área. Como muitas das aplicações da área envolvem ciências sociais e engenharia, o estudo de caso é um modo para exportar acontecimentos, por meio de fatos, para a literatura, seja ela acadêmica ou não. Para realização dos estudos de caso é necessário seguir rigorosos protocolos. Como possibilidade de coleta de informações, está a entrevista. A entrevista pode ser gerenciada pelo ATLAS.ti, seja ela por vídeo ou por áudio. O software na versão desktop pode facilmente gerenciar as entrevistas realizadas, facilitando a codificação, interpretação e análise. Ainda, é possível "rodar" quantas entrevistas for necessário, desde que haja espaço na memória interna do computador, não havendo limitação do software para o gerenciamento. Ainda, outra possibilidade na realização de estudos de caso está a oportunidade de analisar documentos secundários empresariais, como por exemplo relatórios públicos e/ou internos. O universo empresarial possui um grande acervo que demonstra a operação, desde relatórios gerenciais, mercadológicos, contábeis e estratégicos. Outro ponto de destaque é o alto índice de padronização disponível em algumas corporações devido a teoria da burocracia de Max Weber, onde tais saídas do processo podem ser analisadas e interpretadas com o uso do Software. Por fim, os documentos secundários citados e os primários (como as entrevistas) possibilitam a triangulação na hora da análise, identificando assim possíveis conexões e, até mesmo, as ausências de relacionamento entre tais conjuntos. Por fim, conclui-se que softwares como o ATLAS.ti podem ser utilizados no contexto industrial, seja para controle e, até mesmo, para pesquisas qualitativas internas que necessitam de pesquisa qualitativa. É visto o crescente movimento de big data, onde as organizações carecem de software para tratar a quantidade de informações disponíveis no mercado e, também, internamente. Assim, os softwares de pesquisa qualitativa podem ser utilizados simultaneamente os com softwares estatísticos nas organizações.

**Palavras-Chave: ATLAS.ti; Análise de Conteúdo; Mundo Empresarial; Indústrias.**



## Passos para a busca de princípios para a concepção de um portal

Patricia Meyer (IFPR)

Estudos que tratam dos encaminhamentos metodológicos e procedimentos de coleta e análise de dados em pesquisas são essenciais para um processo de tomada de decisão mais consciente e rigoroso, especialmente para pesquisadores qualitativos em formação. O compartilhamento das experiências permite promover a inovação nos procedimentos de análise qualitativa de dados, por isso, neste trabalho apresentamos as especificidades e contribuições da aplicação do software ATLAS.ti em uma pesquisa do tipo teoria fundamentada ou grounded theory (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011). A pesquisa descrita teve como objetivo desenvolver, a partir da visão de professores universitários, os princípios para a concepção de um portal que contribuísse no desenvolvimento profissional da docência. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas abertas, que evoluíram de não estruturadas para semiestruturadas a partir dos conceitos sensibilizantes: formação didático-pedagógica; internet em prol da formação; compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas e empoderamento docente. Os conceitos emergiram a partir de observação participante de eventos institucionais de desenvolvimento profissional – realizados na instituição de ensino privada comunitária confessional em que a pesquisa foi empreendida. A primeira versão do protocolo de entrevistas foi aplicada em teste piloto visando validação do principal instrumento de coleta de dados (CRESWELL, 2014), o que permitiu uma revisão prévia. Na sequência, o roteiro de perguntas foi sendo ajustado após a realização e transcrição de cada entrevista, a partir de uma primeira codificação e análise, o que resultou em sua maior especificidade. Foram entrevistados 32 docentes universitários, de diferentes áreas do conhecimento, atuando em diferentes cursos de graduação contemplando a diversidade de cultura de cada área profissional. Em paralelo com as entrevistas, foram empreendidas observações participantes de atividades de formação docente. Dos 32 sujeitos entrevistados, 12 foram observados apresentando experiências pedagógicas em quatro diferentes eventos. Os dois instrumentos de coletas de dados aplicados: entrevistas e observação, atenderam a um protocolo estabelecido pelo pesquisador (CRESWELL, 2014) e foram complementados por notas de campo. Foram entrevistados 13 homens e 19 mulheres, sendo que 50% do grupo, portanto, 16 participantes, tinham entre 35 e 44 anos. A amostra homogênea inicial era composta de professores atuantes em cursos de graduação que participaram, voluntariamente, de eventos de sociabilização e compartilhamento de experiências práticas docentes; entretanto, por ser uma amostragem do tipo teórica, foram inclusos também docentes que não participaram dos eventos. No total foram gravadas 22 horas e 45 minutos de entrevistas. Em média, as entrevistas duraram 42 minutos. A transcrição das entrevistas na íntegra gerou documentos que foram analisados por meio do software ATLAS.ti. Os relatórios de observação também foram documentos primários incluídos e analisados por meio do software. A primeira codificação foi in vivo – com uma análise linha a linha, seguida de outras etapas – aberta, axial e seletiva (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011) – evoluindo para definição de colaboração como categoria central de análise e colaboração limitada como subcategoria. No processo, eram realizados memorandos e comentários, que permitiam a revisão de documentos e estabelecer novas conexões. Nos memorandos foram destacadas as associações, questionamentos e percepções que emergiam dos dados. Nos comentários foram privilegiadas notas sobre os limites e padrões aplicados em códigos e categorias. Em paralelo, um diário de pesquisa foi utilizado com indicações operacionais e reflexivas, visando conduzir o processo e mantê-lo alinhado ao plano de análise de dados. Foram elaboradas redes, com uso do software ATLAS.ti, específicas de cada um dos participantes, assim como relatórios das categorias e códigos, tanto das entrevistas quanto dos



relatos de observação. As representações visuais geradas pelo software foram essenciais para os direcionamentos tomados em relação à pesquisa e para o permanente retorno aos dados, na perspectiva de espiral, característica da teoria fundamentada. Após a análise dos resultados, foi elaborado e validado um modelo teórico que explicita os princípios norteadores para o desenvolvimento profissional da docência utilizando a Internet. A validação do modelo foi realizada por meio do envolvimento prolongado em campo com o propósito de entender a cultura da instituição, bem como dos participantes, da triangulação de múltiplas fontes de dados e do exame ou questionamento dos pares (debriefing) (CRESWELL, 2014). Neste caso, a contribuição do software ATLAS.ti para o desenvolvimento da teoria fundamentada dos dados está no fato de que o processo é em espiral, com idas e vindas, e não linear. A espiral faz com que o pesquisador reflita sobre o processo completo de investigação, realizando resgates aos dados de campo de forma permanente; fortalecendo o vínculo entre realidade e sua interpretação. O software também colabora apresentando a quantidade de menções de cada código, auxiliando a determinação da categoria central de análise, assim como a verificação da saturação teórica. A organização da análise também foi beneficiada pelos recursos disponíveis no ATLAS.ti, como o realce das citações e o registro das reflexões, por meio de memorandos ou comentários, assim como a geração de redes e de relatórios. Na mesma medida, o software auxilia na sistematização e apresentação gráfica dos resultados, permitindo associações e a ancoragem entre a interpretação e análise do pesquisador qualitativo com os dados de campo. Como contribuições, portanto, podemos apontar a agilidade e o aumento na qualidade e rigor na pesquisa, especialmente diante de um grande volume de dados.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. 2. ed. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

TAROZZI, M. *O que é grounded theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis: Vozes, 2011.

**Palavras-Chave: pesquisa qualitativa; análise de dados qualitativos; teoria fundamentada; ATLAS.ti.**



## Possibilidades do MAXQDA na Grounded Theory

Edna Liz Prigol (PUCPR)

Tema: Para realizar uma pesquisa científica é necessário tecer caminhos que permitam dialogar com diferentes teorias e autores, navegar em contextos diversos, interagir com o diverso, articular o que pode estar disjunto, compreender o antagônico e oculto, interpretar os aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, no sentido de compreender o objeto investigado. Nesse sentido a pesquisa realizada buscou uma metodologia que permitisse “captar a diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, a multidimensionalidade e a multicausalidade dos fenômenos” (PRIGOL, 2018, p. 113), utilizando a Teoria Fundamentada na perspectiva construtivista de Charmaz (2009) e para a análise dos dados o software Maxqda. Problema: Quais as contribuições do software Maxqda, para análise dos dados de uma pesquisa qualitativa realizada por meio da metodologia Grounded Theory? Objetivo: Apresentar as vantagens e desvantagens do software Maxqda, na análise de dados da pesquisa com metodologia na Teoria Fundamentada nos dados- TFD em Charmaz. Metodologia: A pesquisa realizada utilizou da abordagem qualitativa, de natureza exploratória, por meio do método interpretativo Grounded Theory- Teoria Fundamentada nos dados- TFD em Charmaz. Para auxiliar na análise dos dados foi utilizado o software Maxqda. Fundamentação teórica: A abordagem ou método TFD possibilita gerar construtos teóricos por meio da análise qualitativa utilizando os dados coletados da pesquisa. É uma metodologia que incita o investigador explicar um fenômeno, acrescentando a ele novas perspectivas, para isso é necessário reconhecer, desenvolver e correlacionar dados e conceitos. A metodologia da teoria fundamentada nos dados é um procedimento bastante complexo no que se refere a análise de dados (CHARMAZ, 2009). Necessita que o investigador, em todas as fases: definição da amostragem inicial e teórica, codificação inicial, focalizada, axial e teórica, seja bastante organizado pois a coleta e a análise dos dados ocorre simultaneamente, fundamental entender que esta metodologia “possui passos estruturados, mas que possibilitam ao pesquisador construir seu próprio caminho, um aprendizado constante que ocorre até o fim da pesquisa” (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p.18). Esta metodologia permite compreender sobre os saberes, experiências, vivências dos pesquisados nos contextos em que estão envolvidos, investigando suas reações, aprendizados, comportamentos, percepções relacionadas a um determinado objeto. A coleta e a análise de dados são concomitantes, dessa maneira o uso de um software auxilia na precisão, rigor e verificação deles. Na TFD utiliza-se como recursos os memorandos, isto é o registro analítico e conceitual de todo o percurso realizado na pesquisa e as representações gráficas que possibilitam sistematizar os conceitos construídos ao longo das pesquisas. Resultados: As vantagens do Maxqda estão relacionadas principalmente na possibilidade da criação de diversos relatórios que podem ser importados e compartilhados com outros pesquisadores. A codificação é feita pelo próprio pesquisador criando e organizando as categorias, usando símbolos, cores, emoticons. Possibilita analisar diferentes tipos de dados como documentos, imagens, vídeos, transcrições de entrevistas e outros. Com relação as desvantagens o software dificulta a criatividade pois o processo de análise e criação de recursos se restringe as ferramentas por ele disponibilizado.

### Referências

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84611, 2019. Disponível em . acessos em 27 set. 2020. Epub 12-Ago-2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>.



PRIGOL, Edna Liz. Pensamento complexo e transdisciplinar: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica. Orientadora Marilda Aparecida Behrens. Tese de doutorado, 2018.

CHARMAZ, Kathy. A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

**Palavras-Chave: teoria fundamentada.**



## RECONSTRUINDO A HISTÓRIA

**Roque Correa Júnior (PUCPR)**

**Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau (PUCPR)**

Este trabalho baseou-se em uma análise documental, estruturada em um formato diacrônico; o propósito da pesquisa foi compreender: qual a função social da música? desde o Brasil Império (1822) até o período no qual foi homologada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Com base nos diplomas normativos encontrados em repositórios de órgãos governamentais, e com um enfoque na educação, música e história, os documentos selecionados foram analisados a partir de um quadro teórico baseado em Cellard (2008), Fujita (2003) e Kobashi (1994), com o auxílio dos ciclos de codificação de Saldaña (2013). Essa codificação contou com o uso do software de análise qualitativa ATLAS.ti. Os objetivos específicos foram: agrupar os diplomas normativos por temáticas; perceber semelhanças e diferenças entre esses diplomas; caracterizar os períodos históricos; e compreender as transformações da educação musical no cenário brasileiro. Diante disso, a análise documental se mostrou uma ferramenta essencial na construção dessa análise diacrônica, pois é “evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (CELLARD, 2008, p. 295). O processo de análise se dividiu em duas etapas: a primeira introdutória, e a segunda analítica. Na introdutória os diplomas normativos foram categorizados descritivamente (FUJITA, 2003), sendo ainda pré-analisados para conhecer o contexto e tipo de documentos envolvidos no processo (CELLARD, 2008). Na etapa analítica, os dados são desconstruídos e reconstruídos pelo pesquisador, tarefa essa possibilitada pelas “diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis” (CELLARD, 2008, p. 304); houve nesta seção, a aplicação dos ciclos de codificação de Saldaña (2013), que se assimilam com alguns parâmetros da biblioteconomia, pois caracterizam-se pela busca de tratamento temático (FUJITA, 2003), ou a busca de conceitos (KOBASHI, 1994). A primeira etapa antes da análise, foi a coleta dos diplomas normativos nas bases e repositórios legais do governo federal: <http://www.planalto.gov.br>; <https://www2.camara.leg.br>; <http://legis.senado.leg.br>; <http://www.dominiopublico.gov.br>; <http://portal.mec.gov.br>; os descritores utilizados foram “artes” e “música”, e nessa busca retornaram 62 (sessenta e dois) diplomas normativos que foram classificados por data e nome. O próximo passo foi se apropriar desses documentos no software ATLAS.ti, e por meio da ferramenta lista de palavras, organizar e encontrar a raiz das palavras-chave do trabalho, foi gerado uma planilha de texto com as palavras pertencentes a esses diplomas normativos. As palavras que foram adequadas na planilha foram aquelas que estavam diretamente relacionadas com a problemática de pesquisa, estas foram inseridas na ferramenta de autocodificação. A ferramenta de autocodificação do ATLAS.ti, como próprio nome sugere, é uma maneira de gerar códigos automaticamente por meio de descritores pré-definidos. Depois da autocodificação, iniciou-se o primeiro ciclo de codificação, gerando uma primeira lista de códigos que foram nomeados com a sigla CI (Codificação Inicial), o tipo de código que foi empregado foi a codificação inicial. “A codificação inicial não é necessariamente uma fórmula específica, ou método. É uma abordagem aberta e de primeiro ciclo para codificar os dados com algumas orientações gerais” (SALDAÑA, 2013, p. 100, tradução nossa). De um modo geral, é uma codificação exploratória utilizada para dar as primeiras evidências para o pesquisador. A partir da codificação inicial, criou-se uma segunda lista de códigos, no qual o tipo de codificação utilizada foi a Subcodificação. Esta normalmente é utilizada após um esquema



inicial de codificação (nesse caso a codificação inicial), como forma de refinar os códigos generalizados. Aqui a sigla utilizada foi SC (SubCodificação). O ciclo intermediário pôde ser categorizado como codificação eclética. “Codificação eclética emprega uma combinação seleta e compatível de dois ou mais métodos de codificação do primeiro ciclo” (SALDAÑA, 2013, p. 188, tradução nossa). Desse modo, não há um ciclo intermediário com características próprias, mas sim, a união da codificação inicial e da subcodificação emergindo já para o segundo ciclo. Nessa evolução, foi utilizada a codificação longitudinal. “Codificação longitudinal é apropriado para estudos qualitativos longitudinais que exploram mudança e desenvolvimento em indivíduos, grupos e organizações através de longos períodos de tempo” (SALDAÑA, 2013, p. 237). Desse modo, considerando que essa análise documental propôs observar a função da música em uma linha cronológica, por meio dos diplomas normativos, a codificação longitudinal auxiliou a categorizar interpretações, de modo a gerar comparações e demonstrar mudanças de forma clara. Após o processo de análise, os seguintes resultados emergiram dos diplomas normativos: - Do período de 1847 até 1890, a ênfase era na Formação Técnica/Instrumental/Artística: Toda formação com ênfase para o ensino do instrumento e canto. Além disso, havia o foco no ensino de partitura, solfejo e outros elementos técnico-musicais, que convergiam na formação de “artistas” - Do período de 1931 até 1946 a ênfase era na Formação Patriótica/Disciplinar: Especificamente voltado para o período Vargas, corresponde ao canto orfeônico e a sua utilização como forma de disciplina moral e cívica. - Do período de 1961 até 1977, houve uma transição entre o técnico e patriótico, para formação humana. - Do período de 1997 até 2018, a ênfase era na Formação Humana/Social: A música voltada para as questões humanas, sendo um instrumento de mudança das ações em sociedade, convergindo no bem-estar social. Desse modo, foi possível alcançar os objetivos elencado no trabalho, pois em cada período histórico emergiu uma categoria de análise evidente.

## Referências

CELLARD, A. A Análise Documental. In: NASSER, A. C. (Ed.). . A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

FUJITA, M. S. L. A leitura documentária do indexador: aspectos cognitivos e linguísticos influentes na formação do leitor profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, São Paulo: Tese (Doutorado) - Livre Docência em Análise Documentária e Linguagens Documentária, 2003.

KOBASHI, N. Y. Elaboração de informações documentárias: em busca de uma metodologia. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo: Tese (Doutorado) - Departamento de Biblioteconomia e Documentação, 1994.

SALDAÑA, J. The Coding Manual For Qualitative Researches. 2. ed. Los Angeles: SAGE, 2013.

**Palavras-Chave: Educação Musical; Diplomas Normativos; História da Educação Musical; ATLAS.ti.**



## USANDO O ATLAS.TI PARA ESTABELECEER CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Juciele Gemin Loeper (UFRR)

Este trabalho tem como foco apresentar o uso do software ATLAS.ti para estabelecer os critérios de inclusão e exclusão em uma revisão sistemática, em uma pesquisa de dissertação Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná, que teve como objetivo investigar os principais desafios dos professores de ciências do ensino fundamental de uma rede municipal frente a integração das tecnologias digitais. A revisão sistemática é sempre recomendada para levantamento da produção científica disponíveis, no entanto precisa ser desenvolvida com muito rigor de modo que garanta a qualidade dos estudos sintetizados e possa ser reproduzida por outrem. O primeiro passo é apresentar uma questão bem evidente, para estabelecer o que deseja pesquisar, pois questões mal formuladas podem conduzir a decisões obscuras sobre que critério incluir ou excluir. No caso a pergunta foi: “Quais os desafios dos professores do ensino fundamental frente às tecnologias digitais?”. Bem como, é fundamental estabelecer a(s) base(s) de dado(s) correspondente às expectativas quanto à temática abordada. Na revisão apresentada foi utilizada uma única base de dados SciELO (sielo.org), com o descritor: “Tecnologias digitais”, encontrados 203 relatos, pela emblemática questão das Tecnologias digitais para a educação, foi realizada uma segunda busca “digital” and “educacao” encontrando mais 321 relatos, totalizando 524 relatos. De posse da seleção dos documentos, configurou-se um movimento organizacional, os relatos foram salvos conforme as normas da ABNT, para depois exportá-los para o software ATLAS.ti. Como ponto de partida, para estabelecer os critérios de inclusão e exclusão foi realizada uma categorização por títulos, selecionado os artigos que tratam da questão específica. No caso no software ATLAS.ti foram criados códigos: “docentes”, “tecnologias digitais” “educação” e “discentes”. Caso o título não desvendasse dados suficiente foi criado um código “dúvidas” para leitura do resumo. Essa etapa de organização pelos títulos foi finalizada com 76 relatos. Pois, 290 artigos não apresentavam foco na docência, 60 artigos o foco era nos discentes e 12 artigos o foco era na docência porem a tecnologia especificada não era a digital. Durante o processo de codificação dos títulos foi criado comentários no memorando no software ATLAS.ti, que auxiliou no processo de criação dos critérios de inclusão e exclusão: Critério de inclusão - ter como foco a docência e tecnologias digitais. Critério de exclusão - ter como foco os discentes, ter foco em docência, mas a tecnologia especificada não é digital e não foca a docência. Com os 76 relatos foi realizada uma codificação para verificar se eram empíricos, criado os códigos “objetivos, problemas, participantes, resultados e conclusões dos resumos”. Em seguida, foi codificado o processo metodológico de cada artigo para então analisar os resultados e conclusões. Foram selecionados 39 artigos empíricos, com fontes diretas, e que apresentaram uma boa metodologia. Com os critérios de inclusão e exclusão já estabelecidos parte-se para uma análise e leitura detalhada desses 39 artigos, percebeu a necessidade de criar categorias elementares “ensino superior, formação continuada, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), EAD (Educação a Distância), práticas pedagógicas e componentes curriculares”. Com o auxílio do ATLAS.ti os trechos dos textos evidenciaram que não teve nenhum artigo selecionado na revisão sistemática voltado ao componente curricular de ciências, apontando a necessidade de um estudo empírico que investigue os desafios dos professores de ciências frente as tecnologias digitais. Porem apontaram os desafios dos professores frente às tecnologias digitais, que muitas vezes não são relacionados diretamente as suas habilidades e competência e sim aos recursos necessários para o uso das tecnologias, para a formação inicial e continuada de qualidade, seja ela híbrida, presencial ou a distância.



## Referências

LOEPER, J. G. As Tecnologias no Ensino de Ciências: Os Desafios dos Professores Corregentes dos Anos Iniciais. 2019. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63252/R%20-%20D%20-%20JUCIELE%20GEMIN%20LOEPER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

**Palavras-Chave: Revisão Sistemática; Tecnologias Digitais; ATLAS.ti**



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA DA PUCPR:  
RELIGIÃO, POLÍTICA E VULNERABILIDADE:  
DESAFIOS TEOLÓGICOS - GT “EXEGESE E  
TEOLOGIA BÍBLICA”**



## A FORMA E ESTRUTURA LITERÁRIAS DE OSÉIAS 2:1-23 (TM 2:3-25) E A FORMA DO RÎB DE UM JUIZ

Reinaldo Wenceslau Siqueira (UNASP)

Tema: Oséias 2 e a Forma Rîb. Problema: O capítulo dois do livro de Oséias apresenta uma disputa (heb. rîb) entre o profeta Oséias e sua esposa, e então entre YHWH e povo de Israel. O texto é comumente considerado como representando um processo judicial da aliança entre Deus e seu povo Israel. Os defensores dessa interpretação geralmente enfatizam o estilo legal do discurso divino, bem como o fato do termo rîb, ou da sua forma verbal, geralmente inferirem um processo legal e o contexto de um tribunal no texto bíblico (cf. MAYS, 1969, p. 35-36; WOLFF, 1978, p. 33; STUART, 1987, p. 45; MCCOMISKEY, 1992, p. 32-33; BUTTERWORTH, 1994, p. 767; SWEENEY, 2000, p. 28-29; ACHTEMEIER, 2012, p. 21; GREEN, 2014, p. 53; e YEE, 2015, p. 440-441). Essa compreensão, no entanto, é questionada por vários especialistas, em vista da falta de referências claras a um quadro jurídico no texto, com juiz/árbitro, testemunhas, promotor/demandante etc. (cf. ANDERSEN e FREEDMAN, 1980, p. 219; GARRET, 1997, p. 76; SHANK, 2001, p. 49; CARROLL RODAS, 2008, p. 235-236; MACINTOSH, 2014, p. 41). Para os representantes desse segundo grupo, a terminologia do rîb em Oséias 2 reflete somente uma disputa familiar, ocorrendo dentro do contexto do lar do profeta, e não num contexto judicial formal. Nesse caso, o esposo (Oséias/YHWH) estaria tomando a lei em suas próprias mãos e resolvendo o problema com sua esposa (Gomer/Israel). O rîb de Oséias 2 reflete ou não um processo judicial ligado à aliança entre YHWH e Israel? É uma disputa legal ou somente uma disputa caseira entre um marido traído e sua esposa infiel? A forma literária de Oséias 2 e a estrutura do texto, juntamente com os demais elementos textuais desse capítulo, apontam para que tipo de rîb? Objetivo geral: O objetivo geral desse estudo é o de explorar o texto de Oséias 2:1-23 (TM 2:3-25) em busca de uma melhor compreensão do tipo de rîb representado nesse texto profético, dialogando com a literatura especializada que abordou a questão. Objetivo específico: Já o objetivo específico é o de explorar o quanto a forma literária do processo judicial (rîb), baseado no discurso de um juiz, pode contribuir para esse debate acadêmico e lançar mais luz acerca da forma literária de Oséias 2 e do seu conteúdo textual. Fundamentação teórica: A existência de uma forma literária do processo judicial (rîb), baseado no discurso de um juiz, foi apontada primeiramente por Hermann Gunkel e Joachim Begrich, no seu estudo conjunto sobre o livro dos Salmos em 1933 (Gunkel e Begrich, 2ª ed., 1966, p. 364-365). Posteriormente, ela foi abordada também por Herbert B. Huffmon em um artigo sobre o processo jurídico da aliança nos profetas (HUFFMON, 1959, p. 285-286). No entanto, essa forma tem sido praticamente esquecida no debate teológico sobre a forma do rîb na Bíblia Hebraica. Oséias 2 foi abordado a partir das informações relativas a essa forma, na literatura acima, e através de um Close Reading do seu texto e através das perspectivas do criticismo retórico proposto por Jack R. Lundbom em seu estudo sobre o livro de Jeremias (LUNDBOM, 1996, p. xix-xliii; idem, 2008, p. 68-92). Resultados: Nessa forma de rîb, a cena e o processo de julgamento são basicamente expressos pelo discurso do juiz que se dirige ao acusado com repreensões, baseadas em acusações e declarações (geralmente em terceira pessoa), que fornecem as provas de que o acusado é culpado e não tem defesa. Também contém pronunciamentos com sentenças (em segunda



ou terceira pessoa) do castigo que recairá sobre aquele que é condenado. A análise do texto de Oséias 2 e de sua estrutura evidencia a ocorrência de todos esses elementos nesse capítulo.

## Referências

- ACHTEMEIER, E. (2012). *Minor Prophets I*. Grand Rapids/MI: Baker Books. (Understanding the Bible Commentary Series).
- ANDERSEN, F. I.; e FREEDMAN, D. N. (1980). *Hosea: A New Translation with Introduction and Commentary*. Garden City, NY: Doubleday. (The Anchor Bible, v. 24).
- BUTTERWORTH, M. (1994). Hosea. In: CARSON, D. A. et al. (Eds.). *New Bible Commentary: 21st Century Edition*. Leicester/UK: Inter-Varsity Press. p. 763-778.
- CARROLL RODAS, M. D. (2008). Hosea. In: LONGMAN III, T.; GARLAND D. E. (Eds.). *The Expositor's Bible Commentary*. Vol. 8: Daniel-Malachi. Revised ed. Grand Rapids/MI: Zondervan.
- GARRET, D. (1997). Hosea, Joel. Nashville/TN: Broadman & Holman Publishers. (The New American Commentary, v. 19A).
- GREEN, T. M. (2014). *Hosea-Micah: A Commentary in the Wesleyan Tradition*. Kansas City/MO: Beacon Hill Press. (New Beacon Bible Commentary).
- GUNKEL, H.; Begrich, J. (1966). *Einleitung in die Psalmen: Die Gattungen der religiösen Lyrik Israels*. 2ª ed. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- HUFFMON, H. B. (1959). The Covenant Lawsuit in the Prophets. *Journal of Biblical Literature*, v. 78, p. 285-295.
- LUNDBOM, J. R. (1996). *Jeremiah: A Study in Ancient Hebrew Rhetoric*. Eisenbrauns.
- LUNDBOM, J. R. (2008). *Jeremiah 1-20*. New Haven e Londres: Yale University Press. (The Anchor Yale Bible).
- MACINTOSH, A. A. (2014). *Hosea: A Critical and Exegetical Commentary*. Reissued ed. Edinburgh: T. & T. Clark. (The International Critical Commentary).
- MAYS, J. L. (1969). *Hosea: A Commentary*. Philadelphia: The Westminster Press. (The Old Testament Library).
- McCOMISKEY, T. E. (1992). Hosea. In: McCOMISKEY, T. E. (Ed.). *The Minor Prophets: An Exegetical and Expository Commentary*. Vol. 1: Hosea, Joel, and Amos. Grand Rapids/MI: Baker Book House. p. 1-237.
- SHANK, H. (2001). *Minor Prophets*. Vol. 1: Hosea-Micah. Joplin/MO: College Press. (The College Press NIV Commentary).
- STUART, D. (1987). *Hosea-Jonah*. Waco/TX: Word Books. (Word Biblical Commentary, v. 31).
- SWEENEY, M. A. (2000). *The Twelve Prophets*. Volume one: Hosea, Joel, Amos, Obadiah, Jonah. Collegeville/MN: Liturgical Press, 2000. (Berit Olam: Studies in Hebrew Narrative & Poetry).



WOLFF, H. W. (1978) Hosea: A Commentary on the Book of the Prophet Hosea. Philadelphia: Fortress, 1978. (Hermeneia—A Critical and Historical Commentary on the Bible).

YEE, G. A. (2015). The Book of Hosea: Introduction, Commentary, and Reflections. In: The New Interpreter's Bible Commentary. Vol. 5: Ezekiel, The Twelve Prophets. Nashville, TN: Abingdon Press. p. 421-497.

**Palavras-Chave: Oséias 2; Rîb; Processo; Aliança; Juiz.**



## A INFLUÊNCIA DAS DOCTRINAS DO TRADUTOR NA TRADUÇÃO DE 'ELOHIM (אֱלֹהִים), E HA'ELOHIM (הָאֱלֹהִים) EM ALGUNS VERSÍCULOS DO PENTATEUCO

Luiz José Dietrich (PUCPR)

Este projeto de pesquisa analisou a tradução de um conjunto de versículos da Bíblia Hebraica para várias Bíblias em português. Busca detectar a influência das doutrinas do tradutor ou da instituição patrocinadora da tradução na tradução de alguns textos Bíblicos que por seu conteúdo na Bíblia Hebraica representam algum desafio para as doutrinas tradicionais sobre Deus e sobre a Bíblia. Tem como pano de fundo o confronto da proposta da tradução por Equivalência Dinâmica, impulsionada por Eugene Albert Nida (1914-2011), com as propostas de Antoine Berman e Lawrence Venuti. Em nosso ponto de vista a metodologia de Nida, ao tomar conceitos, instituições e práticas culturais do campo semântico predominante nas doutrinas dos tradutores, em nossa época e contexto, como “equivalentes” a conceitos, instituições e práticas culturais do contexto e da época que teria originado os textos bíblicos, favorece a influência doutrinária na tradução. Enquanto Berman e Venuti propõem perspectivas e metodologias que buscam superar estes aspectos problemáticos na prática da tradução. Dentro dos objetivos mais amplos esta pesquisa visou discutir as teorias da tradução da Bíblia e estimular a interdisciplinaridade entre tradutores da Bíblia e os Estudos da Tradução na academia. Como objetivos mais específicos o projeto: 1- Realizou a tradução literal, do Hebraico do Texto Massorético e do Grego da Septuaginta para o português, dos seguintes versículos: Gn 20,13; 31,53; 35,7; Ex 18,11; 21,6; 22,7; 22,8. 2 – Comparou as traduções destes versículos na 1) Septuaginta; 2) Antigo Testamento Interlinear Hebraico Português; 3) Bíblia de Jerusalém; 4) Bíblia Ave Maria; 5) Nova Tradução Ecumênica da Bíblia; 6) Bíblia do Peregrino; 7) Bíblia Sagrada Almeida, revista e corrigida; 8) Bíblia Sagrada Almeida, revista e atualizada; 9) Nova Bíblia Pastoral. Sintetizar o resultado em tabelas. 3 – Realçou as principais diferenças encontradas. 4 – Refletiu sobre estas diferenças e procurou explicitar as razões porque elas acontecem e quais suas consequências. 5 – Incluiu na reflexão as contribuições de Antoine Berman e Lawrence Venuti. 6 – Sintetizou o estudo e elaborou propostas de tradução para os referidos versículos. Metodologicamente a pesquisa incluiu a tradução literal dos versículos, a comparação com as traduções oferecidas por várias Bíblias em português, e a discussão das diferentes traduções encontradas quanto à teoria da tradução adotada e a influência das doutrinas e crenças do tradutor na tradução. Como resultado do trabalho, foi possível perceber que a maioria das traduções em português, por influência das doutrinas e crenças dos tradutores e ou das instituições que os patrocinam, ao traduzirem os versículos selecionados, afastam-se do texto hebraico. A opção de traduzir, por um suposto “equivalente”, ao invés de simplesmente transliterar deixando sua estranheza teológica ou doutrinária aparecer termina por inserir uma espécie de colonização do sentido, na medida em que coopta conceitos, instituições e práticas culturais do mundo do texto sendo traduzido para dentro do mundo do tradutor e de seu campo doutrinário. O mundo do texto, sendo “domesticado” ao ser substituído por um “equivalente” no mundo do tradutor entra de modo subordinado neste novo ambiente. Como exemplo pode-se apresentar a palavra Elohim (אֱלֹהִים), sendo substituída – porque deste modo Elohim não é traduzido, mas substituído por Theós (θεός) do mundo greco-romano, ou por Deus nas traduções para o português, que para nós remete ao Teologia Trinitária do Deus Pai, Filho e Espírito Santo. Uma vez que Elohim no hebraico, dependendo de seu contexto pode significar desde um conjunto de ancestrais divinizados no Israel antigo, ou YHWH como divindade nacional de Israel após as reformas monolátricas de Ezequias (720 a.C.) e de Josias (609 a.C.), e YHWH como a única divindade de todo o universo na teologia do segundo templo, revela quanto nossas traduções são anexionistas, colonialistas e tem potencial de serem promotoras de



intolerância frente à grupos com outras concepções doutrinárias e teológicas. Embora mais pesquisas sejam necessárias já é possível concluir que não poderemos continuar traduzindo a Bíblia da mesma maneira. Berman e Venuti nos indicam discussões fundamentais e caminhos éticos para a tradução que não podem mais ser negligenciados na tradução da Bíblia. Essa discussão também mostra a importância fundamental do estudo e do ensino das línguas bíblicas e das reflexões acadêmicas sobre as traduções bíblicas que possuímos. A acolhida destas palavras, tão “outras” e “estrangeiras”, em nossa prática tradutória, certamente nos abrirão aos “outros”, sempre mais presentes em nosso cotidiano, e ao acolhimento daquele Mistério que é o “totalmente outro” em nossas vidas.

## Referências

- BERMAN, A. A tradução e a letra, ou o albergue do longínquo. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.
- BÍBLIA SAGRADA AVE MARIA Edição de Estudo. São Paulo, 2011.
- BÍBLIA SAGRADA CNBB. São Paulo: Ave Maria/Santuário/Loyola/Vozes/ Salesiana/Paulus/Paulinas, 2001.
- BÍBLIA SAGRADA, EDIÇÃO REVISTA E ATUALIZADA. Barueri: Sociedade Bíblica Brasileira. 1993.
- BÍBLIA SAGRADA, EDIÇÃO REVISTA E CORRIGIDA. Barueri: Sociedade Bíblica Brasileira. 1995.
- BÍBLIA TEB: Notas integrais tradução ecumênica. (NOVA TEB) São Paulo: Edições Loyola, 2020.
- FRANCISCO, Edson de Faria. Antigo Testamento Interlinear – Hebraico Português. Volume 1: Pentateuco: Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil. 2012.
- GESSENIUS. Hebrew-Chaldee Lexicon to the Old Testament. Grand Rapids, Michigan: Baker Books House, 1979, p. 875.
- KOEHLER-BAUMGARTNER. The Hebrew & Aramaic Lexicon of the Old Testament – The New Koehler-Baumgartner. Leiden/Boston Koln: Brill, 1999, volume 4, p. 1794-1796.
- NIDA, Eugene A Contexts in Translating. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- NIDA, Eugene A. Toward a Science of translating. Leiden/Boston: Brill, 2a impressão, 2003.
- NIDA, Eugene A., TABER, Charles R. Helps for translators. The theory and practice of translation. Leiden: E. J. Brill/United Bible Societies, 2a ed. 1982.
- NOVA BÍBLIA PASTORAL. São Paulo: Paulus, 2014.
- RODRIGUES, Cristina Carneiro. Tradução e diferença. São Paulo: UNESP, 2000.
- VENUTI, Lawrence. A invisibilidade do tradutor. In: Palavra 3. (1995) 111-134. Rio de Janeiro, 1995. Tradução de: The translator invisibility: In: Criticism. V. XXXVIII, n.2, Spring 1986, Wayne state UP, pp. 179-212.
- VENUTI, Lawrence. O escândalo da tradução. Bauru: EDUSC, 2002.



**Palavras-Chave:** Tradução da Bíblia; Eugene Nida; Equivalência dinâmica; Antoine Berman; Lawrence Venuti.



## A PLENITUDE DO ESPÍRITO E A PRÁTICA DA JUSTIÇA - UM ESTUDO A PARTIR DE MIQUÉIAS 3,5-8

Sandra Morais Ribeiro dos Santos (UNINTER)

Em Miquéias, plenitude do Espírito está relacionada à prática do direito e da justiça (Mq 3,8). O profeta denuncia através de oráculos as corrupções e injustiças cometidas pelos poderosos de sua época, que fraudavam o projeto original da Aliança e desprezavam, exploravam e oprimiam os desvalidos. Declara estar transbordando daquilo que falta aos líderes do povo. Depreende-se que estar cheio do Espírito deve se traduzir publicamente através de práticas que gerem vida e dignidade ao ser humano. O presente trabalho tem por objetivo principal relacionar a plenitude do Espírito à prática da justiça, baseado no texto de Miquéias 3,5-8. Com isso, pretende-se aprofundar nas narrativas de autores a respeito do tema, conceituando justiça no cânon bíblico, e especificamente na perícopes, fazendo uma abordagem teológica e contextualizada da relação entre plenitude do Espírito e a prática da justiça e identificar os aspectos relevantes sobre o tema para o exercício do direito na atualidade. “Mas eu estou cheio do poder do Espírito do Senhor, e de juízo e de força, para anunciar a Jacó a sua transgressão e a Israel o seu pecado.” Miquéias 3:8. A proposta surge da necessidade de se refletir na mensagem profética de Miquéias, a qual torna-se contemporânea, a partir do ponto que faz um desafio à defesa dos oprimidos, a procura de ações libertadoras e solidárias, num discurso que não fique somente na teoria, mas que se faça realmente presente na ajuda aos mais pequeninos. A ideia da perícopes nos conduz a pensar que o direito é uma forma de expressão da presença de Deus, e a falta destas virtudes denota o quão longe uma pessoa ou sociedade está de Javé. Assim, o profeta está transbordando daquilo que falta nos líderes do povo. A reflexão pública desta perícopes se faz importante numa perspectiva individual do papel do ser humano na sociedade, e mais especificamente daqueles que possuem autoridade e poder, denotando a importância de um culto realmente agradável a Javé, com a busca da efetividade de práticas que reflitam na justiça no dia a dia. O profeta mostra através de suas mensagens que o desejo de Javé é que seu povo, seus líderes e responsáveis, busquem ser exemplos de retidão, entretanto o que estava ocorrendo é a relativização do culto diante da prática da justiça. Mais do que uma prática isolada, o culto deveria também abranger a esfera pública, com manifestações de retidão dentro da comunidade visando a busca incessante da dignidade humana. Compreende-se que o “ser cristão” ou “ser discípulo de Cristo” e membro de uma determinada comunidade eclesial ganha uma nova perspectiva, muito mais abrangente. Há uma responsabilidade vivencial, pois onde há exercício da justiça em prol da dignidade humana, ali o Espírito de Javé se faz presente.

### Referências

BOTTERWECK, G. Johannes; RINGGREN, Helmer; FABRY, Heinz-Josef (eds). Theological Dictionary of the Old Testament. 15 v. Grand Rapids, Michigan; Cambridge, UK: William B. Eerdmans Publishing Company, 1997.

HILLERS, Delbert R. Micah. A commentary on the book of the prophet Micah. Philadelphia: Fortress Press, 1985.

JENSEN, Joseph. Dimensão ética dos profetas. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.



MAILLOT, A.; LELIÈVRE, A. Atualidade de Miquéias. Um grande “profeta menor”. São Paulo: Ed. Paulinas, 1980.

MOLTMANN, Jürgen. O Espírito da Vida. Uma pneumatologia integral. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. Miqueias. Memórias Libertadoras de um líder camponês. Coleção Pão da Palavra. São Paulo: Paulinas, 2016.

SCHMITT, Flávio. No poder do Espírito. Miquéias 3,8. Revista Brasileira de Interpretação Bíblica, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 82-92, jan.-jun. 2018.

SCHÖKEL, L. Alonso; DIAZ, J. L. SICRE. Grande Comentário Bíblico. Profetas II. São Paulo: Ed. Paulus, 2002.

SCHWANTES, Milton. O Espírito faz História. São Leopoldo, RS: CEBI Programa de Publicações, 1988.

SICRE, José Luis. Com os pobres da terra. A justiça social nos profetas de Israel. Santo André (SP): Acadêmica Cristã, Paulus, 2015.

SICRE, José Luis. Profetismo em Israel. O profeta. Os profetas. A mensagem. 2 ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1996.

SICRE, José Luis. Los dioses Olvidados. Poder y Riqueza em los profetas preexilicos. Madrid: Ed. Crisandad, 1979.

VERKINDÈRE, Gérard. La justicia em el Antiguo Testamento. Estella, Navarra: Ed. Verbo Divino, 2001

WALTKE, Bruce K. A commentary on Micah. Grand Rapids, Michigan: Eeardmans, 2007.

Welker, Michael. O Espírito de Deus. Teologia do Espírito Santo. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

ZABATIERO, Júlio Paulo Tavares. Miquéias: voz dos sem-terra. Comentário Bíblico Antigo Testamento. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes; São Leopoldo (RS): Ed. Sinodal, 1996.

**Palavras-Chave: Corrupção; Lideranças; Justiça; Espírito de Javé.**



## A RELIGIÃO DE UMA LULIK DO TIMOR E A RELIGIÃO DOS ELOHIM NO ANTIGO ISRAEL

Antonio Quenser do Balino do Carmo (PUCPR)

Este artigo é uma comparação das tradições religiosas timorenses, expressadas na Uma Lulik, com as religiões familiares no antigo Israel. Especialmente com o culto aos Elohim, que de acordo com as pesquisas atuais, eram os ancestrais divinizados, venerados e cultuados em cada uma das linhagens que compunham as diversas tribos do Israel nascente. Essa anexação e submissão também se vê quando os tradutores os textos da Bíblia Hebraica optam por não por simplesmente transliterar, mas por traduzir o nome Elohim (אֱלֹהִים) por Theós (θεός). Aqui não há uma equivalência. As duas noções de divindade são bem diferentes. Mas, com esse proceder o judaísmo alexandrino apropria-se do Theós do grego para dentro de sua tradição religiosa. Nas traduções para o português – como para as outras línguas do mundo cristão – fica mais claro a anexação, a cooptação, a expropriação causada pela opção de não transliterar o nome Elohim, e traduzi-lo com a palavra “Deus”. Nós, cristãos, aprendemos que “Deus”, escrito assim, com letra maiúscula refere-se ao único Deus verdadeiro, o único Deus que existe, e que além disso, para nós é o Deus Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo. Por esta via as traduções cristãs introduzem esta compreensão de Deus na Bíblia Hebraica, que foi produzida pelo Judaísmo, que, apesar de ser monoteísta, sabidamente não professa fé num Deus Trinitário. Porém, ocorre assim uma “cristianização” do texto hebraico, aprofundada por todas as outras releituras cristãs feitas de práticas e instituições do judaísmo. É o que acontece, por exemplo, com a questão do termo Terafim (תְּרָפִים). Conforme podemos ver em Gn 31, este termo certamente referia-se às imagens dos Deuses domésticos (Gn 31,30), os Elohim, ancestrais divinizados representados em pequenos panteões normalmente mantidos pelos patriarcas e matriarcas das famílias israelitas até os anos 600 a.C. Do outro lado, Religião de Uma Lulik do Timor é um sistema de crença tradicional timorense onde a família é como fundamento e núcleo da sua relação com Uma Lulik – lugar físico e espaço social de encontro religioso e cultural tradicional - com a invocação da presença dos ancestrais mortos e entidades sagradas. Religião de Uma Lulik é uma religião doméstica onde existe várias entidades e divindades sagradas que são representadas pelos símbolos nas casas sagradas. No caso da religião do povo Tétum, David Hicks sintetiza o conceito da Religião de Uma Lulik: “Os contrastes mais proeminentes na religião do povo Tétum e o parentesco é entre os seres humanos (ema) e os espíritos ancestrais (matebian) e entre homens (mane) e mulheres (feto)” (Hicks, 1988, p. 19). A religião tradicional timorense baseia-se numa: “Cosmologia timorense, como muitas sociedades do sudeste asiático, que é amplamente definida como uma cosmologia dual” (Fox apud Restivo, 2015, p. 33). Várias denominações locais sobre nome de Maromak – Ser Superior. Além de Maromak, outras entidades como ancestrais/antepassados (Matebian) e espíritos da natureza também são divinizadas através dos símbolos em objetos materiais. Esse fenômeno dos símbolos indica muitas vezes sinais de uma semelhança ao politeísmo do antigo Israel antes da instituição do monoteísmo. Francisco Menezes também afirma que, por detrás desta religião doméstica/familiar, transparece um conceito de Deus que se pode considerar um Deus incertus et remotus, e de um monoteísmo primitivo (Menezes, 2006, p. 106). Mas, vários autores a classificam como animista. Ou em outra expressão quer dizer uma característica politeísta. Por isso, Januário de Correia (2013, p. 13) argumenta que, “De facto, nas religiões primitivas (totemismo), alguns objetos, como plantas e animais, eram divinizados, portanto, a religião era um símbolo de representação coletiva na sua forma ideal”. Uma Lulik ou em português foi traduzida por casa (uma) sagrada (Lulik), é o nosso ponto de referência se falar sobre a religião familiar timorense. Não somente um espaço físico sagrado para atividade ritual da família, mas também em



sua existência como símbolo da unidade, cultural e social-política. Na realidade, o lugar considerado sagrado na religião familiar tradicional para muitas populações em Timor-Leste é Uma Lulik/Casa Sagrada que encarna a presença das divindades e os antepassados. Cada comunidade é orientada por um conjunto de procedimentos definidos a partir dos vínculos das pessoas com os objetos, ancestrais e poderes Lulik. Como afirma Ruy Cinatti: “Para os timorenses tudo o que é Lulik tem alma como a gente” (Cinatti, 1987, p.34). Para ele, nas casas sagradas, a presença das figuras e imagens, possuem significado totémico e dão uma notícia do simbolismo dualista religioso timorense (Cinatti apud Centeno, 2001, p.79). Uma Lulik simboliza santuário ou templo da religião familiar, onde os ancestrais mortos são venerados através dos símbolos de imagens e objetos que têm maior significado para família e linhagem da família. Na perspectiva do autor, tem possíveis semelhanças entre religião doméstica timorense com as religiões familiares, das linhagens dos clãs de Israel. Com certeza, entre as duas expressões da fé, a base fundamental é a família. Família é o núcleo da religião doméstica. Desto dessa família onde os Elohim foram divinizados. Dentro dessa família também, os antepassados ou ancestrais (matebian) da família foram divinizados em Uma Lulik. As duas experiências religiosas mostram que a divindade tanto do Antigo Israel como Religião de Uma Lulik do Timor, não é singular.

## Referências

CINATTI, Ruy et.al. *Arquitectura Timorense*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, Museu de Etnologia, 1987.

CENTENO, Rui M.S e Ivo Carneiro de Sousa. *Uma Lulik Timur (Casa Sagrada do Oriente)*. Portugal: Universidade do Porto, 2001.

HICKS, David. *Tetum ghosts and kin*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, Inc. 1988.

MENEZES, Francisco Xavier de. *Encontro de Culturas em Timor-Leste: Contribuição para o seu estudo*. Díli: Crocodilo Azul, 2006.

RESTIVO, Maria Manuela de Castro. *A coleção de Timor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: uma introdução às artes tradicionais timorenses*. Dissertação de mestrado, Portugal: Universidade do Porto, 2015.

**Palavras-Chave: Religião Familiar; Ancestrais; Elohim; Uma-Lulik; Maromak.**



## A SUPREMACIA DE CRISTO PARA COM AS MULHERES – UMA REFLEXÃO BASEADA NO TEXTO DA CARTA AOS HEBREUS

Sandra Morais Ribeiro dos Santos (UNINTER)

O objetivo desta pesquisa é principalmente realizar uma breve análise bíblica e descritiva do papel que as mulheres desempenharam na igreja primitiva e principalmente dentro do contexto histórico, cultural e social da Carta aos Hebreus. Partiu-se de uma apreciação de como Jesus Cristo através do seu ministério, trouxe uma nova perspectiva para o papel da mulher. A carta aos Hebreus continua tratando sobre Jesus Cristo, porém apresenta a transcendentalidade do seu ministério e das bênçãos por ele trazidas para o ser humano. Mostra quão superior é a Nova Aliança, baseada no sangue do cordeiro de Deus, em relação a Antiga Aliança. Tem-se a apresentação de Cristo como o sumo-sacerdote eterno, que propõe um aperfeiçoamento em todos os sentidos da vida humana para aqueles que creem. Uma nova aliança, um sumo-sacerdote superior, com promessas e esperanças também superiores. Nada mais natural do que se ter também ideias, conceitos, princípios e ensinamentos superiores quebrando velhos paradigmas. Inicialmente observou-se que o texto foi direcionado a uma comunidade de origem judaica convertida no cristianismo nascente, pessoas que supostamente conheciam muito bem o Antigo Testamento. Tratava-se de homens e mulheres que aderiram a Cristo com entusiasmo, mas que em face a inúmeras dificuldades e perseguições, começaram a esmorecer na fé e estavam tentadas a voltar às práticas do judaísmo (Hb 10,25). Tais pessoas aderiram ao chamado do Evangelho, mas precisavam vencer as tribulações, as perseguições, olhando fixamente para Jesus Cristo, autor e consumidor da fé. Em Hebreus Jesus aparece como o sumo-sacerdote de uma nova aliança, e pode-se afirmar que a palavra-chave para esta Carta é superioridade, pois apresenta diversos aspectos da superioridade do ministério de Cristo ante os diversos elementos judaicos veterotestamentários. Finalmente há um desafio: tendo um sacerdote superior definitivo, com uma fé superior, como então desenvolver uma vida cristã superior, expressa em atitudes de excelência em nossos relacionamentos humanos? Neste sentido, é um desafio analisar o contexto e participação das mulheres dentro do texto, ou mesmo na sociedade que está por trás da comunidade em que a Carta surgiu e qual o reflexo de más interpretações destes contextos para os dias atuais. É certo que a Carta não menciona a atividade das mulheres na comunidade de Hebreus, porém também não é mencionada as atividades de homens. E também não se refere que elas deviam ser excluídas ou que tivessem restrições, como havia nas comunidades judaicas no Templo e nas sinagogas. Este silêncio é um bom indício de que as mulheres poderiam participar com os homens nas comunidades, a exemplo das primeiras comunidades cristãs, sobretudo aquelas fundadas pelo Apóstolo Paulo. Interessante notar que ao mencionar o testemunho da fé dos antepassados, há referências às contribuições feitas pelas inúmeras mulheres veterotestamentárias (Hb 11) as quais são citadas ao lado de homens, sem restrições. O texto destaca a firmeza de fé, caráter, ousadia e a contribuição para a história da salvação. Nota-se mulheres que através de suas palavras e atitudes foram capazes de enfrentar inúmeras situações. Mulheres líderes, profetisas, matriarcas, e exemplos de fé ao passar por circunstâncias adversas, como a perda de seus entes queridos, perseguições, torturas, etc. Embora a Carta aos Hebreus não mencione, o Novo Testamento apresenta inúmeras mulheres que deram este testemunho. Lá estão as Marias, Anas, Madalenas, Salomé e tantas outras mulheres, cujos nomes não foram mencionados e que poderiam estar presentes na galeria da fé de Hebreus: uma nuvem de testemunhas que sinalizam a todo o momento a necessidade de valorização, de respeito, de amor ao próximo e que, através de suas vidas deixaram exemplos a serem imitados. Pode-se observar que o cristianismo, que nasceu no seio da cultura judaica extremamente patriarcal, demonstrou essa



supremacia de Hebreus no trato e no respeito para com as mulheres nas primeiras comunidades cristãs, o que se refletiu nos diversos escritos neotestamentários, conduzindo os leitores e leitoras à reflexão sobre os gestos libertadores de Jesus e dos apóstolos para com as mulheres. Na comunidade de discípulos, elas tinham um lugar especial, pois repartiam com os homens a responsabilidade na construção do Reino de Deus e de sua justiça. Depreende-se assim que homem e mulher são participantes da vida do povo de Deus em igualdade e dignidade. São templos do Santo Espírito que habita no interior do ser humano. Em Cristo já não há mais distinção de gênero, mas ambos, homens e mulheres, são portadores da graça divina que proporciona a todos igualmente o direito de participar e promover tudo que é necessário para vida do povo de Deus. São novas criaturas, em Cristo Jesus (2Cor 6,18). A dignidade humana e cristã não provém da carne nem do sangue, nem tampouco do gênero masculino ou feminino. Análises escriturísticas descontextualizadas conduzem a uma distorção de textos bíblicos, e com relação a teologia feminina isso não é algo isolado, antes muito frequente. Analisando as Escrituras fidedignamente, pode-se notar que Jesus, e também seus apóstolos, deram um lugar de destaque e valorização à mulher como pessoa, restaurando a sua dignidade humana e protagonismo.

## Referências

- Belleville, L. *Women Leaders and the Church. 3 crucial questions*. Michigan: Baker Books, 2000.
- GRENZ, S. *Women in the church. A Biblical Theology of Women in Ministry*. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press, 1995.
- GUTHRIE, D. *Hebreus. Introdução e Comentário*. Série Cultura Bíblica. São Paulo: Vida Nova e Mundo Cristão, 1984.
- Hermann, R. *Did a Woman Write the Book of Hebrews? A Study of Priscilla*. 2019. Disponível em: <https://outlawbiblestudent.org/did-a-woman-write-the-book-of-hebrews/>. Acesso em: 03/08/2019.
- Hernández, J. *Suas Filhas Profetizarão. Papel da mulher no projeto de Deus*. São Paulo: Paulinas, 1996.
- HOPPIN, Ruth. *Priscilla's Letter: Finding the Author of the Epistles to the Hebrews*. United States: Lost Coast Press, 1997.
- VOUGA, F. A epístola aos Hebreus. In: MARGUERAT, D. (Org.). *Novo Testamento. História, Escritura e Teologia*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 419-434.
- LOPES, H. *Hebreus. A superioridade de Cristo. Comentários Expositivos Hagnos*. São Paulo: Ed. Hagnos, 2018.
- REIMER, I.; SOUZA, C.; FERREIRA, J. Paulo e a questão de gênero em sociedades patriarcais. In: FIQUEIREDO, T.; CATENASSI, F. (Orgs.). *Paulo: contextos e leituras*. São Paulo: Paulinas, 2018.

**Palavras-Chave: Supremacia; Mulheres; Carta aos Hebreus; Jesus Cristo.**



## ASHERAH: A DEUSA A PARTIR DA ARQUEOLOGIA E DA BÍBLIA

Angela Natel (PUCPR)

Problema: No diálogo constante no campo interdisciplinar dos estudos de gênero, emerge o enfoque cultural na história o que possibilita recuperar outras manifestações passadas da experiência coletiva e individual, destacando que o social é historicamente constituído, nele as experiências sociais femininas e masculinas diferenciadas emergem numa condição própria em sociedades específicas. A partir do momento em que se observa que as relações de poder determinada cultura se dão em torno de elementos femininos, ainda que aparentemente contrarie a narrativa bíblica quanto à menção do nome da Deusa Asherah nos textos da Bíblia Hebraica, faz-se necessário um aprofundamento no estudo dessas relações, bem como da cosmovisão dos grupos descritos na narrativa bíblica e dos grupos responsáveis pela edição dos textos das escrituras. Objetivo Geral: A presente comunicação visa demonstrar a existência e a popularidade do culto à Deusa Asherah no contexto de Israel e Judá – este até depois do exílio e o silenciamento do sagrado feminino nos textos sagrados pela elite sacerdotal na tentativa de instaurar o monoteísmo. Objetivos específicos: Para tanto, pretende-se investigar a respeito da presença da Deusa Asherah em culturas distintas no contexto semítico, bem como suas designações, epítetos e variações linguísticas de seu nome encontrados nas descobertas arqueológicas; analisar as descobertas arqueológicas com referência direta à Deusa, a fim de caracterizá-la dentro do panteão cananeu; analisar as descobertas arqueológicas que relacionam Asherah a Javé; analisar a menção de Asherah nos textos da Bíblia Hebraica, seu contexto redacional e suas implicações para uma descrição da religiosidade de Israel e Judá. Metodologia: A pesquisa se dará através de uma extensa investigação bibliográfica, linguística, exegética e teológica a respeito das evidências bíblicas e extrabíblicas da existência do culto à Deusa Asherah no contexto de Israel e Judá – este até depois do exílio. Fundamentação teórica: Asherah (Ugarítico: 'trt) na mitologia semítica é uma Deusa-mãe, que aparece em várias fontes antigas, incluindo escritos acadianos e hititas. É geralmente considerada idêntica à Deusa ugarítica 'Aṯirat. Nos textos ugaríticos (antes de 1200 AEC), Athirat quase sempre recebe seu título completo 'Senhora Athirat do Mar' ou 'Ela que pisa no mar'. Isso ocorre 12 vezes apenas no épico do Baal (Driver, 1956). Seu outro epíteto divino principal era "a criadora dos Deuses (Elohim)" (Driver, 1956). Nesses textos, Athirat é a consorte do Deus El, se distinguindo de Ashtart nos documentos ugaríticos. Ela também é chamada Elat ("Deusa", a forma feminina de El) e Qodesh 'Santidade'. As estatuetas de Asherah são comuns no registro arqueológico, indicando a popularidade de seu culto desde os primeiros tempos de Israel até o exílio na Babilônia (Dever, 2005). Também foram descobertas inscrições ligando Yahweh e Asherah, como uma cerâmica do século VIII AEC em Kuntillet Ajrud, cuja tradução é "Eu te abençoei por YHVH de Samaria e Sua Asherah". Outra inscrição, de Khirbet el-Qom, perto de Hebron, diz: "Bendito seja Uriyahu por Yahweh e por sua Asherah; de seus inimigos ele o salvou!" (Finkelstein; Silberman, 2003). Há quarenta referências diretas à Asherah nos textos da Bíblia Hebraica, com dois sentidos: objeto de culto e/ou como nome divino. Por volta do ano 620 AEC, o símbolo da Deusa teria sido arrancado do Templo e queimado. No entanto, o culto a Asherah parece ter sido mais importante fora de Jerusalém, nos chamados "lugares altos". Em tais locais, o poste de madeira era substituído por árvores vivas como símbolo da Deusa. O Reino do Norte, Israel, continuou a adorar El, Baal e Asherah (1 Reis 12). Jeroboão procurou dar nova identidade político-religiosa para as tribos do Norte. Para isso, mudou o calendário, os lugares de culto, a data das festas, e instituiu o sacerdócio não levítico, a fim de descentralizar o culto. Os santuários de Betel e Dã, ao Sul e ao Norte, criaram a delimitação religiosa para as tribos do Norte. Os bezerros de ouro não eram Deuses estrangeiros, mas representações ou



símbolos da presença e poder de El - equivaliam à arca com os querubins que estavam no Templo de Jerusalém. Resultados: A maioria das referências a Asherah na Bíblia Hebraica deriva do Deuteronomista, após a reforma religiosa do rei Josias, sempre em uma estrutura hostil: julga os reis de Israel e Judá de acordo com o rigor com que defende o jvismo e suprime o culto a Asherah e outras Divindades. Segundo Binger (1997: p.110-111) os autores Deuteronomistas possuíam um conhecimento limitado do politeísmo pré-exílio, já que tudo foi reunido relativamente tarde e os redatores advogavam pelo monoteísmo Javista. Haroldo Reimer (2006: p.115) aponta, sobretudo o século V AEC, como o momento histórico marcante, em que Yahweh vai se constituindo como Deus único de Israel, desencadeando um processo de exclusão de outras Divindades, o que acarreta no silenciamento da própria Deusa Asherah, onde textos bíblicos serão instrumentos de justificação deste processo monoteísta e o critério de afirmação do sacerdócio masculino perpetuando uma sociedade patriarcal (REIMER, 2006: p.117).

## Referências

BÍBLIA TEXTUAL. Estudo Contextual. Niterói, RJ: BV Films Editora, 2019.

BINGER, Tilde. Asherah: Goddesses in Ugarit, Israel and the Old Testament. JSOTSup 232. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1997.

DEVER, William G. Did God have a wife? Archaeology and folk religion in ancient Israel. Michigan: Eerdmans Publishing Co., 2005.

DRIVER, Godfrey Rolles. Canaanite Myths and Legends. Edinburg: T. and T. Clark, 1956.

FINKELSTEIN, I.; SILBERMAN, N. A. A bíblia não tinha razão. Trad. Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa, 2003.

REIMER, Haroldo. A serpente e o monoteísmo. In: Haroldo Reimer; Valmor da Silva. (Org.). Hermenêuticas bíblicas - Contribuições ao I Congresso Brasileiro de Pesquisa Bíblica. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 115-119.

**Palavras-Chave: Asherah; Deusa; Arqueologia; Bíblia; Deusa na Bíblia.**



## COMO INTERPRETAR OS TERMOS “OS JUDEUS” E “O MUNDO” NO QUARTO EVANGELHO

Cleverton Duarte Epormucena (PUCPR)

Problematização, objetivo geral e específico: Quando se faz uma leitura crítica do evangelho de João é indispensável ao estudioso, diferenciar os termos “os judeus” e “o mundo”. Para tanto, é necessário levantar a seguinte problemática: qual foi a real intenção do escritor joanino ao destacar estas duas palavras? É em torno desta problemática que este pequeno ensaio se assenta. O objetivo geral é trazer uma visão sintética, acerca de como interpretar as expressões “os judeus” e “o mundo”. Objetiva-se, mais especificamente, que a partir desta leitura, o estudioso diferencie ambos os termos. Para tanto, a metodologia será pautada no próprio texto bíblico e na revisão de literatura. Fundamentação teórica: O modo que João usa o termo “os judeus”, traz consigo uma carga pejorativa, porém, o autor não foi um antisemita e nem teve a intenção de englobar todos os judeus. Essa expressão é um estilo peculiar no quarto evangelho. Outros termos também caracterizam sua marca, como por exemplo: “a lei deles” e “aos judeus”. (BROWN, 1999, pp. 42-43; KONINGS, 2005, p. 36; PERKINS, 2011, p. 742; BEUTLER, 2015, p. 14). Isto revela um distanciamento do escritor, dando a impressão de parecer que não se considerava mais um judeu (BRUCE, 1987, p. 11-12). Quando João expressa “os judeus”, se refere a um grupo específico, representado pelo sistema religioso institucional de Jerusalém. Esse termo tornou-se um modo para denunciar um tipo de comportamento, caracterizado pela hostilidade das autoridades judaicas. (JAUBERT, 1982, p. 9; BRUCE, 1987, p. 51; KONINGS, 2005, p. 43; BEUTLER, 2015, p. 14). Os “judeus”, tiveram grande influência na sociedade da época, seja na Galileia, Jerusalém e regiões Jo 1.19; 6.41-52. (MIELGO, 1998, p. 21). João não foi uma pessoa exclusivista. Assim como no prólogo, ele distingue o “mundo”, dos “eleitos” ao mesmo tempo abre espaço salvífico para “a todos quantos o receberam” (Jo 1.11,12). Como observado por Konings (2005, p. 44), o termo “os judeus” é anacrônico. O autor do evangelho projeta os relatos de seu tempo para a época do ministério de Jesus, fazendo uma junção do ano 30 com o ano 90, em só visão. Outra expressão que deve ser diferenciada do quarto evangelho, é o termo “o mundo”. A centralização em “os judeus”, é ampliado para categorias mais abrangentes, ou seja, “o mundo” e “as treva”, que por vezes simboliza o Império Romano. Pode também indicar os que não aceitaram “a boa nova da salvação”. (Jo 1.10). Também pode simbolizar as pessoas alienadas de Deus. A expressão “treva” é intencional, visto que no grego do Novo Testamento, sempre aparece no singular, pois visa indicar a união dos maus, com um “único” objetivo: praticar as obras das “treva”. (BRUCE, 1987, p. 41; MAZZAROLO, 2004, p. 34). O “mundo” pode ser ainda mais abrangente que o Império romano. A princípio, talvez esse termo se referia somente aos romanos, porém mais tarde ganhou um sentido mais amplo. A ideia básica para “kósmos-mundo”, se refere à criação e de modo básico, à humanidade que é o recipiente da salvação Divina. A maioria das vezes que “o mundo” aparece em João, tem um sentido hostil e visa denunciar aqueles que se opõem e resistem o sacrifício oferecido por Deus, razão pela qual o autor joanino insiste em dizer que “o mundo”, rejeitou o enviado de Deus Jo 1.11. (KONINGS, 2005, p. 37; CARSON, 2007, pp. 38.62). Resultados: Conclui-se que o “mundo” em João, não é especificamente um poder cósmico, e sim, também pode simbolizar toda a criatura de Deus. Nesse sentido, “o mundo” é mais abrangente que o sistema político do Império e o esquema corrupto econômico social. É mais que o sistema helênico e judaico. São todos aqueles que se opõem a Deus, os “diáboloi”, os príncipes deste século. É todo um conjunto de sistemas dominados pelo maligno, a chamada sinagoga de Satanás. (HALE, 1983, p. 71; BROWN 1986, p. 23; WENGST, 1991, p. 178; GUNDRY, 1998, p. 272; KÖSTER, 1988, p. 798; MAZZAROLO, 2000, po. 36,41; KONINGS, 2005, pp. 37.41; BULTMANN, 2008, p. 224.594;). A



comunidade joanina teve de se preocupar essencialmente com pelo menos dois tipos de “mundos”. Um “mundo” mais restrito, representado por seus irmãos “os judeus”. Um “mundo” mais amplo, representado pelo Império Romano. Essa união, foi considerada pelo escritor joanino como as “treva”. Esses combateram contra um grupo do movimento de Jesus, se preciso fosse até matar em nome de Deus.

## Referências

- BEUTLER, Johannes. Evangelho segundo João: comentário. Tradução: Johan Konings, SJ, São Paulo: Ed. Loyola, 2015.
- BROWN, Raymond Edward. Las Iglesias Que Los Apostóles Nos Dejaron. Spain Bilbao: Ed Desclee De Brouwer, 1986.
- BROWN, Raymond Edward. A Comunidade do Discípulo Amado. São Paulo: Paulus, 1999.
- BRUCE, F. F. João - Introdução e Comentário, 2a ed. São Paulo: Vida Nova e Mundo Cristão, 1987.
- BULTMANN, Rudolf. Teologia do Novo Testamento. Tradução de Ilson Kayser. Revisão: Nélio Schneider. Santo André: Academia Cristã, 2008.
- CARSON, D. A. O Comentário de João. São Paulo: Shedd Publicações, 2007.
- GUNDRY, Robert H. Panorama do Novo Testamento. 2ª edição. São Paulo: Vida Nova, 1998.
- HALE, Broadus David. Introdução ao estudo do Novo Testamento. Tradução de Claudio Vital de Souza. Rio de Janeiro: Editora Juerp, 1983.
- JAUBERT, A. Leitura do Evangelho segundo João. São Paulo: Paulinas, 1982.
- KONINGS, Johan. Evangelho segundo João: amor e fidelidade. São Paulo: Loyola, 2005.
- KÖSTER, Helmut. Introducción al Nuevo testamento. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.
- MIELGO, Gerardo Sánchez. Claves para leer los Evangelios sinópticos. Salamanca: San Esteban, 1998.
- PERKINS. Evangelho Segundo João. In: BROWN, Raymond. E.; FITZMYER, Joseph. A.; MURPHY, Roland. E. (Eds.). Novo comentário bíblico São Jerônimo: Novo Testamento e artigos sistemáticos. Trad. Celso Eronides Fernandes. Santo André: Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2011, pag. 730-816.
- WENGST, Klaus. Pax romana: pretensão e realidade: experiências e percepções da paz em Jesus e no cristianismo primitivo. Tradução de Antônio M. da Torre. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

**Palavras-Chave: Mundo; Judeus; Treva; Comunidade Joanina; Império.**



## E VIU DEUS QUE ERA TOV. HARMONIA, JUSTIÇA E DIGNIDADE EM GÊNESIS

1

Mariana Eugenio Schietti (PUCPR)

Descrição do Tema: A presente comunicação pretende apresentar a pesquisa ainda em desenvolvimento no PPTG-Doutorado da Pontifícia Universidade Católica em Curitiba/PR, na qual busca-se demonstrar que o adjetivo tov, traduzido como 'bom' no texto de Gênesis 1, é capaz de revelar o eixo de harmonia, em que a justiça e a dignidade humana se fazem presentes e cumprem o propósito de Deus para sua criação. Problema: Ao longo da história do cristianismo a interpretação das narrativas da criação (Gn 1 e 2) foram sendo colocadas de lado. Westermann, em 1984, declarou que tal negligência representava perigo não só para a geração dele, como também para as futuras gerações. Isto porque, a falta de compreensão do texto implica em um estilo de vida oposto ao propósito divino. Westermann tem razão, pois, muitos seres humanos vivem à beira de "infartos psíquicos" (Han, 2017) seguindo os padrões de uma sociedade exploradora, injusta e egocêntrica, que são opostas à plenitude das quatro esferas de relacionamento: ser humano consigo, com Deus, com a criação e, acima de tudo, com o outro. Por isso, o trabalho teológico de resgatar o que é tov segundo as narrativas da criação em Gênesis é suma relevância. Objetivo Geral: O objetivo geral do presente trabalho é o estudo do adjetivo tov no texto de Gênesis 1, a fim de compreender seu significado dentro do texto para propor um modelo de vida harmoniosa, justa e digna. Objetivos Específicos: 1. Pesquisar o significado do tov em Genesis 1; 2. Analisar o modelo de vida proposto no relato; 3. Identificar elementos de harmonia, justiça e dignidade por meio do que é tov; 4. Apontar estes três elementos como sendo o propósito de Deus para vida humana. Metodologia: A pesquisa parte de uma realidade concreta e caminha para uma proposta de prática cristã atual. Para tanto, fazendo uso das bibliografias disponíveis, serão aplicados elementos essenciais do método-histórico crítico, trazendo uma análise diacrônica, mas também sincrônica do texto. Fundamentação Teórica: Conforme Kinder (2001, p. 14) e Schmid (2012, p. 54), a primeira parte de Gênesis (1-11) revela uma aliança divina firmada com toda a humanidade, demonstrando, assim, que a mensagem de Gn1 é de cunho universal. Westermann (2012, p. 17), Kinder (2001, p. 17) e Ska (2016), defendem que Gn1 é de autoria Sacerdotal e que a maioria absoluta dos exegetas considera-o pós-exílico. A situação que abraça o texto, portanto, é a do deserto, entre a Babilônia e a Terra Prometida. O que se encaixa bem à analogia caos x harmonia, como se pretende defender. Gênesis 1 descreve a criação dos elementos a partir de um estado de caos. Um mundo sem forma, vazio, coberto por trevas, tohuw como diz a expressão hebraica, que pode ser traduzida como confusão, deserto, desolação total (Kinder, 2001, p.42). Ao criar cada um dos elementos, individualmente, Deus organiza o mundo e vê que cada elemento é tov, e todos juntos são muito tov. O autor de Gênesis 1 cuidou em expressar por oito vezes o adjetivo tov como uma observação vinda do próprio Deus (Gn 1.10, 12, 18, 21, 25, 31). A obra poderia ser descrita como uma totalidade que está ajustada e perfeita, em um ciclo natural que a mantém viva e plena. Não por intervenção divina, mas por conta da autonomia de cada elemento criado, funcionando de acordo com o que é próprio de si. Bandstra (2007, p. 50 e 64) defende que o texto não é claro sobre o que quer dizer com "bom", entretanto argumenta que a expressão tov tem sentido experiencial, que se aplica a um processo relacional que permeia toda a narrativa de Gênesis 1. Brett (2005, p. 26) propõe o adjetivo tov como "fazer o certo" em oposição ao que é mal, baseado no texto que retrata a conversa entre Caim e Deus (2.17). Ainda, afirma que, a partir do texto bíblico, pode-se aduzir que Caim sabia o que deveria ser feito, o que era tov, podendo escolher agir assim. O que nos permite afirmar que o tov pode ser um caminho, proposto por Deus, a ser seguido, por escolha própria. Westermann (2004, p. 26) diz



que “porque é bom aos olhos de Deus, é alegria liberdade para os seres humanos”. A partir de sua afirmação o que Deus considera *tov* pode se aplicar à qualidade de vida humana ou, talvez, um padrão de vivência humana que se estabeleceu ao longo do processo de criação e que deve ser perseguido até o fim. Htiver-Johag (in Botterweck, 1997, v. 5, p. 314), neste sentido, ao apresentar seu estudo sobre a raiz da palavra *tov*, qual seja tb propõe significados como, por exemplo, harmonia em Ugarítico e desejável em outros contextos. As variantes das raízes e das palavras que surgem a partir delas dependem dos povos e do contexto vivido. É possível, a partir deste breve resumo, considerar que o “bom” de Deus revela essa sincronia que ajusta a vida humana nos padrões do criador. O que é *tov*, portanto, é a essência para o Reino de Deus e sua justiça. Quando o *tov* não é evidente, o que se encontra é um cenário de *tohu* (deserto e desolação), próprios do reino humano e suas injustiças.

## Referências

BANDSTRA, Barry. Genesis 1-1. A Handbook on the Hebrew Text. Texas: Baylor University Press, 2007.

BRETT, Mark G. GENESIS: Procreation and the politics of identity. London: Routledge, 2005.

KIDNER, Derek. Gênesis. Introdução e Comentário. São Paulo: Vida Nova, 2001.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do Cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PURY, Albert De (Org.). O Pentateuco em questão. As origens e a composição dos cinco primeiros livros da Bíblia a luz das pesquisas recentes. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHMID, Konrad. Genesis in the Pentateuch. In EVANS, LOHR AND PETERSEN. The Book of Genesis: Composition, Reception, and Interpretation. Boston: Brill, 2012. p. 27 – 50.

SKA, Jean Loius. Introdução à leitura do Pentateuco: chaves para interpretação dos cinco primeiros livros da bíblia. São Paulo: Loyola, 2003.

WESTERMANN, Claus. Genesis. London: T&T Clark International, 2004.

**Palavras-Chave: Gênesis; Tov; Harmonia; Justiça; Dignidade.**



## ESPÍRITO SANTO: A FACE FEMININA DE DEUS

Katheleen Carnio da Cruz (PUCPR)

Tema: A presente pesquisa aborda o tema da imagem de Deus, por meio de uma teologia feminina. Busca-se neste trabalho, a ressignificação do termo Ruah. Como também desenvolver algumas implicações a partir da imagem arquetípica feminina de Deus, na intenção de resaltar uma antropologia teológica cristã na perspectiva feminina. Orientador: Prof. Dr. Roberto Nentwig. Problema: Em que medida o discurso cristão pode ainda legitimar uma condição de inferioridade da mulher como decorrência da imagem de Deus ter sido vinculada fortemente ao masculino? Não se trata de retirar os aspectos do masculino na construção da imagem de Deus, mas é ressaltar o feminino. Abrindo a possibilidade de desenvolver uma imagem simbólica conectada com uma linguagem que nos leva diante a face feminina de Deus. Objetivo Geral: Desenvolver uma teologia feminina da imagem de Deus e suas aplicações antropológicas e psicológicas a partir do conceito bíblico Ruah da teologia do Espírito Santo. Objetivos Específicos: a) Fundamentar a possibilidade de uma imagem feminina de Deus na tradição judaica cristã. b) Caracterizar a Ruah, como símbolo e linguagem feminina para Deus. c) Implicar a partir da imagem feminina de Deus, na intenção de desenvolver uma antropologia teológica cristã na perspectiva feminina. Metodologia: Para elaboração dessa pesquisa foi utilizado o método dedutivo a partir de pesquisa bibliográfica, literatura de livros, artigos, dicionários teológicos e bíblicos, verbetes. Também análise de textos bíblicos. Fundamentação Teórica: Nossa base de reflexão será a Terceira Pessoa da Trindade, o Espírito Santo chamado pelo Antigo Testamento de Ruah: uma palavra hebraica feminina que significa sopro, que foi convertida para o gênero masculino nas línguas ocidentais - espírito. Sem dúvida o Espírito é uma figura emblemática, como observa Kasper "ao contrário do Pai e do Filho, o Espírito Santo é destituído de um semblante" (KASPER, 2012, p. 233). Poderíamos, então, atribuir-lhe uma face feminina? A história denuncia a falta de uma concepção mais inclusiva a respeito de Deus. É evidente que jamais extinguiremos o mistério de quem é Deus, como explicita São Tomás de Aquino "Deus ultrapassa a tudo quanto podemos compreender dele (AQUINO, p.7, a.5. Apud: JOHNSON, 1995, p. 76). Por outro lado, a escritura nos deixa aberturas interessantes. Como observamos no livro do Gênesis (1,27), está claro que homem e mulher são locais de revelação de quem Deus é. Paraphraseando Boff "o masculino e o feminino são caminhos humanos que nos levam a Deus e caminhos divinos que nos levam ao ser humano, homem e mulher" (BOFF, 2013, p.172). Se considerarmos que, na compreensão judaico-cristã, a imagem de Deus está diretamente ligada a um único gênero, o masculino, sendo entendido como homem não somente na linguagem, mas também na concepção cultural desde a antiguidade, proporciona uma concepção do divino limitada e por vezes prejudicial. Segundo a filósofa Mary Daly "se Deus é masculino, então o masculino é Deus" (DALY, 1973, p. 19). Aqui está um grande problema, pois tal visão pode ajudar a sustentar preconceitos teóricos e práticos como, por exemplo, a ideia de que a mulher é um ser secundário, em circunstância de subserviência. Infelizmente, ainda se observa que centenas de mulheres sofrem com preconceitos sociais, abusos físicos e emocionais. Nesse sentido, um dos primeiros desafios dessa renovação diz respeito à linguagem exclusivamente masculina para se falar de Deus. Parece evidente que a realidade divina está acima da dicotomia sexual humana, porém, tal constatação não é suficiente para modificar os paradigmas já muito bem estruturados psicologicamente e sociologicamente estabelecidos. Tentar manter uma possível neutralidade acaba favorecendo para que os conceitos tradicionalmente equivocados continuem muito bem enraizados, como argumenta a teóloga Elisabeth A. Johnson "Esse modo exclusivo de se falar de Deus serve de múltiplas maneiras para favorecer um mundo imaginário estrutural que exclui ou subordina a mulher



de modo consciente e inconsciente, isto subverte a dignidade da mulher criada à forma igual à imagem de Deus” (Johnson, 1995, p. 18). Resultados: Primeiramente, conclui-se que, sim, é possível desenvolver uma imagem feminina de Deus a partir do texto e da experiência judaico-cristã. Uma imagem positiva é capaz de contribuir para autoconsciência feminina e para aprimorar a espiritualidade cristã. A Ruah foi a imagem escolhida. Parece uma das mais importantes fontes de uma teologia feminina, considerando-se sua abrangência e correlacionabilidade. Pode-se relacionar uma nova linguagem carregada de símbolos que expressam uma mística da realidade da mulher. A mulher como imagem e semelhança da Ruah pode se motivar a lutar contra estruturas de opressão, encontrando caminhos de inclusão para a mulher a partir do próprio Deus. Acreditamos que essa abordagem, relativamente recente, alcance os seus frutos. É possível que a consciência de uma grande parte cristã que não havia se dado conta da mulher como sinal de revelação, passe a ter esse entendimento. De um lado, que sejam favorecidos novos espaços para a mulher, na perspectiva de uma liberdade amorosa. De outro, que todos, homens e mulheres, se aproximem de um Deus feminino. O Espírito nos remete exatamente essa relação de intimidade, mas lembremos de que Ele é na verdade Ela – a Ruah que sopra para o amor e para a liberdade.

## Referências

BOFF, Leonardo. O Espírito Santo: Fogo Interior, doador de vida e Pai dos pobres. Petrópolis: Vozes, 2013.

DALY, Mary. Beyond God the Father: Toward a Philosophy of Women's Liberation. Boston: Beacon Press, 1973.

JOHNSON, Elizabeth A. Aquela que É: o mistério de Deus no trabalho teológico feminino. Petrópolis: Vozes, 1995.

KASPER, Walter. God of Jesus Christ. New York: New edition – Continuum, 2012.

**Palavras-Chave: Deus, Mulher, Ruah; Linguagem; Símbolo.**



## LIBERDADE AO OPRIMIDO': A NARRATIVA DO JUBILEU E SUA INTERTEXTUALIDADE EM ISAÍAS E LUCAS

Vanderlei Dorneles (UNASP)

O tema da liberdade é bastante disseminado tanto na Bíblia Hebraica quanto no Novo Testamento. Desde o Gênesis a menção a servos e senhores sugere uma estrutura social verticalizada na qual diferentes condições socioeconômicas evidenciam uma realidade humana carente de justiça e igualdade. Na tradição de Israel, a narrativa do êxodo se torna num paradigma da emancipação e da promoção da liberdade e exemplifica a própria experiência da salvação como tendo uma dimensão sócio-política. Por outro lado, a celebração do Jubileu indica que os antigos israelitas escravos, uma vez libertados, tornavam-se eventualmente senhores capazes de escravizar seus próprios irmãos de sangue. Nesse contexto, o Jubileu deveria promover uma espécie de reforma agrária em que a terra seria novamente redistribuída. A cada 50 anos os escravos em Israel teriam suas dívidas canceladas, poderiam retomar suas propriedades antes alienadas e voltar a cultivá-las. Essa festividade era marcada pelo toque de trombeta que “proclamava liberdade” na terra aos cativos (Lev 25:9-10). Essa liberdade que prefigura a salvação tem uma dimensão social bem clara. No contexto do cativo babilônico, pelo sexto século AEC, o profeta Isaías anuncia o fim da condição de servidão, no esperado “dia do Senhor”, quando os judeus voltariam a possuir a terra de Judá. Ao anunciar o fim de cativo, Isaías o faz com o emprego da linguagem do Jubileu. Segundo ele, o Espírito o impelia a “proclamar libertação aos cativos” e “apregoar o ano aceitável do Senhor e o dia da vingança do nosso Deus” (Isa 61:1-2). Na teologia de Isaías, o “ano aceitável”, que é um tempo de graça para os judeus, coincide com o “dia da vingança” sobre seus inimigos. Há nesses termos um diálogo ou alusão intertextual entre Isaías e o livro de Levítico. Sloan e Newman (2002, p. 60) afirmam que, “o profeta visualiza um dia em que a sociedade humana experimentaria uma poderosa, singular e final transformação”, a qual era prefigurada pela festa do Jubileu. Para eles, o sonhado Jubileu de Isaías aponta naturalmente para a chegada do Messias, o anunciador da liberdade plena. Desta forma, o dia do Senhor era aguardado como um tempo de liberdade sócio-política. Entretanto, Jesus ao ler o livro de Isaías, na sinagoga, no início de seu ministério público, omite a expressão “dia da vingança do nossos Deus”, encerrando sua leitura com o anúncio do “ano aceitável do Senhor” (Luc 4:18-19). Esse registro é exclusivo de Lucas, considerado o “evangelho dos pobres” e dos gentios (CULMAN, 2008, p. 30). Desta forma, Lucas sugere que a liberdade que Jesus viera anunciar não atingia a dimensão sócio-política, mas basicamente a dimensão espiritual. Nessa linha, Lucas destaca as virtudes espirituais como a ética do reino do Messias. Nesse sentido, “os pobres, no sentido concreto, os que carecem de bens materiais, são chamados de bem-aventurados” (CULMAN, 2008, p. 30). Neste contexto, esta comunicação pretende analisar as implicações para as sociedades cristãs, eventualmente interessadas em promover a liberdade sócio-política, do fato de Jesus omitir o aspecto da vingança sobre os inimigos em sua leitura de Isaías. Para tanto se emprega uma metodologia de exegese intertextual, em que a leitura de Cristo em Lucas é considerada uma citação a Isaías, o qual por sua vez evidencia uma intertextualidade com Levítico em sua profecia do fim de cativo. Na análise dos textos, recorre-se ao princípio de intertextualidade conforme definições de Kristeva (1969), Paulien (2004) e Moyise (2002). O objetivo da comunicação é explorar as relações intertextuais entre os três textos e analisar as implicações das mesmas na compreensão do princípio da liberdade aos cativos como parte do evangelho de Lucas.



## Referências

CULMAN, Oscar. A Formação do Novo Testamento. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2008.

KRISTEVA, Julia. Introdução a Semanálise. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MOYISE, Steve. Intertextuality and Biblical Studies: A Review. *Verbum et Ecclesia* JRG 23(2) 2002. p. 418-431.

PAULIEN, Jon. *The Deep Things of God*. Hagerstown, MD: Review and Herald, 2004.

SLOAN, Robert B.; NEWMAN, Carey C. "Ancient Jewish Hermeneutics". Em *Biblical Hermeneutics: A Comprehensive Introduction to Interpreting Scripture*. Eds. Bruce Corley, Steve W. Lemke e Grant I. Lovejoy. 2a ed. Nashville, TN: Broadman & Holmas, 2002. 23-39.

**Palavras-Chave: Liberdade; Intertextualidade; Evangelho.**



## O COMPORTAMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA COMUNIDADE DE CORINTO (1COR 11 E 14)

Marcela de Jesus Dias (PUCPR)

Introdução: A primeira carta aos coríntios possui alguns aspectos visíveis como conflitos e divisões entre: judeus e gregos; escravos e livres; homens e mulheres; ricos e pobres; grupos partidários; espirituais e não espirituais; e também problemas no culto. Dentre todos esses problemas nos deparamos com a questão do comportamento e a participação das mulheres na comunidade em Corinto. Tendo como base as perícopes de 1Cor 11.2-16 e 14.33b-36 os objetivos da pesquisa são: analisar os textos escolhidos e relacionar os contrastes no que diz respeito à participação das mulheres nas assembleias e como devem se comportar (1Cor 11.2-16 e 14.33b-36); Buscar os motivos da instrução de Paulo, respondendo às questões: porque Paulo aconselha as mulheres a se calarem em 1Cor 14.33b-36; a mulher tinha voz e vez na comunidade em Corinto? Por fim uma atualização dos textos na vida eclesial. Os problemas surgem a partir da divisão dos homens em relação às mulheres na participação no culto, também no uso véu ou não e no pedido por Paulo para que as mulheres permaneçam em silêncio durante os cultos públicos. Paulo incluía as mulheres nas suas exortações, trazendo assim qualificações e restrições. Metodologia: A pesquisa se dá em três níveis, sendo de ordem bibliográfica. O primeiro nível é histórico, estuda o contexto histórico da carta. O segundo nível é literário, usamos o método histórico-crítico. E o terceiro nível da análise é o teológico: o texto é atualizado, a hermenêutica tenta vencer a distância da época em que o texto foi escrito com a atual. Fundamentação teórica: A pesquisa tem por referencial teórico diversas obras bibliográficas: A teologia do apóstolo Paulo de James Dunn obra a qual nos apresenta a teologia de Paulo em suas cartas. De Herman Ridderbos com sua obra: A teologia do Apóstolo Paulo e Carlos Gil Arbiol com Paulo na origem do Cristianismo que vai tratar um capítulo em relação "A Identidade da ekklesia". Adentrando o tema das mulheres em Corinto algumas obras: As cartas de Paulo (I) de Giuseppe Barbaglio com uma resposta mais exegética; na mesma linha foi consultada a obra de Leon Morris: I Coríntios: Introdução e Comentário e Carta aos Coríntios de Werner de Boor que nos proporcionou um estudo mais profundo do conteúdo; Gottfried Brakemeier na compreensão de cada versículo do estudo com a obra A primeira carta do Apóstolo Paulo à comunidade de Corinto. Na compreensão da igreja, a obra de Vincent Branick: A Igreja doméstica nos escritos de Paulo. E também foram utilizadas outras bibliografias que enriqueceram a pesquisa. Resultados: De acordo com a primeira carta aos coríntios escrita por Paulo (55 d.C.), identificamos a presença de mulheres na comunidade em Corinto, e além, constatamos de acordo com os textos a presença atuante nos cultos. As perícopes escolhidas não citam nomes de mulheres em específico, mas abordam as instruções de Paulo em âmbito geral à todas. Os ensinamentos de Paulo eram levados a sério pelos coríntios (1Cor 11.2). Sua ausência na comunidade fez com que eclodissem dúvidas em relação a vários assuntos. Uma das dúvidas foi em relação ao uso do véu ou não no culto. A participação das mulheres na oração e na profecia perdia o sentido se elas não usassem o véu. Havia mulheres gregas e judias na comunidade, as gregas usavam o véu na sociedade de modo opcional, já a judia ao sair de casa deveria cobrir a cabeça para que soubessem que era comprometida. Paulo coloca essa tradição dentro da igreja, o problema surge em relação às mulheres gregas que não aceitavam esse costume (Boor, 2004). Por isso, do longo discurso em 1Cor 11. 2-16. A partir desse pressuposto a mulher tinha voz e vez quando usava o véu, pois era um sinal de autoridade tanto no culto como na sociedade, o cobrir a cabeça tem um sentido cultural e teológico, pois evidenciava a glória do homem. Os dois capítulos de 1Cor 11 e 14 se relacionam em seu conteúdo, sendo possível destacar dois temas: o tema da autoridade e o da cultura da honra-vergonha que



reforçava certas normas sociais (DUNN, 2003, P.664). Podemos identificar no sentido positivo a presença de mulheres na comunidade. Mas, de modo negativo são restringidas a ficarem quietas no culto. Diferentemente de 1Cor 11.6 a palavra “vergonhoso” aparece no intuito de cortar os cabelos e em 1Cor 14.35 no sentido de “falar na igreja”. O pedido de Paulo para que as mulheres se calassem era para ter ordem no culto. Pois no contexto do cap. 14 Paulo instrui os coríntios sobre o uso dos carismas na assembleia, desse mesmo modo as mulheres deveriam ficar caladas quanto aos assuntos corriqueiros que não pertencessem ao culto. Pois o espaço das reuniões era o mesmo do ambiente familiar. Notamos nas igrejas contemporâneas de matriz cristã um aumento das mulheres nos cultos e missas e, além disso, na participação ativa. Do mesmo modo que mulheres possuem voz e vez, outras são “oprimidas” e caladas pela má interpretação dos textos que são peculiares a uma determinada época, com um contexto cultural e social diferente do nosso. É a partir de Cristo que a igreja contemporânea deve fundamentar a sua *práxis* cristã tendo em mente que o agente da igreja é o Espírito que age em tudo e em todos!

## Referências

- BARBAGLIO, Giuseppe. As cartas de Paulo (I). São Paulo: Paulinas, 1989.
- BOOR, Werner de. Cartas aos Coríntios. Curitiba: Evangélica Esperança, 2004.
- BRAKEMEIER, Gottfried. A primeira carta do apóstolo Paulo à comunidade de Corinto. São Leopoldo: Sinodal, 2008.
- DUNN, James D. G. A teologia do Apóstolo Paulo. Trad.: Edwino Royer. São Paulo: Paulus, 2003.
- GIL, Carlos Arbiol. Paulo na origem do cristianismo. São Paulo: Paulinas, 2018.
- MORRIS, Léon. 1 Coríntios: Introdução e Comentário. Trad.: Odayr Olivetti. São Paulo: Vida Nova, 1981.
- RIDDERBOS, Herman. A teologia do Apóstolo Paulo: A obra definitiva sobre o pensamento do apóstolo aos gentios. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

**Palavras-Chave: Mulheres; Corinto; Autoridade; Véu.**



## O CONCEITO DE REVELAÇÃO NO MUNDO RELIGIOSO PLURAL

Elias Wolff (PUCPR)

O objetivo é analisar o conceito de “revelação” vinculado à pessoa de Jesus Cristo, numa hermenêutica que favoreça o diálogo entre Jesus e outros líderes religiosos e formas diferentes de crer (DUPUIS, 1997; DUQUOC, 2008). É preciso situar a Bíblia na realidade cultural e religiosa do seu tempo: “como diferença no comum pano de fundo humano e religioso do seu tempo” (QUEIRUGA, 2010, p. 27). Na relação dos israelitas com seus vizinhos, há coincidências surpreendentes, como Babel, há muitos elementos de religiosidade comum do Antigo Oriente. E na bíblia não existe o conceito “revelação” na Bíblia, mas desvelar, aparecer, falar..., os acontecimentos, fatos onde se entende a manifestação do Divino e sua vontade. “Revelação” é um conceito derivado, elaborado a posteriori. De um lado, Israel recebe influências dos povos vizinhos (EICHRODT, 1975, P. 25): Os sonhos como interpretação da vontade de lahweh; as sortes, como os famosos urim e tummin que interrogam a Deus; os ordálios ou juízos de Deus; a necromancia ou adivinhação pela evocação dos mortos. “O próprio culto oferece claros traços adivinhatórios e teofânicos” (QUEIRUGA, 2010, p. 29). De outro lado, as experiências próprias apresentam tensões: as profecias são acolhidas, mas possuem também repulsa devido a origens extáticas e arroubos entusiastas (Am 7,14). Há formas do pensamento mítico, como sagas e lendas. Sobre a revelação “imediate” de Deus, as teofanias vinculam o primitivo ao sublime e recebem interpretações contraditórias: junto à afirmação de que não se pode ver Deus sem morrer (Ex 33,20; Cf. Ex 19,21; Lv 16,2; Nm 4,20) há relatos de visões efetivas (Gn 3,8-24; Ex 24, 9-10; 33,11; Nm 12,7-8; Dt 34, 10). “Revelação” é um processo provocado ativa ou passivamente vivido que manifesta a vontade divina (adivinhação) ou faz aparecer a divindade (teofania). É “experimentada como irrupção na história a partir de fora” (QUEIRUGA, 2010, p. 30). Há três níveis da concepção do divino: 1) antropomórficas (Gn 2; 18s; 24s; 32); 2) na natureza, como a sarça ardente, a tempestade do Sinai (Ex 3; 19) a brisa suave no monte Horeb perante Elias (1Rs 19, 10s). 3) Instâncias mediadoras: o anjo de lahweh, os rostos de lahweh, o nome de lahweh. Insistindo mais na vontade de Javé temos o Espírito de Deus, a Sabedoria de Deus, a Palavra de Deus. Destas a Palavra torna-se prioritária com duplo significado de transcendentalização: elevação ontológica de Deus; e elevação cognoscitiva de sua manifestação. Daqui surge progressiva verbalização da revelação: um “falar categorial de deus”, uma “compreensão verbalista, oracular e abstrata” (QUEIRUGA, 2010, p. 32). No Primeiro Testamento, “revelação” é entendida como palavra, Dabar, uma necessidade estrutural. A experiência reveladora, vivenciada, se comunica, é dita: “Disse lahweh a Moisés”. Assim temos a Aliança sinaítica, com as “dez palavras” (Ex 20,1; 34, 1.27; Dt 4, 10.13.36; 5,5.19; 9,10; 10,2.4). E “traçar a história da palavra de Deus é, pois, ao mesmo tempo, esboçar a história da revelação” (LATOURELLE, 1966, p. 18-19). No Segundo Testamento, a Palavra de Deus, falada aos profetas (At 7,31), através deles (Lc 1,7; Hb 1,1) é agora encarnada em Jesus. Aqui se fundem acontecimento e palavra. Ele revela a mensagem de Deus (Mt 11,25-27; Lc 10,21-22); é o Logos de Deus, humano, pregador da Boa Notícia. Paulo percebe isso no Kerigma, caráter concreto e atuante da Palavra. Em João vemos a Palavra, Logos: “vimos com nossos olhos, que contemplamos, e que nossas mãos apalparam” (1Jo 1,1). Finalmente, os escritos tornam-se um corpus entendido como Sagrada Escritura, porque contém a palavra revelada. Então: 1) a revelação é um “depósito” de verdades a ser conservado e transmitido fielmente (1Tm 6,20; 2Tm 1,14; 2,2); 2) a revelação é palavra inspirada, revestida de qualidade divina: “toda escritura é inspirada por Deus e útil para ensinar, para refutar, para corrigir, para educar na justiça” (2Tm 3,16. Tb: 2Pd 1,20-21). Forma-se, assim, o cânon neotestamentário. O que pretendemos aprofundar é como a centralidade de Cristo na revelação das Escrituras. Isso implica em rever a



interpretação de passagens bíblicas como: “Ninguém conhece o Pai senão o Filho e aquele a quem o Filho o quiser revelar” (Mt 11,27); “Existe um só Senhor, Jesus Cristo, por quem tudo existe e por quem nós somos” (1Cor 8,6); “Ele é o Filho ‘unigênito’” (Jo 1,14); “Ninguém jamais viu a Deus: o Filho único que está voltado para o seio do Pai, este o deus a conhecer” (Jo 1,18); “Há um só mediador entre Deus e a humanidade, Cristo Jesus” (1Tm 2,5); “Uma vez por todas” (ephapax) (Hb 9,12); “Não há outro Nome pelo qual podemos ser salvos” (At 4,12). A pergunta que emerge é sobre a possibilidade de uma teologia/espiritualidade cristã do diálogo inter-religioso (VIGIL, 2006; WOLFF, 2016). A partir desses textos, queremos aprofundar conceitos como Jesus é a “plenitude” da revelação”, ou “unicidade da mediação” entre Deus e a humanidade, ou “definitividade”, “insuperável” na revelação. A interpretação dessas expressões se darão em relação com outras formas de crer na história da humanidade, pelas quais as pessoas também entendem ter contato com a/s realidade/s divinas, para além da pessoa de Jesus. Essa reinterpretação se faz necessária para situar a pessoa de Jesus e a fé cristã no contexto de pluralismo religioso atual, como sugere a teologia contemporânea, entre outros: (SCHILLEBEECKX, 1990, p. 164-168; SOBRINO, 1987, p. 41-42; 51; KNITTER, 2010, p. 93s).

## Referências

- DUPUIS, J., Verso una Teologia Cristiana del Pluralismo Religioso. Brescia: Queriniana, 1997.
- DUQUOC, Christian. O Único Cristo. A sinfonia adiada. São Paulo: Paulinas, 2008.
- EICHRODT, Walter. Teología del antiguo Testamento II. Madrid: BAC, 1975.
- KNITTER, Paul, F. Jesus e os Outros Nomes. São Bernardo do Campo. Nhaduti Editora, 2010.
- LATOURELLE, Renè. Teologia de la Revelación. Salamanca: Sígueme, 1966.
- SCHILLEBEECKX, E., Umanità. La storia di Dio, Queriniana, 1992.
- SOBRINO, Jon. Cristologia a partir da América Latina. Petrópolis: Vozes, 1983.
- VIGIL, José Maria. Teologia do Pluralismo Religioso: para uma releitura pluralista do cristianismo. São Paulo: Paulus, 2006.
- WOLFF, Elias. Espiritualidade do Diálogo Inter-religioso. Contribuições na perspectiva cristã. São Paulo: Paulinas, 2016.

**Palavras-Chave: Revelação; Jesus; Fé cristã; Pluralismo religioso.**



## O EXÍLIO DA BABILÔNIA E SUA INFLUÊNCIA NA RELIGIÃO DE ISRAEL

Márcio José Pelinski (UNINTER)

Tema: O exílio da Babilônia e sua influência na religião de Israel. Problema: De que forma Israel compreendeu e deu uma resposta religiosa para a deportação ocorrida no século VI a.C.? Objetivo Geral: Apresentar elementos constitutivos da religião de Israel que surgiram ou ganharam força no exílio da Babilônia. Objetivos Específicos: a) Pesquisar sobre a importância do exílio para a formação religiosa de Israel. b) Compreender elementos religiosos que surgiram ou foram reinterpretados nesta época. c) Evidenciar instituições, textos sagrados e/ou ritos deste período. Metodologia: Revisão Bibliográfica. Fundamentação teórica: Para a compreensão teológica deste período do século VI a.C. é necessário reconhecer que a “derrota de um povo é a expressão da derrota de seu deus” (NAKANOSE; PEDRO, 2004, p. 24). A religião e a política em Judá estavam tão unidas que não se esperava uma derrota “de um lugar que era o berço de estáveis promessas divinas, sustentadas pelo culto impecável praticado no Templo” (CATENASSI, 2018, p. 179). Na crise da deportação surgem perguntas e análises: o povo israelita pensava que Yahveh Tsevaot, sendo essencialmente um Deus guerreiro (cf. FONSECA, 2017, p. 48-49) talvez não fosse mais o mesmo, ou talvez fosse inferior aos deuses pagãos (WIÉNER, 1980, p.11). YHWH teria sido subjugado por Marduk deus dos babilônios? Não há evidências de que os israelitas eram obrigados a adorar outras divindades no exílio, porém, a antiga fé perdeu seu fervor e uma parcela do povo foi se voltando para os deuses babilônios, dos quais os ritos e pompa do culto eram impressionantes (WESTERMANN, 1977, p. 6). Estava posta uma crise religiosa. Resultados: Em resposta a crise religiosa no exílio da Babilônia, sobressai-se o jvismo com sua influência na religião de Israel. Estes primeiros defensores da supremacia de YHWH eram monolatrias e reconheciam a existência de outras divindades (EAKIN, 1971, p. 70 e 263), mas propagavam que somente a YHWH é que Israel deveria adorar (MCKENZIE, 1990, p. 1287). A teologia javista ultrapassa a compreensão de um Deus guerreiro; dando um status de um Deus criador do Universo (Gn 1,1-2,4a; Is 40,12.26; 42,5; 43,1) e resgatador que libertará Israel (MARCONCINI, 1999, p. 24). Através desta apologia, foi negada a existência de outras divindades na religião de Israel e também a negação do poder das divindades babilônicas (Is 43,11-12; 44,6), encaminhando a transição da monolatria para o monoteísmo (BETZ, 2000, p. 917). Diante das perguntas sobre Deus permitir o exílio, os autores completaram a história do povo, com um juízo sobre os reinados, reconhecendo assim que o povo, através de suas lideranças, desviou-se da Aliança e dos Mandamentos (2Rs 24,9.-19-20): Os israelitas estavam no exílio, pois haviam perdido o Templo, a terra e o rei e viviam em uma crise. Então perguntaram-se: Onde erramos? Assim, os autores completaram a história do povo reconhecendo que o exílio aconteceu porque as pessoas pecaram (ARTUSO, 2019, p. 142). Apesar desta queda estatal, no âmbito religioso, foi ainda neste período que ocorreu a compilação de boa parte do que compreendemos hoje como Antigo Testamento. Um grande número de redações surgiu para dar novo sentido para religião de Israel: a história Deuteronomista e o documento Sacerdotal (que narra a história da criação até a morte de Moisés), mostrando que a fé impede de levar a sério os deuses pagãos e mesmo a sua aparente vitória é provisória, pois o Deus do universo terá a última palavra (WESTERMANN, 1977, p. 5; WIÉNER, 1980, p. 14). Este é também o período das compilações legislativas, sapienciais e o reconhecimento ‘canônico’ dos profetas como literatura sagrada e da reescrita de textos à luz/sombra do exílio (SCHWANTES, 1987, p. 60-61; SHLAEPFER et al, 2004, p. 84. 86). São contemporâneos o profetismo de Jeremias, Abdias, Lamentações, Ezequiel e do Dêutero-Isaías. Ainda, para as comunidades israelitas dispersas, com a impossibilidade de sacrifícios que eram vinculados ao templo, surgem neste período as sinagogas como locais de reunião e de ensino de



textos sagrados (WESTERMANN, 1977, p. 6; MCKENZIE, 1983, p. 326), envoltos em uma teologia da Palavra, como elemento oral de adoração e de identidade religiosa e nacional para o povo. É deste período, ainda, a instituição do Sábado (cessar o trabalho para consagrar um dia para o Senhor) e também o rito da circuncisão, para marcar os meninos israelitas com o sinal da Aliança em seu nascimento. Nasce aqui fundamentos que caracterizarão Israel ao longo dos séculos (WIÉNER, 1980, p.14-15), de forma criativa, ritos que poderão ser vividos e professados em qualquer lugar, independentemente de se estar ou não na terra de Israel – o povo de Israel internacionaliza-se e aprende a ter laços comuns fora da terra.

## Referências

- ARTUSO, Vicente. Pentateuco e Livros Históricos. Curitiba. Intersaberes, 2019.
- BETZ, Arnold Gottfried. «Monotheism». In: Freedman, David Noel; Myer, Allen C. Eerdmans Dictionary of the Bible. [S.l.]: Eerdmans, 2000.
- CATENASSI, Fabrizio Zandonadi. Bíblia: introdução teológica e história de Israel. Curitiba. Intersaberes, 2018.
- EAKIN, Frank E. The Religion and Culture of Israel (Boston: Allyn and Bacon, 1971).
- FONSECA, Abiud. Yahvé Tsevaot: um nome de guerra. In RIBLA - REVISTA DE INTERPRETAÇÃO BÍBLICA LATINOAMERICA, Petrópolis, n.74, p. 45-59, 2017. Guerra e paz.
- MARCONCINI, B. Guía espiritual del Antiguo Testamento. El libro de Isaías (40-66), Ciudad Nueva, Madrid 1999, 232 pp.
- MCKENZIE, Donald A. Guía espiritual del Antiguo Testamento. El libro de Isaías. (40-66). Madrid: Ed. Ciudad Nueva, 1999.
- MCKENZIE, John. Dicionário Bíblico; (trad. Álvaro Cunha). São Paulo: Paulus, 1983.
- NAKANOSE, Shigeyuki; PEDRO, Enilda de Paula. Como ler o Segundo Isaías 40-55. Da semente esmagada brota nova vida. São Paulo: Paulus, 2004.
- SCHLAEPFER, Carlos Frederico; OROFINO, Francisco Rodrigues; MAZZAROLO, Isidoro. A Bíblia: introdução historiográfica e literária. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SCHWANTES, Milton. Sofrimento e Esperança no Exílio: História e Teologia do povo de Deus no Século VI a.C. São Leopoldo/São Paulo: Sinodal/Edições Paulinas, 1987. 134 p.
- WESTERMANN, Claus. Isaiah 40-66. A commentary. Philadelphia: The Westminster Press, 1977. 429
- WIÉNER, Claude. O Deutero-Isaías o profeta do novo êxodo. São Paulo: Paulinas, 1980. 3ª Ed. 82 p.

**Palavras-Chave: Exílio da Babilônia; Israel; Bíblia.**



## O ÊXODO DE ISRAEL E O NOVO ÊXODO NA PERSPECTIVA DO PROFETA DÊUTERO-ISAÍAS

Márcio José Pelinski (UNINTER)

Tema: O Êxodo de Israel e o Novo Êxodo na perspectiva do profeta Dêutero-Isaías. Problema: Como o evento do Êxodo pode ser compreendido e relacionado com o Exílio do Século VI a.C. na ótica do Profeta Isaías (40 - 55). Objetivo Geral: Compreender o êxodo como elemento tipológico de Israel e seu uso pelo profeta Isaías exílico (Dt-Is). Objetivos Específicos: a) Destacar a importância do Êxodo e do deserto para a religião de Israel. b) Compreender os usos da tipologia do Êxodo pelo profeta Isaías (Dt-Is) no século VI a.C. Metodologia: Revisão Bibliográfica. Fundamentação teórica: Na perspectiva dos textos bíblicos, o deserto é muito mais do que um ambiente geográfico – ele faz parte da vida e do imaginário político, religioso e social do Crescente Fértil. Para viver na região é preciso saber como viver no deserto, conhecê-lo em seus perigos e riquezas. Em uma compreensão bíblica devemos recordar o deserto como o local da experiência de encontro com Deus e também da ausência dele. A tipologia da fuga/saída para o deserto é comum na Escritura. As personagens bíblicas de Caim, Abraão, Hagar, Ismael, Moisés, Jacó, Elias, João Batista, Jesus, Maria etc., estão entre algumas que possuem narrativas de permanência no deserto. O deserto, para um habitante de Jerusalém, por exemplo, pode ser considerado o seu quintal tanto no sentido literal quanto no sentido figurado. No deserto Deus fez aliança com o povo. Foi nele que o povo se compreendeu em aliança também consigo mesmo, tendo como elemento de unidade uma fé em um Deus libertador. Por isso, o Êxodo é “fio condutor e evento central de toda Bíblia” (SILVA, 2016, p. 261). Na mesma perspectiva temos a contribuição das pesquisas de Baggio: O Êxodo do Egito, como evento fundador da história do povo de Israel, e a travessia do deserto são de suma importância teológica. [...] Trata-se de uma peregrinação, onde eles têm a possibilidade de reorientar a própria vida no caminho do único Deus (Ex 2,23b-25); 3,7-8; 20, 2; Dt 6,21; 7,8; 26,7-9). São graças concedidas por Deus que é misericordioso e libertador. Ele mesmo indica o peregrinar (Ex 13,17-19). Ele vai à frente e ao lado de seu povo (Ex 13,21-22). E juntos percorrem o mesmo caminho. Deus os acompanha com suas teofanias, prodígios (Ex 25,10). Quando Deus coloca seu povo à prova, é para educá-lo na própria liberdade. (Ex 32,1-10; Ex 15,25; 16,4). (2014, p. 263). O Êxodo fará parte da profissão de fé religiosa, será celebrado como memória ritual na Páscoa e será esquema para a compreensão de outros momentos da história do povo. Resultados: O exílio da Babilônia no séc. VI a.C. é um evento que possui caráter teológico à luz do primeiro Êxodo na perspectiva bíblica. A compreensão das teologias do Êxodo e do deserto são importantíssimas para a compreensão do profeta exílico Dêutero-Isaías (Is 40-55): o texto começa com um convite à escuta da “voz que clama no deserto, preparai o caminho de Javé” (Is 40,3) e termina com um envio para a recondução à terra, através de um deserto diferente – que possui água (cf. Is 55,1), montes que cantam, árvores que “aplaudem”, plantas que ferem (urtiga e espinheiro) darão lugar para plantas que curam (o zimbardo e o mirto). A natureza deste deserto narrada demonstra que o caminho está preparado para a volta (Is 55,12-13). A estrutura tipológica do exílio (saída / caminhada / chegada) possui a mesma do primeiro Êxodo. O segundo êxodo, conforme proposto pelo Dêutero-Isaías, é compreendido como o caminho de libertação “Babilônia – Deserto – Jerusalém” (SILVA, 2016, p. 264-265). O exílio é o “Novo Êxodo” (cf. Is 43,16-21; 48,20ss; 52,11ss) e o Dêutero-Isaías é o profeta deste Novo Êxodo (WIÉNER, 1980, p. 9; SCHÖCKEL & SICRE-DIAZ, 1988, p. 280; KLEIN, 1990, p. 128; MARCONCINI, 1999, p. 24ss; COLLI, 2013, p. 11; SILVA, 2016, p. 269. 276) que compreende o retorno dos exilados da Babilônia para Jerusalém sob a luz da saída para o Egito e entrada em Canaã, como nos aponta Colli: No texto de Dêutero-Isaías, as reflexões teológicas apresentam antigos temas



com novas perspectivas. Desde, por exemplo, a memória do Êxodo que apontava para a esperança do povo para um evento similar, porém mais grandioso, e também a esperança do Reino de Deus, um reino vindouro de justiça e paz, que provavelmente seria inaugurado com o surgimento do Messias prometido. (2013, p. 11). Por fim, as pesquisas de Valmor da Silva, apresentaram um status quaestionis sobre o tema do novo êxodo no Dêutero-Isaías, que conduz para estas conclusões: o êxodo é paradigma constante (DUSSEL) do ser humano de maneira individual e coletiva, por causa dos anseios de mudança e libertação – este evento serve como tipo (SPREAFICO), tema (MESTERS) ou figura (BOHN GASS). Todo êxodo segue o esquema (1) saída (de um sistema de escravidão/opressão); (2) caminhada por um deserto de dificuldades e (3) conquista de uma nova situação. Cada novo êxodo usa o paradigma do primeiro êxodo, mas tem desejo de superação, mostrando o aumento e a superação da ação divina (SILVA, 2016, p. 261, 275-276).

## Referências

- BAGGIO, Marileda. Quando diferença e acolhida se encontram: Igreja e Migrações. Teocomunicação, v. 44, n. 2, p. 262-280, 2014.
- COLLI, Gelci André et al. Rei, servo e herói: dinâmicas messiânicas em Isaías 42.1-4 e 52.13-53.12. 2013.
- KLEIN, Ralph W. Israel no exílio: Uma interpretação teológica. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- MARCONCINI, B. Guía espiritual del Antiguo Testamento. El libro de Isaías (40-66), Ciudad Nueva, Madrid 1999, 232 pp.
- SCHÖKEL, Luis Alonso; SICRE DIAZ, José Luis. Profetas I. São Paulo: Paulinas, 1988.
- SILVA, Valmor da. Releituras do segundo êxodo, a volta do exílio babilônico. In: Marcelo da Silva Carneiro; Monika Ottermann; Telmo José Amaral de Figueiredo. (Org.). Pentateuco: da formação à recepção. 1ed. São Paulo: Paulinas, 2016, v. 1.
- WIÉNER, Claude. O Deutero-Isaías o profeta do novo êxodo. São Paulo: Paulinas, 1980. 3ª Ed. 82 p.

**Palavras-Chave: Êxodo; Exílio; Dêutero-Isaías; Profetismo; Deserto.**



## PÓS-VERDADE, TEOLOGIA E VÍTIMAS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO LIVRO DE JÓ

Lucas Merlo Nascimento (PUCPR)

Os estudos bíblicos e teológicos fundamentam-se numa constante relação hermenêutica circular entre suas fontes (Escrituras, tradição) e sua função contemporânea (releituras, atualizações, aplicações). Se é verdade que pesquisas e perguntas recentes contribuem lançando luz ao estudo das Escrituras, é também verdade que a reflexão teológica, partindo das Escrituras, pode lançar luz sobre realidades atuais. Tendo a exegese e a tarefa hermenêutica como ponto de partida, o objetivo dessa comunicação é compreender os mecanismos de surgimento e desenvolvimento da “pós-verdade” e seus efeitos sociais, especificamente em ambientes religiosos, que podemos chamar de “discursos teológicos pós-verdadeiros”. Para lançar luz sobre essa realidade, investigamos a dinâmica das formulações discursivas e teológicas no livro de Jó, representadas pelos personagens Elifaz, Bildade e Zofar (Jó 4-5; 8; 11; 15; 18; 20; 22; 25), os mecanismos de desenvolvimento dos discursos e os efeitos sociais desses discursos sobre o personagem Jó. A partir daí, esquemas de formulação de pós-verdade em discursos teológicos podem ser mapeados, identificados e compreendidos na realidade atual. Para a compreensão dos mecanismos e efeitos da pós-verdade na formulação de discursos teológicos a partir do livro de Jó é de grande utilidade a obra *A rota antiga dos homens perversos*, de René Girard (2018). Neste, o autor apresenta a trajetória de Jó, de homem respeitado a socialmente desprezado, devido ao julgamento social projetado em discursos teológicos. Conceitos girardianos como mimese coletiva, “bode expiatório” e despersonalização da vítima são fundamentais para a compreensão dessa trajetória e desses mecanismos. Em diálogo com a teoria e conceitos girardianos, resgatamos exegetas e comentaristas para aprofundamento do texto. Fundamentado na análise do livro de Jó, arrisca-se aplicar os conceitos e mecanismos ao fenômeno contemporâneo da pós-verdade, aos discursos teológicos contemporâneos e seus efeitos sociais. Discursos teológicos estáticos e acríticos, quando não atravessados pelo critério da realidade, estabelecem-se como pós-verdade. Na contemporaneidade, os meios de comunicação, qual extensão dos diálogos dos amigos de Jó, impulsionam e fomentam a mimese coletiva, estabilizando e popularizando discursos teológicos “pós-verdadeiros”, desarticulados de um assentamento no real. Esses discursos canalizam-se contra vítimas (indivíduos, grupos), que personificam o ódio coletivo, o “bode expiatório” teologicamente fundamentado. O resultado dessa lógica discursiva é o desenvolvimento da opressão e dominação, que recusando-se a ouvir vozes contrastantes, despersonaliza pessoas. A mimese coletiva e a despersonalização das vítimas enrijecem ainda mais o discurso teológico, que cada vez mais afasta-se da realidade. Assim, o ato teológico discursivo apresenta-se também como ato político, meio do exercício de poder.

### Referências

GIRARD, René. *A rota antiga dos homens perversos* [livro eletrônico]. São Paulo. Paulus, 2018. (Coleção estudos antropológicos)

GUTIERREZ, Gustavo. *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente*. Sígueme, Salamanca, 1986.



HEINEM, Karl. O Deus indisponível. São Paulo: Paulinas, 1982.

ROSSI, Luis Alexandre Solano. A falsa religião e a amizade enganadora – o livro de Jó. São Paulo: Paulus, 2005b. p.105-115.

SCHWIENHOSRT-SCHÖNBERGER, Ludger. Um caminho através do sofrimento: o livro de Jó. São Paulo: Paulinas, 2011.

STADELMANN, Luís I. J. Itinerário espiritual de Jó. São Paulo, Loyola, 1997.

TERNAY, Henri de. O livro de Jó: Da provação à conversão, um longo processo. Petrópolis: Vozes, 2001.

TERRIEN, Samuel. Jó. São Paulo: Paulus, 1994. (Grande Comentário Bíblico)

**Palavras-Chave: Pós-verdade; Discursos teológicos; Jó; Mimese; Despersonalização.**



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA DA PUCPR:  
RELIGIÃO, POLÍTICA E VULNERABILIDADE:  
DESAFIOS TEOLÓGICOS - GT “TEOLOGIA ÉTICO  
SOCIAL”**



## **A DIGNIDADE DA FINITUDE HUMANA E A ESPERANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Euler Renato Westphal (UNIVILLE)**

**Arlindo Ferretti Junior (UNIVILLE)**

**Yasmim Roberta Ferreira (UNIVILLE)**

A ciência médica, voltada para alta tecnologia, desqualificou a atenção básica em favor da pesquisa com foco no melhoramento genético. A concepção de que a ciência conseguirá vencer todas as doenças, e também a morte, é encontrada em várias publicações (Harari, 2016; Sfez, 1996). Entretanto, discute-se pouco a relação da medicina de alta complexidade com a saúde básica. O objetivo deste estudo é analisar conflitos éticos colocados pela pandemia da COVID-19. A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos é a investigação bibliográfica e conceitual, tanto a partir de publicações especializadas, como também a partir de bases de dados online. No entanto, não é a alta tecnologia que está na agenda científica do momento, mas a questão de como resolver problemas básicos de saúde pública. No contexto da pandemia, a finitude humana e sua precariedade estão no foco das discussões de bioética. Diante da falência das possibilidades médico-hospitalares, a pergunta que se faz é: “quem merece viver e quem merece morrer?”. Por conta da exaustão dos recursos, na formulação de critério de triagem de pacientes graves, por vezes se chegou à conclusão de que idosos, com menos chances de sobrevivência, deveriam ser preteridos. A partir dessas decisões de conflito, médicos italianos, em plena pandemia, propuseram utilizar a idade como critério de triagem (Vergano, 2020). Mas, será que a idade poderia ser um critério de descarte? O idoso, com seu potencial de experiências e de memórias vividas, deveria ser considerado um ser digno, e não pode ser visto simplesmente como causa dos gastos de recursos hospitalares e agente de prejuízo do erário público. Na finitude da existência, as memórias são acionadas por suas teias de significados, construídas ao longo da vida. Nesse contexto, as memórias da história de vida, e a expectativa escatológica diante da morte, ganham significado existencial. As pessoas continuam vivas na memória das outras, como memória reconhecida pela sociedade. De fato, a expectativa escatológica de se criar um ser humano “amortal”, proposto pela ciência médica contemporânea, é uma forma de combater a morte, negando a condição humana de precariedade: “[...] a edição de genoma carrega estruturas escatológicas de uma utopia de um mundo livre do sofrimento e do mal. Os seres sobre-humanos serão construídos por meio da ciência moderna com o objetivo de concretizar essa utopia” (Knoepffler; Westphal, 2018, p. 159). A pandemia coloca o pensamento escatológico científico em uma crise profunda. Paradoxalmente, também alimenta a expectativa de lucros com as novas farmacologias de combate ao coronavírus. O resultado da presente pesquisa tem em vista uma abordagem crítica sobre a finitude humana como um dos temas centrais da medicina. Portanto, aspectos teológicos são fundamentais para colocar luz sobre a ciência médica, à medida que ela reprime a realidade da morte. A esperança, que vem da ressurreição de Cristo, é um aspecto teológico fundamental, pois dá força para as pessoas diretamente atingidas pela realidade da morte em tempos de pandemia.



## REFERÊNCIAS

HARARI, Yuval. Homo Deus: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

KNOEPFFLER, Nikolaus; WESTPHAL, Euler R. Genome Editing mit CRISPR/Cas9 – Homo Deus? In: RANISCH, Robert; MÜLLER, Albrecht M. HÜBNER, Christian; KNOEPFFLER, Nikolaus. Kritisches Jahrbuch der Philosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2018. Bd. 18.

SFEZ, Lucien. A Saúde Perfeita: Crítica de uma nova utopia. São Paulo: Loyola. 1996.

VERGANO, M. et al. Clinical Ethics Recommendations for the Allocation of Intensive Care Treatments in exceptional, resource-limited circumstances. SIAARTI. N.1, 16 mar. 2020. Disponível em: [http://www.siaarti.it/SiteAssets/News/COVID19 %20-%20documenti%20SIAARTI/ SIAARTI%20-%20Covid-19%20 %20Clinical%20Ethics%20Reccomendations.pdf](http://www.siaarti.it/SiteAssets/News/COVID19%20-%20documenti%20SIAARTI/SIAARTI%20-%20Covid-19%20%20Clinical%20Ethics%20Reccomendations.pdf) Acesso em: 25 mar. 2020.

**Palavras-Chave: Covid-19; finitude humana; esperança; teologia**



## A ESPERANÇA COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DE FENÔMENOS MESSIÂNICOS NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO

Eder Silva (PUCPR)

Jefferson Zeferino (PUCPR)

Por meio de uma análise bibliográfica dos estudos de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1977), Henri Desroche (1985, 2000) e Luiz A. S. Rossi (2002) este estudo objetiva investigar o nexo entre a esperança judaico-cristã e os movimentos messiânicos, sua relação com o campo religioso brasileiro, e o contexto sócio-político das rupturas e transformações decorrentes da transição monarquia-república. Efetivamente, a gênese judaico-cristã da terminologia do fenômeno messiânico possui entre suas bases o livro do Profeta Isaías (cap. 9, 30, 53) quando da mensagem profética aos israelitas acerca do messias vindouro e do servo sofredor, enviado pelos desígnios de Deus, para exercer a justiça divina sobre a terra, enxugar as lágrimas dos sofredores, e para reparar a amizade do povo com lahweh. Assim, motivado pela ideia do ato divino, no que concerne à Sua revelação de promessa messiânica, o ser humano se lança, otimista, na busca da esperança de restauração do Paraíso sobre a Terra. Sonha com um mundo melhor, com uma terra sem sofrimento e injustiças, como ressalta Rossi (2002, p. 100): “a vontade teimosa dos seres humanos em crer nas possibilidades de criar e construir um mundo melhor é recorrente. O ‘sonho acordado’ sempre figurou nos assuntos humanos”. O fenômeno messiânico costuma se projetar num imaginário nacional, coletivo, podendo interferir nos diversos campos de uma sociedade, seja na esfera política, religiosa, cultural, econômica, entre outras. Isso tende a ocorrer geralmente quando se tem um cenário de precariedades e crises que circunscrevam a população no anseio de representações ou lideranças que lhes tragam promessas de bem, e lhes conduzam, induzindo-os acreditar na possibilidade de libertação de suas mazelas, desconfortos e sofrimentos, “alguém enviado por uma divindade para trazer a vitória do Bem sobre o Mal, ou para corrigir a imperfeição do mundo” (PEREIRA DE QUEIROZ, 1977, p. 27). Este dinamismo, o esforço de ligar necessidades terrenas ao refrigério celeste, adentra abundantemente no imaginário popular brasileiro, e está ligado a contextos de transição e inquietação ocorrido no país, como por exemplo, o momento em que o imperialismo cedia lugar ao republicanismo, afetando drasticamente a ordem social, e provocando focos de insatisfação por todo o país. Para Carvalho (1987, p. 89), “os representantes do povo não representavam ninguém, os representados não existiam”. Desse modo, “o povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer”. (CARVALHO, 1987, p. 160). Assim, no contexto multifacetado da passagem do século XIX para o XX eclodem diversos movimentos populares, mesclados na sua composição por impulsos religiosos, culturais, ideológicos e políticos como Canudos e o Contestado, apenas para citar alguns dos mais expressivos. Eles brotam em diversas regiões do país. Surgem grupos de bandoleiros e mercenários: jagunços e cangaceiros que se movem à margem dos dois sistemas em confronto: republicanos e monarquistas (cf. NEGRÃO, 2009). Como resultado, nota-se a relevância do imaginário para o ethos. Os sonhos possibilitam ao humano uma construção de expectativas, mesmo que naquele instante pareçam inatingíveis. Os messianismos, portanto, podem ser interpretados à luz da percepção de que é na subjetividade humana que o sagrado e o social se entrecruzam (BASTIDE, 1977, p. XXI). A esperança messiânica, portanto, está ligada ao imaginário de transformação da realidade (DESROCHE, 1985, p. 18), onde profetas e pequenos iluminados, arrodados pelas multidões, se interpõe em “favor dos pobres e [...] contrários aos dominantes” (ROSSI, 2002, p. 19), colocando em curso uma luta por libertação e dias melhores.



## REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. Prefácio à 2ª edição. In: PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. O messianismo no Brasil e no mundo. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1977, p. XV a XXII

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: O Rio de Janeiro e a república que não foi. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. DESROCHE, Henri. Sociologia da esperança. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

DESROCHE, Henri. Dicionário de messianismos e milenarismos. São Bernardo do Campo: UESP, 2000.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Sobre os messianismos e milenarismos brasileiros. Revista USP, n. 82, p. 32-45, 2009.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura P. de. O messianismo no Brasil e no mundo. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. Messianismo e modernidade: repensando o messianismo a partir das vítimas. São Paulo: Paulus, 2002.

**Palavras-Chave: Fenômeno messiânico; Esperança messiânica; Messianismos; Religiosidades brasileiras**



## A ESPIRITUALIDADE NOS CUIDADOS PALIATIVOS DE PESSOAS IDOSAS

Eva Gislane Barbosa (PUCPR)

Waldir Souza (PUCPR)

O avanço tecnológico e o crescimento populacional da pessoa idosa, faz emergir questões diante ao cuidado com o ser humano em seu processo de envelhecimento e morte. Nas comunidades cristãs primitivas, a pessoa idosa era uma referência de conhecimento e admiração como um integrante muito importante dentro da sociedade em que vivia, um grande conselheiro ou conselheira. Em algumas etnias essa valorização vem acontecendo mesmo com o passar do tempo, mas em outras, a indiferença vem crescendo. Objetivos: Por parte da abordagem teológica, pretende-se: a) analisar sua relação com a Bioética e suas interconexões sociais a partir de uma espiritualidade cristã através da prática, pelas pastorais e órgãos públicos; b) desenvolver pontes entre a fé e a ciência que defendam a dignidade humana. Método: O método será qualitativo e quantitativo para melhor explorar e analisar os dados coletados de um questionário semiestruturado a ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCPR. Serão usadas algumas técnicas de pesquisa: a) pesquisa bibliográfica por meio de um mapeamento de periódicos e documentos disponíveis; b) entrevistas (devido a Pandemia, estamos aguardando o melhor momento para iniciar, como também, o deferimento do CEP-PUCPR); d) participação em eventos que venham ocorrer em âmbito local, regional e nacional sobre o tema; e) análise de conteúdos através do Atlas TI. Resultados e Discussão: O mérito da pesquisa se dará em três níveis: 1- A importância para o autor. Buscar na espiritualidade o resgate da dignidade da pessoa humana, independentemente de sua idade, e assim, proporcionar um alento para amigos e familiares que estão diante a realidade desse projeto. 2- A importância para a academia. Promover um diálogo construtivo a partir da fé e da ciência, oportunizar debates, discussões e reflexões diante ao envelhecimento do ser humano e suas fragilidades ante a finitude. Ressaltar a necessidade de pesquisas diante do contexto da pessoa idosa e sua espiritualidade. 3- A importância para a sociedade. Observar diante dos órgãos públicos, políticas públicas para atender a demanda do crescimento populacional da pessoa idosa nos cuidados paliativos. Verificar se nos programas direcionado a essa população tem se observado os direitos a liberdade de expressão, de religiosidade e, principalmente, de respeito a sua fragilidade, independentemente de sua classe social. Pois, a Justiça e a Dignidade são para todos. Considerações Finais: “A Teologia Pública e a Teologia Prática encontram aqui um campo relevante para pensar com profundidade e a partir de evidências empíricas, sobre o cuidado da espiritualidade nos espaços públicos onde o ser humano sofre e busca pelo sentido e pelo entendimento do papel de Deus no sofrimento humano”. (ESPERANDIO, 2019, p.276). A Espiritualidade vem corroborando como um recurso importante para o estudo científico, sendo assim, oferece luzes aos pacientes idosos nos cuidados paliativos. A Teologia em diálogo com a Bioética conduzirá respostas assertivas para uma espiritualidade dos cuidados paliativos junto a pessoa idosa, evidenciando a urgência de profissionais capacitados, de políticas públicas e oferta de cuidado espiritual diante do sofrimento humano e no enfrentamento do processo de morrer. “Uma espiritualidade que contemple a Deus a partir do conhecimento científico deve sentir o compromisso de mostrar que há uma nova chance de envolver a todos, envolvendo o pobre preferencialmente, num projeto de sociedade igualitária.” (SOUZA, 2013, p.102)



## REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Claudia Quintana. A morte é um dia que vale a pena viver. Rio de Janeiro, RJ: Editora Sextante, 2019

ARANTES, Ana Claudia Quintana. Histórias lindas de morrer. Rio de Janeiro, RJ: Editora Sextante, 2020

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes; ESCUDERO, Fabiana Thiele; FANINI Lucille; MACEDO, Elaine Pinheiro Neves. Envelhecimento e espiritualidade: O papel do coping espiritual/religioso em pessoas idosas hospitalizadas. Revista: Interação em Psicologia, v.23, n.2, 2019. Data da consulta: 17/11/2019 – 12:54. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/65381/39271>

PESSINI, Leo; BERTACHINI, Luciana. Humanização e cuidados paliativos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004

PESSINI, Leo; BERTACHINI, Luciana. Encanto e Responsabilidade no cuidado da vida. São Paulo, SP: Edições Paulinas, 2011

SOUZA, Waldir. A espiritualidade como fonte sistêmica na Bioética. Revista: Pistis Praxis, v.5, n.1, 2013. Data da consulta: 17/11/2019 -

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=7676&dd99=view&dd98=pb>

## SITES

Encontros Teológicos nr 34 – FACASC – Faculdade Católica de Santa Catarina

Ano18, n.1 (2003) A velhice na história religiosa como desafio ético: Hubert Lepargneur - <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/494/480>

POLITICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO (PNH)

<http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/projeto-lean-nas-emergencias/693-acoes-e-programas/40038-humanizausus>

## ARTIGOS E PERIÓDICOS - ONLINE

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes; ESCUDERO, Fabiana Thiele; FANINI Lucille; MACEDO, Elaine Pinheiro Neves. Envelhecimento e espiritualidade: O papel do coping espiritual/religioso em pessoas idosas hospitalizadas. Revista: Interação em Psicologia, v.23, n.2, 2019. Data da consulta: 17/11/2019 – 12:54. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/65381/39271>

LUCCHETTI, G. et al. O idoso e sua espiritualidade: impacto sobre diferentes aspectos do envelhecimento. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbagg/v14n1/a16v14n1.pdf>

**Palavras-Chave: Teologia. Bioética. Pessoa Idosa. Espiritualidade. Cuidados Paliativos**



## **A IMPORTÂNCIA DE UMA IGREJA NO FORMATO UNIVERSAL, CONFORME A LUMEN GENTIUM, DOCUMENTO DO CONCÍLIO VATICANO II E A OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, COMO GARANTIA NA DISTRIBUIÇÃO DA VACINA UNIFORMEMENTE, PARA O COMBATE DA COVID-19**

**Sidiney Rodrigues (PUCPR)**

**Waldir Souza (PUCPR)**

**Arnaldo Cesar Rocha (PUCPR)**

O ano de 2020 iniciou sob a nuvem de incertezas no campo da saúde com a Covid-19, tendo uma letalidade com índices de óbitos alarmantes e com alta transmissibilidade, e sem vacina para conter o vírus. A problemática elencada para a pesquisa foi: Como garantir que a vacina contra a Covid-19 seja distribuída de forma uniforme e mundial chegando aos mais vulneráveis? O objetivo geral foi demonstrar a universalidade da Igreja de acordo com o Concílio Vaticano II, e a área da saúde, representada pela OMS-Organização Mundial da Saúde, no combate a Covid-19. Para elucidar o objetivo geral, foram sistematizados os seguintes objetivos específicos: a) Esboçar de acordo com a Lumen Gentium, documento aprovado no Concílio Vaticano II o que é a universalidade da Igreja. b) Relembrar de acordo com as contribuições de Dom Hélder Câmara nas sessões do Vaticano II, a sua defesa em favor de uma Igreja dos pobres. c) Apresentar a OMS-Organização Mundial da Saúde, sua fundação, missão e sua representativa mundial na área da pesquisa e normativas da saúde. d) Comentar sobre a Covid-19, bem como os dados estatísticos mundiais da tragédia que levou a morte milhares de pessoas (Corte dos dados em 23/09/2020). e) Sintetizar as ações da OMS como órgão regulador e mediador para que a vacina contra a Covid-19, seja distribuída para todos os países mundialmente. A pesquisa desenvolvida teve como metodologia a revisão bibliográfica sobre a temática. Da fundamentação teórica destacamos do construto, que o Concílio do Vaticano II (1962-1965), idealizado pelo Papa João XXIII, “após uma oração pela unidade de todos os cristãos, na Basílica São Paulo [...] , que revelou sua intenção de iniciar durante o seu pontificado uma ampla reforma da Igreja, através de um Concílio Ecumênico” (SOUZA, 2014, p.70), visto que na década de 60, o mundo passava por inúmeras mudanças como na pesquisa, na defesa do meio ambiente, na ciência principalmente, “no campo da bioética, da biotecnologia e da engenharia genética, da informática, da cibernética e da comunicação digital”, conforme Arroyo (2015, p.32), por este motivo, afirma Abreu (2014, p.1103), que “nós os cristãos e católicos não estamos fora da complexidade do mundo”, e neste caso, a Igreja não poderia mais esconder-se cobrindo a face com máscaras frente a fatalidade do vazio, pois o povo almejava mudanças, para uma Igreja renovada e que respondesse os anseios do mundo contemporâneo. Relembramos a participação dos “Bispos latino-americanos, como Hélder Câmara, Manuel Larraín, Bogarín ...”, citado por Arroyo (2015, p.38), no Vaticano II, onde Dom Hélder defendia a Igreja dos Pobres pois o Brasil passava por fortes tensões políticas e sociais. Esta condição também é corroborada por Brighenti (2015, p. 307) ao afirmar que a renovação do Concílio Vaticano II, que deveria estar presente nas Conferências Episcopais Nacionais no pós Concílio, foram diminuídas, e que “no âmbito social, em lugar do conhecido profetismo em décadas anteriores, voz dos sem voz e sem vez, em grande medida, passamos a ter uma Igreja silenciosa e omissa, quando não silenciadora e conivente com o cinismo dos satisfeitos, em meio a uma multidão de Lázarus”. De acordo com Pires, Paraíba (2015, p.12), no documento principal do Vaticano II – Lumen Gentium, no capítulo 2, nr. 13 e seguintes, pode-se ler: “Todos os homens são chamados a pertencer ao novo Povo



de Deus. Por isso, esse povo, permanecendo uno e único, deve estender-se a todo o mundo [...]”. Os autores, mencionam inclusive que a Igreja renovada deve agregar os irmãos-separados e inclusive os irmãos anônimos, numa Igreja única e ‘Universal’ para Deus. A OMS, fundada em 07/04/1948, tem 150 escritórios e mais de 7000 funcionários. É multilíngue e comprometida com seus os princípios estabelecidos no preâmbulo da sua constituição, ou seja, cuidar de forma globalizada das questões da saúde. Como resultado expomos que na década de 60, na ONU, discutia-se o futuro da humanidade inclusive “os velhos fundamentos sobre os quais se alicerçavam os princípios éticos das sociedades anteriores: aborto, eutanásia, pena de morte, biótica, psicanálise” (ARROYO, 2015, p.32), por isto teve a necessidade do Concílio, para rejuvenescer a Igreja, de voltar as fontes como a Igreja primitiva. Na pandemia da Covid-19 (2020), protocolos médicos são utilizados para decidir com base em índices, quem utilizará UTI com respirador e não, ou seja, quem morre e quem vive. Neste mundo novo, a Igreja, através da Carta aberta ao Povo de Deus de julho/2020, em defesa dos pequeninos, da justiça e a paz e em comunhão com o Papa Francisco, 152 Bispos do Brasil, se posicionaram contra “os desmandos do Governo Federal, pois não justificam a inércia e a omissão no combate às mazelas que se abateram sobre o povo brasileiro em especial aos vulneráveis atingidos pela Covid-19”. Da mesma forma, a OMS está se mobilizando para que haja uma distribuição da vacina contra a Covid-19, de forma equitativa, com equidade e igualdade, e para isto o diretor geral, Tedros Adhanom Ghebreyesus, lançou o programa Covax, onde já aderiram mais de 170 países para garantir que a vacina chegue a todos universalmente, pois de acordo com a OMS em 23/09/2020, temos 31.425.029 milhões de casos e 967.164 mil de mortos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Elza Helena de. Concílio Vaticano II: tradição e renovação. In: ABREU, SOUZA. Elza Helena de. Ney de. Org (s). Concílio Vaticano II: Memória e esperança para os tempos atuais. São Paulo: Paulinas, 2014.

ARROYO, Francisco Merlos. O Concílio Vaticano II: referência imprescindível da Igreja atual. In: BRIGHENTI, ARROYO. Agenor. Francisco Merlos. Org (s). Concílio Vaticano II: Batalha perdida ou esperança renovada? São Paulo: Paulinas, 2015.

BRIGHENTI, Agenor. A irrelevância magisterial das conferências episcopais à luz do Vaticano II. In: BRIGHENTI, ARROYO. Agenor. Francisco Merlos. Org (s). Concílio Vaticano II: Batalha perdida ou esperança renovada? São Paulo: Paulinas, 2015.

SOUZA, Ney de. Vaticano II, preparação e discussões antes da abertura do concílio. In: ABREU, SOUZA. Elza Helena de. Ney de. Org (s). Concílio Vaticano II: Memória e esperança para os tempos atuais. São Paulo: Paulinas, 2014.

**Palavras-Chave: Igreja; Vaticano II; OMS; Vacina/Covid-19; Uniformemente.**



## A RELATIVIZAÇÃO DA VERDADE EM TEMPOS DE PÓS VERDADE: UMA REFLEXÃO ÉTICO-TEOLÓGICA

Vera Lúcia Wunsch (PUCPR)

Waldir Souza (PUCPR)

O estudo visa uma reflexão ético-teológica sobre a relativização da verdade em vista da capilaridade e propagação das notícias falsas pelas mídias digitais e seus impactos na sociedade pós-moderna. Problema: A veiculação em massa de fake news nas redes sociais concebe a manipulação e relativização da verdade, utilizada como ferramenta de disputa de interesses e poder. Na era da pós-verdade, as desinformações e falsas acusações alcançam seus objetivos trazendo riscos e consequências deploráveis a vida pela incitação à violência, preconceito e podendo resultar em mortes. Objetivo: analisar implicações morais da liberdade e da verdade mediante a consciência do sujeito moral, na perspectiva teológica e averiguar implicações da pós-verdade na sociedade democrática. Recortes evidenciados pelo método qualitativo e bibliográfico. Referencial: a verdade como égide do regime democrático no processo de convivência social que emana do povo e exercitado para o povo (SILVA, 1994, p.115). As desinformações caracterizadas de verdade sempre existiram, mas o advento da internet acelerou a disseminação de fake news que desorientam e confundem percepções humanas com objetivos nas áreas sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e saúde pública. O fenômeno contemporâneo denominado pós-verdade, conceituado na década de 1990 (TESICH, 1992, p. 12-13) explicita que os fatos em si são menos influentes que as emoções e crenças pessoais, as quais modelam a opinião pública (DICIONÁRIO OXFORD, 2016), relativizando a verdade, pois esta não é mais importante quanto de fato já foi. Relevante é seu alcance midiático em maior número possível de pessoas que o número de desmentidos. As informações falsas promovem a exclusão da historicidade do fato, criam uma verdade individual que desmente o fato já comprovado e assim origina uma crise moral como macrofenômeno do atual momento sociocultural (VIDAL, 2003, p.717; 724; 728). Derivada da crise em torno da verdade, da razão e da democracia, as rubricas da crise moral são referendadas no campo teológico pelo relaxamento dos princípios da moral e da permissividade moral nas sociedades (RH, 1979, n. 06), de uma vida social regida por uma democracia sem valores (CE, 1991, nº 46), pela incorreta relação entre liberdade e verdade (VE, 1993, n. 31-34) conforme aposto: em um mundo sem verdade, a liberdade perde sua consistência e o homem fica exposto à violência das paixões e aos condicionamentos patentes ou ocultos” (CA, 1991, n. 46). O relativismo como condição para a democracia, não pode ser utilizado de forma abusiva à margem da verdade moral objetiva (EV, 1995, n. 70). A crise da razão pela desconfiança difusa da cultura atual em relação aos grandes recursos cognitivos do ser humano (FR, 1998, n. 5) repercute numa razão ética desorientada pela incorreta compreensão da verdade, gerando uma profunda crise de sentido (FR, 1998, n. 91). Resultados: Busca-se resgatar a confiança na capacidade da razão humana (FR, 1998, n. 56) para se chegar aos juízos da consciência moral, da qual a Sagrada Escritura supõe ser objetivamente verdadeiros (FR, 1998, n. 82). Na era pós-verdade, o negacionismo científico gera uma ética individualista que se vê confrontada com a sua própria verdade, diferente da verdade dos outros, sendo a ver nova verdade absoluta. A obtenção e difusão de informações falsas com objetivos ocultos influenciam a vida na sociedade e geram consequências que afetam a integridade e vulnerabilidade humana. Implicam na manipulação de fatos e imagens nas plataformas digitais e uso indiscriminado da inteligência artificial, cujo objetivo de interatividade com os usuários, passam a ser utilizados para “viralizar” fake news. No campo subjetivo, influenciaram campanhas como plebiscito do BREXIT (saída



do Reino Unido da União Europeia) e da eleição americana de Donald Trump. Entre os desdobramentos, na atual pandemia COVID-19, a gestão da desinformação no Brasil, na era pós-verdade no governo neoliberal, pratica o negacionismo científico permeado ao pensamento necropolítico, de quem pode viver e quem deve ser deixado morrer (Mbembe, 2016), na intenção de garantir a vitalidade econômica do país. Sem justa igualdade e respeito pelos povos tradicionais, indígenas, negros, quilombolas, ciganos, à educação, professores, estudantes, depreciação da história e das ciências (GRANADA, 2020) mediante uma infundada verdade em que os sacrifícios da vida humana (vulneráveis, pobres, idosos) são arrefecidos por não serem mais úteis e produtivos. Outrossim, o manejo e segurança da veracidade das informações é fato já implementado, porém não abarca toda extensão dos dados na sociedade em rede. Como sujeitos morais, urge a reabilitação da moral pautada na Verdade, uma vez que entre liberdade humana e lei divina reside a raiz ética da pessoa: a dignidade da consciência humana da qual se recupera a atitude moral, a responsabilidade e compromisso com a vida e o reconhecimento do valor inalienável de cada ser humano.

## REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO: Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford. 2016.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica Centesimus annus. São Paulo: Paulinas, 1991

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica Evangelium Vitae. São Paulo: Paulinas, 1995

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica Fides et Ratio, São Paulo: Paulinas, 1998.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica Redemptor Hominis. São Paulo: Paulinas, 1979

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica Veritatis Splendor, São Paulo: Paulinas, 1993.

FOUCAULT, M. Le gouvernement de soi et des autres. Collège de France. 1982-1983. Paris: Gallimard, 2008.

GRANADA, D. Necropolítica do coronavírus no Brasil: quem deve viver e quem deve morrer? Carta Campinas, 12 abr 2020. Disponível em <https://cartacampinas.com.br/2020/04/necropolitica-do-coronavirus-no-brasil-quem-deve-viver-e-quem-deve-morrer/> Acesso 25 set 2020

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SILVA, J.A. Direito Constitucional Positivo. São Paulo, SP: Malheiros, 1994.

TESICH, S. A government of lies (political ethics). The Nation, Nova Iorque, n. 254, p. 12-13, 1992. Disponível em <https://www.questia.com/read/1G1-11665982/a-government-of-lies>

Acesso 25 set 2020

VIDAL, M. Nova moral fundamental: o lar teológico da ética. Aparecida, SP: Santuário, 2003.

**Palavras-Chave: Verdade; Moral, Ética, Fake News; Pós-Verdade**



## ACONSELHAMENTO A MULHERES EM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA

Débora Daiane Beyer dos Santos (EST)

As violências contra as mulheres são um assunto atual e grave que atinge a sociedade como um todo, constantemente vemos e ouvimos casos de violências contra as mulheres. Atualmente, em meio a pandemia, os casos têm aumentado. Apesar da criação de leis e programas que combatem as violências contra as mulheres os números das violências contra as mulheres ainda são altíssimos e preocupantes. Atinge as mais diferentes classes sociais, raça, cor, credo, etnias, gerações. As violências podem acontecer das mais diferentes formas: verbal, psicológica, patrimonial, sexual, física, emocional etc., ferindo a integridade e a dignidade das mulheres. Infelizmente, as violências contra as mulheres estão presentes inclusive nas comunidades cristãs. OBJETIVOS GERAIS: Este estudo tem como objetivo promover a reflexão sobre as violências contra as mulheres, oferecendo subsídios que visam auxiliar o acompanhamento as mulheres que enfrentam ou enfrentaram situações de violências. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Analisar temas relacionados ao aconselhamento, bem como números das violências contra as mulheres; refletir sobre como as comunidades cristãs podem abordar o tema do aconselhamento, bem como o tema das violências contra mulheres; sendo espaços de ajuda, cuidado e apoio as mulheres em que enfrentam ou enfrentaram situações de violência. METODOLOGIA: A pesquisa será desenvolvida a partir de material já elaborado, livros, revistas, artigos científicos, monografias, teses, dissertações, por exemplo. Sendo, portanto, uma pesquisa exploratória e bibliográfica, pois será feito um mapeamento bibliográfico e uma coleta de material, conforme o tema proposto. Será feito um levantamento do estado de conhecimento a respeito do tema, ou seja, recolher dados, acumulá-los e cruzá-los, seguido de realização de fichamentos e depois o tema será problematizado. Os dados serão sistematizados e os resultados anotados em um texto dissertativo. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Os números das violências contra as mulheres são assustadores. A cada 17 minutos uma mulher é agredida fisicamente no Brasil; a cada semana 33 mulheres são assassinadas (Mapa da violência contra a mulher, 2018, p. 6). As comunidades cristãs são animadas pelo amor que vem de Deus, a olharem e se importarem com os mais diferentes problemas e dificuldades das pessoas, se colocando à disposição para auxiliar. O aconselhamento pode ser uma forma de ajuda as mulheres em situações de violências. No início das comunidades cristãs o aconselhamento era chamado de cura d'almas, que significava tanto curar como cuidar (SANTOS, 2019, p. 64). As comunidades cristãs deveriam ser espaços seguros para as mulheres; espaços de acolhida, cuidado, apoio, atenção e reflexão. Que leve em conta suas alegrias, mas também as dores e sofrimentos; mas muitas mulheres que buscam auxílio nas comunidades cristãs, por vezes, não o encontram (ROESE, 2010, p. 290). O simples fato de compartilhar experiências, compartilhar a vida, é importante no aconselhamento, e deveria receber destaque nas comunidades cristãs (BLASI, 2014, p. 234). A convivência e a comunhão têm um lugar central no Aconselhamento a mulheres em situações de violência (SANTOS, 2019, p. 57). "O Aconselhamento Comunitário às mulheres em situações de violência pode ser de grande valia, uma vez que não fornece respostas prontas, mas presta auxílio e apoio no processo de reflexão e tomada de decisões." (SANTOS, 2019, p. 58). RESULTADOS: Conclui-se que o enfrentamento as violências contra as mulheres é um desafio para as comunidades cristãs, já que estas possuem uma voz profética, buscam a paz, a equidade, a dignidade e o fim das injustiças. Comunidades cristãs podem se envolver em programas de ajuda a mulheres que sofreram ou sofrem situações de violências. Neste sentido, torna-se extremamente relevante a reflexão, nas comunidades cristãs, sobre Aconselhamento as mulheres em situações de violências. As comunidades cristãs podem ser importantes locais de acolhida e cuidado as mulheres



em situações de violências, e o Aconselhamento, uma alternativa de enfrentamento as violências contra as mulheres.

## REFERÊNCIAS

BLASI, Marcia. Aconselhamento pastoral em perspectiva feminista: princípios básicos. In: Ainda Feminismo e Gênero: histórias, gênero e sexualidade, sexismo, violência e políticas públicas, religião e teologia. São Leopoldo, RS: CEBI, 2014.

KROB, Daniéli Busanello. Violência doméstica contra mulheres e ações de enfrentamento de igrejas: um estudo de caso. São Leopoldo, RS, 2017. 175 p. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação.

Mapa da violência contra a mulher, 2018. Disponível em: [https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia\\_pagina-cmulher-compactado.pdf](https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf). Acessado em 09 de outubro de 2019. p. 6.

ROESE, Anete. A abordagem feminista do cuidado espiritual e psicoterapêutico. In: Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 50, n. 2 p. 288-305, jul./dez. 2010.

SANTOS, Débora Daiane Beyer dos. A construção da resiliência com mulheres vítimas de violências: o aconselhamento comunitário em pequenos grupos na construção de redes de apoio. 122 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação. São Leopoldo, RS, 2019.

SCHRODER, Elisa Fenner. Mulheres, HIV-AIDS e aconselhamento Pastoral. In: Ainda Feminismo e Gênero: histórias, gênero e sexualidade, sexismo, violência e políticas públicas, religião e teologia. São Leopoldo, RS: CEBI, 2014.

**Palavras-Chave: Aconselhamento; mulheres; violência.**



## ARTE E MISSÃO NAS OBRAS DE MAXIMINO CEREZO BARREDO NO BRASIL

Kristoforus Muit (PUCPR)

Marcio Luiz Fernandes (PUCPR)

Cerezo é missionário Claretiano, considerado como pintor da libertação, referido da Teologia da Libertação. Suas técnicas constituíram-se a partir de sua experiência missionária, de seu conhecimento e de sua vivência com os povos latino-americanos que buscam seu direito à vida e sua libertação das mazelas sociais. Sua obra é eminentemente evangelizadora, porque apresenta a mensagem do Evangelho como mensagem de esperança e proximidade do Deus que deseja vida em abundância para todos. A obra de Cerezo, portanto, encontra-se na esteira da relação entre fé e arte, que perpassa toda a história da Igreja. Em sua particularidade, a arte cristã nos leva ao valioso caminho da transcendência, ao caminho da relação pessoal com Deus. O Papa Bento XVI afirma que "A arte é capaz de expressar e de tornar visível a necessidade que o homem tem de ir além daquilo que se vê, pois manifesta a sede e a busca do infinito. Aliás, é como uma porta aberta para o infinito, para uma beleza e para uma verdade que vão mais além da vida quotidiana. E uma obra de arte pode abrir os olhos da mente e do coração, impelindo-nos rumo ao alto" (Benjumea, 2014, p. 35). Nesse contexto, o que a arte teria a ver com missão? Qual a relevância e a validade do envolvimento do cristão no universo das artes? A missão se dá a partir do nosso batismo, a exemplo de Jesus Cristo. A arte, por sua vez, nunca manifestou pretensões tão audaciosas. A arte sempre primou pelo encontro com a beleza e sua manifestação nas múltiplas formas culturais. No entanto, como vimos acima, é possível o estabelecimento de relações recíprocas entre arte e missão, ainda que, em sentido amplo, refiram-se a campos diversos. Cientificamente, a sensibilidade para com a arte diz do conhecimento filosófico designado como estética. Já a sensibilidade para com o povo no que tange à sua experiência da Revelação cristã designa-se como teologia. A possibilidade de aproximação entre arte e missão, considerando a teologia como elemento articulador, constitui, então, uma estética missionária, que não é justaposição generalista dos dois termos, mas diálogo entre a realidade da missão eclesial e as implicações do artístico, como dimensão inerente à humanidade, para a teologia. A arte trata do humano, em perspectiva simbólica e de sentido, assim como a teologia igualmente trata do humano na perspectiva da Revelação. A obra de Cerezo se insere nessa senda: dado o contexto latino-americano e brasileiro, como as suas obras presentes no Brasil podem contribuir para a elaboração de uma possível estética missionária à luz do fato de que é evidente a intenção evangelizadora de sua arte em favor da libertação dos povos. A teologia da época estava mais interessada em "ser" do que em aparecer sozinha reflexão; por esse motivo, a tarefa teológica buscou que a realidade esteja na base humano em contextos particulares. É o que conhecemos como Teologia Contextual. Desta arte sacra é a expressão de um sentimento teológico contextual, é um sentimento e uma síntese que prioriza a participação. Uma nova maneira de ver a realidade da arte é caracterizada por apelar à descoberta da presença viva de Cristo crucificado e ressuscitado, nas tarefas dos homens e mulheres de hoje: "toda espiritualidade é um caminho oferecido para o melhor serviço de Deus e dos demais: libertar para amar" (Gutiérrez, 1983, p. 135, trad. nossa). Ativar o simbólico da arte como uma ponte de comunicação na reflexão teológica, permite estabelecer um vínculo pedagógico entre a palavra de Deus e os empreendimentos humanos. A Palavra de Deus é transmitida agindo na experiência humana, evitando a densidade de discursos teológicos e permite abertura ao diálogo religioso com toda a experiência humano de transcendência. A realidade da crucificação do povo latino-americano que inspira o trabalho de Cerezo e sustenta a reflexão teológica de sua análise, tem seus fundamentos



na teoria da dependência imposta. Para Cerezo, a única maneira de superar o subdesenvolvimento e sair da dependência econômica, Política e cultural, teriam sido possível com a ruptura com o capitalismo. Deste modo, marcaria o início de um caminho em direção a uma nova sociedade com caráter socialista. Está proposta teria levado a mudanças reais e desenvolvimento concreto na América do Sul. Ele O pensamento desses artistas está alinhado com as especulações desse nome “Teoria” sobre as causas históricas e atuais do subdesenvolvimento na América do Sul. Cerezo assume a cruz em sentido teológico e a partir daí mostra como Deus ele próprio toma partido das vítimas deste mundo, envolvendo-se com a paixão que milhões de seres humanos estão enfrentando atualmente. Quero pintar a história, porque acho que é na história que o nosso Deus se encarnou, essa história é construída pelo nosso povo numa contínua dualidade entre morte e vida, entre fracassos e esperanças, entre força e desejo de mudança. Depois desse esforço, quero enfatizar a busca por uma imagem menos inculturada, mas mais próxima do espírito latino-americano; como o imaginário de um povo que por um processo de conscientização se torna autor de sua própria história (Barredo, 2014). Dessa maneira, o mistério de Deus se manifestará na cruz como o mistério de um Deus. Muito diferente daquele Deus perfeito, estático, imutável e impassível, produto de Helenização do cristianismo, estranha à dor humana; a cruz será realmente a evento interno à mesma natureza divina, da qual Deus participa, toma comunhão e ele vive plenamente o mistério do homem. E como visto no mural, teríamos que destacar não apenas a eficiência da fé em Jesus ressuscitado, mas o compromisso de transformação dessa realidade de crucificação.

## Referências

BARREDO, Maximino Cerezo. Autobiografía. Disponível em <http://www.minocerezo.it/uomo.html>. (Acesso em 24.09.2020).

BENJUMEA, Carlos Javier Werner. Reflexões sobre a relação de arte e fé segundo Joseph Ratzinger. In: Lumen Veritatis. Revista Tomista. Filosofia Teologia, v. 5, n. 21, p. 32-43, ago. 2014.

GUTIÉRREZ, Gustavo. Beber en su propio pozo. En el itinerario espiritual de un pueblo. Lima: CEP, Cuarta Edición. 1983.

**Palavras-Chave: Arte; Missão; Maximino Cerezo Barredo; Brasil**



## AS CARTAS DO EXÍLIO DE ZYGMUNT SZCZESNY FELINSKI

Izaura da Silva (PUCPR)

Marcio Luiz Fernandes (PUCPR)

Os escritos desde o exílio marcam de modo significativo a experiência cristã, sendo utilizado para comunicar as vivências espirituais e a força da sabedoria da cruz diante do clima de ódio, violência e morte dos sistemas de poder totalitário ao longo da história. O caso do Arcebispo Felinski, sentenciado pelo czar Alexandre II e que passou de 1863-1883, fora da sede episcopal de Varsóvia, no exílio em Jaroslaw, é um caso muito interessante para análise e discussão. No epistolário, escrito desde terras estrangeiras, aparece a necessidade de comunicação com as suas filhas espirituais – a Congregação das Irmãs da Sagrada Família de Maria - para ajudá-las sobre o valor do trabalho interior, da confiança na providência e a necessidade de ouvir com humildade a própria consciência. Zygmunt Felinski nasceu em 1º de novembro de 1882, em Wojutyn. As realidades para ele mais caras eram a vida em família, a comunidade cristã e o valor de pertença a terra e a tradição do povo polonês. Em 1828 iniciou seus estudos em Zborozów. Entrou no seminário em 1851. Em 1855 foi ordenado sacerdote e 1857 fundou a Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria. Em 1862, foi nomeado Arcebispo de Varsóvia. Por defender a Pátria e Igreja foi exilado na Sibéria. “Condenado ao exílio no interior da Rússia permaneceu em Jaroslaw, às margens do Volga, durante vinte anos, brilhando em santidade de vida, entregue à oração, ao apostolado e as obras de misericórdia”. (Gogola, 2009, p.65) Felinski escreveu quarenta e três cartas ascéticas para as Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria enquanto estava no exílio, às margens do Rio Volga, na antiga Rússia. As cartas originais estavam na casa geral em Lwów/Ucrânia, voltaram para Varsóvia durante a Segunda Guerra Mundial, e acabaram sendo consumidas por um incêndio durante o conflito. O que existe hoje são cópias datilografadas dos originais, que foram reunidas em um só exemplar denominado “Cartas ascéticas escritas em Jaroslaw sobre o Volga para as Irmãs da Sagrada Família de Maria em Varsóvia” (Szcepaniak, 2009, p. 34). Felinski foi exilado em 1863, acredita-se que começou a escrever as cartas no ano de 1873. No início da primeira carta ele diz; “Transcorreram dez anos, quando as deixei sem nenhuma garantia para o futuro, sem alguma proteção humana, somente sob a Providência Divina”. (Felinski, 2000 p. 1) Distante da congregação que fundara, após dez anos rompe com o silêncio e começa a escrever cartas ascéticas para as Irmãs. As cartas deste período de exílio demonstram que Felinski quer transmitir uma visão da presença de Deus na história do mundo apesar de todo sofrimento e cruz. Ele procura lançar um olhar sobre a situação vivida com o desejo de romper a barreira do silêncio e manifestar a preocupação com a vida da obra por ele iniciada dizendo: “Muito tempo não lhes escrevia somente recomendava a Deus as suas necessidades e quase perdendo a esperança de que um dia pudesse lhes falar, resolvi romper este longo silêncio e, ao menos por carta, satisfazer a minha preocupação por vocês e ajudar-lhes o quanto puder no cumprimento dos seus deveres”. É a partir deste olhar que ele fala diretamente as irmãs, mas fazendo uma auto-reflexão sobre a própria vida tentando comunicar o que em tempos sombrios era o mais necessário de se fazer: “Se eu parasse no meio de vocês, interessar-me-ia em saber: vocês estão se esforçando fielmente para alcançar a meta à qual fomos criados? Que esta pergunta seja o início para uma série de cartas que pretendo lhes enviar como lembrete e o meu amor paternal que tenho por vocês”. (Felinski, 2000, p.1). O presente trabalho tem o objetivo, portanto, de apresentar as onze primeiras cartas ascéticas com seus principais contornos teológico-carismáticos. Metodologicamente, abordaremos os referidos \*elementos contidos nas cartas a partir do método qualitativo, articulando o ideal de Felinski com o desejo de que



a Congregação por ele fundada pudesse cumprir a própria missão. “Com o cuidado pela formação espiritual das irmãs, o fundador escrevera para elas, uma série de ensinamentos espirituais, conhecimentos sob a denominação de Cartas ascéticas, que até hoje, são o fundamento da formação religiosa na Família de Maria”. (Fracek, 2009, p. 102) Os principais resultados nos mostram que nas cartas transparece o desejo de Felinski que as irmãs pudessem realizar um trabalho interior sério, ou seja, que o Reino anunciado por Jesus acontecesse primeiro na vida de cada uma delas e, em seguida, fosse anunciado. Além disso, a leitura e o conhecimento da história e das cartas de Felinski podem servir de ponte para discutir o significado dos carismas para a vida da Igreja e da própria sociedade.

## Referências

FELINSKI, Zygmunt Szcesny. *Cartas Ascéticas: escritas em Jaroslaw às margens do Rio Volga, para às Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria*. Tradução de Fabíola Ruszczyk. Curitiba: Vicentina, 2000.

FRACEK, Teresa Antonia. *Família de Maria: A obra do bem-aventurado Zygmunt S. Felinski 1857-2007*. Tradução Paulo Filipake. Carmelitas Descalços: Cracóvia, 2009.

FUDALI, Danuta. *Biografia. São Zygmunt S. Felinski*. Tradução Monsenhor Francisco Fabris. Curitiba, 2011.

GOGOLA, Zdzislaw. *Família de Maria: obra do bem-aventurado Zygmunt S. Felinski 1857-2007*. Tradução de Paulo Filipake. Cracóvia: Editora dos Carmelitas Descalços, 2009.

SZCZEPANIAK, João. *Família de Maria: obra do bem-aventurado Zygmunt S. Felinski 1857-2007*. Tradução de Paulo Filipake. Cracóvia: Editora dos Carmelitas Descalços, 2009.

**Palavras-Chave: Felinski; Cartas Ascéticas; Exílio; totalitarismo; violência.**



## **AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EVANGELIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE CATÓLICA SHALOM**

**Karen Freme Duarte Sturzenegger (UNINTER)**

**Rafael Estefano Busato (UNINTER)**

A tecnologia, tem assumido um importante papel no desenvolvimento das relações interpessoais. Autores como Bueno (1999), discorrem sobre a temática, indicando-a como processo contínuo que objetiva à qualidade de vida dos sujeitos. Nessa mesma lógica, Naisbitt (2001), enfatiza que sendo utilizada de maneira consciente, a tecnologia, auxilia em muitas situações cotidianas. O filósofo Álvaro Vieira-Pinto (2005), indica que a tecnologia é a própria técnica e que favorece a compreensão da organização das relações sociais. E, a partir desses indicativos, compreende-se que o tema assume papel de facilitador nos processos de interação, contribuindo para a mediação social, afirmando-se também como discussão necessária, rompendo com um paradigma de uma visão tecnológica meramente instrumental. Portanto, o conceito tecnologia desdobra-se em várias noções e dá um tom importante sobre as múltiplas realidades teóricas e metodológicas. Assim, optou-se como tema e objetivo geral dessa pesquisa, estudar como as novas tecnologias podem contribuir na evangelização em tempos de pandemia, em especial no que tange às novas comunidades. Nesse sentido, um dos objetivos específicos está em averiguar a importância das novas tecnologias e da comunicação na Igreja Católica. Além desse objetivo específico, analisou-se também como a Comunidade Católica Shalom se colocou à frente da evangelização utilizando as novas tecnologias em suas missas, grupos de oração e encontros de formação. Dessa forma, a pergunta problema da pesquisa se dá da seguinte forma: Como As novas tecnologias podem contribuir na evangelização em tempos de pandemia? Como metodologia de pesquisa, compreendeu-se que a pesquisa teórica, bibliográfica e exploratória-descritiva fosse a mais apropriada, pois como a sociedade encontra-se em tempos de distanciamento social, não foram efetuadas visitas in loco na Comunidade Católica Shalom. As pesquisas foram efetuadas em documentos da Igreja Católica, livros e artigos de referência que tratam das novas tecnologias, além de todo conteúdo disponibilizado pela Comunidade Shalom através dos seus livros, site, lives, artigos e ações de evangelização online. Fundamentação Teórica: Para isso, destacamos como indicativo importante as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) que se configuram como tipos de recursos eletrônicos, digitais ou não condizentes à realidade contemporânea - reuniões por meio de plataformas, webinars, encontros virtuais, lives, smartphones, smart tv, tablets, dentre outros - e que favorecem o desenvolvimento das atividades profissionais, otimização do tempo, resultados mais eficazes, gerenciamento de processos e no âmbito religioso, numa lógica similar, a dinamização da mensagem. Diante disso, as NTICs, permitem que as Instituições Religiosas, como a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), em tempos de pandemia e o isolamento social, faça uso de diversas plataformas digitais que corrobora nos processos comunicativos, ao tempo que se aproxima de seus fiéis. Nesse contexto, os vários movimentos e comunidades inseridos na ICAR, dentre alguns a Comunidade Católica Shalom, associação privada internacional de fiéis, com personalidade jurídica reconhecida pela Santa Sé, contando aproximadamente com 11 (onze) mil missionários, 25 (vinte e cinco) mil pessoas engajadas, em 24 (vinte e quatro) estados brasileiros e 32 (trinta e duas) missões no mundo, têm se reinventado com as NTICs. Desde o início do período pandêmico, meados de março de 2020 (dois mil e vinte), a Comunidade tem realizando missas online, grupos de oração, retiros, congressos, reuniões com grupos segmentados, etc., continuando com a ação evangelizadora, alcançando inúmeras pessoas



por meio de um trabalho dinâmico. Considerações Finais: A práxis dessa ação tem se demonstrado exitosa, pois atende à um público variado, considerando sobretudo os jovens, adultos, famílias, aproximando também as pessoas que vivem em lugares onde a Comunidade não está atuando presencialmente, difundindo assim o carisma da instituição, integrando-o na vivência de fé das pessoas. Desse modo, a Comunidade Católica Shalom, assume em sua atuação o que de certa forma se explicita no Decreto da Igreja Católica, Inter Mirifica (1963), a respeito da Comunicação Social, ainda que questionado por muitos teólogos, é um início de observância, quanto aos meios e formas para a propagação evangélica, o que faz, a ação pastoral da Igreja voltar-se aos instrumentos de comunicação social, desencadeando ações de evangelização.

## Referências

BUENO, Natalia. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. Dissertação de Mestrado, PPGTE - CEFET/PR, Curitiba, 1999.

COMSHALOM. Portal. A igreja missionária e as tecnologias. Disponível em:

COMSHALOM. Portal. Tecnologia de ponta a serviço da evangelização. Disponível em: <https://comshalom.org/tecnologia-de-ponta-servico-da-evangelizacao/>. Acesso em: 26 set. 2020

COMSHALOM. Portal. Tecnologia é parte do aprendizado. Disponível em:

DECRETO. Inter Mirifica – Sobre Os Meios De Comunicação Social. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decree\\_19631204\\_inter-mirifica\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19631204_inter-mirifica_po.html). Acesso em: 26 set. 2020.

<https://comshalom.org/a-igreja-missionaria-e-as-tecnologias/>. Acesso em: 26 set. 2020

<https://comshalom.org/tecnologia-e-parte-aprendizado/>. Acesso em: 26 set. 2020

NAISBITT, John. High tech, high touch. London: N. Brealey, 2001.

PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

**Palavras-Chave: novas tecnologias; evangelização; comunidade shalom.**



## **AS RECOMENDAÇÕES DA PASTORAL DA SAÚDE SOBRE O ACESSO AO ATENDIMENTO RELIGIOSO E A DEFINIÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE UTI (PRECEITOS ÉTICOS/BIOÉTICOS E O “PROTOCOLO DE ALOCAÇÃO DE RECURSOS EM ESGOTAMENTO DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19”, PARA PACIENTES DA COVID-19**

**Sidiney Rodrigues (PUCPR)**

**Arnaldo Cesar Rocha (PUCPR)**

A Pastoral Nacional da Saúde em março/2020 expediu Comunicado Oficial com recomendações práticas para atuação dos agentes da Pastoral da Saúde Covid-19, com base nas recomendações da OMS – Organização Mundial da Saúde, Anvisa e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para o enfrentamento da Covid-19. Ressaltou a importância e o comprometimento dos profissionais da saúde, que com ternura e responsabilidade, estão se doando para o “cuidado pela vida e o bem comum e protegendo, principalmente, os mais vulneráveis: enfermos, pobres e abandonados, preferenciais habitantes das periferias de nossa sociedade” (PAZ, 2020, p. 1), suspendendo as atividades de visitas a hospitais, asilos, creches, domicílios etc. A problemática definida para esta pesquisa foi: Como assegurar aos pacientes da Covid-19 o que prevê o Código de Direito Canônico n. 998, a assistência e conforto religioso bem como o direito a UTI – Unidade de Tratamento Intensivo, de acordo com o “protocolo de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia por Covid-19”, sem ferir os preceitos éticos/Bioética? Teve como objetivo geral, descrever as dificuldades para garantir aos acometidos da Covid-19, a assistência religiosa e o acesso ao leito de UTI devido ao alto índice de contaminação. Para destrinchar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Apresentar a Pastoral da Saúde, sua historicidade e sua missão. b) Compilar as ações da Pastoral da Saúde, quanto as normativas para o enfrentamento da Covid-19. c) Conceituar a Covid-19, sua origem, formas de transmissão, prevenção contra contaminação e expor os dados no território brasileiro (data de corte em 23/09/2020). d) Apontar as dificuldades no cumprimento do direito aos cuidados religiosos e médicos (profissionais e éticos), nos primeiros seis (6) meses da pandemia da Covid-19. e) Sintetizar os principais critérios para definição da utilização de UTI. Baseado na fundamentação teórica, elucidamos que a saúde para Álvarez (2013, p. 57), numa concepção popular “pode ser compreendida como o bom funcionamento dos órgãos, se tudo está funcionando bem, e não se apresenta enfermo”, é o caso dos portadores da Covid-19 assintomáticos. Iniciamos 2020 com a pandemia da Covid-19 que mundialmente levou muitos pacientes a UTI e no alto pico da Covid-19, e os hospitais da rede pública e SUS – Sistema Único de Saúde e privados do Brasil, não estavam preparados, ocasionando o colapso na capacidade hospitalar, restando a equipe médica a missão de definir quem iria para UTI, utilizando o “protocolo de alocação de recursos em esgotamento durante a pandemia por Covid-19”, emitido em 30/01/2020 pela AMIB – Associação de Medicina Intensiva Brasileira, decisão está que ocasionou um desgaste emocional para estes profissionais. Para a Bioética esta decisão perpassa pelos preceitos éticos, que para Alarcos (2006, p.28), “a ética atual tem o desafio de construir alicerces sólidos, e poder mostrá-los como projetos sobre os quais se possa fundamentar uma vida o mais estética possível”. Neste sentido é necessário contextualizar a ética que atenda a compreensão na possível resolução dos limites da vida respeitando a cultura, crença e estruturas da saúde, para fundamentar as respostas aos problemas apresentados nesta pandemia. Neste sentido estamos diante de uma ética liberal, leiga onde se corre risco com a



manutenção e proteção à vida. E a pergunta é: O que devo fazer? “Pela universidade dos princípios e respeitando o direito a saúde é o preço que deve se pagar [...]”. (ALARCOS, 2006, p. 132, 144). Também frise-se que a Teologia da Saúde, não considera apenas um tratamento terapêutico, mas pela Renovação Carismática, permite interpretar o mistério da salvação refletindo não somente na cura das deficiências patológicas com o uso de terapias e todo o arcabouço tecnológico existente, mas também fomentar e “em particular à saúde contemplada à luz do desígnio salvífico de Deus”, (ÁLVAREZ, 2013, p. 47), que é oferecida pelo atendimento religioso. Como resultados destacamos que a assistência e conforto religioso e o Sacramento da Unção dos Enfermos e a Sagrada Comunhão, conforme (PAZ, 2020), devido ao alto perigo de transmissão pelos doentes da Covid-19, internados nas enfermarias e UTIs, não foram realizados, quiçá, foi permitido, a visita de familiares. Os traumas desta dor, os danos psicológicos, oxalá poderão ser dimensionados no futuro. Também esclarecemos que as estruturas dos hospitais do SUS e redes particulares, não estavam no pico da Covid-19, preparados com equipamentos de proteção individual e leitos de UTI, para atendimento de todos os pacientes, e muitos faleceram em suas próprias residências, sem a certeza de estarem ou não infectados. Salientamos ainda que por falta de testes da Covid-19, em vários atestados de óbitos a causa mortes consta ‘Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), uma das fases agudas em pacientes com Covid-19, o que demonstra que provavelmente estavam contaminados. Informamos quem em 29/05/2020 a Comissão Nacional de Presbíteros (CNP), divulgou que 117 padres tinham sido infectados e 17 mortos, por Covid-19. Finalizamos com os dados da OMS em 23/09/2020, onde o Brasil tinha 4.558.068 milhões de casos e 137.272 mil mortos, portanto, nosso futuro e do mundo, ainda é incerto.

## Referências

PAZ. Dom Roberto Francisco Ferrería. “et al”. COMUNICADO OFICIAL – Recomendações práticas para a atuação dos agentes da Pastoral da Saúde COVID-19. Pastoral da Saúde Nacional – CNBB. 18/03/2020. Disponível em: [encurtador.com.br/ruGU7](http://encurtador.com.br/ruGU7), acesso 20/09/2020.

ALARCOS, Francisco J. Bioética e Pastoral da Saúde. São Paulo: Paulinas, 2006.

ÁLVAREZ, Francisco. Teologia da Saúde. São Paulo: Paulinas; Centro Universitário São Camilo, 2013.

**Palavras-Chave:** Pastoral Saúde; Ética/Bioética; Covid-19; Decisão; Utilização/UTI.



## ATUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE PESSOA E TRINDADE EM EDITH STEIN

Ocir Andreato (PUCPR)

Este trabalho visa apresentar a questão da possibilidade de atualização do conceito de pessoa humana, conforme seu desenvolvimento no pensamento de Edith Stein, onde é central desde sua tese sobre a empatia (1917) à sua ontologia do ser finito e eterno (1936), em confronto com a exigência atual de se pensar a pessoa na dimensão de sua singularidade. Stein busca pensar e descrever fenomenologicamente o sujeito humano em todos os seus aspectos e dimensões, sempre a partir da vivência, sob um roteiro que se repete e aumenta à medida que acrescenta novos elementos. Seu pensamento transita sob o fluxo do conceito de indivíduo ao de pessoa, sob a influência da filosofia fenomenológica, da metafísica clássica e da teologia medieval, um sujeito psicofísico, espiritual e relacional. O problema está na possibilidade de atualização do conceito para a atual contemporaneidade, pelo risco de se considerar a pessoa sob uma visão substancialista e individualista, sem levar em conta a singularidade própria peculiar da pessoa humana e com a qual cada sujeito é capaz de adaptações, problema este já notado pela própria autora ao final do percurso de sua filosofia, em sua obra magna de ontologia *Ser Finito e Ser Eterno* (1936/2019) e mais especificamente no Cap. VII desta obra. A solução pensadora e proposta pela autora nesta obra magna de ontologia é voltar às raízes do conceito e trocar a ideia de substancialidade por essencialidade. Ao final de sua elaboração, Stein relaciona o conceito de pessoa com a ideia da trindade, visando desenvolver uma antropologia teológica conforme a doutrina católica. Nosso objetivo aqui é apresentar um esboço do pensamento steiniano do conceito e refletir sobre este grande tema de estudos da pessoa, a partir do pensamento de Stein. Como objetivos específicos, primeiro abordaremos o histórico epistemológico do conceito; segundo, uma síntese do pensamento steiniano de pessoa nas principais obras de sua ontologia, desde sua primeira ênfase sobre a individualidade substancial racional, até sua última formulação de essencialidade singular; terceiro, apontaremos outras possibilidades de desenvolvimentos complementares ao tema através do conceito de “núcleo da pessoa” (Kern/Si-mesmo). A metodologia a ser utilizada na pesquisa será de análise sintética fenomenológica do conceito de pessoa nas principais obras de Stein. Esta revisão conceitual seguirá como fundamentação teórica as obras: *Sobre o problema da empatia* (1917/2005a); *Contribuições à fundamentação filosófica da psicologia e das ciências do espírito* (1922/2005b); *Introdução à Filosofia* (1931/2005c); *A estrutura da pessoa humana* (1932/2007a); *Ato e Potência* (1933/2007b); *Ser Finito e Ser Eterno* (1936/2019). Esta síntese de revisão conceitual steiniana é posta em debate com as observações de outros autores recentes, dentre os quais Juvenal Savian Filho (2016) e Úrsula Anne Mathias (2018). As ideias da reflexão seguirá este roteiro: 1) Visão geral da questão da pessoa; 2) Histórico do conceito de pessoa na leitura de Edith Stein; 3) A pessoa pela analogia da trindade; 4) O conceito steiniano de pessoa; 5) Observação crítica à antropologia-teológica steiniana; Considerações finais: ainda outros apontamentos à reflexão do conceito. Como resultado, espera-se poder esclarecer o roteiro da pesquisa e apontar para possíveis futuros desenvolvimentos do tema ao conceito de núcleo da personalidade.

### Referências

ALFIERI, Francesco. *Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein*. Trad. Clio Tricarico. SP: Perspectiva, 2014.



ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre/RS: Globo, 1969.

ARISTÓTELES. *De Anima*. Trad. Maria Cecília G. dos Reis. SP: Editora 34, 2007.

AQUINO, Sto Tomás de. *O Ente e a Essência*. Trad. Mário Santiago de Carvalho. Covilhã/Portugal: LusoSofia Press, 2008.

AQUINO, Sto Tomás de. *Suma Teológica*. Pensadores. Trad. João L. Barauña. SP: Abril Cultural, 1973.

HUSSERL, Edmund. *A Idéia da Fenomenologia*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

JUNG, C. G. *Aion: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Trad. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MATHIAS, Úrsula Anne. Alguns apontamentos sobre a natureza humana e o conceito de pessoa na Antropologia teológica de Edith Stein. *Revista Questões Teológicas (TQ)* 33 (2018/1), p.194-214.

SAVIAN FILHO, Juvenal. *A antropologia filosófico-teológica de Edith Stein na história do conceito de pessoa (Ebook) 2016*, 27p. Disponível: <http://ebooks.pucpr.rs/edipucrs/anais/2016>.

STEIN, Edith. *Sobre el problema de la empatía (1916)*. Obras Completas, II. Vitoria: El Carmen & Madrid: Editorial de Espiritualidad & Burgos: Monte Carmelo, Espanha, 2005a.

STEIN, Edith. *Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu (1922)*. Obras Completas, II. Vitoria: El Carmen & Madrid: Editorial de Espiritualidad & Burgos: Monte Carmelo, Espanha, 2005b.

STEIN, Edith. *Introducción a la filosofía (1931)*. Obras Completas, II. Vitoria: El Carmen & Madrid: Editorial de Espiritualidad & Burgos: Monte Carmelo, Espanha, 2005c.

STEIN, Edith. *La estructura de la persona humana (1932)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2007a.

STEIN, Edith. *Acto y Potencia (1933)*. OC III. El Carmem, et al, Vitoria/Espanha: 2007.

STEIN, Edith. *Que es lo Hombre? La antropología de la doctrina católica de la fe (1934)*. OC IV. El Carmem, et al, Vitoria/Espanha: 2003.

STEIN, Edith. *Ser finito e Ser eterno (1936)*. Zaíra C. Crepaldi. RJ: Forense Universitária, 2019.

**Palavras-Chave: Edith Stein, Conceito de Pessoa, Trindade.**



## **CORPOREIDADE E HERMENÊUTICA DA CARNE: REFLEXÕES SOBRE ÉTICA E ENCARNAÇÃO**

**Jefferson Zeferino (PUCPR)**

**Felipe Sérgio Koller (PUCPR)**

**Beatriz Oliveira de Paola (PUCPR)**

**Marcio Luiz Fernandes (PUCPR)**

O presente trabalho problematiza a relação entre afetividade e inteligência no labor hermenêutico da teologia por meio de uma análise bibliográfica de obras que tematizam corporeidade e hermenêutica da carne, objetivando haurir da tradição cristã elementos que ajudem a pensar a condição humana na contemporaneidade. O fenômeno da corporeidade é capaz de reunir em um processo dialógico o mundo das emoções e dos pensamentos. O ser humano sente e só sabe que sente porque tem um corpo que o permite experimentar a vida, a si mesmo e ao outro e é justamente neste processo de experimentação sensitiva da vida que o aprendizado pode acontecer. No campo da teologia, essa reflexão está ligada a um tema dos mais centrais para a tradição cristã, que é a encarnação. Estar encarnado é estar submetido materialmente ao tecido do espaço-tempo, é experimentar a vida através da pele, dos olhos, boca, nariz e ouvido. É o corpo, portanto, que permite o desenvolvimento de uma percepção teológica da realidade. Essa percepção se dá como antropoteologia, ou como teopatodiceia, isto é, como acolhida do sentido a que chamamos divino no pathos humano, como propôs Villas Boas (2016). A isso se relaciona a proposta de um cristianismo encarnacional de Dietrich Bonhoeffer, para quem a encarnação de Cristo significa um processo de humanização a ser eticamente assumido pelo cristão. Encarnar-se é tornar-se profundamente humano (cf. ZIMMERMANN, 2016). A consequência é que, se partimos da noção de que a relação tátil humaniza, sua ausência pode ser a origem da desumanização (desencarnação).a primeira metade do século XX, Romano Guardini (1942, 1964, 2001) já apontava para a desintegração da experiência humana impulsionada pela modernidade com o seu racionalismo, com suas graves consequências. Segundo ele, para o homem moderno o símbolo — isto é, a possibilidade de acesso a um nível mais profundo da realidade por meio de uma relação vital com o mundo material — é um mundo perdido. É preciso então reaprender a ver, a ouvir e a tocar, a se relacionar vitalmente com o ciclo dos dias e das estações, não associando de maneira postíca o colhido pelos sentidos a explicações abstratas, mas se abrindo pacientemente ao que a matéria revela com a inteireza do ser. A reflexão de Guardini nesse campo é capaz de dialogar na atualidade com as propostas de um pensar decolonial, como a de Enrique Dussel (2012) — que chama o mito da modernidade de irracionalismo, enquanto abstração autorreferencial, fechada à vida em sua corporalidade concreta — e a de Boaventura de Sousa Santos (2019) — que identifica nas epistemologias do Sul uma possibilidade de descolonização cognitiva que privilegia os corpos, a experiência e os sentidos —, bem como com a hermenêutica da carne, discussão que envolve autores como Julia Kristeva, Michel Henry, Jean-Luc Marion, Richard Kearney e Paul Ricoeur. A ausência da relação tátil, que já se fazia presente, é evidenciada no atual contexto de pandemia. A falta de sensibilidade de algumas pessoas em relação a outras, além de possíveis causas psíquicas, pode também ser oriunda da ausência de toque, de contato humano, de ressonância. Kearney (2014; 2015), ao explicar a importância do tato para a construção do humano, mostra como na literatura a própria pele é descrita de modo a distinguir seres com maior sensibilidade e seres com menor sensibilidade, como, por exemplo, as contraposições entre Ulisses e o Ciclope na Odisseia de Homero, ou ainda entre Jacó e Esaú como narrado no texto bíblico. Como resultado, pensa-se, portanto, numa teologia



que começa na pele inspirada pela imagem cristã de um Deus encarnado na solidariedade com aqueles e aquelas mais vulneráveis e que promova ferramentas para a construção de espaços de cuidado e gratuidade (cf. ZEFERINO, 2019).

## Referências

- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GUARDINI, R. *El talante simbólico de la liturgia*. Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica, 2001.
- GUARDINI, R. *O espírito da liturgia*. Rio de Janeiro: Edições Lumen Christi, 1942.
- GUARDINI, R. *O fim dos tempos modernos*. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1964.
- KEARNEY, Richard. *Losing our touch*. The New York Times. Opinionator. 30 ago. 2014. Disponível em: <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2014/08/30/losing-our-touch/>. Acesso: 17 mai. 2020.
- KEARNEY, Richard. *The wager of carnal hermeneutics*. in KEARNEY, Richard; TREANOR, Brian (Eds.). *Carnal hermeneutics*. New York: Fordham University Press, 2015, p. 15-56.
- SOUSA SANTOS, B. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- VILLAS BOAS, A. *Recuperar a lógica poética da Revelação: uma contribuição do diálogo entre teologia e literatura*. *Interações*, v. 9, n. 15, p. 61-86, 2016.
- ZEFERINO, J. *A construção de pequenos espaços de cuidado e gratuidade como resistência às violências: uma relação entre pastoral e teologia da cidadania*. *Estudos Teológicos*, v. 59, n. 1, p. 152-165, 2019.
- ZIMMERMANN, Jens. *Bonhoeffer's incarnational humanism*. *Theologica Wratislaviensia*, v. 11, p. 73-86, 2016.

**Palavras-Chave: Teologia Pública; Fenomenologia; Hermenêutica da Carne;**



## **CUIDADOS ESPIRITUAIS PARA PACIENTES E FAMILIARES DA COVID-19 – UMA REFLEXÃO COM BASE NA DECLARAÇÃO DO COMITE DE BIOÉTICA DA ESPANHA DE 15/04/2020**

**Sidiney Rodrigues (PUCPR)**

**Waldir Souza (PUCPR)**

A pandemia da Covid-19, em semanas provocou uma experiência mundial de sofrimento inigualável para a humanidade, que deixará marcas irreparáveis, principalmente psicossocial. Sua transmissibilidade se dá por vias respiratórias, ou através de contato em superfícies com o vírus. A problemática elaborada para esta pesquisa foi: Como garantir os direitos da assistência espiritual para pacientes e familiares durante a pandemia da Covid-19? O objetivo geral foi: Identificar as recomendações previstas na Declaração dos direitos aos pacientes de Covid-19 aos cuidados espirituais, emitida pelo CBE - Comitê de Bioética da Espanha em abril/2020. Os objetivos específicos foram: a) Apresentar um breve histórico sobre pandemias no mundo de 541 de D.C. até agosto/2020. b) Demonstrar a evolução do vírus, sua letalidade, transmissibilidade e dados estatísticos (corte em 11/08/2020). c) Apresentar o termo Bioética, cuidados paliativos, assistência espiritual, previsão legal no Brasil e Espanha. O método utilizado foi a análise documental e revisões bibliográficas sobre os assuntos mencionados. Da fundamentação teórica destacamos que as pandemias e pragas acompanham a humanidade desde sua existência onde os óbitos tinham uma taxa elevada por falta de conhecimentos científicos de fármacos. Exemplos como a Peste Justiniana em aproximadamente 541 D.C. no Egito, matou cerca de 1 milhão de pessoas e durou 200 anos. A peste Negra, entre os anos de 1343 e 1353, levou a óbito de 75 a 200 milhões de pessoas, conforme Giostri (2020), ambas oriundas das bactérias de pulgas e ratos. A Gripe Espanhola, entre 1918 e 1919, matando de 50 a 100 milhões de pessoas e no Brasil levando a óbito 35 mil brasileiros. No século XIX, conforme Souza (2007, p. 306), baseado na reportagem da folha do Norte de 02/11/1918, p. 1, recomendava-se para evitar a gripe ou influenza: “Que fossem evitadas as aglomerações, ‘principalmente à noite’ (ibid)”. A covid-19, é uma doença que significa de acordo com Bonacorsi (2020), Corona Vírus Disease, chamada de ‘Doença do Coronavírus-19’, tendo sua origem em zoonoses, doenças de animais que são transmitidas para os humanos. Destacamos que o termo ‘Bioética’, surgiu em 1971 na obra de Bioethics: Bridge to the future, de Van Rensselaer Potter, conforme Junges (1999) e no Brasil conforme Pessini (2010, p.13) teve início de forma tardia em ‘1990 e regulamentada através da Resolução nr. 196/1996. Esclarecemos que para OMS, conforme revista publicada em 2002, “Cuidado Paliativo é uma abordagem que promove a qualidade de vida de pacientes e seus familiares, que enfrentam doenças que ameacem a continuidade da vida, através da prevenção e alívio do sofrimento”. Sobre a Covid-19, o CBE (2020, p. 2), cita que: “Nestas semanas, milhares de pacientes morreram sem sentir o carinho e a proximidade dos entes queridos, bem como sem apoio espiritual ou religioso de acordo com suas convicções e crenças. Relata que as equipes médicas multidisciplinares tem se esforçado, inclusive no atendimento espiritual, mas que os protocolos que estão em constantes reformulações, devem prever uma forma de permitir o acesso dos profissionais de atendimento espiritual e de pelo menos um membro da família no acompanhamento nos hospitais no período de internação, seguindo a rigor os protocolos de segurança para evitar a contaminação pela Covid-19, pois o paciente já desacreditado pelo desconhecimento da Covid-19, tem como sua última esperança a fé em sua crença e como os profissionais da saúde tem declarado em muitos casos somente um ‘milagre’, e este alento espiritual tem que chegar ao leito dos enfermos. Como resultados foram apresentados dados da Covid-



19 na América do Norte e América Latina, em 11/08/2020 de casos e mortes em formas de tabelas. Outra constatação é que os pacientes e familiares, vítimas da Covid-19, apesar de terem seus direitos ao cuidado paliativo e a assistência espiritual, previstos em diversas regulamentações, devido às restrições dos protocolos médicos e sanitários implantados pelos riscos de contaminação não tem acesso. Apresentamos também, que a pandemia revelou para o mundo a vulnerabilidade da área da saúde e social no combate e controle, não somente à Covid-19, mas para outras pandemias. Ficou claro pelos dados estatísticos, que o contágio e letalidade é assustador, e que as vacinas e fármacos, encontram-se em fase de desenvolvimento e testes sem data conclusiva para ser disponibilizada a população. A pandemia já provocou milhares de mortos (dados em 11/08/2020) 736.234 milhões, conforme a Universidade Johns Hopkins (Baltimore, EUA), dos quais no Brasil, destacamos a morte do médico endocrinologista, Luis Alberto Valdez Marquez, de 67 anos, vítima da Covid-19 em 11/08/2020, em Cuiabá/MT. Valdez, trabalhava no Hospital Regional de Vilhena/RO, funcionário público desde 2002 e médico de UTI. Além disso era Diretor Clínico no hospital Bom Jesus. Ressaltamos, que de 11/08/2020 à 15/08/2020, o mundo teve mais 1.082.558 milhões de novos casos e 23.426 mil novos mortos, demonstrando a veracidade da Covid-19, sendo a única maneira eficaz de controle atualmente, o isolamento social, (ficar em casa – para os que podem), distanciamento social, (exigir 1,5m de distância), evitar aglomerações e usar máscara, itens que são INEGOCIÁVEIS, clarificando, NÃO TEM NEGOCIAÇÃO, é OBRIGATÓRIO, pois com estes simples gestos de cuidar de você é que você pode cuidar e evitar a dor do próximo, e este próximo pode ser infelizmente, os seus entes queridos.

## Referências

BONACORSI, Cibele. Novo coronavírus: características gerais, prevenção e controle. Palestra julho/2020. UNEMAT.

COMITÊ DE BIOÉTICA DA ESPANHA. Relatório da CBE sobre o direito de acompanhamento e pacientes de assistência espiritual com Covid-19. Disponível em: <https://www.bioeticaweb.com/informe-del-cbe-sobre-el-derecho-al-acompanamiento-y-asistencia-espiritual-pacientes-con-covid-19/>- acesso em 05/08/2020.

JUNGES, José Roque. Bioética: perspectivas e desafios. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

GIOSTRI, Jomar. O papel da ética no enfrentamento das grandes epidemias e catástrofes. Acesso 30/07/2020, disponível em: Brasil Escola - <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/medicina/o-papel-etica-no-enfrentamento-das-grandes-epidemias-catastrofes.htm>

PESSINI, Leo. Espiritualidade e Arte de Cuidar - o Sentido da Fé para a Saúde. Ed. São camilo, São Paulo-SP, 2010.

SOUZA, Christiane Maria Cruz de. A Gripe Espanhola na Bahia: saúde, política e medicina em tempos de epidemia. Tese (Doutorado em História das Ciências da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2007.

**Palavras-Chave: Covid-19; CBE – Comissão Bioética da Espanha; Bioética; Cuidados paliativos; Cuidados espirituais.**



## FAMÍLIA, FÉ E CULTURA: ANÁLISE BÍBLICA E CONTRIBUIÇÕES DE RENÉ GIRARD

Ellton Luis Sbardella (PUCPR)

A família é a base da sociedade, é realidade fundamental da fé cristã e uma instituição social e cultural. A família é, também, um sistema de crenças e de manutenção de formas de dominação e violência. Para refletir sobre a instituição familiar, é indispensável ter presente uma compreensão sociológica, doutrinária, bíblica e cultural do tema. O objetivo deste artigo é refletir sobre a família, com base em fundamentos bíblicos, tanto do Antigo como do Novo Testamento, neste, especificamente, a partir das falas Jesus, sem esquecer da conjuntura patriarcal da estrutura familiar no mundo bíblico. Analisamos a instituição familiar com a contribuição da Teoria Mimética de René Girard (1923-2015), autor de fundamental importância para a crítica literária, antropologia, sociologia, filosofia, estudos bíblicos e antropologia teológica na segunda metade do século XX. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica sobre o conceito de família, com ajuda da sociologia e dos números do catecismo da igreja católica referente ao tema, das produções acadêmicas de estudos bíblicos (artigos e livros) sobre o tema família, e dos textos bíblicos principais que tratam da instituição familiar, com destaque aos textos evangélicos. E incluímos a reflexão sobre a família, enquanto instituição cultural, a partir da Teoria Mimética de René Girard. Concluimos que é importante buscar cada vez mais a compreensão do papel da família como instituição no seguimento de Jesus, sob perspectiva do Reino de Deus. A família é instituição a serviço do Reino de Deus. O tema tratado na bíblia tem lugar na vida de Jesus. A família é ligada por parentesco, valores e crenças. No Antigo Testamento a família está vinculado à figura do pai (patriarcalismo). No Novo Testamento, Jesus questiona a instituição familiar e fala de rupturas (Mt 12, 48; Mc 3, 33; Mt 12, 48; Mc 3, 33) e retoma a figura do pai, como Abba (Mc 14,36). Jesus não desautoriza a família, mas relativiza os vínculos, a dominação e os desvios de propósitos. Ele chama para além, desafia e rompe, pois o valor supremo é o Reino de Deus. Para melhor compreender a instituição familiar, recorreremos à teoria mimética de René Girard. Para o autor, a cultura está na base das instituições, e a raiz da cultura é a violência. Neste sentido, é fundamental compreender qual é o significado da família a partir da bíblia, especialmente a partir das falas de Jesus. Considera-se a abordagem do tema família fundamental para a atualidade. É um alerta para a idolatria da instituição familiar e da afirmação do poder patriarcal. Inicialmente, apresentamos um conceito geral de família, com as contribuições da sociologia e da doutrina da Igreja Católica; depois, analisamos alguns dos textos da Sagrada Escritura, do Antigo Testamento e dos Evangelhos, em que Jesus fala sobre a família. E, por fim, trazemos a contribuição da Teoria Mimética para uma breve abordagem sobre a família na perspectiva sociocultural, seguido das considerações finais.

### Referências

ANDRADE, Gabriel. René Girard: um retrato intelectual. São Paulo: Érealizações, 2011.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 1973/1985.

CALLIGARIS, Contardo. Antigo e Novo Testamento adotam valores bem diferentes para a família. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, Revista IHU Online, 2018. Disponível em:



<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579727-antigo-e-novo-testamento-adotam-valores-bem-diferentes-para-a-familia>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CARDOSO, Manuel. FAMÍLIA NO NOVO TESTAMENTO. Disponível em: <http://www.estudos-biblicos.net/familia-nt-mc.html>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. Edição típica vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

COMENTÁRIO BÍBLICO BROADMAN. Volume 8, Artigos Gerais Marcos e Mateus. Trad. Adiel Almeida de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1986.

COMENTÁRIO BÍBLICO BROADMAN. Volume 9, Lucas - João. Trad. Adiel Almeida de Oliveira e Israel Belo de Azevedo. 2. ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1987.

GIRARD, René. A Violência e o sagrado. Trad. Martha Conceição Gambini. São Paulo: Editora Universidade Estadual de São Paulo, 1972/1990.

GIRARD, René; ANTONELLO, Pierpaolo; ROCHA, João Cezar de Castro. Evolução e Conversão. Trad. Bluma Waddington Vilar e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É realizações, 2008/2011.

LA CALLE, Francisco de. A Teologia de Marcos. São Paulo; Edições Paulinas, 1978.

LAZIER, Josué Adam. A família no Novo Testamento. Revista Caminhando, v. 5, n. 2 [n. 7], p. 28-33, 2010 [2ª ed. on-line; 1ª ed. 1994]

McKENZIE, John Lawrence. Dicionário Bíblico. Trad. Álvaro Cunha...et al.; revisão geral Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1983.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa. Verbetes Família Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=A124>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PIKAZA, Javier. A Teologia de Mateus. São Paulo: Edições Paulinas, 1978.

PIKAZA, Javier. A Teologia de Lucas. São Paulo: Edições Paulinas, 1978.

**Palavras-Chave: Família; Bíblia; Girard; Instituição;**



## MINO CEREZO BARREDO E CLÁUDIO PASTRO: ARTISTAS PÓS-CONCILIARES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Hilda Souto (PUCPR)

Marcio Luiz Fernandes (PUCPR)

O Concílio Ecumênico Vaticano II foi consagrado o maior evento católico do século XX. Convocado pelo Papa João XXIII e aberto em outubro de 1962, foi encerrado pelo Papa Paulo VI em dezembro de 1965. Foi um período de grandes reflexões em que se plasmou o principal objetivo do Concílio: a renovação da Igreja, ou seja, segundo o Papa João XXIII, um “Novo Pentecostes”. A Igreja se empenhou em viver uma nova eclesiologia em diálogo com o mundo. O evento que marcou a recepção do Vaticano II no continente latino-americano foi o encontro em Medellín, na Colômbia, em 1968, cujo objetivo foi aplicar as diretrizes propostas do Vaticano II à realidade e às necessidades da América Latina. Um dos principais pontos de atualização deu-se na liturgia. A Constituição Sacrosanctum Concilium enfatiza as reformas propostas pelo Concílio para uma maior participação dos fiéis nas celebrações, “a liturgia passou a ser, como conceito e realidade, o próprio Mistério Pascal do Cristo perpetuado na ação da Igreja (Pastro, 2001, pg. 13). Há também, no documento, questões referentes à arte, sua importância na tarefa de transmitir a beleza divina e ser uma mediação que conduz ao centro da fé cristã. Para o Concílio, a “Igreja não tem nenhum estilo próprio” e, acrescenta, a arte “deve ser livremente exercida na Igreja, segundo as tendências dos nossos tempos, de todos os povos e de todas as regiões” (SC 123). Na realidade eclesial Latino Americana, dois artistas colocaram em suas pinturas murais elementos intrinsecamente ligados à fé cristã: Mino Cerezo Barredo (1932-), sacerdote claretiano, e Cláudio Pastro (1948-2016), oblato beneditino. Ambos se inserem na tradição da Igreja que tem na pintura mural uma modalidade de, por meio da imagem, transmitir aos fiéis os textos das Sagradas Escrituras e, sobretudo, o Mistério da presença do Cristo ressuscitado e presente no meio da comunidade. Há que se ressaltar também que no campo das artes plásticas Latino Americana a pintura mural tem força e presença. Essa linguagem marcou uma geração de artistas mexicanos tais como Diego Rivera (1886-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1974), José Clemente Orozco (1883-1949) entre outros, cuja temática era predominantemente social e política. No Brasil, ressalta-se os painéis em mosaico de Galileo Emendabili (1898-1974), as pinturas e azulejos de Cândido Portinari (1903-1962), Sanson Flexor (1907-1971) e Fulvio Pennachi (1905-1992) que, muito embora não se dedicaram exclusivamente à arte sacra, deixaram um legado importante e uma inédita iconografia que não reproduzia mais os traços do Barroco. Essas obras, muitas vezes de grandes proporções e instaladas em lugares públicos, favorecem o contato com o espectador e tornam possível uma efetiva comunicação por meio da imagem que, em diversos momentos, pode se sobrepôr à intensidade das palavras. Nesse sentido, o objetivo dessa comunicação é fazer uma reflexão a respeito de duas pinturas murais de Cerezo e Pastro, que, embora sob o mesmo título, “História da Salvação”, possuem aspectos estéticos antagônicos e narrativas inspiradas em vivências eclesiais distintas. Para uma análise metodológica recorreremos à Ary Ribeiro que apresenta “os pressupostos teóricos da inculturação da fé e um elenco das características da inculturação realizada pelos Padres da Igreja” (Ribeiro, 1996, p. 346). Para a análise formal dos conteúdos iconológicos das obras faremos análises comparativas dos diferentes estilos apresentados por Cerezo e Pastro à luz de Erwin Panofsky e recorrendo à questão apontada pelo documento conciliar, citado acima, que afirma a importância da imagem na difusão da fé cristã, refletiremos sobre a Bíblia Pauperum e como a pintura mural passou a ser uma bíblia acessível a todos. Os painéis a serem analisados estão em distintas regiões do vasto



continente. O painel de Cerezo, de 1975, encontra-se no Peru, em Junjuí, na igreja reconstruída após um terremoto. A pintura conta de “forma didática e catequética a história da salvação e a realidade cotidiana da comunidade” (Fernández, 2010, p. 1347). O painel de Pastro, de 1982, está na Paróquia São Bento do Morumbi, em São Paulo. Nesse grande projeto que levou dois anos para ser concluído, o artista sintetizou os textos bíblicos do Gênesis ao Apocalipse não deixando de retratar a história dos padres beneditinos húngaros que fazem parte da comunidade local. Como reflexão central da comunicação, queremos expor a importância da imagem na iconografia cristã com a observação do Cardeal Joseph Ratzinger: “A total ausência de imagens não é conciliável com a fé na Encarnação de Cristo” (PAPA, 2016, p. 32) e da perícopes do evangelho de Lucas que afirma: “Se eles se calarem, as pedras gritarão” (Lc 19, 38-40).

## Referências

NOVA BÍBLIA PASTORAL. São Paulo: Paulus, 2014.

CONCÍLIO VATICANO II. Constituição sobre a Sagrada Liturgia Sacrosanctum Concilium. 11ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 2011.

FERNÁNDEZ, Márcio Luiz. A hilética fenomenológica na obra mural Latino Americana: uma mística de comunhão. In 23º Congresso Internacional da SOTER, 2010. Anais do Congresso SOTER, Belo Horizonte: Revista de Teologia & Cultura, Edição nº 31 – Ano VI – set./out. 2010 – ISSN: 1809-2888, pg. 1345–1356. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/edicao31/23-congresso-internacional-da-sociedade-de-teologia-e-ciencias-da-religiao-soter/>. Acesso em 27 set. 2020.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2017.

PAPA, Rudolfo. Biblia pauperum, riflessioni storiche e teoriche. In Zenit, Il mondo visto da Roma, dez. 2010. Disponível em: <https://it.zenit.org/articles/biblia-pauperum-riflessioni-storiche-e-teoriche/>. Acesso em 27 set. 2020.

Papa Francisco e la missione dell'arte: il coraggio di trovare nuova carne per la trasmissione della parola. Siena: Edizioni Cantagalli, 2016.

PASTRO, Cláudio. C. Pastro: arte sacra. São Paulo: Paulinas, 2001.

RIBEIRO, Ari L. do V. Os Padres da Igreja e a inculturação da fé. In Teocomunicação: Porto Alegre, v. 26, n. 113, set. 1996, p. 345-357.

**Palavras-Chave: Concílio Vaticano II; Cerezo Barredo; Cláudio Pastro; América Latina; Pintura mural**



## **O OLHAR DA ESPIRITUALIDADE E HUMANIZAÇÃO EM CUIDADOS PALIATIVOS**

**Michel Cristiano Ribeiro Keler (PUC/PR)**

**Waldir Souza (PUCPR)**

**Rita de Cassia Falleiro Salgado (PUCPR)**

A temática deste trabalho está voltada para a Espiritualidade como fonte primordial em Cuidados Paliativos, na perspectiva da Humanização e da Bioética. Objetiva-se apresentar uma pesquisa em andamento, sendo desenvolvida em mestrado, a qual busca responder as seguintes questões: Qual a visão dos profissionais, familiares e equipe de cuidados paliativos sobre a espiritualidade? Qual a relevância do profissional da teologia neste contexto, sob aspecto da Bioética? Quanto à metodologia, a pesquisa é de abordagem quanti – quali, a partir do modelo Flick (2004) o qual se estabelece com eficiência nas áreas sociais e na psicologia especificamente para a temática deste estudo voltado a humanização, espiritualidade e cuidados paliativos no ponto de vista da Bioética. Na pesquisa prospectiva, o pesquisador aplicará um questionário com entrevistas semi-estruturadas a partir do questionário HOPE adaptado e traduzido por Sartori e Grossi (2007) aplicada após a aprovação pelo CEP. Devido ao momento vivenciado pela pandemia da COVID-19, não será utilizada a pesquisa de campo com questionários, deste modo se propõe uma nova metodologia em que será utilizada a revisão integrativa de literatura, ou seja, uma categoria de revisão que pode compreender literatura empírica ou teórica, ou ambos. As revisões integrativas podem ser focadas na metodologia, teoria ou nos resultados de distintos estudos empíricos (WHITTEMORE, 2005). Especificamente para a temática deste estudo voltado a humanização, espiritualidade e cuidados paliativos, a análise de conteúdos se dará através dos fundamentos de Bardin (1977). Considera-se que o ser humano é, em alguns aspectos, muito mais vulnerável que outros seres vivos, mas, em outros aspectos, mais hábil para proteger-se da vulnerabilidade de seu ser. O recém-nascido é, de certo modo, a mais plástica epifania da extrema vulnerabilidade do ser humano (TORRALBA i ROSELLÓ, 2009, p.59-60). O fundamento antropológico unitário, assumindo o ser humano em sua globalidade, e o apelo ético, pelo qual o ser humano é chamado a atuar pela sua liberdade responsável, aponta para a pessoa humana como um fim em si mesma e a fonte do que é lícito ou ilícito, em todo o percurso de sua vida (SGRECCIA, 1990, p.241-248). Assume-se a pessoa em todas as suas dimensões e o mais integralmente possível (MALHERBE, 1990, p.190). É o mesmo que afirmar que a pessoa humana é um bem em si. A partir desta base, a bioética principialista tem desenvolvido quatro princípios: fazer sempre o bem; evitar o mal; preservar a autonomia, mesmo na condição de paciente; garantir a justiça, tanto no acesso, quanto na distribuição dos benefícios decorrentes do avanço das biociências como das biotecnociências. Disto, advém a busca constante do bem integral do ser humano. Isso impede qualquer forma de abuso que signifique um reducionismo. O diálogo entre ciência e fé só se dará se houver a intermediação da razão, que é a referência comum para uma e outra. Deste diálogo, nasce e brota a exigência de reflexão filosófica-moral também no campo médico e biológico (SGRECCIA, 2002, p.47-48). As intervenções das biotecnologias acontecem no âmbito do corpo humano. A estrutura antropológica do corpo é uma dimensão essencial do ser humano, não seu acessório ou sua posse enquanto sujeito. O corpo humano é um evento pessoal e não um puro fato físico. O cuidado e a cura exigem uma atenção ao outro concreto, ao doente em sua particularidade. Essa particularidade existencial da doença manifesta-se como uma historicidade salvífica, porque levanta perguntas do



significado e implica o próprio sentido da vida. A teologia tem uma sensibilidade especial para essa historicidade salvífica, para o apelo particular de Deus a cada ser humano em sua singularidade. Portanto, uma das grandes lições que proporciona a experiência de conscientização do próprio ser humano é encontrada no sofrimento. A apropriação da realidade pessoal e a reação da pessoa são fundamentais para captar a mensagem contida nas situações de dor e sofrimento, interpretando-a ou assimilando-a como oportunidade ou desventura. Tomar nas mãos a situação implica um processo de interiorização no qual a pessoa passa a apropriar-se do seu problema, a reconhecer e a incorporar a necessidade de um reordenamento na vida (SELLI, 2008, p.120). No decorrer da revisão integrativa, a pesquisa foi realizada através dos periódicos da CAPES, em revistas tais como SciELO Brazil, Portugal, Colômbia e SciELO Public Health, no período compreendido entre 2015 à 2020, considerando os descritores “Espiritualidade and Cuidados paliativos”, “Humanização and Bioética” e “Espiritualidade and Bioética”, nos idiomas inglês e espanhol. A partir dos dados coletados, pretende-se proporcionar breve reflexão que venha a responder as questões suscitadas pela Bioética e Teologia, pontuadas em nossa problematização, as quais afetam o ser humano em cuidados de saúde, especificamente em Cuidados Paliativos. Diante do exposto acima, a pesquisa encontra-se no momento em elaboração do Estado da Arte, sendo estes os resultados disponíveis para apresentação e discussão nesta comunicação.

## Referências

- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Edições 70, Lisboa – PT, 1977. Distribuído por Livraria Martins Fontes, SP: São Paulo, BR.
- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MALHERBE, Jean-François. Non si può fare bioética seriamente, se non ci s'appoggia su um fondamento antropológico. In: VIAFORA, Corrado (Org.), Vent'anni di bioética: idee, protagonisti, istituzioni Padova: Fondazione Lanza/Gregoriana Lebreria Editrice, 1990.
- SARTORE, C. A. et al. Escala de Esperança de Herth: instrumento adaptado e validado para a língua portuguesa. Rev Esc Enferm USP, v. 42, n. 2, p. 227-32, 2008.
- SELLI, Lucilda. Dor e sofrimento na tessitura da vida. In: PESSINI, Leocir; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. Buscar sentido e plenitude de vida. Bioética, saúde e espiritualidade. São Paulo: Paulinas; Centro Universitário São Camilo, 2008.
- SGRECCIA, Elio. A bioética: história, horizontes e fundamento de uma nova disciplina. In: LADISÃNS, Stanislavs (Coord.) Questões atuais de bioética. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- SGRECCIA, Elio. Manual de bioética I. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- TORRALBA i ROSELLÓ, Francesc. Antropologia do Cuidar. Petrópolis: Vozes, 2009.
- WHITTEMORE R, Knafel K. The integrative review: updated methodology. J Adv Nurs. 2005;52(5):546-53.

**Palavras-Chave: Cuidados Paliativos; Bioética; Humanização; Espiritualidade**



## O SER HUMANO NA PERSPECTIVA DA FÉ

Fernanda Tramontini dos Santos (PUCPR)

Busca-se empregar o melhor da Teologia em favor da Bioética, para defesa da vida e promoção e proteção humana no contexto de um mundo secularizado e pós-moderno, pela justaposição das obras *Retrotopia*, de Zygmunt Bauman, e *Curso Fundamental da Fé*, de Karl Rahner. Os objetivos foram responder: a) o que é a vida humana; b) como promover a humanidade sem extrapolações; c) quais são as delimitações a favor da vida; d) o que esperar da Teologia e da Bioética em relação às pessoas vulneráveis. A metodologia empregada foi qualitativa bibliográfica com análise de conteúdo, mediante a explanação do conteúdo das obras, capítulo a capítulo, seguida de análise bibliográfica para responder as questões-objetivo. Quando da discussão dos resultados, fez-se o aporte breve de algumas referências a fim de corroborar com os argumentos. Eis os resultados: *Retrotopia* é o reavivamento do desejo de reconstruir o lar ideal, através de símbolos nacionalistas, manifestada desde a crise econômica de 2008 por políticas protecionistas e reforço de fronteiras contra minorias sociais. Os políticos do ódio se aproveitam da insatisfação provocada pela precariedade econômica e fomentam a clivagem imputando a essas minorias a culpa pelas mazelas sociais. Nesse “nós versus eles”, a solidariedade foi banalizada, a esperança e o dever moral, privatizados. Rahner busca responder como é possível viver a existência cristã no mundo plural com honestidade intelectual. Propõe uma primeira reflexão sobre fé ponderando sobre o ser humano enquanto simultaneamente histórico e destinatário autocomunicação de Deus pela graça - cuja experiência transcendental lhe atribui: autoposse, subjetividade, liberdade, responsabilidade, esperança, éschata – mas que se realiza no mundo pelo amor ao próximo e na responsabilidade para com a transformação da realidade concreta em favor do Reino. A partir dessas obras, foi possível perceber que o ser humano, dotado de concretude e espiritualidade, precisa ser considerado integralmente sem que nenhuma dessas dimensões seja desprezada ou absolutizada. Diante disso, conclui-se que a Teologia tem a oferecer à Bioética argumentos sólidos para a convivência mútua e dialógica entre a cosmovisão cristã e o racionalismo genuínos, capaz de proporcionar: recuperação do sentido existencial, promoção da responsabilidade social, relativização dos determinismos sociais e naturais; crítica ao viés ideológico do racionalismo e da religião, refutação da polarização “nós x eles”, segurança sadia para vida no mundo líquido, esvaziamento do embate ecumênico, combate pacífico ao terrorismo, percepção da vida enquanto valor supremo e o despertar para um novo paradigma da diferença. Não obstante, apesar da metodologia e da cosmovisão bastante distintas, a justaposição das duas obras é em si a demonstração da possibilidade e da necessidade de convivência dialógica entre o cristianismo e o racionalismo. Desse convívio frutuoso, surge uma nova compreensão sobre a “diferença”: o ser humano é diverso de Deus, enquanto criatura, e de si mesmo enquanto sujeito em devir. Logo é um atributo antropológico aplicável sempre a si e não ao outro – mesmo que esse outro não compartilhe dessa crença. Isso anula os argumentos ideológicos que fomentam o ódio ao próximo pautado em (pseudo) diferenças de ordem circunstancial (raça, religião, orientação sexual, etc) e traz à tona o fato de que a causa dos males humanos está na estrutura de pecado, ora objetivada no sistema econômico e o *modus vivendi* pós-moderno.



## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

RAHNER, Karl. *Curso Fundamental da Fé*. Trad. Alberto Costa. 1 ed, 5 reimpr. São Paulo: Paulus, 1989.

**Palavras-Chave: Cristianismo; Racionalismo; Relações Sociais; Bioética; Diferença.**



## PERFIL DO PLANEJAMENTO FAMILIAR QUANTO AO CONSENSO ENTRE OS PARCEIROS

Kathleen Vieira (PUCPR)

Mario Antonio Sanches (PUCPR)

É sempre uma tarefa difícil a tomada de decisões compartilhadas, ainda mais quanto diz respeito às decisões conceptivas. O casal é composto de duas pessoas com histórias diversas, experiências marcantes e fatores pessoais individuais. A busca por um projeto de fecundidade e de vida comum é permeada por diversidades e alguns obstáculos. Problema. Ao longo do tempo, a mulher se viu prisioneira da maternidade, quando ter um filho passou a ser sua obrigação perante a sociedade e demandar todo o seu tempo, inviabilizando qualquer atividade fora de casa, segundo ANDRADE (2017, p.6). O Papa João Paulo II na Familiaris Consortio (n14) ressalta que os filhos são dom de Deus. O planejamento familiar poderia ajudar a encontrar o melhor momento para esta mulher ser mãe e para que o pai possa também assumir a paternidade responsável. Objetivo geral; Relacionar os índices de consenso entre os parceiros e a existência ou não de planejamento familiar. Objetivos específicos; - Analisar a relação do planejamento do primeiro filho com o projeto conjunto por parte dos casais; - Relacionar a reação ao anúncio da gravidez do primeiro filho com o fato da gravidez ter sido um projeto conjunto por parte do casal. Materiais e Método; Trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica com abordagem quantitativa. Este estudo é parte de um projeto maior, por isso utiliza, parcialmente, um banco de dados fruto de pesquisa de campo efetivada a partir da aplicação do Instrumento de Pesquisa Planejamento da Parentalidade no Contexto da Bioética. Esta pesquisa é parte de um projeto maior aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (Parecer: 770.977, de 27/08/2014). Os questionários, com 56 perguntas, foram aplicados em várias localidades do Estado do Paraná. A pesquisa fora realizada em encontros organizados por instituições religiosas, educacionais e sociais entre 2014 e 2018. O critério de inclusão na pesquisa era ter ao menos um filho e de exclusão estar vivenciando uma gravidez no momento da pesquisa. No total foram respondidos 2.196 questionários válidos relacionados à gravidez do primeiro filho. Os dados foram sistematizados com uso de software de análise estatística (SPSS). Fundamentação Teórica;Papa Francisco reforça que o Criador torna os pais participantes da obra da Sua criação, ao mesmo tempo, em que os faz instrumentos do seu amor, confiando o futuro da humanidade através da transmissão da vida humana (Amoris Laetitia, n 81). Diante desta responsabilidade é necessário responder com prudência como orienta Papa Paulo VI na Humanae Vitae (n 10) sobre a "paternidade responsável". Um filho exige dedicação, amor, carinho, cuidado, tempo, dinheiro... E por diversos motivos, sejam eles físicos, econômicos, psicológicos, sociais, entres outros, os pais podem evitar um novo nascimento, temporariamente, ou até, por um tempo indeterminado. Cabe-lhes agir pela lei moral e não pelos seus próprios egoísmos. É de extrema importância criar um ambiente agradável e uma situação propícia para a chegada de uma nova criança. Resultados; Observa-se que quanto maior o planejamento individual maior também foi o planejamento do casal, por outro lado, quanto maior a falta de planejamento individual menor o planejamento do casal. Os dados da pesquisa mostram que dentre os casais que planejaram e conceberam o primeiro filho em consenso recebem melhor a notícia da chegada, com alegria e satisfação, ao passo que aqueles pais que não se planejaram, recebem a notícia da gravidez com preocupação e incerteza. O consenso no planejamento familiar está contido nos artigos 2º e 3º da Lei Federal 9.263, de janeiro de 1996: "Art. 2º Para fins desta Lei, entende-se planejamento familiar como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole



pela mulher, pelo homem ou pelo casal. Art. 3º O planejamento familiar é parte integrante do conjunto de ações de atenção à mulher, ao homem ou ao casal, dentro de uma visão de atendimento global e integral à saúde.” (grifos nossos) Apesar dos avanços legislativos há ainda muitas queixas “sobre imposições sexuais dos homens, a falta de diálogo ou a supremacia “das decisões deles”” (MOREIRA e ARAÚJO, 2004, p. 394). O consenso entre o casal diante do planejamento familiar é pertinente para a diminuição da violência sexual, pois diante de cônjuges consensuados as relações sexuais aconteceriam somente quando os dois concordassem e não seriam forçadas. Moreira e Araújo (2004, p. 394) elucidam o consenso entre o casal “pressionado por imperativos econômicos e precárias condições de vida, contrariando, para alguns, a aspirações por mais filhos.” Nesse caso, a contracepção seria mais uma contingência do que uma opção. Para uma verdadeira equidade entre os gêneros, seria preciso uma sincera escuta mútua, conversa, ajustes, até a chegada de um consenso do que é melhor e mais adequado naquele momento para aquele casal / aquela família.

## Referências

ANDRADE, Denise Almeida. Direito Fundamental ao Planejamento Familiar. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

BRASIL, Lei Federal Nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9263.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm) Acesso: 29 de jul. de 2020.

FRANCISCO, Papa. Exortação apostólica Amoris Laetitia: sobre o amor na família. 2016. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html#\\_ftn86](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html#_ftn86). Acesso em: 29 de jan de 2020.

GRUPO PARENTALIDADE: Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da PUCPR com o parecer: 770.977, 27/08/2014. Lei 9.263/96.

JOÃO PAULO II, Papa. Exortação Apostólica Familiaris Consortio. Roma, 1981. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html) Acesso em 27 de jul. de 2020.

MOREIRA, Maria Helena Camargos; ARAÚJO, José Newton Garcia de. Planejamento familiar: autonomia ou encargo feminino? Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 389-398, set./dez. 2004

PAULO VI, Papa. Carta encíclica Humanae Vitae: sobre a regulação da natalidade. 1968. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_25071968\\_humanae-vitae.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_25071968_humanae-vitae.html). Acesso em: 29 de jan de 2020.

**Palavras-Chave: Planejamento Familiar; Igreja Católica; Parentalidade; Gênero.**



## POPULISMO E “POVO”: PRECARIIDADES E POLARIZAÇÕES

Rudolf von Sinner (PUCPR)

“Um fantasma está atormentando o mundo – o populismo” (IONESCU; GELLNER, 1969, p. 1). É uma “espécie de fantasma a assombrar, para o bem ou para o mal, a política brasileira nas próximas décadas” (PERLATTO; CHAVES, 2016, p. 92). Jan-Werner Müller admite que o populismo pode, “às vezes, trazer efeitos positivos à democracia”, mas, como tal, “não é democrático, sua tendência é, sem dúvida, antidemocrática” (MÜLLER, 2017, p. 14). A questão pertinente e em jogo é quem seria, pois, o “verdadeiro” povo e quem o representa. Ele é com frequência reivindicado tanto por tendências à direita, quanto por tendências à esquerda, por governos tanto quanto por movimentos sociais. A busca de alinhamento de pessoas na perspectiva do poder parece ser uma decorrência da grande incerteza e da vida acelerada típicas do nosso tempo. A influência das novas tecnologias e sua rápida disseminação contrasta com a lentidão da tomada de decisões no processo político formal, criando perplexidade, por um lado, e frustração, por outro. A multiplicidade de posições e configurações partidárias, bem como sua instabilidade e as frequentes mudanças não parecem oferecer credibilidade e confiabilidade para encontrar soluções que satisfaçam os anseios da população. O argumento desenvolvido nesta comunicação é que o populismo, conforme a acepção comumente feita dele, tende a subestimar e desprezar o povo, as reais pessoas da população, entendendo ser ele uma massa manipulável de manobra na mão de alguns formadores de opinião e lideranças que conseguem sua adesão. Questiona-se este desprezo e procura-se valorizar a participação do povo em sua(s) subjetividade(s) no espaço público. Ao mesmo tempo, como indica o predominante uso de aspas, argumenta-se que “o povo” representa uma categoria precária, na perspectiva tanto social quanto teológica. Este fator impede a sua definição unilateral, por um lado, e clama por seu reconhecimento como conjunto dinâmico de sujeitos em suas ansiedades e sonhos concretos, que merece uma atenta interpretação de sua localização, atuação e legitimidade, enquanto também clama pela observação crítica. Para tanto, nesta abordagem de cunho bibliográfico e conceitual, será primeiro analisado o conceito de populismo e de “povo”. Em seguida, se buscará aprofundar a discussão do populismo, de modo especial em diálogo com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015). Em sua obra *A razão populista*, Laclau desenvolve uma teoria do populismo em que o concebe não como uma patologia ou um desvio perigoso da democracia, mas como sua normalidade. Para o autor, no entanto, o populismo, não tem cor, não tem ideologia e nem uma base social particular. Não é um conteúdo, mas uma forma específica de construção do político dentro de uma lógica política. A originalidade deste ponto de vista está em superar a necessidade organizativa e simplificadora de um único sujeito histórico identificado como uma classe, por exemplo, e assinalar a heterogeneidade do campo antagônico que constitui o “povo”. O sujeito histórico capaz de efetivar a luta não é a priori nenhuma classe em particular, mas o “povo” através da articulação de suas demandas. Laclau, portanto, inverte o sentido de populismo, que se transforma de manipulação das massas por um líder em uma forma de articulação performativa, discursiva e pluralista de subjetividades que, ao adquirir hegemonia, emergem como povo. Teologicamente, isso é relevante, como se mostra na terceira parte, porque o populismo, assim entendido, é um alerta para atentar para o povo – para o sacerdote de todas as pessoas crentes, em linguagem teológica, para o laicato como *laos theou*. Em uma radicalização maior, na Bíblia, o termo “povo” também pode refletir o termo grego *ochlos*, o povo comum, uma palavra usada por Filo e Josefo de modo depreciativo, mas que é retratado positivamente “em um relacionamento próximo com Jesus” especialmente no Evangelho de Marcos. A pessoa se torna parte do povo de Deus por meio do batismo, mas na prática passa a entender e adotar essa



condição com base em um aprendizado diário e contínuo. O “povo” de Deus não é nem uma realidade, nem um conceito simplesmente dados, mas um processo, um “evento” e não uma instituição, como sublinham, cada um à sua maneira, a “eclesiogênese” de Leonardo Boff (1991) e o “evento igreja” de Vítor Westhelle (2017). O povo de Deus como conjunto de sujeitos corporificados tem como seu horizonte dinâmico, não predefinido mas constante, a encarnação, a corporificação de Deus em Jesus Cristo. Essa corporificação mostra Deus assumindo a vulnerabilidade, uma vulnerabilidade que é típica da maioria das pessoas na maioria dos contextos.

## Referências

BOFF, Leonardo. E a Igreja se fez povo. *Eclogênese: A Igreja que nasce da fé do povo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

IONESCU, Ghita; GELLNER, Ernest (Orgs.). *Populism: Its Meaning and National Characteristics*, London 1969.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

MÜLLER, Jan-Werner. *Was ist Populismus? Ein Essay*. 5. Ed. Frankfurt: Edition Suhrkamp, 2017.

PERLATTO, Fernando; CHAVES, Daniel (Orgs.). *Repensar os populismos na América do Sul: debates, tradições e releituras*. Macapá/Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Amapá/Autografia, 2016.

WESTHELLE, Vítor. *O evento igreja: chamado e desafio a uma igreja protestante*. São Leopoldo, RS: Sinodal, Faculdades EST, 2017.

**Palavras-Chave: Populismo; Brasil; Ernesto Laclau; Teologia Pública; Povo de Deus**



## POSSIBILIDADES E LIMITES DA TEOLOGIA SIMBÓLICA COMO TEOLOGIA PÚBLICA

Felipe Sérgio Koller (PUCPR)

Jefferson Zeferino (PUCPR)

O presente trabalho relaciona a proposta de uma teologia pública que tem como eixo a noção de “clássico”, como apresentada por David Tracy, com a exigência de uma teologia simbólica, como propõem Tomáš Špidlík e Marko Ivan Rupnik. A partir de uma exploração bibliográfica desses autores, que identifica similaridades em suas abordagens, avalia-se aqui a possibilidade de compreender a teologia simbólica como uma teologia pública. O papel da teologia na universidade, ao lado das outras ciências, é um debate em aberto. A questão de fundo diz respeito à linguagem que pode ser considerada adequada ao âmbito da laicidade, da pluralidade e da paridade acadêmica dos diferentes saberes, em um contexto de pós-cristandade. Nem uma fala confessionalmente fechada com pretensão de absolutez, nem um interdito à teologia no espaço acadêmico ou no debate público, parecem soluções acertadas (ZEFERINO, 2018, p. 155-156). O impasse deve muito à maneira como a teologia se posicionou no âmbito universitário e no debate público ao longo dos séculos. Vários setores da sociedade manifestam uma espécie de alergia em relação à presença da religião no espaço público. Para Rupnik (2010, p. 204, tradução nossa), “houve algo que deu motivo a essa forte reação e vale a pena se perguntar se não foi justamente [uma] atitude teórico-ideológica que comprimia a vida”, ou seja, uma postura que, menosprezando a dimensão experiencial da religião, era apenas capaz de impor fórmulas fechadas. Tracy, que se dedicou a investigar a possibilidade da teologia como discurso público, reconhece três formas de publicidade (publicness) do discurso: enquanto a primeira diz respeito à razão investigativa e a segunda à razão dialógica, a terceira trata daquilo que as duas racionalidades anteriores não comportam, sendo algo de suprarracional. É o espaço da poesia, da arte e da religião, isto é, de formas narrativas carregadas de determinada força de sentido, o que Tracy chama de “clássicos” (ZEFERINO, 2018, p. 173-174). O clássico, em seu excesso de sentido, revela “possibilidades permanentes para a existência humana tanto pessoal como comunal”, de modo “é sempre público, jamais privado” (TRACY, 2006, p. 41). A teologia é assim compreendida como uma hermenêutica dos clássicos do mundo das religiões e das experiências de espiritualidade, merecendo o seu lugar na academia tanto quanto os estudos literários ou artísticos. “No encontro com os clássicos religiosos, assim como no encontro com os clássicos da arte, se é interpelado e às vezes isto acontece de tal modo que desvendamentos de sentido acerca da existência vêm à tona” (ZEFERINO; SINNER, 2019, p. 687). A proposta de teologia pública de Tracy significa a recusa do modelo de fazer teologia que perdurou do medievo tardio até hoje e a adoção de uma nova abordagem, que se pautar pela abertura de sentido antropológico dos clássicos religiosos. Se, como avalia Grillmeier (1975), houve uma passagem do símbolo à suma, é o momento de voltar ao símbolo, como propõem Rupnik e Špidlík (2010). Que a teologia seja ofício do poeta, no entender de Platão, implica que ela se dê a partir de símbolos, o que permite, ao mesmo tempo, a sua força de sentido e a consciência de sua limitação (ŠPIDLÍK, 2010, p. 84). Por isso, para Rupnik (2017, p. 184-186, tradução nossa), o abandono do símbolo no campo da teologia representou uma “bifurcação trágica”, em que a relação entre Deus e o mundo passou a ser vista como uma “operação intelectual” em vez de um “envolvimento relacional”, o que se dá em um âmbito de liberdade e de progressividade da compreensão em ligação com a própria experiência, e não de coação ou de esquema estático. É dessa dinâmica que o símbolo, ou a mentalidade simbólica, é capaz. Da mesma maneira, para Tracy, “um clássico é um fenômeno cuja



própria extraordinariedade e manutenção de significado resistem à interpretação definitiva”, de modo que o seu “valor-de-verdade depende das possibilidades desveladoras e transformadoras que têm para seus intérpretes” (TRACY, 2012, p. 37). A definição que Tracy oferece para a noção de clássico dialoga com a noção do símbolo como compreendida por Špidlík e Rupnik. Como resultado, pensa-se, portanto, numa teologia que se compreende como hermenêutica do clássico/símbolo que, por sua vez, é tradução da experiência humana em sua relação com o mistério de sua própria existência. Essa é uma possibilidade teórica que justifica o espaço da teologia na academia na medida em que a torna pertinente e significativa para um público que não se limita a uma confessionalidade religiosa.

## Referências

- GRILLMEIER, A. Von Symbolum zur Summa: Zum theologiegeschichtlichen Verhältnis von Patristik und Scholastik. In *Mit Ihm und in Ihm: Christologische Forschungen und Perspektiven*. Friburgo: Herder, 1975, p. 585-636.
- RUPNIK, M. I. Il simbolo dà accesso al mistero del mondo. In ŠPIDLÍK, T.; RUPNIK, M. I. *Una conoscenza integrale: la via del simbolo*. Roma: Lipa, 2010.
- RUPNIK, M. I. *Secondo lo Spirito: La teologia spirituale in cammino con la Chiesa di papa Francesco*. Cidade do Vaticano: LEV, 2017.
- ŠPIDLÍK, T.; RUPNIK, M. I. *Una conoscenza integrale: la via del simbolo*. Roma: Lipa, 2010.
- ŠPIDLÍK, T. La teologia simbolica come giustificazione dell'arte. In ŠPIDLÍK, T.; RUPNIK, M. I. *Una conoscenza integrale: la via del simbolo*. Roma: Lipa, 2010.
- TRACY, D. *A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- TRACY, D. A teologia na esfera pública: três tipos de discurso público. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, v. 44, n. 122, p. 29-51, jan./abr., 2012.
- ZEFERINO, J. Hermenêutica e Teologia Pública: elementos para a construção do discurso teológico em interlocução com os clássicos desde a Literatura a partir de David Tracy. *Teoliterária*, v. 8, p. 154-192, 2018.
- ZEFERINO, J.; SINER, R. A teoria teológica da religião de David Tracy. *Horizonte*, v. 17, p. 676-701, 2019.

**Palavras-Chave: Teologia Pública; Símbolo; David Tracy; Marko Ivan Rupnik; Tomáš Špidlík**



## **SOFRIMENTO E CUIDADO: UMA VISÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE CUIDADORES(AS) DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**Fabiana Torres Xavier (PUCPR)**

Uma das principais particularidades dos seres humanos relacionada a outros animais é a sua habilidade de habitar e desenvolver-se em espaço organizado culturalmente através de crenças, valores e padrões. Esta mesma capacidade, também cede espaço a chamada dor total, que associa dor e sofrimento. A dor está ligada ao funcionamento do corpo biológico (sistema nervoso central) enquanto o sofrimento está ligado a pessoa, abrangendo as dimensões psíquicas, psicológicas, sociais e espirituais (PESSINI, 2007, p.166). No contexto do cuidado a pessoa com deficiência mental, não se pode falar na cura de modo de objetivo, sendo importante considerar a qualidade de cuidado ofertado a estes indivíduos avaliando a dor e o sofrimento de modo integral, e neste cenário a figura do(a) cuidador(a) é central. Especificamente, utilizado nesta reflexão é o termo “deficiência mental”, sendo imperativo diferenciá-lo de “transtorno mental”. Pessini (2007, p.90) enfatiza a importância de diferenciar estas duas populações, sendo que a doença mental está relacionada a transtornos da mente, chamadas de psicopatias. Enquanto deficiência mental é, em alguns casos, um sinal intrínseco de uma enfermidade ou síndrome específicas que causa uma debilidade funcional cognitiva. Pessini (2007, p.89) afirma que no desenvolvimento histórico as pessoas com deficiência foram estigmatizadas e discriminadas, por longos períodos suas patologias foram tidas como punições ou manchas advindas de crenças religiosas distorcidas. As pessoas eram nomeadas e tratada de modo negativo, o que causava enorme sofrimento a pessoa e a seu familiar cuidador. Entretanto, atualmente se entende que estes indivíduos não são apenas sua deficiência, mas que não se pode entendê-los e acolhê-los, integralmente, sem elas. Neste estudo, será ressaltado o “cuidado” e a busca de significado e sentido da vida diante de crenças pessoais (espiritualidade) e religiosa, quando se tem um membro da família portador de deficiência mental. Pellegrino e Thomasma (2018, p.12) ressaltam a importância de entender que a cura é um dos principais axiomas da medicina, e que seu processo envolve não somente a dimensão física que a doença ou lesão pode causar, mas engloba as dimensões psicológicas, sociais e espirituais. Contudo há contextos que a cura biológica é impossível, sendo necessário ofertar em alguma medida, um equilíbrio e bom senso na integração entre sentido e vida. Pessini (2007, p.166) chama a resposta a este processo de vulnerabilidade humana diante do sofrimento de “cuidado”. A Organização Mundial da Saúde conceitua que “saúde não é apenas a ausência de moléstia, mas completo bem-estar físico, social, mental e espiritual”. Todavia, existe a possibilidade de não haver o “completo bem-estar”, devido as situações de sofrimento (MARTINS, 2011, p. 327-331). O alívio do sofrimento não vem pelo tecnicismo, mas pelo cuidado compassivo. “Cuidar e curar não devem ser compreendidos jamais como processos paralelos, mas complementares e harmônicos” (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p.112). Problematização; O ato de cuidar é limitado pela vulnerabilidade humana, não sendo possível alcançar a plenitude. O que difere o cuidador e o ser cuidado é o grau e a intensidade da vulnerabilidade no momento de encontro da ação de cuidar. Logo, o sujeito cuidador é limitado, também, por sua vulnerabilidade; hora pratica o cuidado hora precisa receber o cuidado (TORRALBA ROSELLÓ, 2009, p. 137). O sofrimento e a sobrecarga decorrente da relação de cuidado de uma pessoa com deficiência por vezes são profundos e traumáticos, sendo salutar avaliar as possibilidades de recurso de enfrentamento para superar tal situação. A espiritualidade e a religiosidade tanto pode ser lócus de conforto quanto de crise, neste sentido há necessidade de pesquisas nesta interface de cuidado em saúde. Objetivos Geral; O presente trabalho tem por objetivo correlacionar o cuidado integral em saúde na perspectiva bio-psico-social-espiritual e



o sofrimento vivenciado por cuidadores(as) de pessoas com deficiência mental. Objetivos específicos; a) Fazer levantamento bibliográfico da relação sofrimento e cuidado no acompanhamento a pessoas com deficiência mental. b) Compreender o modo espiritualidade/religiosidade podem ser utilizadas pelos cuidadores como recurso de enfrentamento. c) Avaliar a existência do papel do(a) assistente/cuidador(a) espiritual neste cenário de cuidado. Metodologia; O método utilizado é revisão bibliográfica balizado pela metodologia histórico-indutiva, sendo fundamentado pela revisão teórica das áreas da Teologia, Bioética e saúde. Resultados; O cuidado não deve priorizar a “igualdade” no trato e sim a “equidade”, dando a cada um aquilo que necessita e na medida que necessita. É preciso reconhecer a identidade do sujeito, as convicções psicológicas, as crenças espirituais e/ou religiosas. E este processo se dá em comunidade e a partir da colaboração efetiva e real, tornando possível a realização adequada da “arte de cuidar”. Partindo da premissa de que por muito tempo o contexto histórico-social vinculava a deficiência a dimensão religiosa e de que o cuidado contínuo à algum familiar com deficiência pode gerar crises e conflitos na busca de significado e sentido de vida, é imperiosa a avaliação e o atendimento E/R aos cuidadores e pacientes com deficiência mental. Ademais, no acompanhamento a pessoas com deficiência mental, o binômio cura e cuidado se apresentam de modo distinto. Na situação clínica destes indivíduos, mesmo com os constantes avanços da medicina, a cura é algo distante e o que permanece é o constante cuidado e acompanhamento. Um cuidado dedicado a aliviar o sofrimento, tanto da pessoa com deficiência quanto do(a) cuidador(a).

## Referências

MARTINS, A. A. A importância da Pastoral da Saúde no mundo da saúde: a presença solidária diante da dor e do sofrimento. In: BERTACHINI, L.; PESSINI, L. (orgs). Encanto e responsabilidade no cuidado da vida. Lidando com desafios éticos em situações críticas e de final de vida. São Paulo: Paulinas; Centro Universitário São Camilo, 2011.

Livro de recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos

E legislação. Disponível em:

[https://www.who.int/mental\\_health/policy/Livroderecursosrevisao\\_FINAL.pdf](https://www.who.int/mental_health/policy/Livroderecursosrevisao_FINAL.pdf). Acesso: 10 de nov. de 2019.

PELLEGRINO, E.; THOMASMA, D.C. Para o Bem do Paciente - A Restauração da Beneficência Nos Cuidados da Saúde. 1 ed., São Paulo: Loyola, 2018.

PESSINI, L. Bioética: Um grito por dignidade de viver. São Paulo: Paulinas; Centro Universitário São Camilo, 2007.

TORRALBA I ROSELLÓ, F. Antropologia do Cuidar. Petrópolis: Vozes, 2009.

**Palavras-Chave: Deficiência Intelectual; Cuidadores; Espiritualidade/Religiosidade; Sofrimento.**



## TEOLOGIA E PSICANÁLISE: IMPLICAÇÕES DA TEOLOGIA DA PATERNIDADE DIVINA SOBRE A PSIQUE DEPRESSIVA

Fernanda Tramontini dos Santos (PUCPR)

Esta pesquisa pretende identificar a forma com que a espiritualidade católica pode interferir na psique depressiva, quando oferece Deus como Pai, num contexto de acréscimo significativo de casos da doença em todo o mundo (OPAS/OMS Brasil, 2017) e de fragilização da figura paterna no imaginário social (MACHADO, 2015, p. 174-175). Justifica-se considerando o não acolhimento e estigmatização de muitos depressivos em suas comunidades ou, ainda, a promoção de uma espiritualidade tóxica capaz de lhes agravar a doença (DALGALORRONGO, 2008, p. 260-261). Assim, o objetivo geral foi propor uma abordagem pastoral sadia com vistas ao acolhimento e cura dessas pessoas, oferecendo-lhes uma teologia da paternidade divina adequada às suas realidades psíquicas e em acordo com a ortodoxia. Para tanto, buscou-se: (I) relacionar a participação dos pais na constituição da psique depressiva, segundo a psicanálise laciana descrita por Maria Rita Kehl, na obra "O tempo e o cão - A atualidade das depressões"; (II) esboçar algumas das teologias da paternidade vigentes; e (III) relacionar o semblante paterno/materno constituintes da psiquê depressiva com essas teologias, verificando o possível impacto que uma espiritualidade baseada nelas podem provocar. Já a metodologia empregada foi análise bibliográfica qualitativa aplicada com análise de conteúdo. Segundo Kehl, a psicanálise verifica nos sujeitos dotados de uma psique depressiva características muito peculiares, cuja origem remonta ao comportamento não sadio de seus pais, sobretudo nas primeiras etapas da vida, quais sejam: a mãe que pretende ser "mais do que boa" e o pai ausente. Assim, o pai "será representado como insuficiente para barrar a onipotência da mãe [sobre o bebê] e, ao mesmo tempo, como pouco interessado pelo filho", deixando-o a mercê do gozo materno (KEHL, 2019, p.255). Sendo assim, a mãe da criança capturada pelo desejo de que ele permaneça como eterno bebê (KEHL, 2019, p.262) e a inconsistência do semblante paterno tornará o mundo ameaçador, onde o pai não faz a lei, deixando o sujeito submetido ao gozo do Outro (KEHL, 2019, p.264). Conforme Ferreira e Myatt (2018, p. 237-246), mencionado 245 vezes só no Novo Testamento, Deus-Pai é revelado biblicamente com os seguintes atributos: glorioso, santo, justo, perfeito, misericordioso, gracioso, fiel no cumprimento das promessas, incansável, onisciente, todo-poderoso, que envia o Filho, auto-existente, livre e que se revela pelo Filho. A partir de alguns deles, desenvolvem-se diversas teologias da paternidade, dentre as quais: o Pai da Aliança (BINGEMER E FELLER, 2017, p.125), o Pai criador (RUBIO, 2001, p.144), o Pai ético (VIDAL, 2013, p. 91), o Pai de Jesus Cristo (FORTE apud MACHADO, 2000, p. 183-187 / FERREIRA; MYATT, 2007, p. 240-243), o Pai misericordioso (Lc 15,11-32). Da justaposição entre Psicanálise e Teologia, conclui-se que, considerando as distorções provocadas pelos "filtros de representação mental pessoal" (ALLETI, 2008, p. 120) e/ou o desconhecimento da doutrina, algumas teologias podem reavivar aspectos doentios do semblante paterno (Pai de Jesus, Pai Criador) ou do materno (Pai da Aliança; Pai Ético). Somente o Pai Misericordioso demonstrou-se suficiente para redesenhar o semblante paterno e de impor limites ao Outro que passa a ser regido pela Lei dele. Ele ofereceu amor e confiança suficientes para o duelo edípico, encorajando o filho a partir em direção ao seu desejo (DOLTO; SÉVERIN, 2010, p. 176). Nos braços desse pai, o filho nada precisava ser (FRANCISCO, 2018), não enquanto ele mesmo não estiver investido dos atributos paternos, ora representados pelas sandálias, pela túnica e, sobretudo, pelo anel (NOUWEN, 2019, p. 137). Ademais, resta evidente a necessidade de mudança de paradigma por parte da Igreja para que (1) busque em suas ações evangelizadoras e pastorais oferecer uma espiritualidade personalíssima a todos - sadios ou adoecidos - sem romper a ortodoxia; e (2) atreva-se a tomar a



iniciativa de partir em socorro dos depressivos, por exemplo, levando, na mais absoluta gratuidade, o banquete do Pai Misericordioso (Eucaristia) até no refúgio de seus quartos, mostrando na prática quem Ele é.

## Referências

ALETTI, M. Atendimento Psicológico e Direção Espiritual: Semelhanças, Diferenças, Integrações e... Confusões. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 2008, Vol. 24 n. 1, pp. 117-126. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a14v24n1.pdf> Acesso em 28.maio.2020.

BIBLIA. Português. Bíblia de Jerusalém. 9ª reimpr. São Paulo: Paulus, 2012.

BINGEMER, M. C. L.; FELLER, V. G. Deus Trindade: A Vida no coração do mundo. São Paulo: Paulinas, 2017.

DALGALORRONDO, P. Religião, Psicopatologia & Saúde Mental. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

DOLTO, F.; SÉVÉRIN, G. Os evangelhos à luz da psicanálise. Trad. Verus Editora. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

FERREIRA, F.; MYATT, A. Teologia Sistemática: uma análise histórica, bíblica e apologética para o contexto atual. São Paulo: Vida Nova, 2007.

FRANCISCO, Papa. Discurso aos Missionários da Misericórdia. (10.abr.2018). Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/april/documents/papafrancesco\\_20180410\\_missionari-misericordia.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/april/documents/papafrancesco_20180410_missionari-misericordia.html). Acesso em: 09.out.2018.

KEHL, M. R. O tempo e o cão: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

MACHADO, R. DA S. O Evangelho Trinitário para o ser humano hoje: Cristologia e Trindade em Bruno Forte. 2015. 359f. Tese (Doutorado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26813/26813\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26813/26813_1.PDF) Acesso em 26/09/2020.

NOUWEN, H. J. M. A volta do filho pródigo: a história de um retorno para casa. Trad. Alessandra Lass; Thaís Martínez Arcari. Itapevi, SP: Nebli, 2019.

OPAS/OMS Brasil. Aumenta o número de pessoas com depressão no mundo (23.fev.2017). Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839). Acesso em: 02.out.2018.

RUBIO, A. F. Unidade na pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs. 2ed. São Paulo: Paulus 2001.

SAFATLE, V. Introdução a Jacques Lacan. 4ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

TAYLOR, C. As fontes do self. A construção da identidade moderna. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 4ed. São Paulo: Loyola, 2013.



TOMÁS DE AQUINO, Santo. Catena Aurea. Disponível em <http://hjg.com.ar/catena/c0.html> Acesso em 26.set.2020

VIDAL, M. Nova Moral Fundamental. O lar teológico da Ética. Trad. Roque Frangiotti, Mário Gonçalves e Benôni Lemos. Aparecida, SP: Editora Santuário; São Paulo: Paulinas, 2003

**Palavras-Chave: Teologia da paternidade divina; Psicanálise lacaniana; Depressão.**



**III CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA DA PUCPR:  
RELIGIÃO, POLÍTICA E VULNERABILIDADE:  
DESAFIOS TEOLÓGICOS - GT “TEOLOGIA  
SISTEMÁTICO PASTORAL”**



## A MISERICÓRDIA QUE A TODOS INTERPELA

Suzana Terezinha Matiello (PUCPR)

Tarcisio Padilha (PUCPR)

Papa Francisco, em ocasião da proclamação do Jubileu Extraordinário da Misericórdia, na bula *Misericordiae vultus*, declara que a “misericórdia possui uma valência que ultrapassa as fronteiras da Igreja” (FRANCISCO, 2015, n. 23) e que “somos chamados a fazer crescer uma cultura de misericórdia, com base na redescoberta do encontro com os outros” (FRANCISCO, 2015, n. 20). Essas palavras motivaram a preparação deste trabalho, que visa refletir sobre a compreensão e a prática da misericórdia para além das fronteiras da doutrina de apenas um grupo religioso, ainda que ciente do lugar de onde se fala – da perspectiva cristã católica. Especificamente, intenta-se analisar a compreensão e a prática da misericórdia das três religiões de matriz monoteísta (judaísmo, cristianismo e islamismo) e do budismo. Para tanto, este trabalho, além da revisão de literatura, percorre momentos significativos de um evento ecumênico e inter-religioso, que reuniu representantes de quatro diferentes religiões para apresentarem, por palavras e pela própria dinâmica de encontro fraterno entre eles, uma reflexão sobre a compreensão e a vivência da misericórdia em suas tradições religiosas. Ou seja, não somente teoria, mas também prática. A Igreja Católica foi representada pelo professor cónego José Bizon e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) pelo pastor Geraldo Graf, o judaísmo pelo rabino Rogério Cukierman, o islamismo pelo sheik Houssam El Boustani e o budismo pelo reverendo Kazuyoshi Nakahara da comunidade Risho Kossei Kai do Brasil. O ano dedicado à misericórdia pelo papa Francisco, 2016, teve reflexos positivos e interessantes. Debates em vários âmbitos da sociedade, do nível acadêmico ao civil e pastoral, proporcionaram muitas descobertas. É entre estes debates frutuozos que se encontra o referido evento, fonte primária deste trabalho. Do judaísmo pode-se perceber que sem sua riqueza interpretativa do Antigo Testamento, dificilmente cristãos e islâmicos poderiam compreender e interpretar seus próprios conceitos, de modo particular, o de misericórdia. Sobressai-se a interpretação do rabino Rogério Cukierman que alerta para o fato de que na sociedade civil, especificamente a brasileira, nem sempre se compreende de uma forma adequada o termo, relacionando-o a um sentimento de poder, ou seja, superioridade daquele que se sente compadecido por aquele que padece. Concorda-se com a necessidade de por vezes empregar outros termos, pois como bem elucida o rabino, por exemplo, os termos bíblicos misericórdia e justiça são afins. Portanto, agir com misericórdia não significaria um ato de pena em relação àquele que sofre e sim uma atitude que brota do sentimento de igualdade àquele ser humano, pois também ele é imagem de Deus com os direitos que tal imagem lhe confere. Pensando assim, é justiça agir com misericórdia. Nesta mesma linha interpretativa, pôde-se reconhecer que as obras de misericórdia sugeridas pelo catolicismo também se adequam à dimensão da justiça. Estas vão ao encontro a uma misericórdia com vistas a remediar os males do ser humano, não porque tem-se pena dos outros e sim porque vê-se neles sua própria imagem refletida. Do mesmo modo, os luteranos recordam da necessidade da diaconia, isto é, do serviço. Assim, ser misericordioso é colocar-se a serviço do semelhante. Percebe-se que também o islã reconhece a face misericordiosa de Deus e as atitudes, exemplos de misericórdia, de seu profeta, Mohamed. Ainda, apontou-se para uma dimensão não destacada pelos outros representantes religiosos: a misericórdia estende-se no cuidado com os outros seres vivos e na preservação do meio ambiente. Pode-se dizer, assim, que esta é uma visão prática mais ampla do conceito de misericórdia. Do budismo reconhece-se a proximidade que seu fundador, Buda Shakyamuni, tem ao mestre de Nazaré, Jesus. Ainda se vê de Nikkyo Niwano, fundador da Risho



Kossei-kai, o desejo de aproximar, em um gesto de misericórdia, as religiões para cooperarem na salvação da humanidade. Retornando aos conceitos, considera-se relevante a proposição que o papa Francisco faz a respeito da misericórdia: a misericórdia divina deveria estar tão relacionada com o julgamento dos pecados humanos, quanto a compaixão está como prática entre os próprios humanos. Ou seja, a compaixão expressa-se como face humana da misericórdia divina, que não permanece “indiferente à dor e ao sofrimento alheio” (FRANCISCO, 2016, p. 129). Este entendimento oportuniza a possibilidade de desenvolver uma consciência que procura viver a espiritualidade do cuidado em todas as dimensões, um “kairós de misericórdia” (FRANCISCO, 2016, p. 129). Logo, acredita-se que a atitude da misericórdia-compaixão-solidariedade-justiça é remédio para o tempo atual da humanidade e para toda a criação, que de diversos modos e em diversos ambientes encontra-se ferida e muitas vezes abandonada pelo próprio ser humano. Acredita-se, ainda, que, como ferramenta da misericórdia, o diálogo é o caminho para o respeito do outro, de sua cultura e religiosidade. Portanto, seja no campo da pesquisa, seja na vida prática do dia a dia, o ano dedicado à misericórdia foi uma verdadeira plataforma que proporcionou conhecimento recíproco no âmbito católico, ecumênico, inter-religioso e com as pessoas de boa vontade, fazendo perceber e redescobrir essa grandiosa prática que nos faz mais próximos uns dos outros.

## Referências

FRANCISCO. *Misericordiae vultus*. Bula de proclamação do Jubileu Extraordinário da Misericórdia. A Santa Sé, 11 abr. 2015. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2019.

FRANCISCO. *O nome de Deus é misericórdia*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2016.

**Palavras-Chave: Religiões; Compreensão; Prática; Misericórdia; Compaixão.**



## A RELEITURA DO LUGAR E DO SER CRISTÃO NA ATUALIDADE ATRAVÉS DO PENSAMENTO DE MICHEL DE CERTEAU

Valdecir Ferreira (PUCPR)

Quando se pensa no ser cristão, popularmente remete-se a questões de pressupostos morais ou mesmo doutrinários. Por vezes, isto pode querer delimitar e definir o ser cristão. Contudo, propor a vida cristã pelas vias do “moralismo” e do “dogmatismo”, condicionará ao enfraquecimento da vida cristã, que tem por práxis o ser sinal da presença de Cristo, nos meios onde e possível pautar a vida humana e, com isso, ampliar a conceituação, chega aos propósitos das indicações pertinentes nos Evangelhos, que conduzem à vida em plenitude. Pensar a vida do ser cristão, nos espaços habitados de novos significados e ao mesmo tempo na vivência de uma readaptação, fará o ser cristão tomar novas posturas. Para isso, o pensamento do teólogo francês, Michel de Certeau, nos auxiliará como base de reflexão e como indicativo de novas propostas. É preciso perceber que o momento atual interpela a novas respostas. Responder as questões da vida cristã hodierna, com perspectivas anteriores a este momento, incorre numa “despotencialização” do propósito evangelizador. Os Evangelhos são os mesmos, a doutrina a mesma, a moral a mesma, mas diferentes são as formas de aplica-los e de propô-los, tornando-os sempre novos, inclusive na pedagogia empregada, para gerar o descortinamento da proposta de Deus na vida do cristão. Numa dinâmica de releitura de conceitos teológicos, antropológicos e místicos, teremos a base para o desenvolvimento querigmático, que tomará uma proporção renovada: é momento de redescobrir a maneira de ser cristão e de encontrar as verdadeiras proposições que nos fazem despertar das muitas inércias atuais. Com o conceito de Deus, em Michel de Certeau, compreende-se uma teologia que não dá todas as respostas; com o conceito de cultura, percebemos a influência de fatos historiográficos que, talvez nunca nos levarão à história propriamente dita, mas aos relances daquilo que foi vivenciado; Deus e a Cultura entram em cena e proporcionam uma nova abordagem daquilo que desvela-se como sentido na vida do cristão. Pensando nisso, e em todo o momento que estamos vivendo, o cristão precisará posicionar-se diante na realidade que o cerca e assumir uma nova indicação de releitura da fé e da vivência cristã. O mundo e as relações não serão mais as mesmas, e isto chamamos da mística do momento atual. Mas como Michel de Certeau poderá nos ajudar nesta árdua proposta? Em dois de seus livros ele trabalha indicações que, ao serem redescobertas, podem iluminar o momento presente. Primeiramente a obra *A cultura no Plural* (2012), que indica quem é o ser humano e qual o seu lugar diante da história e da produção cultural. Sendo a fé um dom que recebemos, mas que está sujeita às interferências próprias dos elementos culturais (tanto na recepção quanto na vivência), a cultura pode auxiliar como vetor de transformação, gerando um olhar mais contemplativo e, em consequência, mais transformativo, com cristão mais sensíveis e comprometidos. A segunda obra é *Invenção do Cotidiano 2* (2014), com a analogia do morar e do cozinhar, Certeau repropõe gestos concretos entre a dinâmica do “cozinhar”, que recorda os núcleos mais íntimos, inclusive nas Sagradas Escrituras. Recordando a mesa, como lugar de encontro, inclusive na Eucaristia, como a família cristã que realmente somos e não somente assumindo um Cristo distante, inclusive pelos rituais. O outro gesto interpelado por Certeau é a referência do “morar” que traz a interface do comunitário, dos grupos religiosos, grupos de fé, da Igreja como casa que acolhe (recordamos, inclusive, o vasto pensamento do Papa Francisco). Nestas duas abordagens, seguido de tudo o que estamos vivendo, a releitura de Michel de Certeau, procurará ser um indicativo para avançar na dinâmica existencial, ancorados pelo diálogo com a realidade que clama por momentos concretos de mudança na compreensão, não apenas do cristão nominal, mas do ser e do lugar do cristão na atualidade. Longe se querer trazer respostas, as indicações que Michel de



Certeau são preciosas para repropor uma caminhada que busque mostrar quem é o ser humano, qual seu lugar diante de uma sociedade em continuação e máxima transformação cultural, transformação de hábitos e posturas, e como o cristão vivência, percebe, reza e assume a vida, gerando uma espiritualidade para este momento crucial. Com uma pesquisa bibliográfica qualitativa, o objetivo desta pesquisa se estabelece na realocação do cristão no momento atual, trazendo a perspectiva do ser enquanto identidade e do local como expansão não delimitativa, mas criativa. Onde o cristão está, ali é lugar de viver o Evangelho. Talvez aqui proponha-se a problematização desta pesquisa: Quem realmente é cristão? E qual o lugar, o locus, de vivência para o cristão? O confronto com estas questões e a dinâmica de diálogo com o objetivo da pesquisa, indicam provocações que podem colaborar para a nova conceituação do ato evangelizador e identitário para os tempos atuais.

## Referências

CERTEAU, Michel de. El lugar del otro. Historia Religiosa y Mística. Katz Editores: Madrid, 2007.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural; tradução de Enid Abreu Dobránszky. – 7a Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história; tradução de Maria de Lourdes Menezes. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CERTEAU, Michel de. La debilidad de creer – 1 ed. Buenos Aires: Katz, 2016.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Mathilde Endlich Orth. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2018.

GOFF, Jacques Le; NORA, Pierre. Fazer história. Lisboa: Bertrand Livraria. 1977.

**Palavras-Chave: Identidade; Michel de Certeau; Lugar teológico**



## APROXIMAÇÕES ENTRE DEUS DA RAZÃO E DEUS DA INTUIÇÃO (OCIDENTE E ORIENTE) NO CONTEXTO INTERCULTURAL CONTEMPORÂNEO

Joachim Andrade (PUCPR)

O trabalho intitulado acima, apresenta dois universos culturais distintos onde o divino é compreendido numa forma diferente. Sabemos que o mundo do século XXI é multiétnica e multicultural, portanto, é marcado pelo pluralismo, crescente diferenciação e complexidade. O tema desse trabalho, tornou-se central para o debate de várias disciplinas, pois a convivência de diferentes culturas na era da globalização levanta desafios sem precedentes, onde Ocidente e Oriente consegue comunicar entre si. Os dois universos culturalmente diferentes mas aderem mesma tradição cristã, mas cada um segue com suas bagagens culturais distintas. Tratando da teologia do Ocidente, encontramos uma abordagem distinta e racional influenciada pela filosofia grega, onde a forma de compreender e ensinar a doutrina e os saberes cristãos no contexto do Ocidente, precisam passar pelos caminhos adotados pela Europa durante os séculos. A teologia ocidental, caminha com uma perspectiva mais racional e foi influenciada pela racionalidade grega, estrutura romana e pela expressão europeia, assim teve seu desenvolvimento no modo linear. O modo linear de compreender Deus, teve sua origem nos ambientes do deserto que não possibilitam às imagens que possam ser contempladas. Tratando-se do Oriente, especificamente a teologia cristã indiana, o aspecto iluminador foi a compreensão da vida, morte e ressurreição de Jesus no modo cíclico e integrativo, com a descida e a ascensão de Jesus. A cosmovisão oriental é cíclica e ao mesmo tempo holística, que teve sua origem nos campos férteis, onde o divino é visto como imanente, assim dando espaço para intuição. A teologia cristã oriental foi influenciada pela cosmologia de grandes tradições religiosas e assim a meta é o descobrimento do divino que se encontra dentro de si, isso se faz através da meditação e no uso de mantras. Para tal propósito faz-se o caminho de conhecer a entrada da tradição cristã na cultura oriental a partir da leitura de alguns teólogos como Bede, Griffiths, Raimon Panikkar e Aloysius Pires e na tradição ocidental com os teólogos Karl Rahner e Hans Kung entre os outros. Os objetivos do trabalho é apresentar como o Deus da tradição cristã aparece na cultura Oriental e de que forma é compreendido pela cultura Ocidental e como se faz uma aproximação entre essas duas compreensões distintas ao mesmo tempo preservam uma unidade teológica e espiritual. Permite-nos entender que o mundo globalizado a partir do processo migratório faz aproximações entre as culturas, conteúdos religiosos e também convivência intercultural. Também outro objetivo é alcançar a construção das pontes entre duas culturas distintas a partir da única teologia cristã. Essa aproximação trouxe a dimensão da unidade na universalidade da tradição cristã. A justificativa deste trabalho é para se situar no contexto brasileiro a possibilidade de elaborar o diálogo intercultural e inter-religioso sendo que o Brasil está se tornando cada vez mais intercultural. Além disso, o trabalho pretende fornecer pistas para integrar razão e intuição no nível micro (indivíduo) e no macro (sociedade) na sociedade contemporânea. Com essas pistas existe a possibilidade de continuar com as leituras sobre o mundo oriental para adquirir mais compreensão e clareza sobre a tradição cristã no Oriente que é o mundo fascinante e diversificado. A continuação da pesquisa trará um entendimento amplo da tradição cristã que de fato universal, onde os ensinamentos de Jesus compreendidos no modo peculiar ao mesmo tempo costuram a nossa irmandade universal.

**Palavras-Chave:** Oriente; Ocidente; Razão; Intuição; Tradição cristã.





## CONSEQUENCIAS DA CULTURA MÍDIÁTICA NA PASTORAL CATEQUÉTICA EM TEMPOS DE CORONA VIRUS.

Carmélia Chaves Soares dos Santos (PUCPR)

Albina Lurdes Mattana Minozzo (PUCPR)

Este estudo tem como o objetivo analisar as consequências da cultura midiática na catequese em tempos de pandemia. E observa como as mídias contribuem para esse trabalho. Como a mensagem de Jesus está sendo “acessada” com encontros virtuais? A metodologia realizada foi análise bibliográfica, na qual incluiu o documento da Igreja Inter Mirifica, e a Carta das Comunicações Sociais sob o tema comunicação e misericórdia do Papa Francisco, Dilli (2020), Ribeiro (2020), NANDI (2006), autores que estudam o tema da pesquisa. A encarnação de Jesus proporcionou a propagação da mensagem de Deus em seu tempo e através dos tempos. “O primeiro areópago dos tempos modernos é o mundo das comunicações, que está a unificar a humanidade, transformando-a — como se costuma dizer — na aldeia global” (Redemptoris Missio n. 37). A Igreja reconhece o poder e a facilidade com que os meios de comunicação transmitem, informam e movem multidões, em instantes. E por essa razão, os chama de meio de comunicação social (Inter Mirifica, n. 1). “A comunhão e o progresso da convivência humana são os fins primordiais da comunicação social e dos meios que emprega, como sejam: a imprensa, o cinema, a rádio e a televisão” (Communio et Progressio n. 1), tem grande alcance e são de fácil acesso para as pessoas, influenciando no seu modo de pensar e de se comportar. Medelim (1968) acentua que para renovação da catequese entre outros pontos também se faz necessário. “Adaptar a linguagem eclesial ao homem de hoje, resguardando a integridade da mensagem”. (M 5). A linguagem atual é uma linguagem midiática e a catequese deve assegurar seu lugar nesse espaço. Uma nova modalidade de encontros e presenças está se consolidando profundamente nesse tempo de pandemia através da virtualidade (RIBEIRO, 2020). É louvável para as catequistas o uso das redes sociais, “No entanto, esta realidade causada pelo coronavírus Covid-19 não nos autoriza a fazer adaptações simplórias com o objetivo de “legalizar” a preparação aos sacramentos na comunidade” (DILLI, 2020). Nandi (2006) discorre sobre a comunicação da Igreja nos documentos do CELAM e cita pontos do discurso de Medelim sobre a importância dos meios de comunicação social e estudo e formação dos agentes e servidores da palavra. Dentre os agentes vinculados à dimensão kerigmática os catequistas têm um destaque especial. Medellín sublinha a importância dos instrumentos para uma catequese adequada (M 6,15). Puebla e Santo Domingos seguem na mesma direção. A mensagem para os catequistas é que em tempos de pandemia a criatividade e a fidelidade a mensagem devem ser prerrogativas e que tempos virão em que será possível reajustes para que a melhor preparação seja transmitida para os catequizados. “Uma verdadeira catequese tem que proporcionar uma experiência de emancipação que não acontecia desde os primórdios do cristianismo” (DILLI, 2020). Proclame a Palavra, insista no tempo oportuno e inoportuno, advertindo, reprovando e aconselhando com toda paciência e doutrina (RIBEIRO, 2020). O mundo agora é virtual. Esse espaço deve ser conquistado para que a comunicação com o jovem possa acontecer. Como está escrito na Sagrada Escritura: “Ide por todo o mundo, proclamai o Evangelho a toda a criatura.” (Mc 16,15). A capacidade humana é que determina o uso dos meios para o bem e o mal, e não a tecnologia. “E isto acontece tanto no ambiente físico como no ambiente digital” (FRANCISCO, 2016). Os meios de comunicações são de grande importância para a transmissão da mensagem evangelizadora, pois, congregam os que querem absorve-la e vivê-la em seu ideal. A catequese, sempre primou pela formação das (os) catequistas, e por muitos motivos, nem sempre era



possível atingir a todas (os). Com a facilidade de acesso e sem deslocamentos, as catequistas tem conseguido acompanhar em sites de suas arquidioceses, cursos e formações significativas. A internet proporcionou também aos catequizandos em tempos de pandemia, uma continuação da formação da fé e encontros de esperança e conforto. A mensagem de Jesus pode ser acessada e entrar nos lares, pela televisão, rádio e pela mídia em geral, trazendo um alento para os fiéis.

## Referências

DILLI, Aloísio A. Catequese em tempos de pandemia. Newsletter CNBB, 7, jul., 2020. Disponível em: / Acesso em 23 set. 2020.

FRANCISCO I. Quinquagésimo dia das comunicações mundiais. Comunicação e misericórdia. Um encontro fecundo. Disponível em:

[http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/messages/communications/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_20020122\\_world-communications-day.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/messages/communications/documents/hf_jp-ii_mes_20020122_world-communications-day.html). Acesso em 20 set. 2020.

PAULO VI. Decreto Inter Mirifica. Sobre os meios de Comunicação Social. Disponível em: Acesso em 19 set. 2020.

PAULO VI. Instrução Pastoral Communio et Progressio. Sobre os meios de Comunicação Social. Publicada por Mandato do Concílio Vaticano II 1971. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2020.

NANDI, Volney D. A Palavra que faz a Igreja. Aspectos da Comunicação nos documentos do CELAM. Encontros Teológicos nº 45, n º3, 2006.

PAULO VI. Decreto Inter Mirifica. Sobre os meios de Comunicação Social. Disponível em: Acesso em 19 set. 2020.

RIBEIRO, Antônio de A. Evangelizar através das mídias digitais. Newsletter CNBB, 7, jul., 2020. Disponível em:. Acesso em 18 set. 2020.

**Palavras-Chave: Pastoral; Catequese; Evangelização.**



## CONSTRUINDO UM TEOLOGIA SUPRACONFSSIONAL: UMA TEOLOGIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO SANTO DAIME.

Amanda Juliane Vicentini (PUCPR)

Problema O Santo Daime é uma religião essencialmente brasileira. Surge no interior da floresta amazônica tendo como base a bebida ameríndia ayahuasca e fortes influências do catolicismo popular. Essa religião se espalhou pelo Brasil e por muitos países ao redor do mundo. Por seus potentes efeitos psicofarmacológicos e inusitada forma de experiências espirituais, ganhou grande interesse de pesquisadores e intelectuais das áreas da antropologia, da sociologia, da psiquiatria e da neurologia. No entanto, até o presente momento, não encontramos nenhuma pesquisa teológica sobre o Santo Daime. Acreditamos que o estudo do Santo Daime deve ganhar força dentro do debate e da reflexão teológica, pois estimula esforços para novas hermenêuticas e amplia nossa compreensão de mundo diante da variedade de manifestações religiosas e as formas de experienciá-las e interpretá-las. Objetivo geral Refletir sobre a possibilidade de uma hermenêutica teológica a partir das concepções doutrinárias e da experiência no Santo Daime. Objetivos específicos. Atribuir sentidos teologicamente sistematizados sobre a doutrina daimista; analisar as diferenças e as proximidades entre xamanismo e cristianismo na experiência daimista; elencar e refletir sobre os principais elementos que fornecem conteúdo para uma auto-compreensão e teologia do Santo Daime. Metodologia: o método da pesquisa se dá exclusivamente com revisão bibliográfica. É de fundamental importância esclarecer que não há literatura teológica sobre a doutrina daimista ou outras religiões que fazem uso de substâncias psicoativas no seu contexto ritual. Portanto, a bibliografia aqui discutida, irá desenvolver seu percurso alimentando-se de outras fontes, como a antropologia e as ciências da religião, a fim de elaborar um diálogo interdisciplinar que caminhe para a reflexão e a possível elaboração de uma teologia que contemple o fenômeno religioso daimista. Fundamentação teórica: Alberto Groisman é PhD em Antropologia pela Universidade de Londres. Em 2000, com desenvolveu tese que abordou a presença de grupos do Santo Daime na Europa, e particularmente na Holanda. Visitou e residiu em comunidades associadas aos movimentos religiosos usuários da Ayahuasca, particularmente do Santo Daime. Em 2006, realizou Pós-Doutorado na Arizona State University sobre a situação legal do uso da Ayahuasca nos Estados Unidos. Edward McRae é doutor em antropologia pela UNICAMP, e pesquisador do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas CETAD/UFBA. Foi membro do Conselho Estadual de Entorpecentes de São Paulo e do Conselho Nacional de Políticas Sobre Drogas -CONAD. Como membro deste, participou do GTA ayahuasca, responsável pela elaboração da regulamentação oficial do uso religioso dessa bebida. Claudio Alvarez Ferreira é mestre em Ciências da Religião. Escreveu a dissertação "Vinho das almas: xamanismo e cristianismo no Santo Daime". Nesse trabalho, ele reflete sobre elementos xamânicos e cristãos que formam a doutrina daimista. Fernando La Roque Couto é professor de Antropologia da Religião na Universidade Católica de Brasília. Sua tese "Santos e Xamãs" avalia o uso ritualizado da ayahuasca pelos caboclos da Amazônia. Resultados e referências O Santo Daime surge como uma nova forma de consumo e ritualização da bebida, pois transforma simbolicamente a ayahuasca em Daime, de certa forma "domesticando, convertendo e sacralizando a bebida" (GROISMAN, 1999, p. 101). No seu processo de formação, essa doutrina incorporou e reelaborou elementos de diversas correntes espirituais e religiosas, como o xamanismo, o espiritismo kardecista, aspectos das religiões afro-brasileiras e do cristianismo, especialmente do catolicismo popular. Para Ferreira (p.10, 2008) o Santo Daime "é uma manifestação religiosa essencialmente brasileira, marcada por um profundo polimorfismo religioso e por uma singularidade especial que é a bebida sagrada, via de acesso ao auto-conhecimento e ao



desenvolvimento espiritual". Para esse fenômeno, Alberto Groisman (1991) compreende a doutrina do Santo Daime a partir de uma noção de "ecletismo evolutivo", que significaria uma abertura da cosmologia daimista à outras exegeses espirituais. É uma estruturação doutrinária que se dá a partir de um processo dinâmico e aberto à incorporação de novos elementos, que vão sendo re-interpretados simbolicamente, estabelecendo os parâmetros para a construção de uma visão de mundo daimista, pois: "o ecletismo que envolve a 'Doutrina' dinamiza o processo ritual e abre espaço para que concepções espirituais diversas, inclusive o xamanismo, manifestem-se no seu interior" (GROISMAN, 1991, p. 234). É importante destacar aqui que GROISMAN pede cuidado ao abordar o Santo Daime como um movimento sincrético, segundo ele, essa ideia não comporta na sua concepção, uma linha mestra para a aglutinação de concepções espirituais diferentes, o que não ocorre no campo simbólico do Santo Daime. Para o autor, o ecletismo associado ao Santo Daime, constitui-se a partir de um sistema de conhecimento acumulado da doutrina cristã originária, somando-se à outras exegeses espirituais que são exploradas e experienciadas no seu processo ritual em conjunto com os efeitos psico-corpóreos da bebida sugerindo uma abertura e adaptabilidade histórica, exegética e doutrinária. Muitos autores compreendem o Santo Daime como como um movimento essencialmente xamânico afinal, a uso da ayahuasca é o elemento central de qualquer rito daimista. No entanto, Ferreira (2008), põe em evidência a forte influência do cristianismo, percebendo a grande relevância deste no conjunto de valores e bases éticas e morais da doutrina, além da manifestação de um conjunto de crenças e manifestações religiosas do catolicismo popular. Jesus Cristo para os daimistas representa a fonte original da concepção espiritual do grupo. A passagem dele na terra representa a chave para a comunhão com Deus. Ele é o mestre ensinador, pois teria deixado os ensinamentos e promessas da dimensão espiritual do mundo e do retorno ao Pai. (GROISMAN, 1999). A base moral cristã é o caminho para um verdadeiro desenvolvimento pessoal e o único caminho para a salvação. Portanto, devemos considerar que o xamanismo e o cristianismo são as principais influências e referências para a construção simbólica e estrutural da doutrina daimista. É como se a doutrina do Santo Daime proporcionasse uma diferente forma de vivenciar o cristianismo, a partir de revelações e experiências com uma bebida de origem ameríndia.

## Referências

- COUTO, F. L. R. Santos e Xamãs: estudos do uso ritualizado da ayahuasca por caboclos da Amazônia e, em particular, no que concerne sua utilização sócio-terapêutica na doutrina do Santo Daime. Dissertação de mestrado em Antropologia. Brasília: UNB, 1989.
- FERREIRA, Cláudio Alvarez. O vinho das almas: xamanismo e cristianismo no Santo Daime. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. São Paulo: PUC-SP, 2008.
- GROISMAN, Alberto. Eu venho da floresta, Um estudo sobre o contexto simbólico do uso do Santo Daime. Florianópolis, Ed. UFSC, 1999.
- MACRAE, Edward. Guiado pela Lua. Xamanismo e uso ritual da ayahuasca no culto do Santo Daime. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992.

**Palavras-Chave: Santo Daime; Xamanismo; Cristianismo popular.**



## DA COLONIZAÇÃO À CONVERSÃO ECLESIAL: A EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE MISSÃO NA CAMINHADA DA IGREJA NA AMÉRICA LATINA

Stefano Raschiatti (PUCPR)

O percurso que apresentamos trata da noção de missão que emerge e se desenvolve em torno da preparação, da realização e da recepção das Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano e Caribenho após o Vaticano II. O objeto material desta pesquisa é, portanto, de caráter documental, juntamente com a análise dos contextos históricos, dos processos e dos eventos preparatórios que levaram à realização dessas assembleias. Julgamos essencial considerar a evolução da autoconsciência eclesial 'oficial' sobre a missão, como fator determinante para detectar elementos em vista de uma configuração de um paradigma missionário decolonial latino-americano. Adotamos um esquema que resume bem as etapas desta caminhada: (1) da colonização à libertação (Rio – Medellín); (2) da libertação à assunção das culturas (Puebla); (3) da assunção das culturas à inculturação (Santo Domingo); (4) da inculturação à conversão eclesial (Aparecida). A questão missionária na América Latina está vinculada historicamente à evangelização dos povos indígenas. Mesmo em seu caráter intrinsecamente colonial, ou talvez a partir dele, a experiência de encontro/desencontro com esses 'outros', carregava consigo problemáticas fundamentais de legitimação, sentido e relevância de toda a mensagem evangélica e de suas representações. Aos poucos essa prática missionária se abriu a muitas outras 'situações' socioculturais, até abranger, praticamente, todo o conjunto das atividades eclesiais, sem muita distinção. Da análise de todo o percurso sobressai a configuração de uma razão missionária delineada em torno de duas características fundamentais: a libertação integral e a evangelização inculturada. Desde o começo, essa orientação não assenta no anseio de cristianização de povos e pessoas, tarefa já cumprida nos tempos passados, mas na urgência de incrementar estruturas e quadros eclesiásticos, de fortalecer a formação religiosa do povo, de atender os povos indígenas, de responder a uma situação generalizada de pobreza e injustiça social. Situada em um contexto continental marcado por "um radical substrato católico" (DP 1), a missão parece ter deixado a tarefa do primeiro anúncio paradoxalmente inconclusa e a Igreja num "permanente estado de missão" (Melgar 13; DP 1305; DAp 551), com a necessidade de evangelizar os próprios batizados (DM, VIII, 9b), amadurecê-los em sua fé (DP 364), para que vivam como autênticos discípulos missionários (DAp 307), visto que a maioria deles não deram sua adesão pessoal a Jesus Cristo (DSD 33). Esta realidade, agravada pela conjuntura de injustiça social e de violência institucionalizada (DM, II, 16), produto colonial e neocolonial que não condiz com o ideal cristão, leva a reconsiderar o critério geográfico de 'território de missão', para adotar a categoria sócio-cultural de 'situações missionárias' que exigem uma atuação diferenciada por parte da Igreja (DAp 364; 375). Também no que diz respeito propriamente à Igreja, as distinções entre 'igreja missionária' e 'igreja estabelecida' parecem não corresponder às exigências sociais e pastorais da atualidade (Melgar 2). A 'igreja missionária' mais que uma etapa inicial da plantatio, se converte em modelo permanente para a Igreja (DP 1303; SD 294; DAp 347), abrangendo globalmente sua ação desde a pastoral até a missão além-fronteiras (DP 364-368). O primeiro anúncio, antes entendido como uma etapa anterior à catequese, se torna agora "fio condutor de um processo" (DAp 278a) que promove "um encontro pessoal, cada vez maior, com Jesus Cristo" (DAp 289): uma evangelização constante que investe também a conversão da própria Igreja (DP 993; 1028; 1147). Um dos aspectos mais característicos da caminhada latino-americana e caribenha é sinalizado por um horizonte de missão que deixa claramente de ser eclesiocêntrico, para voltar-se à "promoção de libertação total da pessoa humana, em sua dimensão terrena e transcendente, contribuindo assim para a construção do Reino



último e definitivo” (DP 475). Missão da Igreja é, em suma, construir o Reino de Deus (DAp 367), estar a serviço de sua instauração (DAp 33; 184; 366), dar testemunho de seus valores no âmbito da vida social, econômica, política e cultural, e descobrir a presença do Espírito Santo nas diversas culturas (DAp 374). Destarte, uma Igreja que faz dessa missão o elemento estruturante de sua identidade e atividade, tem como horizonte a “libertação integral do homem e da sociedade, levando uma vida de comunhão e participação” (DP 1166). Comunhão, participação, solidariedade, fraternidade, responsabilidade, são termos que retornam nos documentos das Conferências Gerais e que apontam para uma missão onde o protagonista é o Povo de Deus, família de Deus universal, santa, peregrina, enviada (DP 2.2.). Enfim, o paradigma da missão se torna um chamado à conversão pessoal e à transformação social (DP 362): uma conversão que começa pela própria Igreja (DP 1221) por seus agentes (DP 973) e suas estruturas (DAp 365), adotando um “testemunho autêntico de pobreza evangélica” (DSD 178; DM, XIV, 17; DP 1158) como sinal de “necessidade de conversão de toda a Igreja para uma opção preferencial pelos pobres” (DP 1134, 1140). A exigência de “ser evangelizada de novo”, para ser convertida numa Igreja cheia de ímpeto e de audácia evangelizadora (DAp 549), parece surgir do intuito que suas articulações nunca foram suficientemente preparadas para a tarefa missionária. Refém ainda em parte de uma forma mentis doutrinária, canônica e administrativa, herdada da cristandade, a Igreja latino-americana e caribenha é desafiada a sair de certos esquemas para se lançar “com ousadia e confiança (parrésia), à missão de toda a Igreja” (DAp 363).

## Referências

- DAp: Conclusões de Aparecida. V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe (2007).
- DM: Documento de Medellín. II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (1968).
- DP: Documento de Puebla. III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1979).
- DSD: Documento de Santo Domingo. IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1992).
- Melgar: Documento del Encuentro sobre la pastoral en las misiones de América Latina, convocado por el Departamento de Misiones del CELAM (1968).

**Palavras-Chave: Missão; Magistério; América-latina; Conferências.**



## IGREJA NAS MÍDIAS DIGITAIS: DESAFIOS MISSIONÁRIOS E PASTORAIS

Nadi Maria de Almeida (PUCPR)

Carmélia Chaves Soares dos Santos (PUCPR)

O trabalho analisa os desafios missionários e pastorais da Igreja nas mídias digitais na contemporaneidade. Problematiza as questões relacionadas aos desafios da comunicação interativa virtual e a evocação de valores espirituais da fé cristã e da práxis missionária. Como a Igreja enfrenta e lida com esses meios, que interlaçam valores e limites, para avançar na ação evangelizadora e servir o Reino de Deus. Para responder estas questões propomos em primeiro lugar olhar para vantagens que esses meios proporcionam para a expansão da fé e dos valores do Reino. Em segundo lugar, olhamos para os limites e desvantagens que podem acarretar uma Igreja midiática e por último, olhamos os caminhos que se abrem com os novos paradigmas para ação missionária e pastoral na Igreja e na sociedade. A metodologia de análise qualitativa coleta e explora dados bibliográficos de autores que investigaram o tema. A saber: Sevcenko (2001), Babin e Zukowski (2005), Pulga (2006) e a visão da Igreja por meio do Decreto do Vaticano II sobre a mídia de comunicação social: Inter Mirifica (1963) e a Carta para o Dia Mundial das Comunicações Sociais “Ética Nas Comunicações Sociais” (2000), entre outros materiais relevantes ao tema da pesquisa. Deus é comunicativo, usou da Palavra para criar o mundo e tudo o que nele contém e, porém com o ser humano o contato de Deus é especial, o molda com suas mãos e depois sopra seu Espírito nas narinas e lhes o fôlego da vida (Gen 2:7-25). Em Jo 1:14 se materializa a comunicação de Deus com a humanidade quando “o Verbo se fez carne” e vem habitar “entre nós e vimos a sua glória...” (Jo 1:14). Logo, os meios de comunicação, como mídias eletrônicas e digitais, têm seu papel fundamental na difusão na mensagem do Reino. Contudo, Babin (2005, p. 254) observa o perigo da Igreja nesse espaço da “cultura ciberespacial e telemática” de descuidar e perder o contato relacional “com as pessoas às quais ela tem a vocação de servir”. No entanto, com a utilização desses meios, a Igreja tem a capacidade de interagir com um grande número de pessoas com uma facilidade incrível de penetrar nas casas, nas famílias, atravessar fronteiras para anunciar o Evangelho do Reino. Destarte, esses meios podem contribuir para propagação dos valores do Reino de Deus de maneira rápida, porém é preciso atenção para a relevância. Porque, por outro lado, o mau uso desses instrumentos pode acarretar para sociedade humana contra valores, e superficialidade. Assim sendo, a revolução mediática causa também uma revolução cultural podendo causar tanto “um grande bem” como “um grande mal” dependendo “do uso que as pessoas fazem dos meios de comunicação social”. Esses têm a capacidade de conquistar “novas fronteiras, com enormes potenciais para o bem e o mal. Enquanto aumenta a interactividade, matiza-se a distinção entre os comunicadores e os receptores. Diante do impacto e, sobretudo das implicações éticas dos novos e nascentes Mass media, há necessidade de uma investigação contínua” (ÉTICA NAS COMUNICAÇÕES SOCIAIS, n. 2; 27). Logo, é necessário o uso correto desses meios e “todos os que servem deles conheçam e ponham fielmente em prática, neste campo, as normas da ordem moral” (Inter Mirifica, n. 4). Porquanto, a Igreja reconhece que é de sua obrigação o anúncio da mensagem de salvação e da importância do empenho para a educação cristã. Aos Pastores cabe a tarefa de orientar os fiéis, para que esses meios sejam usados para o bem e perfeição do mundo e da humanidade. Aos leigos cabe a tarefa de utilizar dos mesmos instrumentos para dar testemunho cristão transmitindo cuidado e esperança às pessoas servindo ao designio divino (Inter Mirifica, n. 3). O perigo desses meios que preocupa a atividade pastoral e missionária seria aquilo que coloca Sevcenko (2001, p. 92) de que “as pessoas vão se fechando em um ‘nós’ cada vez mais exclusivo, tendendo a se



restringir, no limite a um 'eu' conectado em uma rede infinita de circuitos virtuais. Casais que se falam por meio de secretaria eletrônica, pais que se comunicam com os filhos pela internet, professores que ensinam por telefonferências e alunos que respondem por e-mail. Ao redor deles, um mar de gentes relegada, sucateada com máquinas aboletas, abandonadas ao relento". Apropriado nesse cenário de pandemia é que as "redes sociais tornaram-se um abençoado instrumento pelo qual chega a milhões de pessoas o conforto, a amizade, a companhia, a solidariedade e a Palavra de Deus para alimentar a fé e a esperança"(RIBEIRO, 2020). Portanto, a utilização dos Mass media pode cooperar com a missão evangelizadora, mas ressalta que não é suficiente em si mesma. Assim, é preciso ter cuidado do contato e das relações pessoal e comunitária. No entanto, Ribeiro (2020, sp) nota que nesse cenário de dificuldade por conta da pandemia, as "redes sociais tornaram-se um abençoado instrumento pelo qual chega a milhões de pessoas o conforto, a amizade, a companhia, a solidariedade e a Palavra de Deus para alimentar a fé e a esperança"(RIBEIRO, 2020). Portanto, a utilização dos meios de comunicação social nas mídias está sendo basilar para as comunidades transmitir a mensagem de conforto e esperança do Evangelho e para as pessoas que procuram suporte da comunidade manter contato e assim fortalecer a fé a amizade e o carinho comunitário.

## Referências

BABIN, Pierre; ZUKOWSKI, Angela Ann. Mídias, chance para o Evangelho. São Paulo: Loyola, 2005.

PULGA, Carmen M. Interface – Igreja e mídia: uma experiência de comunicação religiosa na Web. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo 2006. Disponível em: . Acesso 19 set. 2020.

PAULO VI. Decreto Inter Mirifica. Sobre os meios de Comunicação Social. Disponível em: Acesso 19 set. 2020.

RIBEIRO, Antônio. Evangelizar através das mídias digitais. Newsletter CNBB, 7, jul., 2020. Disponível em: . Acesso 18 set. 2020.

SEVCENKO, Nicolau. Virando séculos: a corrida para o Século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

**Palavras-Chave: Comunidade; Mídia; Interação; Evangelização.**



## INTERPELAÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL À MISSÃO CRISTÃ

Stefano Raschietti (PUCPR)

Objetivo desse trabalho é apresentar as interpelações do pensamento decolonial à missão cristã e à sua reflexão teológica. A missão moderna, assim como nós a conhecemos, é intrinsecamente colonial: nasceu junto à conquista da América do século XVI, se reproduziu ao longo dos séculos como "quintessência" da dominação ocidental (DUSSEL, 2013, p. 28). As célebres figuras de missionários e missionárias que defenderam os nativos das garras coloniais não representaram o quadro geral da obra evangelizadora, e à salvaguarda da vida dos pobres e marginalizados da qual se fizeram promotores, não correspondeu quase nunca uma valorização de suas culturas e de suas sabedorias. Considerando que a crítica histórica e teológica é necessária para entender a essência e a abordagem do tema da missão para a atualidade, o interesse da nossa reflexão é tentar discernir e entrever traços dessa herança colonial na atualidade, para que a ação evangelizadora realmente coopere em sintonia com a ação de Deus na história (EG 12). Nessa operação vamos recorrer ao pensamento decolonial latino-americano, para ver como a mentalidade colonizadora ainda permanece hoje nas nossas relações cotidianas de maneira profunda sem que a possamos perceber. Categoria fundamental desse pensamento multidisciplinar, que reúne grandes nomes de antropólogos, sociólogos, filósofos – entre eles Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez – é a 'colonialidade' como modelo hegemônico cognitivo que sobrevive ao colonialismo e ao imperialismo. Essa noção emerge das cinzas do colonialismo como "lado escuro" da modernidade (MIGNOLO, 2010, p. 9), e se desdobra na 'colonialidade do poder', 'colonialidade do saber' e na 'colonialidade do ser', consolidando em diversos níveis político, epistêmico e ontológico, uma estrutura hierárquica de classificação, submissão e exploração da população mundial (pensamos por exemplo na questão racial). Por sua vez, a 'decolonialidade' configura um processo que busca transcender historicamente a colonialidade, com o intento de subverter o poder colonial atual que domina no mundo, mesmo o colonialismo tendo sido extinto como evento histórico. Os aportes desse projeto oferecem para uma teologia da missão intuições e elementos analíticos críticos que delineiam quatro âmbitos de indagação: (1) a irrupção do 'outro' como sujeito interlocutor, e não mais como 'destinatário'; (2) a necessidade de um processo epistêmico de desprendimento e abertura, 'despindo-se' das arrogâncias salvacionistas ocidentais, para 'dispor-se' a uma nova maneira de pensar a partir de uma pluralidade de conhecimentos; (3) a exigência de habitar concretamente as fronteiras, como opção ética e práxis histórica que propicia um conhecimento 'outro' geo-situado; (4) o compromisso junto aos projetos decoloniais dos outros, numa aliança que caminha rumo a um mundo mais justo e solidário, em que possam caber muitos mundos. Enveredar pelo caminho decolonial implica para a prática e a teologia da missão uma radical mudança de orientação e motivação: de uma concepção de missão como "expansão", para uma compreensão de missão como um genuíno e profundo "encontro" com os outros (BEVANS; SCHROEDER, 2016, p. 41). Ao contrário de visualizar as pessoas a serem catequizadas como 'objetos' ou 'alvos' de conversão, agora o desafio é de reconhecê-las como interlocutoras, portadoras de uma mensagem de salvação. As primeiras tarefas de uma reflexão missiológica contemporânea implicam: a) desmascarar a cumplicidade da missão com as relações coloniais na história e no presente; b) desenvolver ferramentas que ajudem a se defender contra a hegemonia epistemológica de uma teologia dominante; c) colocar sua produção a serviço dos subalternos e desenvolvê-la em diálogo com eles (SILBER, 2014, p. 169). Envolver-se na perspectiva decolonial, intercultural e pluriversal significa assumir riscos e abrir-se para o inesperado. Isso não quer dizer optar pelo relativismo, mas pela profunda humildade e pela necessária



aprendizagem: “com a modéstia do provisório e do inacabado, é urgente aprender, talvez por muito tempo, a arte da pluralidade dos discursos e de sua polifonia” (ARNOLD, 2017, p. 43).

## Referências

- ARNOLD, Simón Pedro. Descolonización e Interculturalidad. El punto de vista teológico. *Voices*, v. 37, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2014. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2017
- BEVANS, Stephen B.; SCHROEDER, Roger. Diálogo profético. Reflexões sobre a missão cristã hoje. São Paulo: Paulinas, 2016.
- DUSSEL, Enrique. Descolonização epistemológica da teologia. *Concilium*, Petrópolis, RJ, v. 350, n. 2, p. 19[179]-30[190], 2013.
- FRANCISCO. Exortação Apostólica Evangelii Gaudium (EG). Sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. Roma, 24 de novembro de 2013. Disponível em: . Acesso: 8 set. 2020.
- MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica. La retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- SILBER, Stefan. Entre Hermanas. Apuntes para entender la crítica de los Estudios Poscoloniales a la Teología de la Liberación. *Voices*, v. 37, n. 1, p. 163-174, jan./abr. 2014. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2017.

**Palavras-Chave: Missão; Missiologia; Decolonialidade; América-latina; Interculturalidade.**



## J. R. R. TOLKIEN EM SEU CONTEXTO POLÍTICO E RELIGIOSO

Lucas dos Santos Ferreira (PUCPR)

Problema: qual a influência do contexto político e religioso em que Tolkien está inserido nas suas obras? Objetivo geral: Apresentar as influências do contexto político e religioso do início do século 20 no pensamento de J. R. R. Tolkien. Objetivos específicos: 1. Identificar o contexto religioso do início do século 20. 2. Identificar o contexto político do início do século 20. 3. Relacionar esses contexto ao pensamento tolkieniano. Metodologia: análise qualitativa de referenciais bibliográficos. Fundamentação teórica: Tolkien cresceu num ambiente controverso e tumultuado, característico do final do século 19 e início do 20. Seu desenvolvimento religioso se dá entre o Vaticano I (1869-1870) e o Vaticano II (1962-1965). A respeito do Vaticano I, pode-se afirmar a importância das decisões tomadas nesse concílio num contexto em que o racionalismo, o materialismo e o ateísmo ganhavam forças na Igreja. (Bihlmeyer; Tüchle, 1964, p. 522-523). As discussões da Igreja Católica Romana no final do século 19 serão pautadas pelos polos fé e razão, e Igreja e Estado (Klautau, 2007, p. 172-173). Essa preocupação ganha destaque nos próprios documentos da Igreja Católica. Em dezembro de 1864, o papa Pio IX afirma na encíclica *Quanta Cura* que o progresso desvencilhado da religião é considerado um ato ímpio e absurdo (Pio IX, 1864). Apesar de tudo, não se deve observar a modernidade apenas como um empecilho para o desenvolvimento da humanidade e da própria teologia, como propõe Bonhoeffer no diálogo que deve ser estabelecido com o mundo quando se vence os conceitos religiosos a respeito da fé e da razão (Gibellini, 2012, p. 118-119). Outro evento importante vivenciado por Tolkien foi o Concílio Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII em 1962, e finalizando em 1965. Sobre o contexto que redundou neste evento, Codina afirma que é permeado a escolástica não esclarecia mais os problemas da modernidade (Codina, 2005, p. 90). Codina, mais a frente, demonstrará, em contrapartida, o que a modernidade estava trazendo naquele momento histórico, e que precisava ser compreendido através do diálogo. Tolkien, em uma de suas cartas enviada ao seu filho Michael, apresenta suas preocupações com os rumos que a Igreja Católica tomava. A criação de Tolkien foi bastante conservadora junto ao Padre Francis Morgan no oratório de Birmingham, onde o autor conviveu boa parte de sua infância e adolescência junto a outros religiosos. Portanto, as mudanças repentinas que acometeram a Igreja Católica durante o início do século 20, e redundaram no Vaticano II, trouxeram inseguranças diversas ao autor. Mais à frente, na mesma carta, ele citará que algumas dessas decepções foram a tendência em tentar se aproximar de uma liturgia mais simples do culto, algo que o professor não via sentido. Querer retornar à simplicidade da igreja primitiva, para ele, era retroceder, desconsiderando-se todo o desenvolvimento da Igreja até aquele momento (Tolkien, 2006, p. 372-373). No entanto, o autor já via com bons olhos questões ecumênicas, por exemplo (Tolkien, 2006, p. 373). Além das questões eclesiais, é inevitável que a maior influência que pairou sobre Tolkien foram as Guerras Mundiais. Tolkien participou da Primeira Grande Guerra e foi apenas um espectador da Segunda. Entretanto, mesmo não escrevendo uma alegoria, as influências desses conflitos estão muito presentes em suas obras. Ferreira apresenta a intenção do autor, aparentemente, em se contrapor ao contexto em que está inserido, onde em prol do progresso há destruição da natureza (industrialização desenfreada, aumento dos recursos bélicos devido ao Imperialismo e às Guerras Mundiais), morte de pessoas inocentes (como nas Guerras Mundiais) e quebra dos princípios e valores do cristianismo escolástico e tradicional diante da modernidade (Ferreira, 2013, p. 14). Diego Klautau, faz menção de destacar que, mesmo sendo contrário a alegorias, a eclosão da Segunda Guerra Mundial deve ter influenciado, definitivamente, a escrita de *O Senhor dos Anéis*. Seu argumento se fundamenta no fato do filólogo inglês não conseguir manter a



mesma linguagem infanto-juvenil que imprimiu em “O Hobbit”. Não é mais uma simples história para crianças. “A realidade de um conto familiar ainda está presente, porém agora uma reflexão mais aprofundada se exige. O debate sobre o mal, sobre a justiça e sobre como ler uma estória de fadas se instala” (Klautau, 2011, p. 105). Resultados: percebe-se em Tolkien uma resistência não à modernidade, mas às consequências nocivas que ela traz, ao se desfocar do humano, que é o que realmente importa. Em síntese, percebe-se que Tolkien escreve uma ficção contextualizada com seu tempo, ao assumir um tom crítico com a modernidade vigente e seu progresso desenfreado. Há uma nostalgia em prol da vida, da moral e da natureza, um desejo por um mundo mais próximo aos princípios cristãos mais conservadores, os quais lhe eram tão caros.

## Referências

- BIHLMAYER, Karl; TÜCHLE, Hermann. História da Igreja. São Paulo: Paulinas, 1964-1965. 3 v.
- CODINA, Victor. O Vaticano II, um Concílio em Processo de Recepção. *Perspectivas Teológicas*, Belo Horizonte, n. 37, 2005, p. 89-104.
- FERREIRA, Thiago Destro Rosa. Mitologia na Contemporaneidade: o Legendarium de J. R. R. Tolkien. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia (Curso de Mestrado em História). Uberlândia/MG, 2013.
- GIBELLINI, Rosino. A Teologia do Século XX. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- KLAUTAU, Diego Genu. O Bem e o Mal na Terra Média A filosofia de Santo Agostinho em O Senhor dos Anéis de J.R.R. Tolkien como crítica à modernidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – PUC/SP, São Paulo, 2007.
- KLAUTAU, Diego Genu. O Senhor dos Anéis: a síntese tolkieniana. In: CALDAS FILHO, Carlos Ribeiro. *O Evangelho da Terra-Média: leituras teológico-literárias da obra de J. R. R. Tolkien*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, p. 81-128.
- PIO IX. Quanta Cura. Disponível em: . Acessado em 15/04/2020.
- TOLKIEN, J. R. R. As Cartas de J. R. R. Tolkien. Curitiba: Arte e Letra Editora, 2006.

**Palavras-Chave: Tolkien; Teologia e Literatura.**



## METODOLOGIA PARA UMA TEOLOGIA ECUMÊNICA LATINO-AMERICANA – UMA PROPOSTA

Elias Wolff (PUCPR)

Tema e problema: O método se faz necessário como definidor do conteúdo diferenciado e específico para qualquer ciência, é constituinte do seu estatuto científico e sistema epistemológico. Considerando que “a teologicidade de um discurso não consiste no seu objeto material, mas sim no seu objeto formal” (BOFF, 1998, p. 45), o método da teologia ecumênica a diferencia de teologias devidamente organizadas, mas que dialogicamente poderiam ser contra-argumentadas nos pontos que não contribuem claramente para o ecumenismo. O conteúdo da teologia ecumênica é comum às outras teologias. Mas a perspectiva hermenêutica de tais conteúdos depende do método da investigação. Objetivos: Geral: Explicitar e articular os elementos metodológicos de uma teologia ecumênica latino-americana. Específicos: 1) Analisar o contexto sociocultural e religioso latino americano, como o locus de onde emergem as exigências para a unidade cristã; 2) Refletir sobre a história do movimento ecumênico no continente, discernindo os desafios e as possibilidades para o pensar ecumênico da fé cristã; 3) Identificar nas doutrinas das igrejas e das pesquisas de teólogos/as, os aspectos que contribuem para uma teologia ecumênica. Fundamentação teórica: O termo “ecumenismo” sofre transformações semânticas com as transformações das cosmovisões e relações entre pessoas, povos e culturas, religiões e sistemas de vida (BRAKEMEIER, 2001, p. 195-216). Assim, “ecumenismo” não é um conceito unívoco, expressa diferentes modos de situar-se na realidade. A secularização propõe o ecumenismo das culturas; o pluralismo de credos aponta para um ecumenismo inter-religioso; as situações de empobrecimento injusto exigem um ecumenismo social; as organizações sociais visam transformar as estruturas sociais e modelar novas sociedades através de um ecumenismo político; a gravidade dos problemas ambientais exige um ecumenismo planetário em defesa da criação. Existe uma mudança de eixo hermenêutico da realidade da ecumene. De um lado, mantém-se a perspectiva religiosa: na busca da “unidade cristã”, priorizando o horizonte eclesiológico da ecumene (WOLFF, 2018, p. 175.180-182); e no “ecumenismo inter-religioso” que redimensiona a perspectiva cristã, abrindo sistemas teológicos tradicionais num ecumenismo reinocêntrico/teocêntrico e escatológico, assentando a cristologia em novos princípios hermenêuticos que possibilitem uma perspectiva mais trinitária na compreensão da ecumene (VIGIL, 2006, p. 331-346). Por outro lado, o ecumenismo secular prescinde de fundamentação religiosa, bastando-lhe princípios básicos comuns, como uma ética mundial e o cuidado da criação. Nesse contexto, urge identificar os elementos metodológicos do pensar ecumênico latino-americano, que apresentamos a seguir. 1 – Contextualidade: A teologia contextualiza a fé e a igreja, indo além das questões propriamente religiosas e relacionando-as com as sociedades e o mundo atual. Assim, o pensar ecumênico se desenvolve no contexto global, sociocultural, ético e religioso, que afetam as relações ecumênicas. Aí se experimenta uma constante interação entre pessoas e grupos; se entretecem ideias, atitudes, valores e sentimentos que afetam mutuamente a conduta” (COSTAS, 1986, p. 18. Também: PADILLA, 1992, p. 97). A teologia ecumênica surge das demandas contextuais para a fé cristã, como resposta comum das igrejas às interpelações que o cotidiano social e religioso apresenta. 2 – Confessionalidade: A reflexão teológica exige uma identidade eclesial definida, é fruto da vivência da fé numa comunidade concreta: católica, ortodoxa, anglicana, etc. Assim, a teologia não é uma reflexão abstrata, mas enraizada na concretude existencial dos cristãos. Isso significa que o ecumenismo parte da igreja local, onde se faz a experiência do Espírito de Cristo que possibilita ouvir a Palavra, celebrar a fé nos sacramentos, ser orientado por diversos ministérios e serviços. 3 – Interconfessionalidade: O caráter confessional da fé cristã não deve



ser, portanto, fechado, absoluto e auto-suficiente, de modo a não reconhecer o valor da fé vivido por outras formas. Pois “manter uma visão de unidade que tenha em conta todas as exigências da verdade revelada não significa pôr um freio ao movimento ecumênico” (JOÃO PAULO II, 1996, n. 79). Esse dado é um princípio ecumênico fundamental. Cada igreja oferece à outra aquilo que lhe é próprio, essencial, reconhecendo que o Espírito pode falar a uma igreja pelo reconhecimento da verdade em outra igreja: “E se realmente acreditamos na ação livre e generosa do Espírito, quanta coisa podemos aprender uns dos outros!” (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 246). 4 - Inserção no movimento ecumênico: É o momento prático da teologia ecumênica, que não se limita à academia, mas tem uma incidência concreta na orientação das igrejas tanto para a sua ação no contexto, quanto para o diálogo entre elas. As iniciativas do movimento ecumênico oferecem elementos para a teologia ao mesmo tempo em que são por ela orientadas. Isso é o que vemos na América Latina a partir de meados dos anos 60 do século XX (BONINO, 1974; GUTIÉRREZ, 1981; SHAULL, 1995; SOUZA, 1982). A teologia explicita as intuições teológicas presentes nos movimentos de transformação social e fortalece os/as agentes ecumênicos. São revistas categorias como graça, justificação, fé, salvação, missão, oferecendo novas bases argumentativas que aproximam as igrejas (BARRETO JUNIOR, 2010, p. 273-323).

## Referências

- BARRETO JUNIOR, R.C. “O movimento ecumênico e o surgimento da responsabilidade social no protestantismo brasileiro”, NUMEM – Revista de estudos e pesquisas da religião 13 (2010) 273-323
- BOFF, Clodovis. Teoria do Método Teológico, Petrópolis 1998, 45.
- BONINO, José M. Doing Theology in a Revolutionary World, Londres 1974; R. Shaull, As transformações profundas à luz de uma teologia evangélica, Petrópolis 1965.
- BRAKEMEIER, Gottfried. “Ecumenismo: repensando o significado e a abrangência de um termo”, Perspectiva Teológica 33 (2001) 195-216.
- CONCÍLIO VATICANO II, “Unitatis Redintegratio”, in Documentos do Concílio Vaticano II, São Paulo, 2007.
- COSTAS, Orlando E. Evangelizacion Contextual – Fundamentos teológicos y pastorales, San Jose 1986, 18.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. A Força Histórica dos Pobres, Petrópolis 1981; SOUZA, L. A. Gomes, Classes Populares e Igreja nos Caminhos da História, Petrópolis 1982.
- MASCHITZKY, H. “A comunidade como meio e fim da formação teológica”,. In Hoch, L. (org.), Formação Teológica em Terra Brasileira, São Leopoldo, 1986, 97-103
- PADILLA, Rene C. Missão Integral, São Paulo 1992, 97.
- VIGIL, José Maria. Teologia do Pluralismo Religioso: para uma releitura pluralista do cristianismo, São Paulo 2006, 331-346.
- WOLFF, Elias. Caminhos do Ecumenismo no Brasil: história, teologia, pastoral, São Paulo: Paulus/Paulinas; São Leopoldo, EST, 2018.

**Palavras-Chave: Método da teologia; Ecumenismo; Igreja; Fé cristã; Sociedade.**





## O CASTELO INTERIOR DE TERESA DE JESUS E O CASTELO EXTERIOR DE CHIARA LUBICH EM VISTA DE UMA ESPIRITUALIDADE DO COTIDIANO A PARTIR DA PROPOSTA DO PAPA FRANCISCO.

Valdecir Ferreira (PUCPR)

A espiritualidade, mais do que nunca, tem sido buscada por muitas pessoas como via de encontro consigo mesmas, com Deus, com as realidades que as circundam e com as pessoas que fazem parte de seu contato hodierno. A proposta desta pesquisa é mostrar como a espiritualidade pode levar, por vias interiores e exteriores, ao compromisso com o Evangelho, na radicalidade e na intensidade. A partir disso, abordam-se as interrogações: como a proposta de Jesus pode ser assumida nos dias de hoje, configurando-se verdadeiramente como Boa Nova, nos caminhos dos cristãos? É possível uma vida cristã que leve integralmente ao encontro com Deus, mesmo diante de tantas instabilidades do momento presente? Como tentativa de resposta, a obra Castelo Interior, de Teresa de Jesus, que é compreendida como uma das maiores referências literárias frente à teologia espiritual, ajuda-nos a desbravar elementos bíblicos, teológicos, simbólicos e pedagógicos que auxiliam profundamente o peregrino que quer trilhar um caminho de descobertas e de encontros com Aquele que é capaz de dar significado à existência humana, bem como sentido à vida cristã. Numa releitura da Antropologia Teológica, Teresa de Jesus intui que a vida espiritual é um caminho de amizade, pautado na analogia das moradas, onde o avanço faz com que o eu relacional seja capaz de acolher o aquilo que o pecado rompeu e desligou. Com a analogia das moradas (sete espaços no Castelo Interior que dão ideia de condução à profundidade), marca-se a profundidade de transformação da pessoa, a ponto de configurar-se na beleza do contexto sponsal. Assim, as Moradas são processos de aprofundamento na vida interior, que levam a níveis intensos de amizade, que darão espaço para relações interpessoais mais oblativas, com a intencionalidade da oração de quietude, numa realidade de experiência de Deus, através de um amor que trará o seu verdadeiro significado: a decisão. Nas próprias palavras de Teresa encontramos uma síntese do movimento da vida interior, ao chegar na sétima morada: "... quem não cresce, mingua. Sim, porque tenho por impossível que o amor, onde verdadeiramente existe, se resigne a ficar estacionário" (D'ÁVILA, 2019, 286). Sendo assim, a proposta do Castelo Interior ou Moradas é justamente converter o cristão, a ponto dele ser capaz de acolher a proposta do Senhor, sem reservas. O Castelo Exterior, proposto por Chiara Lubich, não é necessariamente uma nova proposta, partindo de um outro pressuposto. A indicação da fundadora do Movimento dos Focolares é a atualização deste Castelo, pelas vias da Espiritualidade de Comunhão, que busca ligar-nos com as necessidades e as intencionalidades do momento presente. Verificando que as Moradas podem ter aspectos muito próximos de cada um e analogias que se compreendem como atualizações para a compreensão mais alargada. Se num primeiro momento lê-se que o "Reino de Deus encontra-se dentro de nós" (cf. Lc 17, 21), conforme a tradução latina, Chiara recorda a tradução do grego: "O Reino de Deus está entre vós" (cf. Lc 17,21). Esta realocação de onde o Reino encontra-se, dá-nos também a nova compreensão da proposta do Castelo não somente interior, mas também exterior. Com esta indicação, onde o cristão está, ali também está, com a sua vivência e na unidade com os outros cristãos, a edificação de um Castelo que não é apenas uma construção, mas a própria presença de Cristo, erguida através da vivência do Evangelho, por parte de todos aqueles que querem corresponder a este chamado. Assim, a proposta de Chiara não corresponde a um processo pessoal, enquanto intimista de encontro com Deus. Ela propõe, partido do encontro pessoal, uma espiritualidade coletiva, que somará com a participação de muitos para o soerguimento deste Castelo. Com a referência nestas duas profundas inspirações, recordamos que o Papa Francisco nos indica na Exortação Apostólica



Gaudete et Exsultate, que as bem aventuranças são um caminho de encontro com o Senhor. Na verdade, estas são como que o bilhete de identidade do cristão. Assim, se um de nós se questionar sobre «como fazer para chegar a ser um bom cristão», a resposta é simples: é necessário fazer – cada qual a seu modo – aquilo que Jesus disse no sermão das bem-aventuranças. Nelas está delineado o rosto do Mestre, que somos chamados a deixar transparecer no dia-a-dia da nossa vida. A palavra «feliz» ou «bem-aventurado» torna-se sinónimo de «santo», porque expressa que a pessoa fiel a Deus e que vive a sua Palavra alcança, na doação de si mesma, a verdadeira felicidade (FRANCISCO, 2018, p.37). Em sintonia com o Castelo interior e o Castelo Exterior, verificamos que as Bem Aventuranças trazem o total de oito categorias de pessoas que verdadeiramente fazem um encontro com Deus. Estas categorias são, analogamente, chaves que abrem as portas de cada uma das moradas, sejam interiores ou exteriores. Ao verificarmos a indicação de Mateus 5, 1- 10, percebemos que a primeira e a oitava bem aventurança estão propostas no tempo verbal presente (“porque deles é”) e ambas trazem a mesma herança (“o Reino dos Céus”). Com isso, trazemos a perspectiva de sete chaves, ao invés de oito, ligando às sete Moradas, propostas no Castelo. A espiritualidade não pode mais prender-se à classificação de alguns que respondem às vocações específicas. O encontro com Deus pode e deve ser feito por todos os que querem corresponder à proposta Dele, já que o próprio Senhor nos indicou que “fui eu que vos escolhi e vos designei para irdes e produzirdes fruto, e para que o vosso fruto permaneça” (Jo 15,16). Com isso, espera-se que uma verdadeira e urgente atualização frente à teologia da espiritualidade cristã, bem como a prática da mesma, através de clássicos da literatura cristã, em sintonia com a espiritualidade do cotidiano, assumindo as Bem Aventuranças como projeto pessoal e comunitário de vida.

## Referências

BÍBLIA. Tradução Oficial da CNBB. Brasília: CNBB, 2019.

D'ÁVILA, T. Castelo Interior ou Moradas. Dois Irmãos-RS: Minha Biblioteca Católica, 2019.

LUBICH, C. Ideal e Luz. São Paulo: Cidade Nova, 2003.

PAPA FRANCISCO. Exortação Apostólica Gaudete et Exsultate: sobre o chamado à santidade no mundo atual. São Paulo: Paulus, 2018.

**Palavras-Chave: Castelo interior; Castelo exterior; Espiritualidade.**



## O SÍNODO PARA A AMAZÔNIA E A MISSÃO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

Stefano Raschietti (PUCPR)

O Sínodo dos Bispos para a Região Pan-Amazônica, realizado em Roma, de 6 a 27 de outubro de 2019, foi o evento da Igreja católica que mais refletiu as instâncias decoloniais em seus debates, em sua preparação e em sua realização. Admitiu que “o anúncio de Cristo se realizou em convivência com os poderes que exploravam recursos e oprimiam as populações.” (DSA 15). A partir desta constatação, este evento quis ser simultaneamente um ponto de chegada e um ponto de partida. Ponto de chegada, em reconhecer a sua trajetória histórica marcada por empreendimentos, abordagens e vínculos coloniais que exigem hoje uma radical mudança de rota e um pedido de perdão. Ponto de partida porque era chamado a apontar novos caminhos e novas direções para a ação da Igreja, com novas práticas de libertação descolonizada, profética e missionária: “no momento atual, a Igreja tem a oportunidade histórica de se diferenciar das novas potências colonizadoras, escutando os povos amazônicos para poder exercer com transparência sua atividade profética” (DSA 15). 1. Pre-texto: a caminhada da Igreja na Amazônia. Desde o início de seu pontificado, Francisco tinha insistido na necessidade de se pôr à escuta dos povos indígenas, principais atingidos pelas crises que assolavam a região amazônica. Essa sensibilidade colocou o Papa em sintonia com a caminhada conciliar da Igreja na Amazônia, que teve início em nível latino-americano com os encontros de Melgar (1968) e Iquitos (1971), e no Brasil com o Encontro de Santarém (1972). Nessas ocasiões estabeleceram-se duas diretrizes básicas: (1) a encarnação na realidade, pelo conhecimento, pela convivência e na simplicidade, superando todo paternalismo e etnocentrismo; (2) a evangelização libertadora, sem dicotomias, “na consciente explicitação daquela plena libertação que a páscoa de Cristo traz ao homem e à história humana, em todas as conjunturas e latitudes” (Santarém 5). O processo que se desencadeou fez surgir uma caminhada eclesial original e consistente com rosto amazônico que, depois de décadas, recebeu o devido destaque na Conferência de Aparecida (2007), com o pontificado de Francisco (2013) e com a fundação da Rede Pan-amazônica (Repam, 2014), eventos cruciais que colocaram a Igreja na Amazônia na reta que a conduziu ao Sínodo em Roma. 2. Con-texto: o Sínodo como evento ‘sinodal’ para uma ecologia integral. a) O Sínodo como processo sinodal. Na nova fisionomia quista por Francisco com a Constituição Apostólica *Episcopalis Communio* (2018). A palavra “sínodo”, “caminhar juntos”, “começa por escutar o povo”. Trata-se de “uma escuta recíproca, onde cada um tem algo a aprender [...] e todos à escuta do Espírito Santo” (FRANCISCO, 2015). Portanto, “precisamos de nos exercitar na arte de escutar” (EG 171). b) O horizonte da ecologia integral. As instâncias centrais do Sínodo foram contempladas no tema geral: “Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral”. Como no Concílio, a primeira referência, “novos caminhos”, era dirigida à Igreja *ad intra*; a segunda, “ecologia integral” para a perspectiva *ad extra*. A Amazônia como lugar e sujeito teológico, convidava a uma “conversão integral” no horizonte e no paradigma da “ecologia integral” da Encíclica *Laudato Si'*: uma inovação crucial no seio da doutrina social da Igreja, assumindo o termo “ecologia” no sentido profundo de uma abordagem sistêmica. c) Conversão integral e reforma estrutural. À luz desse horizonte, a caminhada missionária da Igreja da Amazônia era convidada a se recolocar em marcha reconfigurando e relançando suas mediações e linhas de ação. O Sínodo gerou muitas expectativas e temores a respeito. Todavia, o processo sinodal procurou ser mais penetrante e articulado em suas análises e propostas, para que uma eventual reforma não fosse somente algo de cosmético e repleto de boas intenções. 3. Texto: novos caminhos em perspectiva decolonial. O Documento Final do Sínodo propôs desdobramentos da conversão integral em termos de “novos caminhos” de conversão pastoral, cultural, ecológica e sinodal, que podem ser associados



a quatro eixos que apontam para os sujeitos, os processos, os contextos e os projetos da missão na Amazônia. a) A irrupção da Amazônia como sujeito, junto a seus povos indígenas, ribeirinhos, camponeses e quilombolas etc., reconhecidos agora como “interlocutores” em sua realidade pluriétnica, pluricultural e plurirreligiosa, que exige uma atitude de diálogo aberto (DSA 23); os demais agentes são chamados a participar como “convidados” (QAm 26). b) O processo de desprendimento e abertura. Essa irrupção da Amazônia como sujeito, manifesta uma inversão de papéis: a Igreja mais que falar ‘escuta’, mais que ensinar ‘aprende’; de ‘dona’ se torna ‘hóspede’: é uma inversão não só de conteúdo, mas de termos, porque “os povos amazônicos originários têm muito a ensinar-nos” (ILSA 29). c) O contexto geopolítico da fronteira. Na macrofronteira amazônica, distinguem-se também fronteiras específicas que necessitam de abordagens e cuidados diferenciados, associada particularmente a rostos específicos junto aos quais a Igreja cruza seu olhar: os indígenas (DSA 27), os migrantes (DSA 29) e o jovens (DSA 30). d) As perspectivas decoloniais globais. Uma missão em perspectiva decolonial se descolonializa e se configura na medida em que participa dos projetos decoloniais dos outros e da humanidade in quanto tal. A evangelização deve ser entendida como um serviço à vida plena, que nos leva a anunciar a Boa Nova do Reino de Deus e a denunciar situações de pecado, estruturas de morte, violência e injustiça (DSA 48).

## Referências

DSA – ASSEMBLEIA ESPECIAL DO SÍNODO DOS BISPOS. Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral. Documento Final da Assembleia Especial do Sínodo dos Bispos para a região Pan-Amazônica. Roma, 26 de outubro de 2019.

ILSA – SECRETARIA GERAL DO SÍNODO DOS BISPOS. Amazônia. Novos Caminhos para a Igreja e para uma Ecologia Integral. Instrumentum Laboris do Sínodo Amazônico. Roma, 17 de junho de 2019.

QAm – FRANCISCO. Exortação Apostólica Pós-Sinodal Querida Amazonia. ao Povo de Deus e a todas as pessoas de boa vontade. Roma, 2 de fevereiro de 2020.

QAm – FRANCISCO. Discurso por ocasião da comemoração do Cinquentenário da Instituição do Sínodo dos Bispos. Roma, 17 out. 2015.

**Palavras-Chave: Amazônia; Missão; Sínodo; Missiologia; Decolonialidade.**



## O “PARADIGMA HEBRAICO” NA DEMOCRACIA ATUAL

Filipe Ferrari (PUCPR)

Objetiva-se discutir diferentes visões de Democracia. A priori, a metodologia aqui é exclusivamente bibliográfica, e os resultados ainda estão sendo construídos, assim como os autores, posto que é um início de trabalho. Conforme aprendemos na escola, a o regime que hoje conhecemos enquanto “democracia”, nasceu na Grécia, enquanto fruto do desenvolvimento da ética humanista da Filosofia Helênica, especialmente depois do contexto da Liga de Delos pós invasão persa. No segundo capítulo d’A Condição Humana, Hanna Arendt (1997), a autora alemã faz uma excelente análise sobre o desenvolvimento do poder político urbano entre os “iguais”, deixando claro que estes eram sempre o perfil de homens, livres, maiores de idade e fundamentalmente, gregos. Na tradição filosófica grega, sabemos que é possível chegar ao logos, e é esse perfil de personagem, sendo um filósofo, que está mais perto de todos dessa Verdade, e por isso deve levar adiante a política. O Rei Filósofo platônico é um exemplo disso, pois somente um pensador por excelência, que se abstrai de preocupações do mundo sensível é capaz de estar mais próximo do Belo, do Bom e do Justo do mundo Ideal, e assim conduzir os demais nesse mundo limitado. Essa visão sistematizada por Platão perdurou (e ainda perdura) por séculos nas mais diversas correntes políticas, e por mais que o filósofo ateniense fosse um duro crítico à ideia da democracia, o conceito de cidadania restrito da Grécia não deixa de transparecer o elitismo inerente ao mundo clássico. Afinal, que Democracia é essa que não contempla a maioria esmagadora da população da cidade? O conceito de cidadania grego é muito parecido com o conceito que vigorou (ou ainda vigora?) no Brasil durante muito tempo, o do Homem Bom, do homem branco, cristão, de boa família, detentor de posses. Entretanto, se queremos pensar em valores da modernidade, Direitos Humanos e afins, esses conceitos não nos cabem, e o professor Ralf Koerrenz (2019), nos oferece uma perspectiva muito interessante, o “paradigma hebraico”. Para ele, determinados conceitos mudam, ainda que simbolicamente, após a aliança de Moisés com Deus. Esta obtém uma estrutura e equilíbrio diferentes, pois será determinada por um contrato mútuo, que compromete dois lados antagônicos, um diante do outro. A aliança torna-se um paradoxo vivido de algo que não se pode pensar, mas se precisa pensar, ou seja, a responsabilidade dos seres humanos pela salvação de Deus no mundo. A diferença, o caráter absoluto da diferença, permanece, contudo, ao mesmo tempo, é superada pelo paradoxo de liberdade e compromisso no relacionamento entre criador e criaturas. A simultaneidade de poder e impotência transforma-se em dom da misericórdia, por meio do qual a limitação cognitiva do ser humano é trazida à luz. Comparado com o Totalmente Outro, todos os seres humanos, mesmo sendo muito diferentes, são iguais. Assim, viver politicamente é pensar a dimensão da corresponsabilidade de todos. O livro de Êxodo, do fim da escravidão, deve ser sempre lembrado e reinterpretado, como processo de libertação, com o objetivo de assegurar a minimização dos danos e opressões causados ao ser humano por outras pessoas. Assim, o ser humano assume responsabilidade coletiva pelo sofrimento de Deus diante da maldade do mundo, ou seja, Deus sofre com o sofrimento e a maldade cometida pelos seres humanos. Por outro lado, uma organização de domínio só pode emanar de todo o povo, porque todo o povo é responsável pela vida intramundana. “E todo o povo respondeu por unanimidade” (Êxodo 19:8a) é uma perspectiva de acordo coletivo. A história está geralmente sob o signo da alienação universal do ser humano. Após o êxodo, a história encontra-se, ao mesmo tempo, sob o sinal da experiência política tumultuada da escravidão e da libertação. A Aliança do Êxodo está fundada na memória individual e coletiva de libertação e na proclamação associada do governo de uma ordem social e jurídica específica. Deus como Ser (“Eu Sou o que Sou” Êx 3:14) apresenta-se desse modo à ordem social e legal da história, estabelecendo,



assim, na perspectiva da efemeridade da vida uma ordem social, que está sob as premissas do governo do povo. O governo do povo passa a ser encarregado de manter a memória da escravidão e libertação do Egito, que também deve cultivar a provisoriedade e a fragilidade da humanidade. Essa fragilidade humana é a base que estrutura a memória cultural. A orientação normativa para o reconhecimento material e cultural da dignidade de todos os seres humanos é irrecuperável; sua violação seria essa blasfêmia narrativa e um terreno fértil não apenas para o domínio absoluto da alienação, mas também para o sofrimento de Deus no mundo. A democracia, nesse sentido, é sempre antiliberal. Se "liberal", em um sentido muito geral, significa uma liberdade humana não especificada, sem uma esfera de responsabilidade normativamente qualificada. No sentido liberal, além das situações econômicas e sociais, não há liberdade humana. Além das viúvas e órfãos, é nas disposições legais de proteção, em particular, a posição do estrangeiro, que desempenha um papel importante aqui. "Você não deve oprimir estranhos; porque vocês também eram estrangeiros na terra do Egito" (Êx 22:20). Por meio da memória na fundação da memória coletiva, encontra-se a motivação para que o estrangeiro seja cuidado de modo especial, inserindo-o em sua rede social. Em última análise, isso tem consequências para a compreensão da lei como um todo. Pois a Aliança do Êxodo se manifesta no estado de direito (social), que se aplica igualmente a membros do "próprio povo" e a estranhos. "Existe apenas um estatuto para toda a comunidade, tanto para você quanto para os estrangeiros. Um estatuto eterno deve ser este para seus descendentes, que diante do Senhor é o estrangeiro como você. Não há lei, nenhuma lei se aplicará a você e ao estrangeiro que mora com você" (Números 15:15).

## Referências

ARENDDT, H. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

KOERRENZ, R. Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Volume 71, Issue 2, Pages 102–119, Berlin, 2019.

**Palavras-Chave: Democracia; Reforma; Paradigma hebreu.**



## OS ELEMENTOS ESCATOLÓGICOS DA TEOLOGIA DA CRUZ DE JÜRGEN MOLTMANN NA OBRA "O DEUS CRUCIFICADO"

Diogo Marangon Pessotto (PUC-Rio)

A escatologia de Jürgen Moltmann é certamente um dos pilares de seu pensamento teológico. Teologia da Esperança é sua obra magna de escatologia. No entanto, é possível identificar os diversos elementos escatológicos de sua teologia presentes em suas demais obras. Especificamente, destacamos a obra *O Deus Crucificado*, na qual Moltmann desenvolve sua teologia da cruz mas igualmente evidencia os fundamentos escatológicos dessa teologia. Nosso objetivo é realizar uma leitura teológico-sistemática da obra *O Deus Crucificado* de Moltmann com foco nos elementos escatológicos da argumentação pertinente à sua teologia da cruz, evidenciando os elementos explícitos e implícitos, com vistas ao estabelecimento de uma análise que corrobora a relação intrínseca entre a teologia da cruz e a escatologia do autor. “A cruz não é e não pode ser amada” (Moltmann, 2011, p. 17). Assim Moltmann inicia *O Deus Crucificado*, explicitando o tom de sua teologia da cruz que, segundo o autor, é condição de possibilidade para criticar a teologia cristã e, concomitantemente, embasar sua expressão autêntica. Noção central desta teologia da cruz é a do Cristo crucificado, cujos aspectos antecedentes – a vida, a causa e a missão de Jesus – e consequentes – sua ressurreição e a comunidade eclesial – devem ser considerados a partir desta ótica: o Cristo crucificado o foi porque levou a termo a missão do Pai e o Cristo ressuscitado o foi porque antes passou pela atrocidade da cruz. Uma concepção romantizada da cruz, difundida em alguns períodos da era cristã, especialmente na cristandade, e ainda hoje, em alguns ambientes eclesiais, condiciona uma vivência infantil e, por vezes, pernicioso da fé, pois o Cristo de uma cruz pretensamente doce e bela pode justificar, em primeiro lugar, a negação do sofrimento como inerente à condição humana, e, em segundo lugar, a injustiça e a maldade que degradam o ser humano como elementos naturais e não necessariamente perversos em si. Trata-se de uma fé ilusória, que não contempla a realidade a partir da Revelação (Criação, Encarnação e Ressurreição) mas sim a partir de critérios que satisfazem a sede de um perene bem-estar. A cruz das rosas é a cruz para a qual Jesus já estava destinado pelo Pai e, por isso, não é perversa, mas necessária, o que atenua (quando não rechaça) sua dimensão trágica e diabólica, de extrema separação entre o ser humano e sua dignidade. Uma cruz assim adornada torna a fé refém de pietismos, que nega as contingências humanas e principalmente o sofrimento como resultado do mal praticado pelo homem que afeta o próprio homem. Temos, com isso, uma fé anestesiada e inconsciente de suas implicações antropológicas, sociais e religiosas. Quanto mais o humanismo pós-cristão se desfaz das ‘rosas’ religiosas e humanitárias, mais próxima fica a fé cristã de hoje da desnuda cruz, sem todas aquelas rosas da tradição. Ela não pode continuar sendo a fé tradicional nas rosas, que fazem da cruz de Cristo ao agradável e salvador para ela, sendo conduzida na plena e inconfundível dureza e solidão da Sexta-Feira da Paixão, para lá, tornar-se a verdadeira fé [...] Apesar de todas as ‘rosas’ que a necessidade religiosa e a explicação teológica plantaram ao redor da cruz, a cruz é o elemento irreligioso da fé cristã (Moltmann, 2011, p. 56). “E quando eu for levantado da terra, atrairei todos os homens a mim” (Jo 12,32). Esta afirmação de Jesus corresponde à natureza contraditória da cruz: um evento da mais requintada violência reúne a todos em torno do Filho de Deus. Isso nos remete, por exemplo, à dimensão performativa e profética da liturgia. A evidente separação que presenciamos em alguns contextos entre rito e profecia se deve ao fato de que a cruz de Cristo parece não interpelar os cristãos a viverem como Jesus viveu, de modo que sua realidade sagrada fica descolada da missão. A propagação da palavra da cruz, a celebração da fé e o discipulado prático precisam assumir o lugar



da religião cultural. A separação cultural do elemento religioso e do profano é potencialmente suspensa pela fé no Cristo profanado na crucificação. A eucaristia, por isso, precisa ser celebrada em correspondência com as refeições de Jesus com 'pecadores e publicanos', com os injustos, marginalizados e ímpios, à margem da sociedade em sua profanidade e não limitada a um sacrifício religioso no círculo dos piedosos e dos colegas da denominação (Moltmann, 2011, p. 67). A cruz de Cristo foi consequência de sua missão salvífica. Uma teologia e uma espiritualidade da cruz que não levam em conta o vínculo indissociável entre o Crucificado e sua missão estão fadadas a reconhecer a cruz como objeto de devoção ou como uma necessidade intrínseca à Encarnação e à Redenção. Estas considerações esvaziam o significado da cruz como sofrimento abraçado por Cristo em virtude de sua missão, como ato livre do Filho de Deus. Tal como Jesus, a Igreja e os cristãos devem ser, no mundo, sinal de contradição, pois a proposta do Evangelho põe em xeque o que não promove a vida em todas as suas dimensões. Nesse sentido, a cruz de Cristo não pode ser compreendida senão à luz da missão, pois tanto o amor gratuito ao sofrimento (como se a cruz fosse uma necessidade) como a fuga do sofrimento (como se a vida cristã não contrastasse as misérias do mundo) estão longe de corresponder a uma adequada teologia/espiritualidade da cruz. Novamente aqui nos deparamos com uma cruz revestida de beleza, o que certamente não reflete a realidade trágica da Paixão e Morte do Senhor como consequência de sua missão. A Moltmann, portanto, tornou-se imperativo esclarecer melhor sua proposta escatológica. Como a esperança por um futuro redimido não deve provocar a alienação de um presente carente de ação redentora? Como a suave e decisiva expectativa oriunda da ressurreição de Cristo (eschatologia glorie) pode dialogar com uma dura e desafiadora realidade de dor, opressão, sofrimento e abandono (eschatologia crucis)? A resposta será: o Cristo que ressuscita é o mesmo que foi crucificado; o futuro da esperança, portanto, só é possível por aquilo que foi presente no Cristo Crucificado (Silva, 2006, p. 37). A esperança escatológica é, portanto, a esperança do e no Cristo Crucificado-Ressuscitado: Este novo que esperamos com a ressurreição de Cristo, torna-se, pois, já manifesto e, portanto, sensível na história por aquilo que Cristo já nos deixou e convidou a segui-lo, que é a proposta do Reino de Deus. Esta proposta justifica o caminho de Jesus até a cruz e antecipa-nos o nosso caminhar da cruz até a sua ressurreição. Por essa razão, afirmamos que, o Cristo Ressuscitado e Crucificado é uma promessa para o mundo (Kuzma, 2012, p. 137). A nosso ver, este é certamente um dos principais pontos escatológicos da obra *O Deus Crucificado* de Moltmann. O discipulado é o elemento articulador entre o Reino escatológico (consumação escatológica) e o imperativo do Reino já entre nós (cf. Lc 17,20-21) (escatologia performativa). O discípulo participa da missão de Jesus tornando o Reino presente na história, mas tem os olhos fixos no horizonte do Reino definitivo. Em outras palavras: o discípulo faz a experiência da cruz à luz da ressurreição do Crucificado e faz a experiência da ressurreição à luz da crucificação do Ressuscitado. Podemos afirmar, com isso, que uma adequada teologia da cruz está na base da noção de discípulo-missionário, tal como o Documento de Aparecida nos apresenta (cf. Documento de Aparecida 129-153). A factualidade e historicidade da cruz afirmam e reiteram sua dimensão irreligiosa como atrocidade sofrida por Cristo em favor do Reino de Deus e das opções existenciais correspondentes a ele. No entanto, a mesma factualidade e historicidade da cruz, consideradas na mesma ótica do Reino, ou seja, da fé, afirmam a cruz como evento escatológico, isto é, definitivo. Definitivo aqui entendido como transcendente – divino e atemporal – e eficaz – cuja graça é presente, ainda que o evento histórico seja passado. Moltmann preocupa-se em apresentar uma teologia da cruz que evidencie as implicações históricas, sociais, políticas e culturais de um ato de extrema injustiça que é paradigma para a análise de tantos atos injustos e cruéis que presenciamos em nossa realidade. Daí a criticidade desta teologia para a teologia cristã tradicional. Contudo, tais implicações e análise não se encerram em si mesmas, mas tem seu horizonte de sentido máximo na experiência de fé que fazemos do Cristo crucificado. Nesse sentido, para Moltmann, essa experiência de fé é eminentemente escatológica,



porque exprime o definitivo de Deus: o Deus que sofre porque ama e assim igualmente os cristãos que amam e assumem a causa do Reino não apenas contemplarão o sofrimento de outrem como também eles sofrerão, mas sustentados pela experiência presente do evento escatológico Cruz-Ressurreição, Crucificado-Ressuscitado.

## Referências

BÍBLIA. Português. Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

KUZMA, Cesar. O futuro de Deus na missão da esperança cristã. Um estudo da escatologia na Teologia da Esperança de Jürgen Moltmann em aproximação com a Teologia Latino-Americana da Libertação no contexto atual. 2012. 260 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOLTMANN, Jürgen. O Deus Crucificado. A cruz de Cristo como base e crítica da teologia cristã. Santo André: Academia Cristã, 2011.

SILVA, Geraldo Cruz da. A Trindade libertadora. Um estudo da teologia trinitária de Jurgen Moltmann em sua obra: Trindade e Reino de Deus. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2006.

**Palavras-Chave: Escatologia; Teologia da cruz; Jürgen Moltmann; O Deus crucificado.**



## RITUALIZAÇÃO, PODER E GLÓRIA NA IGREJA E NA POLÍTICA: ABORDAGEM DE GIORGIO AGAMBEN E CATHERINE BELL

Nadi Maria de Almeida (PUCPR)

O objetivo deste trabalho é analisar como Giorgio Agamben e Catherine Bell relacionam poder e glória e poder da ritualização religiosa com o poder e glória nos rituais políticos. A problemática versa sobre a práxis dos rituais religiosos e a compreensão teológica que se mescla com o poder e a glória dos rituais políticos. O trabalho avalia o capítulo sete do livro “O Reino e a Glória”, sobre “poder e a glória” de Giorgio Agamben, e do capítulo nove, do livro “Ritual Theory, Ritual Practice” sobre “O poder da ritualização”, de Catherine Bell. Primeiramente faz uma análise dos dois capítulos em uma breve apresentação de cada autor. Depois uma análise sintética para obter uma visão do pensamento sobre o poder, a glória e a ritualização na visão dos autores que comparam os rituais religiosos e políticos. Finaliza elucidando uma comparação da exposição dos dois autores sobre suas investigações e análise da diferenciação, com a integração do rito no secular e no religioso. A análise é qualitativa feita a partir da coleta e exploração de dados referentes aos dois autores segundo o tema de abordagem. Agamben mostra qual é a relação que liga tão intimamente o poder à glória a todo o aparato cerimonial e o litúrgico (AGAMBEN, G. Wikipédia, a enciclopédia livre). “Se a glória é tão importante na teologia, é porque permite manter juntas, na máquina governamental, trindade imanente e trindade econômica, o ser de Deus e sua práxis, o Reino e o Governo (AGAMBEN, 2011, p. 149)”. A liturgia tem caráter público e aspecto coletivo onde há manifestações de aclamações do povo aprovando com um amém, herança de um sistema de adoração e súplicas de joelhos diante de um poderoso imperador, com seus trajes majestosos. A glória das hierarquias celestes e terrenas com seus símbolos tem um sentido e significado único de poder e majestade. Somente que na religião coloca o sentido religioso e na sociedade o sentido secular (AGAMBEN, 2011). Logo, os elementos jurídicos e religiosos coincidem. As aclamações se transformaram em um processo litúrgico e eclesiástico, ou seja, se intercambia entre o religioso e o profano. Agamben destaca no final do seu livro, que o reino e a glória coincidem entre poder espiritual e poder profano, “se trocam as vestes entre si” (AGAMBEN, 2011, p. 214). As coroas, os tronos, os trajes, os bordados a ouro e o cetro, símbolos de poder, e aclamações que tiveram tanta importância na época. Agamben faz uma fundamentação teológica entre glória e poder, destacando entre tantos aspectos da teologia e da política, a função da mídia nas democracias contemporâneas. Catherine Bell (2009) aponta como a pessoa em um ritual possa usar sua autoridade para dominar, controlar, coagir, comandar e até mesmo para diminuir ou exaltar outras pessoas. E, além de afetar visões dentro da sociedade, pode limitar a autonomia individual do outro. O poder é visto como algo que alguém possui ou que dá a pessoa alguma forma de controle sobre outros (BELL, 2009). Bell destaca que, o poder só é poder, se a base responde às suas ordens e direções. Por exemplo, na celebração litúrgica o ministro dirige e as pessoas respondem seguindo sua ordem e direção. Assim acontece na sociedade, alguns dão ordens e outros respondem e obedecem. A ritualização é uma estratégia de poder com duas dimensões: a primeira, o corpo social que controla e a segunda daqueles que são controlados pela relação do ritual. Portanto, o poder influencia as pessoas e o rito pode tanto empoderar, como manipular o indivíduo (BELL, 2009, p. 217-218). O rito para ela é um âmbito de poder em si. Por exemplo, um grupo precisa de um líder que aponta o caminho, ou para fazer com que o grupo chegue a um consenso. Bell (2009) percebe que o rito tem algo que se vê e não está explícito o que ela chama de diferenciação. Por exemplo, na eucaristia o pão sacia a fome espiritual e em casa sacia a fome física. Eis a comparação e diferenciação, o fortalecimento físico e o empoderamento espiritual. Assim, conclui-se que o novo da investigação de Agamben e a relação do poder moderno



do governo e das cerimônias litúrgicas, cheias de glórias e aclamações que se mesclam com os resíduos das grandes cerimônias de glória do passado. Os símbolos renovam a visão política na democracia moderna, a mídia desempenha um papel importante de empoderamento que atinge um enorme público com aprovação e desaprovação nas funções políticas ou religiosas. O poder precisa de glória e aclamações das massas, seja esse no mundo religioso ou político. A glória e as aclamações são manifestadas em formas litúrgicas, celebrações que elevam ao poder. E Bell destaca o poder da ritualização com símbolos que ajudam a entender o mundo e as diferentes culturas. Agamben faz um paralelo entre reino celeste e terreno. A diferenciação em Agamben tem caráter coletivo e em Bell tem caráter individual, porém os dois autores fazem uma importante contribuição no campo da teologia litúrgica. Concluiu-se que na visão dos dois teólogos o rito está cheio de diferenciação, sendo que Bell o pensa em nível individual e Giorgio Agamben pensa no nível coletivo da maneira de articular a teoria e a prática dos ritos.

## Referências

AGAMBEN, G. O reino e a glória: Uma genealogia teológica da economia e do governo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

AGAMBEN, G. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: acesso em: 18 Sep. 2016.

BELL, C. Ritual practice, theory practice. New York: Oxford University Press, 2009. Disponível em: Acesso em 28 Jul. 2016.

BELL, C. Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Catherine\\_Bell\\_\(religious\\_studies\\_scholar\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Catherine_Bell_(religious_studies_scholar)) Acesso em: 18 Sep, 2016.

**Palavras-Chave: Igreja; Política; Poder; Ritualização; Glória.**



## TEOLOGIA E PRISÃO: ANÁLISE DAS TEOLOGIAS LEGITIMADORA DAS PENAS

Lucas Henrique Pereira Duarte (PUCPR)

O Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo; e, desde o início da década de 90 até junho de 2016, a população prisional brasileira aumentou 707%, segundo os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN), (MINISTÉRIO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2017) significando a passagem de 90 mil pessoas para mais de 700 mil pessoas encarceradas; e com uma taxa de aprisionamento de 352,6 para 100 mil habitantes, verificamos que nunca se encarcerou tanto neste país. As prisões e as práticas penais se apresentam como verdadeira tristeza e angústia para a humanidade, sobretudo, se observarmos o super encarceramento, a seletividade penal e as diversas e sistemáticas violações de direitos. (PASTORAL CARCERÁRIA, 2013, p. 14; MINISTÉRIO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2016, p. 30ss; MALLART e GODOI, 2017, p. 21-33; GODOI, 2017, p. 117-126). Entretanto, ao mesmo tempo que isso como ultrajante e inaceitável para as nações civilizadas, é como se fosse natural e intrínseco à vida social, sem questionarmos sua origem, desenvolvimento histórico, condições e propriamente sua existência em nossos dias, sem perceber suas causas e seus efeitos. Diante de tal cenário, partindo da concepção de que o cristianismo é parte constituinte da sociedade contemporânea, queremos investigar o entrelaçamento entre teologia cristã e o sistema carcerário, a partir da pergunta-problema, qual teologia fundamenta a indústria da punição? De fato, seria um equívoco afirmar que as penas são uma originalidade dos cristãos, visto que as primeiras comunidades foram criminalizadas e aprisionamento e aplicação penal caíram sobre os subversivos e delinquentes discípulos de Jesus de Nazaré (At 5,18; 8,3; 12,3; 16,17; 22,4; 26,10; 2 Cor 6,3-10; 11,23; Hb 11,36; Ap 2,10). Porém, a consolidação do cristianismo na Europa, fez sua teologia penetrar e subsidiar razões e práticas em diversas áreas da vida pública, e o direito penal se liga a uma cosmovisão escolástica medieval (HULSMAN, 2019, p. 85) e está silenciosamente influenciado por sua teologia. (BATISTA, 2013, p. 163) Buscamos assim verificar e delinear qual teologia cristã subsidia as práticas de encarceramento contemporâneo, por meio da pesquisa bibliográfica, e para tanto assumimos os horizontes teóricos da Criminologia Crítica, desconstruindo noções ontológicas do crime e da criminalidade e desvelando características seletivas do Direito Penal, desde análises das condições materiais político-econômicas no âmbito do marxismo; (BARATTA, 2002, p. 159-170) e a Teologia Pública em chave de cidadania considerando sua continuidade na tradição latino-americana, que se pretende crítica, dialógica e colaborativa no conjunto da sociedade secular, plural e democrática. (SINNER, 2018, p. 44; SINNER, 2014, p.273-276; ZEFERINO, 2018b, p. 79-89). Com essa pesquisa conseguimos identificar pontos de contato e sustentação entre pensamento teológico cristão e o poder punitivo estatal, através da investigação das relações entre direito e teologia, (GROSSI, 2014; BATISTA, 2013; ) ampliando o pano de fundo teórico jusnaturalista e apontando a fixação doutrinal que se impõe e se perpetua sob o nome de escolástica até meados do século XX (CONGAR, 1977; RAMOS, 1998; COMBLIN, 1969; LAFONT, 2000, p. 302-303) e visualizando como as experiências históricas de encarceramento (BOFF, 2019; FOUCAULT, 2014; 2008; SELLIN, 1977) estão influências diretamente pelas igrejas e suas teologias, (O'DONOVAN, 2004, p. 1378; BITENCOURT, 1993, p. 97; LIRA JUNIOR, 2017.p. 15-30) as quais denominamos como Teologia do Encarceramento, ou teologias legitimadoras das penas.



## Referências

- BATISTA, Nilo. Matrizes ibéricas do sistema penal brasileiro – I. Col. Pensamento Criminológico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- BOFF, Clodovis. A Regra de Santo Agostinho. Petrópolis: Vozes, 2019.
- COMBLIN, José. História da Teologia Católica. São Paulo: Editora Herder, 1969.
- CONGAR, Yves. La fe y la teología. Barcelona: Editora Heder, 1977.
- FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 42. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GODOI, R. Fluxos em cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos. São Paulo: Boitempo, 2017.
- GROSSI, Paolo. A ordem jurídica medieval. Tradução de Denise Rossato Agostinetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline Bernat de. Penas perdidas: o sistema penal em questão. Col. Percursos Criminológicos. Belo Horizonte: D'Plácido, 2019.
- LAFONT, Ghislain. História teológica da Igreja Católica: itinerário e formas da teologia. São Paulo: Paulinas, 2000.
- LIBANIO, José; MURAD, Afonso. Introdução à teologia: perfil, enfoques, tarefas. São Paulo: Loyola, 2010.
- LIRA JUNIOR, José do Nascimento. Matar o Criminoso e Salvar o Homem. Análise da proposta salvífica da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado – APAC. Tese. (Doutorado em Teologia). Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- MALLART, F.; GODOI, R. (orgs.). BR 111: a rota das prisões brasileiras. Veneta: São Paulo, 2017.
- MINISTÉRIO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Levantamento nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN atualização – Junho de 2016. On-line: Brasília, 2017. Disponível em . Acesso em 18 jul 2018.
- RAMOS, Manfredo Tomás. Ética e Direito em Agostinho. Síntese. v. 25, n. 80, 1980, p. 107-132. Disponível em: . Acesso em 29 jul. 2020.
- SELLIN, Thorsten. Dom Jean Mabillon: a prison reformer of the seventeenth century. Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology. v. 17, n. 4, 1927, p. 581-607. Disponível em: . Acesso em 29 jul. 2020.
- SINNER, Rudolf von. Igrejas e democracias no Brasil: por uma teologia pública cidadã. ROSA, W. P.; RIBEIRO, O. L. (Org.). Religião e Sociedade (Pós) Secular. Santo André; Vitória/ES: Academia Cristã; Editora Unida, 2014, p. 245-276.
- SINNER, Rudolf von. Teologia Pública em um Estado Laico: ensaios e análises. São Leopoldo: Sinodal, 2018, p. 29-60.



ZEFERINO, Jeferson. Hermenêutica e Teologia Pública: elementos para a construção do discurso teológico em interlocução com os clássicos desde a Literatura a partir de David Tracy. *Teoliterária*. v. 8, n. 15, 2018, p. 154-192.

**Palavras-Chave: Teologia pública; Prisões; Escolástica; Penitência.**



## VIDA RELIGIOSA FEMININA NA AMAZÔNIA: FÉ E CIDADANIA

Ivoneide Viana de Queiroz (PUCPR)

Partindo do que é observado desde o Antigo Testamento, as mulheres sempre atuaram na sociedade a partir da sua experiência de fé. Levando em consideração a recepção do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais Latino-americanas na Amazônia brasileira, a presente pesquisa reúne exemplos de atuação das mulheres consagradas na Amazônia no intuito de responder à questão: A vida Religiosa feminina na Amazônia tem assumido o seu compromisso de fé e cidadania em defesa da vida? Esta pesquisa tem como objetivo geral, descobrir se a atuação da Vida Religiosa feminina na Amazônia visa contribuir com uma sociedade justa, fraterna e igualitária. Como objetivos específicos buscaremos descrever as atitudes de algumas mulheres do Antigo Testamento que enfrentaram o poder político estabelecido e aparecem como sustento da vida frágil e ameaçada. Procuraremos também identificar em alguns documentos da Igreja as orientações para uma atuação que aproxime fé e vida como o Documento de Santarém que orienta para uma Encarnação na Realidade e uma Evangelização Libertadora. Por fim, buscaremos apresentar a atuação de Religiosas na Região Amazônica com o intuito de perceber como vivenciam a fé e cidadania. A abordagem da pesquisa será qualitativa e o método será dedutivo-indutivo, pois além da pesquisa bibliográfica, será empregada também a pesquisa de campo, uma vez que serão inseridos alguns depoimentos de religiosas sobre suas experiências missionárias na Região Amazônica. Para alcançarmos nossos objetivos, a missão na perspectiva do Vaticano II e da tradição libertadora da Igreja na América latina é referencial teórico muito importante. Buscamos uma compreensão da teologia da missão na perspectiva do Concílio Vaticano II e da tradição latino-americana, a partir das Conferências Gerais dos Bispos da América Latina e Caribe, fazendo uso da bibliografia que a aborda e caracteriza. Com relação ao Vaticano II, serão visitados autores como BEOZZO, José Oscar (Org.) A Igreja latino-americana às vésperas do Concílio. História do Concílio Ecumênico Vaticano II. A Teologia da Libertação quer mostrar que Deus ouve o grito do povo oprimido, encarna-se na história e promove a vida, dando esperanças para os que estão à margem. A Teologia da Libertação é um movimento teológico que quer mostrar aos cristãos que a fé deve ser vivida numa práxis libertadora e que ela pode contribuir para tornar esta práxis mais autenticamente libertadora. (MONDIN, 1980, p.25). O Concílio Vaticano II contribuiu para isto, pois Beozzo, ao falar da situação da teologia latino-americana às vésperas do Concílio, cita Gutierrez que afirma não haver antes do Concílio uma reflexão teológica que partisse dos problemas sociais (BEOZZO, 1993, p.43). Os problemas sociais, políticos e econômicos produzem uma realidade desigual. Nesse contexto são necessárias ações que visem a transformação desta realidade, levando melhores condições de vida aos que sofrem. Foi isto que fez Jesus de Nazaré: valorizou os excluídos e marginalizados, trazendo-os para o meio, teve compaixão, perdoou, foi solidário e denunciou as injustiças. Conforme Boff a práxis de Jesus tem um eminente caráter sociopolítico e alcança a estrutura da sociedade e da religião da época (BOFF, 1986, p.28). Com relação ao Magistério do Papa Francisco, a Exortação Apostólica Evangelii Gaudium, é uma importante referencia que será amplamente utilizada. Papa Francisco nos chama à responsabilidade política. Nos diz que enquanto os lucros de uns poucos crescem assustadoramente, os da maioria situam-se cada vez mais longe do bem-estar daquela minoria feliz. As ideologias que defendem a autonomia absoluta dos mercados e a especulação financeira produzem esse desequilíbrio e desigualdade. Ele também nos fala sobre a dívida e os respectivos juros que afastam os países das possibilidades viáveis da sua economia e os cidadãos do seu real poder de compra. A ambição do poder e do ter não conhece limites. (EG 56). Uma fé autêntica, que nunca é cômoda, nem individualista, comporta sempre um desejo de mudar o



mundo, transmitir valores, deixar a terra um pouco melhor depois de nossa passagem por ela” (EG 183). Como resultados desta pesquisa, destacamos que antes da conclusão do Concílio Vaticano II, já em 1964, a Vida Religiosa feminina iniciou seu êxodo: do centro para as periferias, dos colégios para as casas pequenas. Valéria Rezende explica como as religiosas já nos anos 60 e início dos anos 70 partiram para bairros e paróquias pobres no Nordeste com a perspectiva de participar da luta popular por transformações sociais e políticas (REZENDE, 2002, p.99). A “Encarnação na Realidade” é uma das diretrizes do Documento de Santarém, que exige um total entrosamento com a realidade concreta do homem e do lugar pelo conhecimento e pela convivência com o povo, na simplicidade e na amizade do dia-a-dia (CNBB, 2014, p.14). Afirmamos que é exatamente isto o que fazem as consagradas na Amazônia, não medindo esforços para defenderem a vida onde ela se encontra mais ameaçada. Maria José Rosado Nunes, referindo-se às CEBs - Comunidades Eclesiais de Base, diz que as religiosas foram não somente as mais numerosas (...), "mas também, a qualquer outro fator que se possa compará-las, as mais eficazes no estabelecimento de comunidades nos bairros pobres das cidades" (NUNES, 1997, p. 504).

## Referências

- BEOZZO, José Oscar. A Igreja Latino-americana às vésperas do Concílio. São Paulo: Paulinas, 1993.
- BOFF, Leonardo. Jesus Cristo libertador: ensaio de cristologia para o nosso tempo. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CNBB. Desafio Missionário - Documentos da Igreja na Amazônia - Coletânea. 1ª Edição – Brasília: 2014 – Edições CNBB
- FRANCISCO, Evangelii Gaudium: a alegria do Evangelho; sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus & Loyola, 2013.
- REZENDE, M. Valéria V. Vida Religiosa rompendo os muros. Carisma e instituição. As Pequenas Comunidades Religiosas femininas inseridas no meio popular no Nordeste. João Pessoa: Manufatura Editora, 2002.
- ROSADO NUNES, M. J. F. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORI, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 482-509.
- MONDIN, Batista. Os teólogos da libertação. São Paulo: Paulinas, 1980.

**Palavras-Chave: Vida religiosa feminina; Amazônia; Libertação; Cidadania**



## VÍNCULO ENTRE SEXUALIDADE E AMOR NO MAGISTÉRIO DA IGREJA

Kathleen Vieira (PUCPR)

Tema: Este trabalho busca um recorte na ampla pesquisa realizada sobre educação sexual e reprodutiva em comunidades cristãs, com enfoque na relação entre a sexualidade e o amor, com base nos documentos da Igreja Católica. Problema: A necessidade em comunicar este assunto aos catequizandos adolescentes, que já trazem algumas convicções equivocadas quanto à doutrina da Igreja, que consideram opressora e controladora. Objetivo Geral: Relacionar o posicionamento do Magistério da Igreja Católica com o posicionamento dos pais de crianças e adolescentes da catequese de uma Comunidade em relação ao vínculo entre Sexualidade e Amor. Objetivos específicos: Identificar nos documentos do Magistério da Igreja o vínculo entre Sexualidade e Amor; mapear o quanto os pais de crianças e adolescentes da catequese relacionam sexualidade e amor; relacionar o posicionamento do Magistério da Igreja com a visão dos pais sobre o tema estudado. Metodologia: trata-se de uma pesquisa-ação, por ser um caminho que interliga conhecimento e ação. Participaram da pesquisa 225 pais de catequizandos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - n. do parecer: 2.348.501, de 25 de outubro de 2017. Os dados coletados foram armazenados e analisados com o apoio de software de análise estatística -IBM SPSS. Os registros estarão sob a responsabilidade dos pesquisadores e não serão disponibilizados ou repassados a outros projetos de pesquisa. Fundamentação teórica: À partir de Santo Agostinho e São Jerônimo a temática da sexualidade tornou-se um problema teológico aos cristãos. O sexo só se justificaria para a reprodução, e o prazer, mesmo dentro do casamento traria o "estigma negativo do prazer". Com o Concílio Vaticano II a sexualidade vai recuperando sua dignidade no matrimônio, onde a igreja a aceita como fonte de vida e alegria, amor, respeito e carinho entre o casal. Bento XVI, em sua encíclica Deus Caritas Est (DCE), diferencia o amor eros do ágape (BENTO XVI, 2005, DCE 6). Eros, o amor possessivo, amor ascendente, ágape o amor fundado sobre a fé, oblato, descendente e a necessidade de buscar a justa unidade entre ambos. A sexualidade deixa de estar relacionada ao pecado, mas ao amor, e a fé não se contrapõe, mas a acolhe, reconhecendo nela um aspecto importante na individualidade e na convivência social, auxiliando na sua procura de amor para purificá-la, revelando novas perspectivas. Resultados: Este projeto concentra-se em cinco questões do questionário, seriam elas e seus resultados: No início do questionário há a pergunta "Para você, a sexualidade deve ser tema de estudo na catequese?", na qual 8,4% dos pais responderam 'nunca', 22,7% responderam 'raramente', 65,8% responderam 'regularmente' e 3,1% não responderam. Apesar de uma minoria que não gostaria que tocasse no assunto, percebe-se uma abertura ao tema e a necessidade de abordá-lo na catequese, com o cuidado de comunicar sempre aos pais antes, em consideração aos que resistem à temática. "Como você se posiciona se o/a catequista falar que a sexualidade é uma parte importante e valorizada na vida cristã." 93,8% dos pais responderam de forma positiva, 4,4% "reprovo" e 1,8% não responderam. Percebe-se novamente uma abertura ao diálogo sobre a sexualidade, na grande maioria desta comunidade está superada a visão negativa da sexualidade, relacionada a pecado. "Como você se posiciona se o/a catequista falar que o amor é a força central da vida: que pode nos levar à alegria e prazer e/ou exigir sacrifícios." Nesta pergunta, 89,3% dos pais responderam de forma positiva, mostrando estarem em sintonia com o magistério da Igreja. Demonstra uma perspectiva otimista em relação ao que os pais entendem no campo da sexualidade, partir da ideia do amor como força central da vida e tendo isso bem trabalhado, esclarecido e reforçado, seria um grande avanço a toda educação sexual que se pretende. "Como você se posiciona se o/a catequista falar que o ato sexual só é recomendado no casamento." 29,3% dos pais responderam "incentivo", 39,6% "aceito", 12,0% "tolero"



e 5,8% não responderam. A resposta “reprovo” teve 12,0% de adeptos e “me revoltou” aparece pela primeira vez com 1,3%, totalizando as respostas negativas em 13,3%. Esta pergunta não deixa claro qual é a posição dos que não concordam, existem diversas opções: não querem que este tema seja assunto na catequese, somente o casamento não garante a plenitude do ato sexual, ou o fato de considerarem que o ato sexual também pode ser recomendado fora do casamento, aqui ramificado em casais de namorados, casais de segunda união, união estável, até amantes. O fato é que o pensamento proposto de que o ato sexual só seria válido dentro do matrimônio não está mais envolvendo toda Igreja. Levanta-se também a questão da violência conjugal ser capaz de retirar a plenitude do ato, reforçando a concepção que o amor, e não o casamento, deve ser a base para o que o ato sexual seja plenamente humano e cristão. Ratzinger não cita explicitamente o casamento em Deus Caritas Est, mas deixa claro e reforça o caráter único e definitivo da relação sexual. “Como você se posiciona se o/a catequista falar que em todas as situações o amor é a condição básica para que o ato sexual seja plenamente humano.” 89.7% das respostas foram positivas. Mais uma vez a visão dos pais se aproxima da doutrina da Igreja. E em conjunto com a afirmação que o amor é a força central da vida, esta pergunta precisa ter um enfoque de destaque numa educação sexual de qualidade. Quando se reforça que o amor é a condição básica para que o ato sexual seja plenamente humano, indiretamente condena-se qualquer tipo de abuso na área sexual.

## Referências

BENTO XVI. Carta Encíclica Deus Caritas Est. São Paulo: Loyola, 2006.

JOÃO PAULO II. Familiaris Consortio. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEONE, Salvino. Educar para a Sexualidade. 1. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2004.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa; CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da sexualidade. Belo Horizonte: Reverso, 2010.

VIDAL, Marciano. Ética da Sexualidade. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

**Palavras-Chave: Educação Sexual; Amor; Igreja Católica; Catequese; Sexualidade.**



## “EXTRA ECCLESIAM NULLA SALUS”: ORIGEM E RELEVÂNCIA ATUAL DE UM AXIOMA

Stefano Raschiatti (PUCPR)

Objetivo deste trabalho é indagar sobre a origem e o significado do dogma “extra Ecclesiam nulla salus” (“fora da Igreja não há salvação”) para elaborar algumas considerações sobre sua relevância, ou irrelevância, para a ação evangelizadora na atualidade. Apesar de expressar uma concepção exclusivista e eclesiocêntrica do passado, esse axioma constitui um dogma da tradição cristã, reevocado pelo Catecismo da Igreja católica (846-848), com base na *Lumen gentium* e no *Ad gentes* (LG 16; AG 7), reportado pela *Redemptoris missio* de João Paulo II (RMi 9) e sucessivamente pela declaração da Congregação da Doutrina da Fé *Dominus Iesus* (20). É possível hoje a Igreja repropor essa ‘verdade de fé’ em um ambiente de diálogo com um mundo secularizado, pós-moderno e pluricultural? Alguns teólogos, como Yves Congar, sugerem abandonar esse ditado (CONGAR, 1963, p. 149-150); outros, como Hans Küng, gostariam de reformulá-lo, agora numa maneira positiva e não mais exclusiva: “dentro da Igreja há salvação” (KÜNG, 1969, p. 367); para outros ainda, como Schillebeeckx, é possível transformá-lo em um “extra mundum nulla salus” (SCHILLEBEECKX, 1992, p. 19-31) visto que a graça está agindo em tudo e em todos, não por último em outras tradições religiosas. O debate teológico-doutrinal sobre a universalidade da salvação e a necessidade da Igreja, implícito na afirmação que “fora da Igreja não há salvação”, está longe de ser concluído. Nele estão em jogo questões-chaves e estratégicas para a missão da Igreja. Todavia, é possível abrir brechas temerárias e traçar caminhos de solução para uma interpretação significativa e atualizada. Uma pista a seguir são as fontes patrísticas. Inicialmente dirigido somente aos apóstatas que rompiam com a comunhão na Igreja – portanto, ‘fora da comunhão’, ‘fora da fraternidade não há salvação’ – o conteúdo do axioma foi estendido só aos poucos aos não-cristãos como forma de condenação e de coerção, no momento em que o cristianismo se tornou religião oficial do Império. O argumento que estava por detrás desta sentença era o da ‘missão cumprida’: o evangelho tinha sido anunciado por todo lugar, e todos tinham tido a ocasião de acolhê-lo. O “extra Ecclesiam” tornou-se dogma de fé somente em 1442 com o ‘Decreto para o coptos’ no Concílio de Florença. Neste decreto, a necessidade da Igreja para a salvação era expressa numa fórmula tomada do ‘Tratado sobre a fé’ de Fulgêncio de Ruspe (460-533), discípulo de Agostinho, o qual retomava as teses anti-pelagianas do mestre. Tanto o Concílio de Florença como os discípulos de Agostinho, consideravam pagãos, judeus e hereges ‘culpados’. A rigidez da atitude cristã em relação aos pagãos, amadureceu desde as perseguições romanas; em relação aos judeus, as raízes afundavam ainda no primeiro século (Rm 11,25); no que diz respeito às heresias, as lutas chegaram até o confronto físico; na tarda idade média, o (des)encontro da cristandade com o Islã piorou consideravelmente as coisas: o Concílio de Florença está praticamente às vésperas da conquista de Constantinopla (1453). Cinquenta anos mais tarde, a cosmovisão tradicional da civilização mediterrânea teria entrado irremediavelmente em crise com a descoberta das Américas. Tornou-se impossível continuar a acreditar na existência de uma provável culpa de numerosos povos dos quais não se conhecia a existência. Imediatamente, certas convicções permaneceram firmes nos primeiros apóstolos que evangelizaram a Ásia e o Novo Mundo. Mas logo as experiências missionárias obrigaram os teólogos a uma retomada da questão. Os dominicanos de Salamanca (1549) elaboraram a teoria da ‘fé implícita’ (*fides confusa*) que já era suficiente, segundo Tomás de Aquino, para a salvação daqueles que viveram antes da vinda de Cristo. Agora, também era aplicada àqueles quem não tinham ouvido falar do Evangelho. O Concílio de Trento acatou esta doutrina e afirmou claramente a possibilidade da justificação através do batismo *in voto*. Essas tentativas de flexibilização, porém,



foram eclipsadas pela influência do jansenismo no século XVII, e retomada somente com Pio IX em 1854, com o argumento da ignorância invencível (DUPUIS, 1998, p. 166). Contudo, será o Vaticano II a oferecer uma virada decisiva com o decreto *Ad gentes* (AG 7) e a constituição pastoral *Gaudium et Spes* (GS 22): o que em precedência era afirmado com prudência como ‘possibilidade’ baseada na misericórdia infinita de Deus, agora é declarado sem titubear. No entanto, o “*extra ecclesiam nulla salus*” tem ainda algo a dizer para os dias atuais ao recuperar seu sentido original. O testemunho dos Padres aponta para a comunhão e a fraternidade, colunas que devem sustentar a vivência cristã e seu papel profético na sociedade, muito mais que para a mediação institucional e efetiva em prol da salvação universal. ‘Fora do amor’, portanto, ‘fora da comunhão’, ‘fora da fraternidade’ não há caminho de salvação. Desta maneira, o axioma recupera toda sua motivação mais autêntica e existencial. Tudo está no ajuste do conceito de ‘Igreja’ entre instituição e mistério, o que abre também para uma discussão sobre a necessidade das mediações históricas para uma efetiva salvação.

## Referências

CONCILIO VATICANO II. *Enchiridion Vaticanum - 1. Documenti del concilio Vaticano II 1962-1965*. Bologna: EDB, 1981. v. I. 1311 p.

CONGAR, Yves. *La mia parrocchia, vasto mondo. Verità e dimensioni della salvezza*. Roma: Edizioni Paoline, 1963.

DUPUIS, Jacques. *Verso una teologia cristiana del pluralismo religioso*. Brescia: Queriniana, 1998.

KÜNG, Hans. *La chiesa*. Brescia: Queriniana, 1969.

SCHILLEBEECKS, Edward. *Umanità. La storia di Dio*. Brescia: Queriniana, 1992.

**Palavras-Chave: Missão; Igreja; Salvação; Padres da Igreja; Vaticano II.**



## IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE RRI - PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO



## **PESQUISA E INOVAÇÃO RESPONSÁVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTADO DA ARTE**

**Sueli Perazzoli Trindade (PUCPR)**

**Patrícia Lupion Torres (PUCPR)**

O presente estudo tem por objetivo investigar as contribuições da Pesquisa e Inovação Responsável (RRI) na formação docente a partir do recorte temporal dos últimos dez anos (2010 - 2020). Considerando a importância do mapeamento nos estudos realizados, foi necessário adentrar no universo científico para a identificação dos aportes teóricos e práticos utilizados na formação docente até o presente momento e as proposições que poderão contribuir em novos estudos inéditos que vem ao encontro das necessidades atuais que os profissionais da educação sentem diante dos desafios na teoria e prática pedagógica no contexto histórico, social e cultural com demandas socioeconômicas de uma sociedade digital que refletem no âmbito educacional. Neste sentido, questiona-se: qual o significado da Pesquisa e Inovação Responsável (RRI) na formação docente e seus desdobramentos nas produções científicas na educação de 2010 a 2020? A pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico denominado estado da arte, possibilitou mapear e discutir as ideias disseminadas na produção acadêmica sobre a temática e a análise dos aportes teóricos e metodológicos utilizados nas produções científicas dos últimos dez anos no repositório do Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos programas de pós-graduação e dos sites de Revistas Científicas. De acordo com as autoras (Romanowski e Ens, 2006, p. 38) afirmam que “as pesquisas do tipo estado da arte em educação é um mapeamento que busca identificar e examinar os conhecimentos já elaborados, seus enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Para (Ferreira, 2002, p. 258) é o “estado do conhecimento”, Já para (André, 2002, p. 65) é “uma síntese integrativa”. E para (Slongo, 2004, p. 13) são “pesquisas que estudam pesquisas”. O material empírico foi composto pelos resumos de teses, dissertações e artigos científicos, a partir do descritor Pesquisa e Inovação Responsável. O critério de avaliação centralizou-se nas citações de autores com a temática Pesquisa e Inovação Responsável (RRI). Logo, das 46 teses e dissertações revisitadas e apontadas pela palavras-chave Pesquisa e Inovação Responsável, RRI. O levantamento apresenta 22 resumos de tese, sendo apenas três na área de educação. E 24 em dissertações, sendo três na área de educação física. O restante aborda as áreas de saúde e biológicas, engenharia agrícola e elétrica. Quanto aos periódicos na plataforma Sucupira e Scielo não apresenta nenhum registro de publicações com o indicador Pesquisa e Inovação Responsável (RRI). Já no site [www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br) encontra-se várias publicações de artigos científicos em revistas totalizando 341 publicações, sendo 309 em português distribuídos em revistas, anais e repositórios de universidades. E na plataforma do site [www.rridata.com.ri](http://www.rridata.com.ri) foram encontrados onze artigos em periódicos. Com o intuito de investigar as contribuições das produções científicas que abordam a temática da RRI na educação com vistas para a formação docente, foram analisadas as três teses da CAPES, oito artigos publicados na Revista curriculum; três da Revista Exitus e onze no site [www.rridata.com.ri](http://www.rridata.com.ri). A seleção do objeto de estudo fundamenta-se na qualidade científica das produções avaliadas pela CAPES, (qualis); na leitura dos resumos disponibilizados pelos autores; observando se a metodologia aplicada nos textos estava pautada na Pesquisa e Inovação Responsável visando à formação docente. Na análise dos dados a RRI, encontra-se na fase inicial na área da educação com perspectivas futuras para o crescimento do tema e sua aplicabilidade em ambientes educacionais e colaborativos beneficiando professores e alunos com uma visão inovadora, interativa e inclusiva dialogada com os recursos tecnológicos digitais.



Logo, essa percepção de amplitude da RRI, encontra-se nos pontos relevantes presentes nas produções científicas que foram analisadas no estado da arte. Por exemplo, as estratégias pedagógicas utilizadas para abordar a RRI no aporte teórico e metodológico com projetos que integram as diferentes áreas de conhecimento que visam uma temática com leituras contextualizadas de indicadores que promovem uma aprendizagem significativa e a compreensão dos princípios da Pesquisa e Inovação Responsável para a tomada de decisões conscientes. Entre outros, destaca-se (Okada, Rosa e Sousa, 2020, p.01), com “as contribuições da utilização dos mapas de investigação integrando a RRI com as necessidades da sociedade e o desenvolvimento sustentável, por meio da interação de pesquisadores com cidadãos”. E a “Escolarização Aberta como abordagem interativa para ajudar os jovens a desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o século XXI”. (Torres, Santos, Kowalski e Okada, 2017, p.1530). “Atividades práticas com ênfase na educação ambiental, por meio de Recursos Educacionais Abertos (REA) e a cocriação”. (Ribeiro, Pinto, Okada, 2017, p.107). “As práticas pedagógicas na formação continuada do professor, numa perspectiva interativo-reflexiva, utilizando-se as tecnologias digitais em rede”. Ao concluir este estudo da arte, evidenciou-se que a inserção da RRI na educação é recente, logo, poucos estudos se referem a formação docente. Porém, observou-se nas produções científicas analisadas que as contribuições da Pesquisa e Inovação Responsável são significativas na formação humana, logo, na educação com ênfase na formação docente.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores no Brasil (1990-1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade. Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.
- OKADA, Alexandra Okada. ROSA Luziana Quadros. SOUSA, Márcio Vieira. Escolarização aberta com mapas de investigação na educação em rede: apoiando a Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) e a diversão na aprendizagem. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-36, 2020.
- RIBEIRO, Silvar Ferreira. PINTO, Sonia Maria da Conceição. OKADA Alexandra Lilavati Pereira. Formação continuada de professores para o uso de dilemas sócio científicos com elementos de ubiquidade. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju, V.6, p. 107 – 124. 2017.
- ROMANOWSKI, Joana P. ENS Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. Diálogo Educacional, v.6, p.37-50, Curitiba, 2006.
- SLONGO, Ione Inês. A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2004.
- TORRES, Patricia Lupion., dos Santos, Katia. E. E., Kowalski, Raquel. P. G., & Okada, A. Experiência de Educação Ambiental utilizando Pesquisa e Inovação Responsáveis da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Projeto Europeu Engage. Revista Diálogo Educacional, 17(55), 1530-1554. Curitiba, 2017.

**Palavras-Chave: Estado da arte; RRI; Formação docente.**



## **A SUSTENTABILIDADE E O ENSINO A DISTÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU (EAD)**

**Daniel Ferreira dos Santos (PUCPR)**

**Aguinaldo Ferreira dos Santos (PUCPR)**

Pensar em sustentabilidade no contexto educacional vem ocasionado uma grande transformação no mercado do Ensino Superior, principalmente por meio do Ensino a Distância, e um dos principais fatores de mensurar isso é a proporcionalidade de cursos versados para essa temática oferecida no mercado. O objetivo principal desse trabalho foi apresentar em um IES particular de EaD a proporcionalidade de cursos que versam para sustentabilidade. Foi identificado que dos 52 cursos oferecidos pela IES, apenas 3 versam para essa temática, apresentando um problema (pela falta) mas também uma possibilidade de melhoria com o oferecimento de mais cursos, especialmente nas áreas de educação e gestão. Dentro do cenário atual que estamos vivendo fica cada vez mais evidenciado a importância da preocupação com as questões sustentáveis, e isso inclui também a educação, seja ela em nível de graduação ou mesmo pós-graduação, visto que são esses conteúdos que irão nortear o engajamento dos estudantes nessa temática. Adotando essa proposta o presente estudo busca investigar a percepção de professores-tutores, que atuam na modalidade de ensino a distância, a respeito dos sistemas de controle e alinhamento estratégico praticados nas instituições de ensino superior das quais fazem parte. Com o propósito de contribuir com esse campo de estudo o presente trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: Qual é a proporção de oferta de cursos de especialização na área sustentável é ofertada na Faculdade Alpha? O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou um maior destaque quando John Elkington em sua obra “Canibais com Garfo e Faca” adaptou o contexto empresarial com o termo sustentabilidade, sendo que o conceito foi operacionalizado pelo que ficou conhecido como o Triple Bottom Line, os três pilares da sustentabilidade: Econômico, Ambiental e Social. Para Louette (2007) é imperativo que as organizações reflitam sobre a maneira de conduzir seus negócios e não estejam apenas visando o lucro, sendo que há cerca de duas décadas não se pensava nessa abordagem entre os homens de negócio, que questões ambientais se impusessem tão claramente como desafio para a sobrevivência das organizações e da própria sociedade em que elas estão inseridas. Alves (2011) apresenta que existem vários conceitos de Educação a Distância e todos apresentam alguns pontos em comum, porém, cada autor ressalta alguma característica em especial na sua conceitualização, destacando que a EaD é um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em que professores e alunos estão separados espacialmente e temporalmente (MORAN, 2009). Para Preti (2000) essa modalidade de ensino utiliza meios adequados para atingir um grupo seletivo de pessoas e que alcança destaque por criar, por intermédio das tecnologias e novas situações de aprendizagem em um estudo mais flexível. Essa pesquisa foi realizada em uma Faculdade particular de Curitiba denominada aqui como Alpha, onde buscou-se identificar em seu portfólio de oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, quantos deles eram na área sustentável, a coleta foi realizada consultando diretamente o site da instituição, no período de 02 a 12 de setembro de 2020. Na Faculdade Alpha, localizada na cidade de Curitiba – PR, são ofertados 52 cursos de especialização, em diversas áreas, e dentro desse contexto, na tabela a seguir são apresentados os indicadores referentes a relação entre a oferta desses cursos e a sustentabilidade. Verificando os dados obtidos na plataforma digital da Faculdade Alpha, se identifica que dentre os 52 cursos oferecidos na modalidade EaD sendo pós-graduação *latu sensu*, desses 52 cursos, apenas 3 versam para a temática de sustentabilidade. Esses cursos versados para



a sustentabilidade se enquadram na área de Engenharia (1) e área de Gestão (2). Em percentual, representam 5,76% do total de cursos da instituição. Existe uma grande demanda de cursos que versem para a temática de sustentabilidade na formação de pós-graduandos, para tanto, é essencial que as instituições procurem oferecer cursos nessa temática, cabendo salientar que o foco dessa pesquisa é EaD. Nesse cenário da faculdade Alpha, ao observar a quantidade de cursos oferecidos, é possível afirmar que existe uma maior possibilidade de oferecer cursos nas áreas de Gestão (28 cursos) e Educação (14 cursos). Considerando o objetivo geral deste estudo que era identificar a relação entre os cursos de Especialização da Faculdade Alpha e a Sustentabilidade os resultados obtidos nessa pesquisa foram de 52 cursos disponibilizados pela instituição, onde apenas 3 versam para a temática de sustentabilidade (apenas 5,76%). Esse cenário apresenta-se como preocupante, na medida em que muitos dos alunos desses cursos serão gestores com autonomia em suas organizações e uma base de ensino sustentável pode fazer falta para esses pós-graduandos. Porém, surge aqui uma grande possibilidade de melhoria e de implementação de cursos que apresentem aderência a essa temática, no estudo ficou claro a aplicação dessa temática de sustentabilidade nas áreas de Direito, de Educação e mesmo no aumento nas áreas de Engenharia e Gestão, por carecer de cursos que atuem nesse contexto.

## Referências

- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. RBAAD, v. 10, p. 83-92, 2011.
- ELKINGTON, J. Canibais com garfo e faca. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2012.
- LOUETTE, A. Gestão do Conhecimento: compêndio para a sustentabilidade: ferramentas de gestão de responsabilidade socioambiental - São Paulo: Antakarana Cultura Arte e Ciência, 2007.
- MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. Educação & linguagem, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan.-jun. 2009.
- PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

**Palavras-Chave: Educação a distância; Tripé da sustentabilidade; Pós-Graduação.**



## ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM AMBIENTE ONLINE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Santiago Marreiros Rodrigues (PUCPR)

O presente trabalho é fruto de pesquisa em andamento para a disciplina de Elaboração de Materiais Didáticos de Música, ofertada no 6º período no curso de Licenciatura em Música em uma Instituição privada de ensino. O objetivo geral é trazer à tona dificuldades enfrentadas por Portadores de Deficiência Visual (PDV) quanto ao acesso a materiais didáticos na educação musical em formato físico e virtual. Os objetivos específicos são identificar, com base em documentos oficiais, abordagens teórico-metodológicas para o ensino de música nos diferentes materiais didáticos; e refletir criticamente sobre fundamentos teórico-metodológicos presentes nas produções pesquisadas e, sobretudo, elaborar material didático de música. A metodologia consiste na pesquisa bibliográfica, bem como, na identificação de materiais didáticos em música que tratem da relação educação musical e acessibilidade. Quanto a materiais didáticos disponíveis na web, foram encontrados páginas e portais que tratam da acessibilidade e apresentam recursos coerentes com a temática. Um exemplo é a página “[acessibilidadelegal.com](http://acessibilidadelegal.com)”, que trata de questões relacionadas à acessibilidade na web, reunindo artigos e documentos sobre o assunto. No site é possível acessar o conteúdo principal, aumentar ou diminuir tamanho das letras sem desconfigurar a página, utilizar auto contraste e realizar navegação utilizando teclado. Outra página que merece destaque é “[cegueta.com](http://cegueta.com)”, um portal que promove a interação entre PDV de diferentes regiões do país, constituindo-se em uma rede social para PDV. O site “a minha rádio”, de origem portuguesa, disponibiliza conteúdos por meio de áudio descrição, ou seja, narração e descrição de imagens, tratando da história do rádio. Uma página igualmente interessante é “Instrumental & Tall”, do músico e professor Glauco Cerejo. É uma página com artigos, trechos de música e vídeos demonstrativos do seu trabalho, além de indicação de música e cifras para estudantes. Considerando a dificuldade para encontrar materiais didáticos de música, em formato de página web para PDV, optou-se por desenvolver uma proposta de ambiente online para educação musical que possa ser acessado por esse grupo. Trata-se de material didático sobre teoria, história e percepção musical em forma de página web para estudantes de música, com apoio de áudio descrição e sequências didáticas de fácil acesso para PDV. Os fundamentos teóricos deste trabalho foram tecidos baseados nos estudos de Tomé (2003); e Maciel (2014) que discutem questões relacionadas à educação musical, inclusão e acessibilidade; e Sonza (2004), que trata de tecnologias assistivas, ambientes virtuais e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e PDV. Considerando o estudo realizado no decorrer do primeiro semestre de 2020 notou-se que, na educação musical, especialmente no que se refere à inclusão de PDV em curso universitário, há um abismo entre o que está previsto em legislação e a realidade. É importante ressaltar que existem, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), diferentes graus de deficiência visual que variam entre baixa visão leve, moderada ou profunda até à cegueira total. (EDUCAMUNDO, 2017). Segundo o art. 27º da Lei 13.146, “todo portador de deficiência tem o direito à educação inclusiva, oportunizando o desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme seus interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). O dispositivo legal ressalta questões fundamentais, já que, para a inclusão de PDV no ensino superior são necessárias adequações arquitetônicas, pedagógicas e tecnológicas, além da criação de políticas de acessibilidade e inclusão. (MACIEL, 2014). Pretende-se, com essas ações, além de oferecer o conteúdo de forma inclusiva, servir de exemplo e inspiração para o desenvolvimento, adaptação e adequação de páginas para o maior número de pessoas, independentemente de suas possíveis deficiências. Destaca-se



também carência de estudos e propostas para diminuição das barreiras existentes ao acesso à informação em ambiente físico e virtual para PDV. Nesse sentido, os conteúdos serão disponibilizados em ambiente online gratuito atendendo aos seguintes critérios de acessibilidade: conteúdos coerentemente organizados para compreensão com leitores de tela; possibilidade de opção de contraste de cores; recurso para alternância de tamanho da fonte e, possibilidade de navegação por meio do teclado. De acordo com as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1, é essencial que um web site seja acessível para [...] um maior número de pessoas com deficiência, incluindo acomodações para cegueira e baixa visão, surdez e baixa audição, limitações de movimentos, incapacidade de fala, fotos sensibilidade e combinações destas características, e alguma acomodação para dificuldades de aprendizagem e limitações cognitivas. (WCAG 2.1, 2018). Para os PDV não raramente, navegar em uma página na internet é desafiador e, muitas vezes, desestimulante, pois vivenciam um ambiente digitalmente hostil para a sua compreensão e interação. Na grande maioria dos casos é praticamente impossível acessar informações em uma página web sem auxílio de alguém vidente. Os textos básicos e as etiquetas dos campos a preencher não são reconhecidos pelos leitores de texto, inviabilizando maior autonomia do PDV. A proposta em desenvolvimento na disciplina de Elaboração de Materiais Didáticos de Música pretende apresentar preliminarmente alternativa possível de ambiente online para educação musical com recursos de acessibilidade para PDV.

## Referências

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://rb.gy/k8ye6q> Acesso em 19 set 2020.

MACIEL, A. K. S. Atitudes sociais da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014

TOMÉ, D. Introdução à musicografia Braille. São Paulo: Global Editora, 2003

EDUCAMUNDO. Deficiência Visual: entenda detalhadamente com um guia e cursos online. Disponível em: <https://rb.gy/wzd4cs>. Acesso em 19 set 2020.

SONZA, A. P. Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/ virtuais. Dissertação(mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5626/000428874.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 de set 2020.

WCAG. Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web 2.1. Disponível em <https://rb.gy/ap8sp7>. Acesso em 19 set 2020.

Páginas web citadas

Acessibilidade legal. Disponível em <http://acessibilidadelegal.com/00-acessibilidade.php>

Cegueta.com. Disponível em <http://www.cegueta.com/> Acesso em 22 set 2020.

A minha rádio. Disponível em <https://www.aminharadio.com/radio/> Acesso em 20 set 2020.

Instrumental & Tall. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~cerejo/> Acesso em 20 set 2020.



**Palavras-Chave: Educação musical; Deficiência visual; Acessibilidade; Ambiente online.**



## AS CONTRIBUIÇÕES DO RRI E AS FORMAS DE FAZER CIÊNCIA COM A COMUNIDADE

**Karine Pinheiro de Souza (Seduc)**

O presente trabalho formulou como ponto de partida a seguinte indagação: quais os desafios para a implementação da Responsabilidade e Inovação na Pesquisa (RRI) na popularização da ciência cearense. Em busca de respostas, estabeleceu como objetivo geral: explorar a ação 'Ciência na Praça', a partir da abordagem Responsabilidade e Inovação na Pesquisa (RRI). A metodologia concorreu para elaborar um estudo de campo de cunho descritivo, por meio da observação participante, questionário semiestruturado e análise das categorias emergentes, por meio de nuvem de palavras para identificar percepções iniciais em relação à temática. Neste contexto, cabe observar novas formas de fazer ciência e romper com o hiato composto por uma visão elitista e tradicional para estabelecer uma nova gramática, capaz de fazer ciência 'com' e 'para a sociedade'. Essa gramática deve ir além do processo de inclusão, pois quando este procedimento não é convertido em informação e, conseqüentemente, seguido de letramento científico, pode se desdobrar num processo muito mais excludente, validando a sentença de Mészáros (2008), ao afirmar que "garantir acesso é condição importante, mas não essencial." O contexto científico tal qual o conhecemos baseou sua legitimação em epistemologias dominantes que sempre lhe concederam ar de verdade. Durante séculos aproveitou-se do 'sequestro' do saber por parte da elite econômica e política para reproduzir socialmente espaços de produção do saber, que foi reduzido às universidades como verdadeiras confrarias que mais serviam para reproduzir castas, do que propriamente servir à comunidade. Diante desta problemática mobilizou-se este estudo que teve como base os documentos de políticas públicas para enxergar outros espaços de saber nas ruas, nas músicas, nas poesias do cotidiano. Por isso, a pesquisa de campo foi fundamental - ela nos apontou alguns caminhos e nos auxiliou a repensar táticas sociais que, de fato, conduzam a ciência a termos populares, valorizando uma ecologia de saberes (Santos, 2007), impulsionadora das competências científicas que expõe o cidadão à complexidade da sociedade. Desde o panorama sociológico em Boaventura Sousa Santos (2007), até os estudos mais recentes (2018) com as pedagogias e metodologias pós-abissais, até o engajamento proposto por Owen (2015), mais recentemente, com os estudos colaborativos na Open University, liderado por Alexandra Okada possibilitaram um mudar a lente com novas formas de fazer ciência, com novas abordagens curriculares do Engaging Science: Innovative Teaching for Responsible Citizenship (ENGAGE). Os estudos colaborativos também podem ser representados em Torres et al., (2016), ao compor um grupo de pesquisa que adota a dinâmica proposta no ENGAGE, para gerar impactos na ciência e na tecnologia recorre a uma nova dinâmica curricular, envolvendo as dez habilidades de investigação científica, desde a compreensão dos riscos e dos benefícios do progresso científico. Pode-se evidenciar algumas habilidades no desenvolvimento do Projeto Engage que são: interrogam fontes; usam a ética; examinam as consequências; estimam riscos; analisam padrões; criticam reclamações; justificam opiniões; comunicam ideias; elaboram perguntas e realizar conclusões (OKADA, 2016a). Com base no diálogo estabelecido no projeto sobre os desafios da pesquisa, destaca-se características fundamentais para o desenvolvimento de atividades pautadas no RRI, que podem ser evidenciadas nas etapas: do investigar, do analisar, do solucionar e do comunicar, conforme destaca Okada (2016) ao apresentar a referida proposta envolvendo diversas estratégias didáticas no trabalho com dilemas, grupos de discussão, solução de problemas e conversação. Para evidenciar esses princípios buscou-se comprovar no estudo de campo "Ciência na Praça", categorias que emergiram durante a técnica 'grupo de discussão' gerou a expressão de ideias, perguntas,



curiosidades e reflexões – durante a web conferência – Jornada para a Ciência: Projeto ENGAGE. Durante o processo formativo com a observação participante caracterizou-se um novo espaço de aprendizado utilizando a interface Hangout (Google +), que possibilitou, posteriormente, a recolha de material produzido (vídeo), caracterizando um recurso educacional aberto – REA, que pode ser revisto nesse vídeo [i]. Assim, foi possível reavaliar as falas dos participantes com as suas representações e as experiências vivenciadas em torno da temática, sobre os desafios de implantação da do RRI. Para finalizar com uma breve apresentação dos resultados, pode-se dizer que o desenvolvimento da sessão mobilizou o repensar a abordagem RRI no que tange ao fazer ciência com e para a sociedade. Na avaliação no final da web conferência, algumas palavras marcaram uma nuvem de palavras, com as maiores repetições para: perseverança, entusiasmo, esperança, curiosidade, luta, participação, cidadania e a colaboração. Demarcando nos participantes o desejo e a ‘esperança’ de se alcançar novas formas de ‘fazer ciência’. Na busca de uma síntese, ao voltar para a perguntas que mobilizaram esse estudo, foi possível atestar que os principais desafios expostos nas análises apontam para a presença de um gap no processo de formação convencional, como elemento de entrave para a abertura dos novos modelos de ‘fazer ciência’. As falas dos sujeitos foram apontaram para a necessidade de se enfrentar os dilemas referentes aos métodos, técnicas e formações no sentido de se criar novas formas de ‘fazer ciência’, que se manifestou nos participantes. A dimensão desse desafio também pode ser observada nos argumentos invisibilizados, silenciados, como a questão da avaliação dos riscos e a importância da questão ética. Concluiu-se ser necessário repensar novas abordagens curriculares para a difusão do conhecimento, sendo a RRI um importante instrumento para superar a invisibilização, derrubar as assimetrias curriculares e promover engajamento, por meio de diálogos participativos.

## Referências

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008 (Mundo do Trabalho).

OKADA, Alexandra et al.. Competências-clave para coaprender y coinvestigar en la era digital en entornos abiertos y massivos. In Okada, A. (Ed.), Recursos Educativos Abiertos & Redes Sociales. EdUEMA, 2014. pp. 177-204.

OKADA, A. Responsible research and innovation in science education report. Milton Keynes: The Open University – UK, 2016.

OWEN, R. Responsible Research and Innovation: options for research and innovation policy in the EU. Regulation establishing Horizon 2020, 2015, disponível em: . Acesso em 30 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Grupo Almedina, 2018.

TORRES, P. L., OKADA, B. A., Keynes, M., & KOWALSKI, U. R. P. G. Responsabilidade Pesquisa e Inovação: Uma Experiência de Desenvolvimento de REA no Formato de Revistas, Vídeos, Aplicativos E Games. Memórias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e



Informática (CISCI 2016), disponível em :  
<http://www.iiis.org/CDs2016/CD2016Summer/papers/XA275YQ.pdf> Acesso em 24 jan. 2018

[i] Link do Recurso Educacional Aberto – Sessão Jornadas - do Hangout – Grupo de pesquisa Colearn – Liderado pela professora Alexandra Okada – Open University/UK, em que apresenta o projeto RRI - <https://youtube/A62NTs>

**Palavras-Chave: Responsabilidade e Inovação na Pesquisa. Pesquisa Participante. Ciência na Praça**



## CRIAÇÃO DE RECURSO EDUCACIONAL ABERTO NA PERSPECTIVA DE RRI

Suzane Apolinária de Santana (PUCPR)

Raquel Pasternak Glitz Kowalski (PUCPR)

Uma das principais características da internet é a ampliação da capacidade de armazenamento e memorização de informações, dados e formas de conhecimento. Na cultura digital, cada pessoa pode exercer o potencial criativo de produzir e compartilhar conteúdos que facilitam o estudo e a pesquisa. O avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação ocasionou um processo de globalização do conhecimento. E as profundas mudanças que aconteceram no estilo de vida da sociedade moderna, exigem que as propostas pedagógicas se adequem e busquem novas linguagens e possibilidades para o ensino e aprendizagem. Diante disso, o presente projeto resulta da pesquisa sobre o conceito de Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) e sua relevância como abordagem técnico-científica no contexto da educação. A abordagem de RRI compreende um termo novo utilizado pela Comissão Europeia; representa uma proposta inclusiva, inovadora e contemporânea de ciência, que segundo Sutcliffe (2011), considera a tecnologia e o progresso científico a base para um futuro melhor se aliada à participação colaborativa de diversos atores como: cientistas, organizações, cidadãos e representantes sociais no processo de pesquisa. O projeto teve como objetivo desenvolver um Recurso Educacional Aberto com o propósito de promover a utilização de tecnologias digitais que favoreçam a pesquisa e a inovação de forma ética, responsável e criativa. O Recurso Educacional Aberto foi desenvolvido no formato de revista digital com conteúdo voltado para a conscientização, formação, disseminação e implementação do conceito de pesquisa e inovação responsáveis. A revista possui além da fundamentação teórica, o tutorial de 15 ferramentas digitais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de metodologias ativas que podem ser potencializadas com as tecnologias digitais. Elaborado segundo a metodologia de design, contemplando os critérios de REA, no qual qualquer pessoa possui a liberdade de reusar, revisar, remixar e redistribuir, o foco do projeto é facilitar o acesso ao conhecimento de forma aberta e interativa, por meio do desenvolvimento de material de ensino e aprendizado que busca combinar diversas práticas pedagógicas. A metodologia de projeto utilizada foi pertinente ao desenvolvimento de projeto de design com complexidade gradual, considerando o processo criativo como fator de inovação e diferenciação. O processo criativo da metodologia foi viabilizado em seis passos: Investigação, Pesquisa, Exploração, Desenvolvimento, Realização e Avaliação (MOZOTA 2011, p. 28 e 29). Após o desenvolvimento do projeto gráfico a revista foi devidamente licenciada pelo Creative Commons, publicada em ambiente digital e hospedada como recurso complementar na plataforma do curso MOOC: RRI uma nova estratégia didática.

### Referências

EDUCAÇÃO ABERTA. Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores. Campinas, 2013. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/cadernorea>

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.



GAROFALO, Débora. Como as ferramentas digitais contribuem para o processo de aprendizagem?. Nova escola, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12714/como-as-ferramentas-digitais-contribuem-para-o-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MOZOTA, Brigitte Borja de; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Filipe Campelo Xavier da. Gestão do design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011.

OKADA A. Responsible research and innovation in science education report. Milton Keynes: The Open University – UK, 2016. ISBN 9781473020191

SUTCLIFFE, Hilary. A report on responsible research & innovation. Research and innovation of the European, 2011. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2019.

**Palavras-Chave: Pesquisa e Inovação Responsáveis. Recurso Educacional Aberto. Ferramentas Digitais.**



## **EDUCAÇÃO BASEADA EM INVESTIGAÇÃO PARA RRI: EMPODERANDO OS JOVENS COMO CO-EMPREENDEDORES E INOVADORES DIGITAIS SOCIAIS.**

**Karine Pinheiro se Souza (Seduc)**

Diante do desafio de como formar aprendizes ativos, pesquisadores e coempreendedores implicados em questões contemporâneas, principalmente, no que tange o trabalho com as tecnologias digitais quem em tempos de pandemia covid-19, são fundamentais para o engajamento e a participação social. Com esta inquietação esta pesquisa, apresenta como problema de pesquisa: Quais as correlações entre os projetos desenvolvidos por jovens do Estado do do Ceará para apoiar a ciência com e para a sociedade e os princípios e habilidades apresentadas pelo RRI. Para caracterizar o contexto do estudo brasileiro, em que cerca de  $\frac{1}{3}$  da população brasileira não tem acesso à internet (CGI, 2018), principalmente na zona rural. É clara a infoexclusão, em um país 67% dos domicílios (CGI, 2018) possuem internet, dos quais, uma proporção é marcada no acesso às classes sociais mais altas. A população da zona urbana tem 74% de acesso, em comparação com a zona rural, cujo número de usuários é de 49%. Aproximadamente 33% dos usuários são excluídos no Brasil. Além dos dados apresentados, quanto a conectividade, os estudos do CGI (2020) apresentam que 89% dos jovens tenham acesso à internet, entretanto caracteriza-se que não basta ter acesso, pois nos estudos de (Fraillon et al, 2020), apenas 25% dos jovens realizam tarefas de aprendizagem elementar e 2% dos alunos têm alguma habilidade para acessar fontes confiáveis de informação. A maioria dos jovens tem dificuldade em lidar com a desinformação e desenvolver o pensamento crítico. Portanto, este estudo seleciona um exemplo de como trabalhar com coaprendizagem aberta, em que reconhece esse aluno como um co-gestor ativo, colaborativo e de aprendizagem. O estudo ancora-se pedagogias emergentes, atrelando-se ao clássico Freire (2001), que já nos convidava a desenvolver a pedagogia da autonomia, para que os jovens se construam como protagonistas. Neste estudo de caso selecionamos um curso do Clubes Estudantis (uma turma 50 estudantes), que participaram de um curso semipresencial com uma carga-horária de 120h/a, frequentavam no Moodle no âmbito do programa AVACED (2019/2020). Este estudo qualitativo, selecionamos os instrumentos de avaliação de reação, categorização dos questionários e uma entrevista semiestruturada. Durante análise de dados, a categorização vinculou-se aos quatro princípios de RRI: respeito, diversidade, equidade e inclusão. A metodologia é suportada por etnografia digital e análise temática com um conjunto de categorias. As categorias do Matriz C (Okada,2014), Project Engaging (Okada,2018), Compreender (Souza, 2018) e foram utilizadas para analisar as práticas de aprendizagem desenvolvidas pelos jovens. Os participantes geraram dados de 25 de setembro a 20 de dezembro, selecionamos uma turma -com 50 alunos, com 4 fóruns de discussão - 284 comentários, com o final de 15 projetos compartilhados. Ao relacionar os projetos desenvolvidos com os eixos propostos pelo RRI, encontramos intersecções tendo em vista a sequência didática Coempreendedorismo que busca jovens pesquisadores da sociedade. Percebe-se características de uma geração C5 (Souza, 2020), que busca a ciência no cotidiano. Que mobilizam o envolvimento consciente e social, possibilitam uma nova compreensão do empreendedorismo e uma curiosidade constante em continuar a sonhar e aprender apesar das diversidades e adversidades. Portanto, evidenciamos nos projetos uma forte conexão com a abordagem RRI. Para concluir nosso estudo e responder ao problema de pesquisa proposto e promover este aluno ativo, pesquisador, coempreendedor capaz de enfrentar as questões contemporâneas. O ensino é essencial para semear esse trabalho. Não queremos criar receitas, mas ao desenvolver uma metanálise do Compreender e RRI. Destacamos que é fundamental o trabalho de educadores que conseguem remixar, adaptar a abordagem didática de (Souza, 2018), envolvendo



princípios éticos, educação científica, acesso, engajamento público, governança, igualdade de gênero RRI. Por fim, sugerimos algumas recomendações para os educadores no desenvolvimento de projetos com foco no RRI: aproveitar os problemas locais na elaboração das questões, planejar projetos com questões sociais (com o grupo), usar, compartilhar, interagir no mundo digital; fornecer orientações para explorar novos contextos, identificar novas oportunidades criativas, desenvolver e avaliar ações na / com a rede - todas essas recomendações serão úteis para promover o pensamento científico e digital.

## Referências

CGI.BR.(2019) TIC Kids Online Brasil [livro eletrônico]: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Retrieved from : <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>

CGI.BR.(2018) TIC Domicilios[livro eletrônico]: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Retrieved from : <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>

Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. International Report. Amsterdam: IEA, 2018. Retrieved from: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world>

Freire, P. (2001). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: UNESP.

Okada, A., Serra, A., Ribeiro, S., & Pinto, S. (2013). Competências-chave para coaprender e coinvestigar na era digital. In III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning. Lisboa: Rede de Pesquisa Aberta COLEARN, pp. 1–33. Disponível em: <http://IEAD.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/316>. Acesso em 30 março. 2014.

Okada, Alexandra (2014). Competências Chave para Coaprendizagem na Era Digital: fundamentos, métodos e aplicações. Santo Tirso – Portugal: WHITEBOOKS.

Okada, A (Eds) ( 2016) Engaging Science: Innovative Teaching for responsible citizenship. Milton Keynes. The Open University.

Okada, A., & Sherborne, T. (2018). Equipping the Next Generation for Responsible Research and Innovation with Open Educational Resources, Open Courses, Open Communities and Open Schooling: An Impact Case Study in Brazil. Journal of Interactive Media in Education, 1(18), 1-15.

Souza, Karine Pinheiro de (2018) As novas formas de aprender e Coaprender em rede. In: FALAVIGNA, Gladis; CORBELLINI, S. ; SILVA, B. D. . Educação coaprenderedor@: histórias de um projeto-piloto. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS,196p.

Souza, Karine P.(2020). As portas da conectividade, da educação e da ecologia de saberes – os limites e as possibilidades, em tempos de COVID 19. AliceNews -Centro de Estudos Sociais. Universidade Coimbra. Retrieved from : <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=29342>

**Palavras-Chave: Tecnologias digitais na educação, Coaprender, Protagonismo Juvenil, RRI, etnografia digital**





## PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS EM LIBRAS E O RRI

Neide Mitiyo Shimazaki (PUCPR)

Nas demandas criadas nos documentos da década de 1990, a proposta da educação inclusiva tem como a ação inicial de atender aos aparatos legais e para a educação das pessoas surdas têm-se as determinações do Decreto n.º 5626/2005. As diretrizes contidas no referido decreto, constituídas de nove capítulos, institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial dos surdos e especifica-a como disciplina obrigatória no Ensino Superior nos cursos de licenciaturas e optativas nos demais cursos de graduação. Todavia, no locus dos processos educacionais, tanto nas práticas educacionais que ocorrem nas diversas modalidades e níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, quanto no processo de formação inicial nos cursos do Ensino Superior, deparam com a escassez de material didático em Libras, principalmente na falta de termos específicos das áreas de conhecimento. Embora a Libras tem todos os elementos linguísticos para ser definido como uma língua, como as demais línguas orais existentes no mundo, ainda é uma língua em desenvolvimento e em processo dinâmico de estruturação. Diante desta realidade, esta pesquisa apresenta o processo de produção de Recurso Educacional Aberto (REA) com a utilização das Libras, como parte da Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), proposto pela União Europeia e executado no âmbito do Projeto Engage, em uma universidade de grande porte de Curitiba. Mediante a problemática de quais seriam as contribuições dos REA para a aprendizagem da Libras como segunda língua para alunos de graduação, tendo em vista a formação de profissionais para atuar na inclusão escolar do surdo. Esta pesquisa quantitativa objetivou analisar as contribuições dos REA para a aprendizagem da Libras como segunda língua para trezentos e cinquenta alunos de graduação. Fundamentada nos documentos legais - Leis, Decretos e Pareceres - do Ministério da Educação e em autores como Felipe (2005); Amiel (2012); Lacerda (2014); Okada (2018); Lacerda (2014); entre outros, os participantes que integraram esta pesquisa participativa, produziram um vídeo com textos informativos em Libras e textos de opiniões, sobre com os sinais de alimentos transgênicos, formatando a aprendizagem colaborativa. Vale ressaltar que os alunos criaram o sinal em Libras de alimentos transgênicos. O sinal em Libras, considerado inédito, foi formulado em situações de interações comunicativas em aula, com os alunos, que seguiu o protocolo ético, que foi apresentado para a representante da comunidade surda, que aprovou o sinal de transgênico. Assim, os processos de apropriações de sinais e de produção do vídeo sobre o tema "Transgênicos e Agrobiodiversidade" permitiram a interação dos alunos no Projeto Engage, conhecimento que envolveram as dez habilidades do RRI: elaboraram perguntas, interrogaram fontes, analisaram consequências, estimaram riscos, analisaram dados, tiraram conclusões, criticaram afirmações, justificaram opiniões, usaram ética e comunicaram ideias. Como formação integrada, os alunos desenvolveram pesquisas sobre os alimentos transgênicos; elaboraram textos coletivos, com a utilizações dos parâmetros em Libras e a aplicação prática do processo intertextual e interlingual; registraram as opiniões e sinalizações em vídeos e fotografias. Assim, constata-se que atingiram os objetivos de utilizar a Libras em um contexto real e problemático, com argumentações críticas e não somente aprender a segunda língua por meio de repetição.

**Palavras-Chave: Palavras-chave: Libras. REA. RRI. Ensino Superior.**



## PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA PERSPECTIVA DA RRI

Raquel Pasternak Glitz Kowalski (PUCPR)

O COVID afetou o sistema Educacional no mundo. Muitas universidades fecharam no mundo durante a pandemia principalmente de março a julho de 2020. De acordo com a UNESCO (2020) mais de 8,5 milhões de estudantes foram afetados no Brasil. Estudos durante a pandemia na área do ensino superior (Okada & Sheehy, 2020; Okada, 2020) indicam dois desafios: reduzir a evasão e maximizar a retenção com abordagens pedagógicas efetivas e divertidas para aumentar a satisfação e o sucesso da aprendizagem. Antigas e novas metodologias de ensino estão passando por reflexões a fim de se reinventarem, tornando-se mais ativas, colaborativas, criativas e inclusivas, para atender a demanda do mundo contemporâneo e suas aceleradas transformações. Este estudo tem como objetivo reestruturar a proposta metodológica de ensino baseada em projetos para o ensino de design com foco na perspectiva da RRI apresentada por Kowalski (2018). Portanto, construiu-se em criar um novo modelo de metodologia pedagógica de projeto mais flexível para o ensino de design baseando-se na pesquisa de Kowalski (2018). A Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) (EC, 2014) apoiam o conceito de aprendizagem colaborativa (TORRES et al., 2016) e objetivam garantir que os participantes desse processo compreendam os riscos e benefícios do progresso científico e tomem decisões responsáveis com habilidades baseadas em investigação (Okada & Sherborne, 2019). A educação tem um papel importante para preparar os aprendizes, profissionais e cidadãos como participantes colaborativos da RRI. Educar os futuros pesquisadores é fundamental para o futuro, com cidadãos comprometidos, ativos e pensantes no desenvolvimento em conjunto de nossas sociedades. A abordagem RRI, presente na Europa, é ainda incipiente no Brasil. Para conectar as ações de RRI com a educação, algumas iniciativas pontuais foram feitas entre parcerias de IES da Europa com IES do Brasil, alguns exemplos são os projetos europeus weSPOT e ENGAGE. Esses projetos foram financiados pela Comissão Europeia com o objetivo de promover a RRI por meio da conexão entre a tecnologia e a ciência (OKADA et al., 2015). O projeto aplica a metodologia IBL “que propicia aos aprendizes a oportunidade de auto expressão e responsabilidade por tomar decisões informadas” (PROJETO ENGAGE). O currículo para RRI, desenvolvido pelo projeto Engage, destina-se a três componentes: aos estudantes, ao conhecimento científico e às dez habilidades de investigação científica para RRI. As dez habilidades têm o objetivo de capacitar os estudantes para o envolvimento ativo na ciência contemporânea (Okada, 2016), como segue: Elaborar perguntas, interrogar fontes, analisar consequências, estimar riscos, analisar dados, tirar conclusões, criticar afirmações, justificar opiniões, usar ética e comunicar ideias. Os objetivos deste estudo é investigar as tecnologias, equipamentos e atividades mais usadas pelos alunos. Além disso, investiga-se também, os procedimentos sobre metodologia de projetos que foram mais implementados pelos participantes. Este estudo de caso utilizou um questionário semiestruturado desenvolvido pela autora com base em RRI. Os dados gerados pelos participantes do Ensino Superior foram analisados usando análise temática. Resultados indicam que vários estudantes usam Youtube, Instagram e Facebook. Poucos usam Twitter, Google +, Snapchat e pouquíssimos usam Tumblr, LinkedIn. Em termos de dispositivos vários estudantes usam smartphone e/ou notebook e computador. E poucos usam a TV, AR ou RV. Em termos de atividades as mais usadas foram: vídeos e leituras. Em seguida, foram mapas conceituais, ilustrações e discussão em redes sociais. As menos utilizadas foram Wikis e Blogs. Dados revelaram que as abordagens: projetos, problemas e Design Thinking eram raramente utilizados. Em termos de metodologia de projetos para RRI, foi observado que as oito etapas foram úteis para os alunos



desenvolverem habilidades para RRI: propor tema, examinar fontes, expor conceitos, pensar visualmente, questionar proposta, produzir ideias, comunicar conclusões e avaliar o projeto. As recomendações deste estudo destacam o uso de projetos a ser desenvolvido de forma mais flexível, para o ensino do design, enfatizando todas as habilidades de RRI.

## Referências

OKADA, A., WOLFF, A., MIKROYANNIDIS, A. Fostering young smart citizens through personal learning environments for urban inquiries, Workshop: Smart Learning Ecosystems in Smart Regions and Cities at EC-TEL The 10th European Conference on Technology Enhanced Learning. 2015a. Disponível em: <[http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/scl2015/docs/SLEECTEL2015\\_paper\\_2.pdf](http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/scl2015/docs/SLEECTEL2015_paper_2.pdf)> Acesso em: 06 mai. 2017.

OKADA, A., YOUNG, G., SHERBORNE, T. Innovative Teaching of Responsible Research and Innovation in Science Education, Open Education Europa Journal - eLearning Papers, V 44. 2015b. Disponível em: <[https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy\\_files/asset/The-Teacher%27s-Role%20in-Educational-Innovation\\_Design\\_Paper\\_44-8.pdf](https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/The-Teacher%27s-Role%20in-Educational-Innovation_Design_Paper_44-8.pdf)> Acesso em: 01 jul. 2017.

OKADA, Alexandra (Ed.). Engaging Science: Innovative Teaching for Responsible Citizenship. Milton Keynes: The Open University UK - Knowledge Media Institute. 2016.

KOWALSKI, Raquel P. G. Metodologia de projeto para o ensino de design: uma proposta de aprendizagem colaborativa na perspectiva da pesquisa e inovação responsáveis; orientadora: Patrícia Lupion Torres. Curitiba: [s.n.], 2018. Tese doutorado – Pontifícia universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

TORRES, Patrícia Lupion, OKADA, Alexandra, KOWALSKI, Raquel P. G. Responsabilidade pesquisa e inovação: uma experiência de desenvolvimento de REAs no formato de revistas, vídeos, aplicativos e games. In: Memórias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, 2016. Disponível em: <http://www.iiis.org/CDs2016/CD2016Summer/papers/XA275YQ.pdf> Acessado em: 7 dez 2017.

TORRES, Patrícia Lupion. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR - PR., 2014.

**Palavras-Chave: RRI, Aprendizagem Baseada em Projetos, Pesquisa e Inovação Responsáveis**



## RRI E UMA NOVA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

Lucymara Carpim (UNICURITIBA)

Patrícia Lupion Torres (PUCPR)

A presente investigação tem como tema a Pesquisa e Inovação Responsáveis termo do inglês Responsible Research and Innovation. Trata-se de uma abordagem transversal que prepara os indivíduos e a sociedade para entender e atuar com promessas e incertezas, com relação ao desenvolvimento da compreensão dos riscos e benefícios da pesquisa e da inovação (OKADA, 2015). Essa abordagem explicita como orientar os professores em fase de formação inicial ou continuada com foco na reflexão crítica e na mudança quanto aos aspectos da investigação científica, considerando a importância da compreensão sobre o impacto da pesquisa e da inovação responsável na sociedade e o papel dos componentes curriculares na formação desses profissionais. Objetiva apresentar como a Pesquisa e Inovação responsáveis – RRI, aponta caminhos para que os docentes possam preparar estudantes mais letrados e participativos com e nas investigações científicas a fim de melhorar a compreensão de seus resultados, aplicabilidade e reflexos na sociedade. Têm-se como questão norteadora dessa investigação: como formar os docentes a partir do desenvolvimento de saberes críticos sobre o que é ciência e como esta impacta na vida das pessoas? Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico, tendo como autores de referência: Demo (2005), Pinto e Ribeiro (2018), Morin (2007), Okada (2015), que tratam da importância da formação científica e da necessidade do acolhimento ou não das diversas descobertas científicas, exigindo postura ética frente as concepções que formam os pesquisadores e suas respectivas instituições de ensino, quanto aos impactos que a ciência e a tecnologia causam na sociedade o que requer a compreensão dos indivíduos por meio de atitude ética com relação aos seus resultados e a sua aplicabilidade social. Apontando que o RRI propõe o envolvimento de um número maior de atores nas pesquisas e nas inovações, o que requer professores melhor preparados e comprometidos no que diz respeito as investigações científicas, em apoio a Pesquisa e Inovação responsáveis - RRI, conforme apontam Pinto e Ribeiro (2018, p. 428): [...] depreende-se que se faz necessário que as nossas universidades, institutos de pesquisa e órgãos de fomento ao desenvolvimento da ciência e da inovação tecnológica se juntem a esse movimento global, visto que, por meio dele, podem-se reduzir os efeitos danosos da evolução científica e tecnológica [...]. Esse cenário exige que formação inicial e continuada dos professores propicie maior envolvimento dos docentes com sua iniciação científica compreendendo que o conhecimento inovador é caminho para a intervenção ética, pois “o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2005, p. 1). Isso exige a construção pelo docente de saberes críticos sobre o processo de inovação compreendendo que a investigação científica remete a autonomia e a construção do espírito de crítico e reflexivo, a partir de olhar mais complexo com relação a ciência. Assim o educador ao compreender e fazer ciência considerando olhar crítico quanto ao processo sustentável das inovações pode formar estudantes mais comprometidos eticamente, quando do entendimento e do desenvolvimento de um modelo mental envolvido com a responsabilidade social, sustentabilidade e qualidade de vida. Pois sua ação docente necessita pautar-se no compromisso ético, quanto a sua mediação no momento da construção científica junto aos estudantes, a partir de “[...] uma ética da responsabilidade (reconhecimento do sujeito relativamente autônomo) e da solidariedade (pensamento que religa)” (MORIN, 2007, p. 64-65). Porém para envolver os alunos, o docente precisa mobilizar e integra-se aos princípios do RRI, conectando a ciência, a educação e a sociedade, apropriando-se dos saberes sobre investigação e a inovação responsável



considerando os aspectos da ética e da formação do cidadão crítico e reflexivo. Os desafios que o cenário global disruptivo da ciência e da tecnologia apresentam, exige a mobilização do professor que deseja adotar práticas de ensino concretas, compreendendo que a integração da investigação e a sua corresponsabilidade em acessar os resultados das descobertas científicas são fundamentais a fim de orientar como estas impactam positivamente ou negativamente na sociedade, assim o professor transpõe o papel de ensinador e passa a estimular reflexão e o olhar crítico do aluno para que compreenda, deduza, questione, classifique, compare, desenvolvendo novas habilidades que o permitam ser e conviver a partir da compreensão das realidades múltiplas em sociedade. Assim como resultados da investigação, se entende que o docente ao entender a proposta da Pesquisa e Inovação Responsáveis – RRI, toma o rumo ao orquestrar a sua compreensão científica e de seus estudantes a luz do acesso aos resultados das pesquisas e inovações, os envolvendo em processos mais democráticos de ensino da pesquisa, transformando a sala de aula em ambiente de interação, discussão, diálogo e de participação conjunta de descobertas e reflexões críticas, preparando-os para saber argumentar, solucionar problemas, a partir de práticas interdisciplinares, transversais e transdisciplinares, integrando-o aos desafios sociais tanto locais como regionais. Percebemos nesse contexto que ao entender sobre os pressupostos do RRI, o docente pode promover a compreensão de que a investigação científica remete a autonomia e a construção do espírito investigativo e que esta favorece a elaboração e reelaboração de sua prática educativa, considerando seus estudantes como atores construtores e reconstrutores de uma realidade social mais ética e comprometida com as implicações de investigações e inovações que sejam sustentáveis a partir de uma ética planetária entendendo e compreendendo o processo da investigação científica e de como esta impactar positivamente ou não na sociedade, no ambiente, fomentando assim, o desenvolvimento de uma humanidade mais científica e reflexiva.

## Referências

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: SP, Autores Associados, 2005.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OKADA, Alexandra. Responsible Research and Innovation in Science Education. The Open University UK KM, 2015.

PINTO, Sonia Maria Conceição e RIBEIRO, Silvar Ferreira. Pesquisa e inovação responsáveis na formação científica dos estudantes da educação superior. Revista E-Curriculum. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36875>, consultado em maio 2019.

**Palavras-Chave: Pesquisa e Inovação Responsáveis RRI; Formação inicial de professores; Formação continuada de professores**



## **RRI – UMA NOVA ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA PERCEPÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES**

**Rosilei Ferrarini (PUCPR)**

**Raquel Pasternak Glitz Kowalski (PUCPR)**

**Patricia Lupion Torres (PUCPR)**

**Danielle Cristine Boaron Grunewalder (PUCPR)**

O grupo de pesquisa “Prática pedagógica na educação presencial e à distância em diferentes níveis e contextos: metodologias e recursos inovadores de aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade de grande porte do sul do Brasil, está desenvolvendo um projeto denominado “O uso de recursos educacionais abertos (REA) e de tecnologias digitais na formação de professores na perspectiva da responsabilidade, pesquisa e inovação (RRI)”. Objetiva desenvolver um conjunto de recursos digitais práticos e ações voltadas para a conscientização, disseminação, formação e implementação da RRI como prática pedagógica. O projeto desenvolve-se em parceria internacional com a universidade do Reino Unido Open University e com as universidades portuguesas do Minho e do Porto. É um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), como bolsa de produtividade e pesquisa. Aikenhead (2006), Sutcliffe (2011), European Commission (2012), Von Schomberg (2013), Okada (2015; 2016) entre outros foram referências para os estudos. A pesquisa busca responder a seguinte problemática: Como recontextualizar a abordagem da Responsabilidade, Pesquisa e Inovação na formação de professores de modo a integrar os conhecimentos curriculares envolvendo temas atuais de relevância socio científicas? A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação (THIOLLENT,2000) com análises quantitativas e qualitativas. Na sua primeira etapa consistiu na elaboração de um curso de formação continuada online e aberto, Massive Open Online Course (MOOC), pelos quatorze participantes do grupo de pesquisa, introduzindo os conceitos de RRI, REA e inovações pedagógicas com o uso de TIC. O curso de quarenta horas é composto por cinco módulos adotando-se as etapas: ambientar-se, adotar, adaptar, transformar e aplicar. Foi nominado como RRI – uma nova estratégia didática. Esse artigo aborda a segunda etapa do projeto que consiste na aplicação do curso a futuros professores, no caso, estudantes de licenciatura de diferentes cursos de ensino superior da própria universidade. A aplicação destinou-se a validar o curso para posterior aplicação do mesmo em cinco regiões brasileiras a professores em serviço. Pretende-se com este projeto formar as atuais e as futuras gerações de professores pesquisadores a lidar com as questões complexas que envolvem as possibilidades tecnológicas emergentes e inovadoras. Os dados coletados referem-se à participação dos futuros professores no referido curso, características de seu perfil e conhecimento prévio sobre a RRI, por meio de questionário online aplicado. Também se analisa a atividade final do curso, que consistiu na aplicação prática das dez habilidades da RRI do projeto Engaje, para o tema “Pandemia da COVID-19”, um tema de atual relevância sócio científica. Obteve-se como resultados a participação inicial de cento e setenta e seis estudantes inscritos, sendo que cento e quinze se habilitaram no curso e, ao final, trinta e quatro deles o concluíram com êxito, no sentido de receber a certificação. Na análise das atividades finais evidenciou-se a aplicação da RRI pelos participantes em duas vertentes: apenas como aluno e como futuro professor. Como futuro professor identificou-se quatro possibilidades de uso da



RRI como uma prática pedagógica: prática genérica sem contextos; específica a um conteúdo curricular; na aprendizagem por projetos e na condução de resolução de problemas.

### Referências:

AIKENHEAD, G. S. Science education for everydaylife: evidence-basedpractice. New York, USA: Teachers College Press, 2006

EUROPEAN COMMISSION. Responsible research and Innovation: Europe's ability to respond to societal challenges. European Union, 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2016.

OKADA A. Responsible research and innovation in science education report. Milton Keynes: The Open University – UK, 2016. ISBN 9781473020191

OKADA, A. (Org.) Engaging Science: Innovative Teaching for responsible citizenship. Milton Keynes: The Open University, 2016.

OKADA, A.; YOUNG, G.; SHERBORNE, T. Innovative Teaching of Responsible Research and Innovation in Science Education.E-Learning Papers. Open Education Europa JournalE-Learning PapersV 44(1). 2015. Disponível em: . Acesso em: 09 out. 2015

SUTCLIFFE, H.A Report on Responsible Research & Innovation. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2016.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.

**Palavras-Chave: RRI. MOOC. REA. Estratégia didática. Futuros Professores.**



**IV CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS  
– GT “ALIMENTAÇÃO E CONSUMO EM TEMPOS DE  
CONTEMPORANEIDADE”**



## A CULINÁRIA CAIÇARA DE PRAINHA BRANCA

Fernando Morimoto (PUCPR)

Cilene da Silva Gomes Ribeiro (PUCPR)

Introdução: As culturas tradicionais possuem características próprias, diferenciando-se entre si pelos seus modos de vida e dinâmicas sociais. Contudo, interferências externas surgem como uma ameaça às culturas tradicionais, inserindo diferentes elementos culturais em lugar das práticas tradicionais. Dentro deste tema, realizou-se uma pesquisa sobre as práticas culinárias caiçara da comunidade da Prainha Branca (Guarujá/SP) e suas transformações frente às influências do turismo e da cultura urbana. Comunidades caiçaras se localizam no litoral entre os estados do Rio de Janeiro e Santa Catarina, descendem de portugueses, índios e escravos (DIEGUES, 2004). Desenvolveram-se em um relativo isolamento geográfico, onde as atividades de subsistência consistiam na pesca, lavoura, caça, coleta e nos esporádicos comércios em cidades próximas (MUSSOLINI, 1980). A cultura se tornou ameaçada pelos processos de modernização nacional, marcados pelo investimento em estradas que permitiam o acesso de visitantes ao litoral a partir da década de 1950 (DIEGUES, 2004). As práticas alimentares tradicionais dos caiçaras foram submetidas a diferentes influências urbanas modernas. Tradicionalmente, a alimentação se baseava no peixe e na farinha de mandioca produzidos localmente (MUSSOLINI, 1980). Contudo, a introdução de atividades relacionadas ao turismo e serviços os levaram a dependência do mercado (DIEGUES, 2004). Como parte do patrimônio cultural imaterial, as práticas culinárias tradicionais são importantes elementos que definem a identidade cultural, promovendo a diversidade cultural. A Prainha Branca é uma das comunidades onde a cultura transformou-se. Diversos fatores contribuíram para a drástica diminuição das atividades tradicionais, tornando os serviços turísticos e os empregos em cidades próximas a principal fonte de renda (TULIK, 2005). Considerando as transformações que a atividade turística e a urbanização da região impõem, assim como a reestruturação social e a adoção de novas atividades profissionais, questiona-se quais foram os impactos observados na sociedade caiçara da Prainha Branca do ponto de vista da culinária típica. Portanto, o objetivo foi analisar as práticas alimentares tradicionais e modernas da vila caiçara de Prainha Branca, descrevendo a história e a cultura alimentar da comunidade, analisando os fatores que remodelaram as práticas alimentares da comunidade e identificando ingredientes típicos, técnicas culinárias e receitas tradicionais da cozinha caiçara. Metodologia: A pesquisa foi realizada com embasamento teórico, de caráter qualitativo e exploratório, dispendo de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados para o registro da história oral dos moradores e sua posterior análise e interpretação. O roteiro de entrevistas semiestruturadas foi elaborado com perguntas fundamentadas em hipóteses e teorias as quais permitiram seguir a linha narrativa dos entrevistados (TRIVIÑOS, 1987). Para complementar as histórias orais, também foram realizadas observações livres e anotações de campo, como forma de observação e registro de características de objetos e atores (TRIVIÑOS, 1987). A análise e interpretação de dados foram baseados no “espaço social alimentar” de Poulain e Proença (2003). Resultados e discussões: A comunidade de Prainha Branca está localizada no município de Guarujá/SP e abriga aproximadamente 500 habitantes (GUARUJÁ AGORA, 2018). O acesso se encontra na rodovia SP-061, junto à balsa Bertioga/Guarujá, em um percurso exclusivo para pedestres. Pelo mar, é realizado em poucos minutos a bordo de canoas partindo de Bertioga/SP. Não há acesso para automóveis na vila. Foram obtidas informações sobre as principais preparações culinárias realizadas no passado e em períodos recentes compreendendo ingredientes e



costumes de determinadas épocas. Observou-se que no passado havia plantações de mandioca, cará-de-espinho e banana. Os quintais forneciam grande variedade de vegetais e temperos típicos da culinária caiçara. Novas políticas ambientais fizeram dos territórios destinados às lavouras em áreas protegidas. Diversos moradores passaram a receber turistas como fonte de renda complementar, transformando seus quintais em áreas para camping, reduzindo o espaço das hortas. Os principais pescados eram a tainha, sororoca, garoupa e robalo. Apesar da diminuição da pesca, peixes ainda são consumidos, mas com menor frequência. O consumo de pescados passou a ser substituído pelo frango e carnes bovinas obtidas em mercados. Animais silvestres eram consumidos até a proibição da caça, na década de 1970. Aponta-se que o sistema de trocas e compartilhamento era praticado no passado, inclusive com o comércio realizado em cidades próximas. Atualmente os alimentos são comprados em mercados, tornando os caiçaras totalmente dependentes do sistema capitalista e de muitos produtos industrializados. Os peixes não consumidos após a pesca eram secos para a conservação. A farinha de mandioca era a base da alimentação, consumida principalmente na forma de pirão. Como refeição cotidiana se consumia o peixe cozido com banana verde e em festas o peixe assado na brasa. O café da manhã era composto de paçoca de farinha com banana e bacon, bolinho de feijão, aipim cozido, café de cana-de-açúcar e pirão de café. A adaptação dos caiçaras para diferentes atividades econômicas, restrições ambientais, influência cultural externa e chegada do mercado substituíram a alimentação cotidiana para o modelo de alimentação urbano: arroz, feijão, carne, salada, dentre outros produtos de mercados. A comida tradicional caiçara se tornou um costume celebrado eventualmente em família, mas pouco apreciado pelos mais jovens. A Festa da Tainha é um evento que promove a cultura caiçara utilizando métodos ancestrais. A comida caiçara tornou-se exótica até mesmo para os caiçaras da Prainha Branca, sendo um privilégio quando preparada e consumida.

## Referências

DIEGUES, A. C. Enciclopédia caiçara: o olhar do pesquisador, v. 1. São Paulo: Hucitec Napaub, 2004

GUARUJÁ AGORA. Informações. Disponível em: <http://www.guarujagora.com.br/guaruja-informacoes/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

MUSSOLINI, G. Ensaios de antropologia indígena e caiçara. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

POULAIN, J.P.; PROENÇA, R. P. D. C. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. Revista de Nutrição, Campinas, v. 16, n. 3, p. 245–256, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-52732003000300002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-52732003000300002&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 17 abr. 2018

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULIK, Olga. Praia do Góis e Prainha Branca. In: DIEGUES, A. C. (Org.). Enciclopédia caiçara: história e memória caiçara v.4. São Paulo: Hucitec: Nupaub, 2005. p. 255 – 271

**Palavras-Chave: Culinária tradicional; caiçaras; antropologia da alimentação; comunidades tradicionais.**





## **A PRESERVAÇÃO DE TRADIÇÕES COMO FORMA DE GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS – UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

**Ana Clara vieira Ormelez (PUCPR)**

**Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla (PUCPR)**

Como item formador de identidade social, os direitos culturais, não devem ser observados como oposição aos civis e políticos, estes devem ser encarados como direitos coexistentes e conexos, numa ideia multicultural e não homogeneizada dos direitos humanos (SOUZA SANTO, 1997. p. 17). Sensível a esses conceitos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), definiu como Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível “as expressões de vida e tradições de comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus ascendentes” (UNESCO, 2019). Nesse sentido, a proteção de tradições vai muito além de sua preservação artística, mas deve ser encarada como direitos essenciais à dignidade da pessoa humana. A partir dessa premissa o presente trabalho quer refletir a respeito da necessidade de uma análise multicultural sobre os direitos humanos para a efetiva proteção das minorias e diversidades culturais, aqui de forma especial temos como foco a Colônia Witmarsun e a cultura de produção de queijos artesanais locais (MIGNOLLO, 2005, p. 47) Colonizada por alemães menonitas, vindos de Santa Catarina, onde haviam chegado da Rússia na década de 1930. Migraram para a região na década de 1950, estabeleceram-se nesse local que pertence ao município de Palmeira no Estado do Paraná. Desde a sua criação a Colônia de Witmarsun é conhecida pela produção de laticínios, chegando inclusive a obter o reconhecimento de indicação de procedência pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) em 2018. Destaca-se que a produção de queijos em Witmarsun iniciou-se na década de 1960 com a criação da Cooperativa Mista Agropecuária Witmarsun Ltda., onde passou-se a buscar um padrão de qualidade na produção de leite e queijos. Os queijos produzidos na comunidade têm como características o controle de qualidade, a padronização de práticas adequadas de produção de logística, bem como os aspectos culturais trazidos pelos seus fundadores que prezavam pela responsabilidade e cuidados na produção de leite. A hipótese da pesquisa consiste em que a produção de queijos nesta colônia transcende as razões econômicas pois está intimamente ligada a práticas de produção do leite e de seus derivados, esta parece fortalecer os laços culturais entre seus moradores e os descendentes de seus fundadores na perpetuação de seu patrimônio alimentar. Pois entende-se que, as práticas alimentares podem relacionar-se a tradições enraizadas em grupos sociais, mesmo que em grande medida sejam “tradições inventadas” como nos alerta Eric Hobsbawn, elas se firmam por meio de um passado forjado ou não, por meio de práticas fixas e repetitivas, construindo no imaginário local um sentimento de pertencimento estabelecendo uma continuidade entre o presente e o passado (HOSBSBWAN, 2012, p. 07). Com a ideia de pertencimento, e criação de um patrimônio cultural, podemos considerar a produção alimentar como cultura, vez que a partir da transformação do alimento, de algo que vem da natureza, para algo produzido pelo homem, traduz não só a satisfação de uma necessidade fisiológica do ser humano, como também uma necessidade social e cultural. A relevância da promoção e salvaguarda de alguns métodos produtivos alimentares para a preservação da memória e a cultura de certas comunidades é dever e responsabilidade do Estado, sobretudo a salvaguarda de elementos de pertencimento garantida no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 215, garantiu ser um direito a manutenção das condições mínimas de sobrevivência do homem, o direito a



cultura e a manifestação de suas tradições, ainda, colocou ao Estado o poder/dever de proteção não só da cultura em si, mas também ao direito de manifestá-la.

### Referências

HOSBSBWAN, Eric J, RANGER, Terence. A invenção das tradições. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MIGNOLLO, Walterd. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Buenos Aires, CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencia Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6\\_Mignolo.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf) U.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma Concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 48, junho, 1997. P. 11-30.

UNESCO. Patrimônio Culturais Imaterial. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/world-heritage/intangible-heritage/>, visto em 03/10/2019.

**Palavras-Chave: Tradições; Patrimônio Cultural; Alimentação; identidade social; direitos culturais**



## **ESPACIALIZAÇÃO DE ESTABELECEMENTOS DISTRIBUIDORES DE ALIMENTOS IN NATURA: PRESENÇA DE DESERTOS ALIMENTARES?**

**Cilene da Silva Gomes Ribeiro (PUCPR)**

**Milena Andreoli Orsatto (PUCPR)**

**Marcelo Ferreira de Lima (PUCPR)**

A alimentação, por atender a uma das necessidades básicas do homem, a sobrevivência, sempre foi objeto de preocupação individual e coletiva. Deste modo, no Brasil, a realização do direito à alimentação – promulgada na emenda constitucional 64, que inclui a alimentação entre os direitos sociais, fixados no artigo 6º da Constituição Federal no dia 05 de fevereiro de 2010 – é exposto por meio da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), que visa garantir o direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais (CONSEA, 2010). Com o processo de urbanização, o cotidiano das grandes cidades tem se caracterizado por disparidades no ramo da alimentação, onde alguns dos principais fatores para tal realidade é a renda familiar, local de moradia e minoridades. Tais variáveis se tornam indispensáveis para a caracterização dos desertos alimentares. Observa-se então, que há realidades paralelas, ao mesmo tempo em que muitos ainda não têm acesso ao alimento, situação particularmente resultante de desigualdades sociais e instalações dos desertos alimentares e, por outro lado emerge um perfil alimentar caracterizado pelo consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, caracterizados pela alta incidência de açúcares simples (carboidratos de alto índice glicêmico), sódio, gorduras saturadas e trans, encaixando-se na definição de pântanos alimentares. Com questões referentes ao poder aquisitivo e padrão alimentar, o acesso a redes de fast-food e junk-food e a oferta de refeições baratas e rápidas têm sido crescentes, fazendo com que a base do consumo alimentar das áreas de pântanos alimentares seja constituída, em sua maioria, de alimentos com baixo e deficiente valor nutricional. Sua oferta livre e em grande escala, age como precursor de ações que não favorecem o direcionamento da população a feiras livres e/ou mercearias e mercados que ofertam alimentos frescos e minimamente processados, resultando na diminuição do preparo de refeições balanceadas e de alto valor nutritivo. Identificando, por meio de artigos e estudos sobre desertos e pântanos alimentares é possível gerar indicadores para possíveis instalações de espaços de venda de frutas e verduras, tais como feiras e armazéns no bairro ou proximidades, facilitando o acesso e consumo de alimentos saudáveis e deixando a população longe de fatores ambientais que estimulem hábitos não saudáveis. A situação socioeconômica, demográfica, étnica e presença de minoridades são variáveis importantes quando falamos sobre os microambientes alimentares, pois a partir delas, é possível detectar a predominância do estilo de vida da população local. Informações sobre como, com qual facilidade, o que é e com qual frequência faz-se a compra de alimentos, são dados fundamentais para a caracterização dos desertos alimentares e da (in) segurança alimentar. O propósito deste estudo foi realizar uma revisão integrativa sobre os desertos alimentares e suas consequências, bem como mapear os estabelecimentos fornecedores de alimento de um bairro presente no município de Curitiba afim de identificar possíveis desertos alimentares no local. A revisão integrativa foi pautada nos desertos alimentares e suas consequências, tendo como pergunta norteadora quais são as causas e as consequências dos desertos alimentares na segurança alimentar e nutricional da população. Foram consultados artigos, teses e dissertações disponíveis na base de dados Google Scholar, publicados entre os anos 2009 e 2020, nas línguas português e inglês. Os



descritores utilizados na pesquisa foram “Desertos Alimentares”/Food deserts, “Desertos alimentares e seus impactos na sociedade”/ Food deserts and its impacts on society, e “Segurança Alimentar e Nutricional em minoridades”/ Food security in minorities. O mapeamento do bairro seu deu de forma remota, através do aplicativo Google Maps, em busca de empreendimentos que comercializam frutas e verduras no bairro, rua a rua, assim mapeando os espaços de distribuição e a distância entre os mesmos. Após leitura dos resumos e da metodologia de artigos e demais fontes, foi possível identificar que dezoito (18) referências que se enquadravam no foco desta pesquisa, tendo sido considerados na análise dos resultados. E, após mapeamento das 537 ruas do bairro em questão foram identificadas 103 ruas com a presença de estabelecimentos fornecedores de alimentos, visto que destas, em apenas 16 se percebeu concentração dos estabelecimentos que comercializam alimentos. Os estabelecimentos que comercializam alimentos representam 53,25% do total dos 323 estabelecimentos presentes no bairro em questão. Foi verificado o tipo de alimento comercializado em cada estabelecimento, de acordo com o Guia Alimentar para a população brasileira, em in natura, processados e ultraprocessados. E com isso foi possível determinar que 13 estabelecimentos vendem apenas in natura, sete vendem in natura e processados, 10 estabelecimentos vendem in natura mas também ultraprocessados e 88 vendem tanto in natura, processados, quanto ultraprocessados. Apesar do estudo não ter classificado o bairro em questão como deserto alimentar, por este apresentar vários estabelecimentos que fornecem alimentos in natura, bem distribuídos por todo o bairro, há de se evidenciar a presença de vários comércios que vendem alimentos processados e ultraprocessados que podem acabar influenciando o consumo desses produtos, e por isso se faz necessário a implementação de políticas e projetos que estimulem a alimentação saudável. Os indivíduos expostos a estas áreas caracterizadas pela escassez de alimentos nutritivos e acessíveis econômica e geograficamente, normalmente estão localizados em vizinhanças mais afastadas dos grandes centros, geralmente em periferias e comunidades caracterizadas pela baixa renda familiar, composta majoritariamente por minorias com histórico de desigualdades raciais, econômicas e sociais.

## Referências

BALEM et al. As transformações Alimentares na Sociedade Moderna: a Colonização do Alimento Natural pelo Alimento Industrial: Food Transformations in Modern Society: the Colonization of Natural food by industrial food.

CONSEA. A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil: The Food and Nutrition Safety and the Human Right to a Balanced nutrition in Brazil. Brasília, 2010.

RIDEOUT, Karen; MAH, Catherine and MINAKER, Leia. Food environments: an introduction for public health practice: ambientes alimentares: uma introdução para práticas de saúde pública. National Collaborating Centre for Environment Health, 2015.

**Palavras-Chave: Desertos Alimentares; Alimentos in natura; Alimentação e Nutrição.**



## **POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: CULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR ENTRE CIGANOS BRASILEIROS (2000-2016)**

**Maria Cecília Barreto Amorim Pilla (PUCPR)**

**Marianna Evelyn Azevedo Ferreira (PUCPR)**

**Maria Clara Amorim (PUCPR)**

Muitos são os estereótipos e inverdades disseminadas sobre as comunidades ciganas, o que influencia em sua discriminação e exclusão social e política. Instigada por essas e outras questões, a presente pesquisa, em parte financiada pela Fundação Araucária por concessão de bolsa para Iniciação Científica, foi articulada como um projeto interdisciplinar denominado Povos e Comunidades Tradicionais, Direitos Humanos e Políticas Públicas com o intuito de conhecer um dos povos tradicionais reconhecidos em situação de vulnerabilidade, os ciganos. No dia 14 de fevereiro de 2019, em reunião na sede da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em Roma, o Papa Francisco defendeu a promoção da soberania alimentar como chave para combater a fome. É importante ressaltar que Soberania Alimentar é um termo cunhado no sentido de ampliar as discussões em torno da temática da alimentação e relacioná-la à liberdade dos povos em suas escolhas alimentares como forma de emancipação, e foi justamente nesse sentido que o Sumo Pontífice quis ressaltar em seu discurso nessa ocasião. No Brasil as discussões em torno dessa temática têm-se intensificado nos últimos anos. Em 2015 aconteceu no Maranhão um encontro temático de preparação para a 5.ª Conferência Nacional de SAN, e nessa ocasião foi construída uma carta de “Soberania e Segurança Alimentar para a População Negra e Povos e Comunidades Tradicionais”, nela destaca-se a preocupação em aprofundar o debate em torno da garantia do acesso à “comida de verdade” para essa população que se encontra muitas vezes em situação de vulnerabilidade extrema. Um dos temas do debate foi o respeito à cultura alimentar e às práticas alimentares tradicionais como um dos meios de garantia para sua soberania alimentar, pois entende-se que, os “sistemas alimentares pautados nos direitos e nas formas de vida de quem produz, distribui e consome os alimentos, e que não se sujeitam aos interesses do mercado e de grandes empresas multinacionais. Isso implica no respeito e garantia dos direitos territoriais e à sociobiodiversidade, a democratização do acesso à terra e à água, o acesso aos mercados locais e aos meios de produção, as sementes e aos recursos naturais, o fortalecimento da produção e do consumo local dos alimentos”. (Carta de Soberania e Segurança Alimentar para a População Negra e Povos e Comunidade Tradicionais, 2015, p. 3). O objetivo da pesquisa foi refletir sobre a função social e política da alimentação adequada como um direito inalienável da pessoa humana, independentemente de suas características. Quis desenvolver uma análise, por meio de levantamento documental sobre a atuação do Estado como agente garantidor de políticas públicas que visem à soberania alimentar dos povos ciganos. A metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico e qualitativo que consistiu em levantamento das políticas públicas brasileiras para povos e comunidades tradicionais, aqui especialmente as relacionadas aos ciganos no que diz respeito a elementos de sua cultura alimentar. Alguns dos resultados até o momento alcançados mostraram que como povos tradicionais, os ciganos têm direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988, como proteção de suas manifestações culturais e proteção do Poder Público para preservação de suas tradições. Tem também garantias de



assistência jurídica geral e gratuita, bem como é-lhe assegurado o acesso ao território e aos recursos para a reprodução social, cultura, econômica, ancestral e religiosa.

**Palavras-Chave: povos e comunidades ciganas, políticas públicas para soberania alimentar, comunidades tradicionais**



## SABERES E PRÁTICAS CULINÁRIAS NO COMPLEXO PRISIONAL DE SANTA CRUZ DO SUL

Lavínia Veiga de Lima (UNISC)

A população carcerária enfrenta uma série de problemas de sobrevivência dentro dos presídios brasileiros, esses problemas estão inclusos alimentação de péssima qualidade, problemas de segurança alimentar, superlotação de celas, doenças e muitas vezes podendo levar a própria morte dos detentos. Este trabalho é vinculado ao projeto PROSAÚDE – Programa de Reorientação da formação profissional – Subprojeto: Saúde prisional. Realizado pelas bolsistas do Curso de Gastronomia, Nutrição e do professor. As atividades se justificam em decorrência da solicitação do Conselho da comunidade, pois observou-se que uma grande quantidade de alimentos preparados pós envio para as galerias eram desperdiçados e de não terem cozinheiros/apenados preparados para a atividade. Uma das causas apontadas pelos profissionais do complexo e das falas dos apenados era de que a qualidade da comida era muito ruim. Inicialmente, em 2018, foram realizadas atividades voluntárias que permitissem compreender a dinâmica do processo de produção como um todo. Buscou-se perceber o processo de recebimento de alimentos, o estoque, a produção e a distribuição. Nesse período, constatou-se que não há uma regularidade nas entregas de alimentos, principalmente, aqueles percebíveis como carnes, ovos e leite. A pandemia da SARS/Covid19 trouxe novos dilemas para o complexo prisional, como a impossibilidade de visitas no complexo e a não realização de atividades de capacitação com os cozinheiros apenados. As capacitações realizadas consistem na aplicação de procedimentos técnicos e dicas de produção, principalmente, aqueles relacionados a padronização de cortes e cocção; incorporação de preparações que visem o melhor aproveitamento dos insumos disponíveis no almoxarifado, na segurança da produção em conformidade com os padrões higiênico sanitários previstos na legislação. O grupo de trabalho do projeto diante das circunstâncias atuais desenvolveu materiais informativos e com orientações de higienização de alimentos, de embalagens e de como lavar as mãos, para melhor e segura produção e distribuição de refeições, que foram afixados na cozinha do complexo. Atualmente, foram inseridas marmitas que são mais higiênicas na hora de servir almoço e janta, elas foram elaboradas a partir das experiências de elaboração de cardápios durante as ações realizadas no ano de 2019, e foi então realizado uma capacitação para melhoria das marmitas e terem seu valor nutricional correto, assim com uma refeição equilibrada a ajuda na melhora da qualidade de vida dos detentos, comendo uma alimentação saudável e que pode ajudar a aumentar sua imunidade, além disso diminui o desperdício de alimentos, tanto no pré-preparo e no pós-preparo. Foi a partir dos processos de elaboração e criação dos cardápios que os detentos iam trazendo preferências e preparações que gostariam de aprender com as bolsistas. Por fim, os resultados parciais é o desenvolvimento de um livro com receitas elaboradas e executadas pelos detentos que participam das ações do projeto, como um material de utilização nos demais complexos prisionais da região. Buscou-se com essas atividades transformar a realidade no complexo prisional de Santa Cruz do Sul, promovendo ações de promoção da saúde, com foco na melhoria da qualidade de vida dos usuários, tanto através de práticas culinárias higienicamente adequadas, bem como minimizar os desperdícios de alimentos relacionados tanto no pré-preparo, quanto no pós-preparo. Os cozinheiros demonstram que estão cada vez mais interessados em buscar novos conhecimentos, técnicas e dicas de preparo de alimentos; sentem-se valorizados e acolhidos durante os encontros de capacitações, nos quais revelam o desejo de novos aprendizados técnicos e um sonho de vida pós cárcere. Esses sentimentos expressam a importância da culinária enquanto prática de bem-estar social, manifestado como um recurso de reinserção social. Percebe-se, que essas



atividades junto ao complexo prisional, conduzirão resultados satisfatórios, não apenas, no que tange aos aspectos de qualidade da comida, na redução do desperdício e na satisfação dos usuários, mas também, em todos os aspectos sociais e humanísticos que permeiam os processos do cozinhar.

**Palavras-Chave: Culinária; presídio; cozinha; alimentos**



## SENTIDOS SIMBÓLICOS E SOCIOPOLÍTICOS NO CONSUMO DE FLORES COMESTÍVEIS FRENTE AOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS ECONÔMICOS ALIMENTARES

Rachel Lopes Telésforo (UERJ)

Maria Cecília Barreto Amorim Pilla (PUCPR)

O projeto aqui apresentado tem como objeto de estudo o consumo de flores comestíveis e seus sentidos e significados, entendendo que o consumo de determinado alimento não está relacionado apenas com sua ingestão, mas com seu sentido social e, assim, se correlaciona em um sistema estético-simbólico e sociopolítico. Quando falamos em flores, usualmente nos remetemos às suas características ornamentais e, mais recentemente, no campo da nutrição, às suas características nutricionais. Aqui o consumo de flores é analisado sob a ótica do comestível, entendido enquanto comida e, assim, expressa uma forma de organização social de um grupo (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2011, p.56). O ato alimentar de um grupo social é criado a partir de um processo histórico e cultural, que articula um conjunto de elementos referenciados especialmente na tradição. No entanto, é importante ressaltar que não é estático e que inclui constantes reconstruções e recriações, de modo a não o tornar algo dado e imutável. Dessa forma, um alimento pode se ressignificar ao longo do tempo, de não comestível para o comestível, conforme mudanças socioculturais e sociopolíticas. No presente trabalho, nos interessa compreender qual a lógica simbólica de comestibilidade atribuída a um determinado produto, nesse caso, as flores tomadas como objeto de pesquisa. Perguntamo-nos a razão pela qual sujeitos sociais determinam que flores são comestíveis, especialmente diante do surgimento de Novos Movimentos Sociais Econômicos Alimentares. As intensas transformações que ocorreram a partir do século XX possibilitaram desenhar novas formas de vida, além de novos conflitos, aonde os mecanismos de acumulação e sua conseqüente forma de dominação já não são mais alimentados pela simples exploração da forma de trabalho, mas pela manipulação de complexos sistemas organizacionais, assim como pelo controle da informação e de processos e instituições formadoras de símbolos (DE OLIVEIRA, 2020, p.88). Nesse sentido, os modos de produção foram alterados, de forma que um novo modo de dispor o público e o privado surgiram. Novos tipos de privações surgiram e os novos movimentos sociais são o resultado lógico de tudo isso. Por tais movimentos denominamos aqueles ocorridos nas sociedades pós-materialistas, pós-industriais, pós-afluentes, baseadas na informação, que criam formas de subdivisão e estratificação, com novos grupos de dominantes e dominados: "Surgem nessas sociedades novas percepções dos objetivos e interesses em jogo e movimentos de defesa dos consumidores e dos direitos dos pacientes também podem ser considerados como manifestações de dupla participação, pois as tensões entre a sociedade civil e as esferas econômica e profissional criam pressões para que se redefinam os limites onde terminam as obrigações civis e começam os interesses mais especializados" (DE OLIVEIRA, 2020, p.12) Na visão de Gohn (2004), os pressupostos básicos dos denominados Novos Movimentos Sociais estariam ligados à cultura, identidade, subjetividade, cotidiano, interação política e outros. Dentro do quadro de Novos Movimentos Sociais, destaca-se um conjunto, denominado pela doutrina especializada como "Novos Movimentos Sociais Econômicos", cuja abordagem é direcionada para a estruturação de mecanismos da economia pretendendo inclusão social, e com isso ocasionado diversas mudanças de sentidos e valores na camada social (PICOLOTTO, 2008, p.45), sendo a economia solidária e o comércio justo. Podemos citar como uma das principais mudanças, nesse processo, a trajetória dos produtos passar a ser cada vez mais observada e relevante para os consumidores, além da testagem



para produção de novos itens a ser disponibilizados no comércio. Valores antes renegados a segundo plano, passam a ser pontos decisivos para o consumo de produtos e para a própria constituição dos mercados agroalimentares (PICOLOTTO, 2008, p.45). Existem, entretanto, categorias específicas para os Novos Movimentos Sociais Econômicos, que seriam os Novos Movimentos Sociais Econômicos Alimentares (DE OLIVEIRA, 2020, p.13), que aqui destacamos pela pertinência ao tema. Essa “nova” categoria possui interface com ambos: de um lado resgata os clássicos mecanismos de mobilização de recursos dos antigos movimentos sociais, por outro lado possui características peculiares aos novos movimentos sociais econômicos, como a inserção de “valores” no seu funcionamento. No presente trabalho, objetivamos destacar essa categoria mais específica dos novos movimentos relacionados ao ramo alimentar enquadrado no conceito do “natural”, sem pretender dar cabo ao hall destes, mas com intenção exemplificativa. Partimos do pressuposto que ao consumirmos determinados alimentos atribuímos valor a eles e definimos os modos pelos quais nos integramos na sociedade como cidadãos. Entendemos o consumo como “um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (CANCLINI, 2015, p. 87). Assim, acreditamos que o consumo de flores na alimentação se manifesta a partir de uma racionalidade estética e uma racionalidade sociopolítica. A partir das premissas aqui apresentadas delineamos como objetivo geral compreender os sentidos e significados no consumo de flores comestíveis e como objetivos específicos i) analisar a lógica simbólica na escolha do comer flores e ii) identificar como o consumo de flores comestíveis se inserem no contexto sociopolítico trazido pelos Novos Movimentos Sociais Econômicos Alimentares. O presente estudo de natureza qualitativa se encontra amparado pelo referencial das Ciências Humanas e Sociais. A coleta de dados será realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com alunos interessadas em aprender sobre plantas alimentícias não convencionais – flores comestíveis na culinária.

## Referências

CANCLINI, Nestor. Consumidores e cidadãos conflitos multiculturais da globalização. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, Maria Claudia da Veiga Soares; LUZ, Madel Therezinha; PRADO, Shirley Donizete. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. Revista Ciência & Saúde Coletiva. Vol. 16, n. 1, 2011.

DE OLIVEIRA, Daniel Coelho. Comida, carisma e prazer. Um estudo sobre a constituição do Slow Food no Brasil. Série Thesis. EDUR UFRRJ, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

PICOLOTTO, Everton. Novos movimentos sociais econômicos: economia solidária e comércio justo. Outra Economia. Revista Latinoamericana de economia social y solidaria. Vol. 2, Número 3, 2008.

**Palavras-Chave: Flores Comestíveis; Novos Movimentos Sociais Econômicos Alimentares; Simbolismo; Sociopolítica.**



**V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS  
– GT “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
COMPLEXIDADES E DESIGUALDADES”**



## **A FALÁCIA DA MERITOCRACIA: OS IMPACTOS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Fernanda Gonçalves Leal (PUCPR)**

**Maria Fernanda Silva Niz (PUCPR)**

Diante do contexto de pandemia global, os brasileiros foram levados a refletir sobre o modelo educacional vigente. Diversas problemáticas surgiram e, dentre elas, a discussão de como as instituições de ensino superior realizarão seus processos seletivos. Porém, um tema ao qual não se dá tanta atenção é a forma desigual com que os estudantes disputam por uma vaga na universidade. Desse modo, este trabalho objetiva explorar como a falácia da meritocracia possui impacto negativo sobre o acesso ao ensino superior no Brasil. Para isso, relacionamos notícias e estudos recentes sobre o tema, principalmente sobre o ENEM, à estudos teóricos de sociologia de Pierre Bourdieu e Jessé Souza. Ainda, ilustramos o fenômeno a partir de uma tirinha do cartunista Leandro de Assis e do documento “Indicador de Nível Socioeconômico dos Inscritos no Enem”, publicado pelo INEP em 2019. Historicamente, a educação sempre foi negligenciada no Brasil. Durante o período colonial, os esforços para se criar uma educação pública foram ínfimos, enquanto a mobilização para inaugurar institutos e faculdades no Rio de Janeiro, a pedido da Família Real Portuguesa foi exitosa. Desde então, houve progressos e retrocessos: por um lado, foram instauradas ações afirmativas e criados os diversos programas de incentivo ao ensino superior - ENEM, SISU, Prouni e FIES. Por outro, divisão e qualidade entre serviço público e privado é clara, como aponta Jessé Souza em “A ralé brasileira”: a educação pública, majoritariamente sucateada, atende à “ralé”, enquanto os que podem pagar por um ensino de qualidade colocam seus filhos em escolas particulares. A partir de uma notícia veiculada no jornal Estadão em 2019 - a qual analisava 5% das melhores notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do mesmo ano, para saber quais eram as classes socioeconômicas presentes nesse número -, concluiu-se que pessoas com condições socioeconômicas mais favorecidas são maioria desse grupo. O Exame é a porta de entrada para muitos estudantes que almejam ingressar no ensino superior, uma vez que a nota da prova pode ser utilizada para obtenção de bolsas em programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Assim, partindo desses dois apontamentos, tentamos responder a seguinte pergunta: quais os impactos que o mito da meritocracia causa nas camadas sociais mais baixas quando os indivíduos nela inseridos tentam ingressar no ensino superior? Nosso objetivo consistiu em investigar o problema norteador, além de conceituar meritocracia, capital cultural e senso comum. Ainda, com o cenário de pandemia global, observamos o aprofundamento de diversas desigualdades em nossa sociedade, entre elas, o direito à educação. Através de uma análise teórica, o trabalho foi desenvolvido com reflexões de Pierre Bourdieu, Jessé Souza e documentos oficiais do INEP sobre o perfil socioeconômico dos estudantes participantes do ENEM (de 2012 a 2017). O mito da meritocracia é caracterizado por “uma ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são justos” (SOUZA, 2009, p. 43). Assim, a sociedade constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso, e essa determinação é silenciada pelo senso comum. Desse modo, jovens com condições de vidas diferentes e que trilharam jornadas educacionais distintas são avaliados de acordo com o mesmo parâmetro no processo seletivo. Com o cenário de pandemia global, o estado instável da educação no país foi escancarado, mostrando uma ferida que sempre existiu. Enquanto diversos alunos brasileiros não possuem acesso à internet ou um aparelho adequado para assistir às aulas, outros possuem todo o aparato necessário para acompanharem as aulas remotas confortavelmente. A desigualdade que impera na educação se



evidencia ainda mais quando percebemos como as escolas privadas se adaptaram rápido às aulas assíncronas, enquanto a escola pública demorou para retornar com um modelo de aula possível. Pontuamos que os estudantes das escolas privadas são mais acostumados com o ambiente virtual, uma vez que já o utilizavam no cotidiano escolar, enquanto o estudante de escola pública viu esse novo modelo como um obstáculo, já que muitos não possuíam recursos para usufruir da educação à distância. Focando no ENEM, houve uma repercussão de nível nacional sobre adiar ou não o exame. Uma campanha do INEP incentivou que os estudantes se “reinventassem” para aderir a esse novo ensino à distância, porém essa campanha ignora totalmente a condição socioeconômica de muitos estudantes. Assim, ao analisarmos essa ação encontramos a presença do discurso falacioso da meritocracia. Com o presente trabalho, foi perceptível que as questões de desigualdade social e o desrespeito tais direitos básicos, como à educação, são presentes no país e precisam ser encarados à luz do entendimento de como a falácia da meritocracia é uma das principais perpetuadoras dessa desigualdade. Ela não influencia somente no ingresso ao ensino superior, pois se reflete também no sucateamento normalizado da educação pública, desde sua base. Uma vez que a educação continue a ser vista como mercadoria, o ensino público continuará, ao que tudo indica, sendo precarizado. Com a pandemia esse quadro foi mais perceptível, porém seu real impacto no ENEM desse ano só vai poder ser analisado após sua realização, em 2021.

## Referências

BARROS, Gabriela Thamara de Freitas [et al]. Indicador de Nível Socioeconômico dos Inscritos no Enem: concepção, metodologia e resultados. Brasília: INEP, 2019. Disponível em:

No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600. Estadão. 18 de janeiro de 2019. Infográficos. Disponível em Acesso em: 20 de abr. de 2020.

SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STIVAL, M. C. E. E., FORTUNATO, S. A, O. Dominação e Reprodução na Escola: Visão de Pierre Bourdieu. Educere. Curitiba (PR), 2008. No prelo. Disponível em

**Palavras-Chave: universidade; educação brasileira; meritocracia; pandemia.**



## **A RESERVA EXTRATIVISTA CHICO MENDES COMO TERRITÓRIO DE CIDADANIA: UM ESTUDO VOLTADO AO ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA, UM DIREITO FUNDAMENTAL TOLHIDO PELO ISOLAMENTO.**

**Lorena Costa Irmão Rego (PUCPR)**

**Danielly de Sousa Nóbrega (PUCPR)**

**Letícia Rinaldi de Caires (PUCPR)**

**Francisco Raimundo Alves Neto (UFAC)**

No Brasil, a Constituição de 1988 preconiza que a educação é direito de todos e que o Estado deve ofertar educação de qualidade e abrangente. Com isso, subentende-se que todos deveriam ter acesso à educação. Todavia, esse direito, considerado fundamental, torna-se inacessível para grande parte da população. O Programa Territórios da Cidadania (TC) é um exemplo de política pública voltada para melhorar os índices e indicadores considerados baixos relativos a desenvolvimento, saúde, educação e pobreza, em territórios específicos do Brasil. Do mesmo modo, os TC são formados por comunidades locais de agricultores, pescadores, assentados, povos quilombolas e indígenas. De modo geral, as causas dos baixos índices ou indicadores nos TC são de caráter múltiplo, vão desde dificuldades de logística até a carência de profissionais para atuarem nas localidades, porém devem ser considerados aspectos específicos de cada território. As Reservas Extrativistas (RESEX) surgem entre os anos de 1970 e 1980, com objetivo de controlar a ação predatória do homem e os conflitos por terra na Amazônia. A RESEX Chico Mendes está inserida no Território da Cidadania do Alto Acre e Capixaba, localizada ao sul do estado do Acre, próximo à divisa com a Bolívia. Nesse estudo, será enfatizado o acesso à educação como direito fundamental dos moradores da Reserva Extrativista (RESEX) Chico Mendes. Em vista disso, o problema pesquisado é: será que as políticas públicas voltadas para educação chegam de maneira suficiente até os moradores da RESEX Chico Mendes? Tem-se, portanto, como objetivos específicos: aferir os níveis de escolaridade dos moradores da RESEX, verificar a cobertura da oferta da rede de ensino e propor medidas para elevar os índices relativos à educação na RESEX Chico Mendes. Para tanto, foram utilizados dados e informações, extraídos do último Relatório de Distribuição de Renda e Pobreza na Floresta Amazônica, a partir da RESEX Chico Mendes, executado pelo Projeto de Análise Socioeconômica de Sistemas de Produção Familiar e Rural do Estado do Acre (ASPF), divulgado em dezembro de 2015, onde foram coletados dados e informações in loco, por meio de questionário socioeconômico. Na ocasião, a equipe do ASPF foi a campo e utilizou o critério de amostragem. Assim, coletou-se dados e informações de 27 (vinte e sete) domicílios familiares, totalizando 114 (cento e quatorze) pessoas entre crianças e adultos, parte de um universo total de 951 (novecentos e cinquenta e uma) famílias assentadas na RESEX. Atualmente, os moradores da RESEX Chico Mendes são atendidos por 89 (oitenta e nove) escolas rurais da educação básica (rede municipal e estadual), a maioria oferta Ensino Fundamental I. Considerando o contexto educacional analisado, os dados e informações coletados demonstram um cenário preocupante: 35% das crianças com até 12 anos estão matriculadas em discordância com a série ideal. Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao número de adultos analfabetos: mais de 21,3% das pessoas são analfabetas, 30,5% dos adultos possuem o ensino fundamental incompleto, somente 10,5% dos adultos tem ensino médio concluído, apenas 2,7% das pessoas adultas tem ensino superior. Diante dos resultados, nota-se que o direito fundamental respectivo à educação está comprometido, pois, a



maioria dos moradores da RESEX Chico Mendes não possui o nível de escolaridade básico. Na esteira desse raciocínio, Ball e Mainardes nos esclarecem que “[...] as políticas públicas podem ser mudadas conforme seus resultados e efeitos [...]” (BALL, MARNAIDES, 2011, p.157). Diante do contexto, as políticas públicas educacionais efetivadas na RESEX Chico Mendes carecem ser revistas e repensadas. Os dados e informações postos são um reflexo da ineficácia das ações públicas no TC, isto é, não garantem aos assentados o direito fundamental da educação. A partir de uma análise mais profunda, percebe-se que essas questões, perpassam por um viés mais complexo e ferem a dignidade da pessoa humana, visto que “[...] a dignidade humana é a base axiológica dos direitos fundamentais [...]” (MARMELSTEIN, 2011, p. 18). Em linhas gerais, o isolamento é elemento preponderante na implantação e acompanhamento de qualquer política pública. Com isso, cabe refletir, que a RESEX Chico Mendes necessita de planejamento e estratégias específicas. De outro modo, continuará padecendo com baixos índices e indicadores. Convêm-se manter os objetivos atinentes à conservação ambiental e cultural previstos na concepção da RESEX. Por fim, outro ponto importante, também relacionado, tange ao desenvolvimento sustentável dos recursos naturais e manutenção da comunidade local, não deixando de lado a cidadania e os direitos garantidos por lei.

## Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, Emenda Constitucional nº 106. Brasília: Senado, 2020.

MARMELSTEIN, George. Curso de direitos fundamentais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACIEL, R. C. G.; FILHO, P. G. C.; SOUZA, E. F. Relatório de Distribuição de Renda e Pobreza na Floresta Amazônica: Um Estudo a partir da Reserva Extrativista (RESEX) Chico Mendes. Ano 2015.

**Palavras-Chave: Políticas Públicas; Cidadania; Educação Básica; Reserva Extrativista.**



## **AS INVESTIGAÇÕES CONTRA OS PROFESSORES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO PARANÁ PELA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL - DOPS/PR DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL DE 1964 A 1985**

**Julia Aliot da Costa Ilkiu (PUCPR)**

Analisar a ação do Estado contra os professores e as instituições de ensino paranaenses, durante a Ditadura Militar no Brasil, de 1964 a 1985, com base nos documentos arquivados nas pastas da extinta Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS do Paraná é o tema da presente pesquisa, que se desenvolveu durante o mestrado de Direitos Humanos e Políticas Públicas, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O problema manifesta-se na seguinte pergunta: como era a atuação da DOPS, com base nos documentos contidos nos seus arquivos, perante os professores, instituições de ensino e entidades de representação da classe docente paranaenses? O objetivo geral é analisar a atuação da Delegacia de Ordem Política e Social, a partir dos seus arquivos, perante os professores e instituições de ensino paranaenses, durante a Ditadura Militar, de 1964 a 1985. Os objetivos específicos são compreender o contexto histórico da ditadura militar no país e de que maneira ocorreu a Justiça de Transição no período de redemocratização, de forma a culminar com a Lei de Acesso à Informação, que tornou públicos os arquivos das extintas Delegacias Políticas, até então ocultados do acesso público; verificar as principais mudanças legislativas que alteraram a educação nacional; e analisar, sob a ótica oficial oriunda dos documentos da DOPS, as ações de repressão e vigilância, por parte da polícia política contra professores, estabelecimentos de ensino e entidades de classe dos docentes, bem como, verificar as atitudes de colaboração e resistência dos investigados durante a Ditadura Militar. Este trabalho desenvolve uma pesquisa histórica, de forma interdisciplinar entre Educação, História e Direitos Humanos. As fontes de pesquisa foram formadas essencialmente por documentos, ou seja, pela legislação em vigor no período analisado (Atos Institucionais, Leis de Segurança Nacional, Lei 5.540/1968 – Reforma do Ensino Superior, Lei 5.692/1071 – Reforma do 1º e 2º Graus, entre outras) e as pastas de instituições de ensino e entidades de classe da educação do Paraná, que compõem os arquivos da DOPS/PR. A partir do cotejamento das fontes, constata-se que o regime militar impôs no país um sistema de controle e repressão, que desencadeou na violação de direitos humanos, especialmente a partir dos Atos Institucionais e da Lei de Segurança Nacional. A educação, que no entendimento dos governantes militares era classificada como possível fonte de contestação ao regime, sofreu diversas alterações legais durante a Ditadura Militar, principalmente em duas ordens: primeira, no sentido de estabelecer um processo de censura, controle e repressão nos estabelecimentos educacionais, com o objetivo de evitar que ideias contrárias ao regime ganhassem corpo entre os estudantes e professores; segunda, diz respeito a uma reforma educacional em todos os níveis, para adequar a educação aos interesses do mercado capitalista (ROMANELLI, 1998). Os arquivos DOPS revelam que as instituições de ensino e entidades de classe dos docentes foram vigiadas continuamente pelos agentes policiais. Todas as atividades que despertavam interesse nos agentes infiltrados eram minuciosamente relatadas pelos policiais da DOPS. As greves, os encontros e reuniões dos professores também foram acompanhados de perto por agentes da polícia e minuciosamente relatados. Pode-se verificar que a prática de vigilância era uma atividade rotineira da polícia política e tudo que pudesse, ainda que em tese, configurar ameaça ao governo era monitorado e relatado para que nada passasse despercebido. Os professores, como um dos principais atores nestes espaços, sofreram violações de direitos humanos, pois tiveram cerceados o direito à liberdade de trabalho, de manifestação e expressão, além de outras arbitrariedades a que foram submetidos. Por outro lado, foi possível verificar que os professores buscaram outras formas de agir e



de resistir à repressão, através de táticas e astúcias no entendimento de Certeau (1994), de modo que paralisaram às aulas para protestar por maiores salários e melhores condições de trabalho sem usar o termo greve, que era proibida pela legislação vigente, mas sim a expressão “Congresso”. O que na prática resultou na paralisação das aulas sem contrariar as leis que impediam as greves no período ditatorial. Portanto, o conjunto de fontes utilizadas na pesquisa mostra a estratégia e a atuação da DOPS contra os professores, instituições de ensino e entidades de classe dos docentes e, as diferentes ações dos sujeitos, desde a vigilância do agente oficial, a colaboração com o regime por parte de dirigentes universitários, professores e alunos, até os processos de resistência dos investigados.

### Referências

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

**Palavras-Chave:** Ditadura-militar; DOPS-Paraná; Professores; Instituições de Ensino; Direitos Humanos



## AS REDES SOCIAIS E A (AUSÊNCIA) DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ihandara Proença Lima (PUCPR)

O ano é 2020 e as pessoas se encontram cada vez mais conectadas pela internet e submetidas aos algoritmos responsáveis pela entrega de conteúdo que chega diretamente a todos os usuários, independentemente da sua manifestação de vontade expressa, diante do sistema que invade nossa privacidade, em um mecanismo de aceitação tácita. Diante do cenário pandêmico em que a população está inserida, as redes sociais tornaram-se local de encontro virtual entre as pessoas, onde a Covid-19 é incapaz de se proliferar. O ambiente virtual ofereceu a segurança dos encontros e maior dependência do seu serviço para as conexões humanas. Nos últimos anos, tem-se observada a utilização das redes sociais para a propagação de notícias, opiniões e debates sobre temáticas relevantes à toda população, como política, meio ambiente, gênero, etc. Nas últimas eleições, por exemplo, a polarização provocada no meio virtual tornou-se evidente e a propagação das denominadas “fake news”, alastrando-se pelo Brasil, definindo resultados importantes e evidenciando opiniões divulgadas por esses meios. Nesse sentido, o presente trabalho tem como escopo geral analisar o documentário “O Dilema das Redes Sociais”, sob a concepção do direito à liberdade e a educação em Direitos Humanos. Como objetivos específicos, busca-se investigar os fundamentos jurídicos e políticos do mecanismo das redes sociais no Estado Democrático de Direitos, bem como indicar a disparidade entre a educação em Direitos Humanos e a dinâmica dos conteúdos propagados pelas redes sociais. Assim, a metodologia aplicada reside na análise documental acerca do documentário supramencionado. “O DILEMA DAS REDES SOCIAIS” E A AUTONOMIA DA VONTADE. O documentário em questão traz o alerta para a sociedade sobre o uso das redes sociais e suas consequências não imaginadas pelos seus criadores. Em suma, ainda que a utilização de seus serviços seja de forma gratuita ao usuário, o produto final desse serviço é justamente o indivíduo, que fornece informações sobre seus gostos, crenças e ideias, a fim de que o sistema lhe ofereça conteúdo que o direcione a consumir cada vez mais tudo o que se tem para a venda na internet. Dessa forma, os algoritmos selecionam os conteúdos disponíveis na rede para envio aos usuários. Não necessariamente são conteúdos verdadeiros, resultados de pesquisas acadêmicas, notícias jornalísticas sérias, mas qualquer conteúdo que tenha sido produzido e disponibilizado na rede. Ainda que possamos destacar situações positivas dentro do ambiente virtual, como a ascensão do ciberfeminismo, em que o movimento feminista se une a tecnologia para maior propagação das suas compreensões, além do movimento cyberqueer (GOULART, 2014), a sociedade ainda é refém de conteúdos importantes, mas manipulados de forma a polarizar a sociedade, trazendo prejuízos concretos no mundo real, diante da agressividade, guerras e invasões facilitadas pelo ambiente virtual. Temos que pelo Estado Democrático de Direito, a autonomia da vontade como um princípio em que a obrigação contratual tem como verdadeira fonte a vontade das partes (BASSO, 1996), princípio decorrente do direito à liberdade, que deve estar presente nos contratos firmados, no entanto, no sistema virtual, essa autonomia é mitigada e, mais, as declarações da vontade no ambiente virtual ultrapassam a nacionalidade, pois a conexão é realizada entre pessoas do mundo todo. A vontade que prevalece nesse sistema de propagação de conteúdo em verdade é das classes dominantes, em análise à luz da divisão de classes de Marx e Engels (2007), pois que tem soberania sobre o sistema das redes sociais como Google e Facebook, além de quem efetua o pagamento de patrocínio para divulgação de seus produtos online, manipula as plataformas de acordo com seus próprios interesses e de forma legal e sem fiscalização. A INTERNET E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. De



acordo com dados da TIC Kids Online Brasil 2019, divulgados em matéria veiculada pela Agência Brasil, por Mariana Tokarnia (2020), crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos que utilizam a internet, 76% afirmam utilizar a internet para pesquisas para trabalhos escolares; 64% pesquisam por curiosidade ou vontade própria e 55% leram ou assistiram a notícias na internet. Ainda, a pesquisa aponta que 15% desse público viram imagens e vídeos de conteúdo sexual e 18% das crianças e adolescentes entre 11 e 17 anos receberam mensagens de conteúdo sexual. Evidente a presença de crianças e adolescentes no ambiente virtual para finalidades educacionais, todavia, o mesmo ambiente virtual os expõe a conteúdos impróprios e até aparentemente inofensivos, mas que podem ser relevantes na construção da identidade cultural do indivíduo em formação (GIDDENS, 2002). Dessa forma os conteúdos das redes sociais, auxiliam na construção da era da desinformação e, ainda, na presença de tantas vidas infanto-juvenis, influenciam na formação de suas opiniões, inclusive sobre si mesmos. Ainda que formalmente as instituições educacionais tenham obrigação legal de promover a educação em Direitos Humanos, a cultura na qual esses indivíduos estão imersos não necessariamente envolvem esse tipo de educação, expondo a conteúdos impertinentes que influenciarão muitos mais, até pelo tempo dedicado nos ambientes virtuais, na aceitação e “fake news”, conteúdos impróprios, dentre outros. Redes sociais reafirmam a manutenção da classe dominante e fortalecimento do capitalismo, desumanizando a educação por meio da propagação de conteúdos virtuais. O dilema das redes sociais evidencia que somos dependentes de aplicativos para nos conectarmos a conteúdos importantes e educativos, ao passo que o espaço também é dominado pela desinformação. Imprescindível estarmos atentos às mudanças tecnológicas diante das necessidades humanas, especialmente para se pensar em políticas públicas para fiscalização e controle desses ambientes virtuais que facilmente são acessados pelo público infanto-juvenil.

## Referências

- BASSO, Maristela. A autonomia da vontade nos contratos internacionais do comércio. Revista da Faculdade de Direito da UFRGS, v. 12, n. 12, 1996.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.
- GOULART, Lucas Aguiar; HENNIGEN, Inês. Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 1, p. 215-236, 2014.
- TOLARNIA, Mariana. Acesso à internet aumenta entre crianças e adolescentes. Agência Brasil.

**Palavras-Chave: Redes sociais; Educação; Liberdade**



## CARACTERÍSTICAS DOS DISCURSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIAS E JUVENTUDES NA CIDADE DE CURITIBA

Thaina Thamires S. de Oliveira (PUCPR)

A aprovação do Estatuto da Juventude (2013), que ampliou a perspectiva de emancipação, autonomia e participação social dos jovens de 15 a 29 anos, evidenciado nas Disposições Preliminares do Estatuto, o papel dos jovens como atores sociais fundamentais para transformação e melhoria do município de Curitiba (Brasil, 2013) e a aprovação da Lei 13.431 (2017), que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (Brasil, 2017), deram origem a este estudo. Dessa forma, o objeto dessa pesquisa são as características das Políticas Públicas planejadas para Infâncias e Juventudes no Município de Curitiba, no período de 2013 a 2017. Para isso, o objetivo principal desta pesquisa é a analisar as características das políticas públicas destinadas às infâncias e juventudes para garantir e promover a dignidade humana, de tal forma que possibilite apontar como essas políticas expressam suas recomendações para garantir, promover esse direito fundamental. A Constituição Federal Brasileira (Brasil 1988), reforça a dignidade humana como um princípio fundamental e evidência no art. 5º os direitos fundamentais, no art. 6º os direitos sociais e no art. 14º os direitos políticos. Portanto, a identificação das políticas destinadas às crianças e aos adolescentes no Município durante esse recorte temporal, a fim de problematizar criticamente as mudanças nos discursos para as garantias dos direitos sociais fundamentais de educação e alimentação, foi importante para responder a seguinte questão: Quais as características dos discursos das políticas públicas destinadas às infâncias e juventudes da cidade de Curitiba para garantir e promover a dignidade humana? A fim de aproximarmos do objeto de estudo, essa pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa e, utilizou para coleta de dados o levantamento documental dos arquivos disponibilizados no Sistema de Proposições Legislativas da Prefeitura de Curitiba, no qual analisamos as Políticas Públicas aprovadas entre 2013 a 2017 em Curitiba, limitando o estudo em aos sujeitos na faixa etária dos 0 a 18 anos. Entende-se Políticas Públicas como programas e ações do diretas ou dialogadas pelo Estado, com objetivo de enfrentar desafios de interesse coletivo através de um conjunto, programas e ações do Estado que se concretizam na garantia da oferta de bens e serviços, buscam realizar a justiça social (Madeira, 2014). Isto é, as Políticas Públicas correspondem às soluções específicas de um fenômeno escasso socialmente, em busca da diminuição das desigualdades sociais, sem distinção de classe, cor, gênero e afins. Além disso, são instrumentos de garantia da promoção da dignidade da criança e do adolescente. Considera-se aqui a infância e juventude uma construção social e histórica, que se manifesta na forma como se concebe a ideia de criança e adolescente na visão de valores no contexto em que está inserido. No levantamento inicial identificamos 463 propostas legislativas e Políticas Públicas neste período, após a aplicação dos critérios pré estabelecidos, 28 políticas foram selecionadas para análise. Embora existam políticas para infâncias e juventudes ativas nesse período, essas políticas se demonstram frágeis quanto a garantia da promoção da dignidade humana através do direito da alimentação, uma vez que não houve modificação de políticas significativas nessa área. A política identificada e analisada, já estava em vigor desde 2010 e passou por alterações obrigatórias referente ao limite de renda para participação do programa, dificultando outros sujeitos, fora do limite de idade, dos 6 meses aos 3 anos e renda de meio salário mínimo regional a participação. Segundo o Anuário do Leite (2019 p.14) houve variações constantes e significativas no valor atribuído ao leite após o 2º semestre de 2016, que resultam em um aumento de 4,5% em 2 anos, o aumento acima da inflação de 3,5% foi reflexo da fragilidade econômica brasileira. Dessa forma, o acesso a esse item essencial,



passa a ser menor para muitas famílias com dificuldades econômicas comum naquele contexto. No entanto, no que refere-se garantia de educação, apesar da identificação de três políticas, estas demonstram articulações com outros setores responsáveis para garantia da dignidade humana. A Lei 15.025 garante acesso prioritário na matrícula para famílias e crianças testemunha de violência, esta política está articulada com a garantia do direito fundamental de educação e garantia de segurança para criança exposta a atos violentos. Vale ressaltar que nesse período, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Curitiba, passou de 5,9 em 2013, para 6,4 em 2017. Um dado relevante, afinal, identificamos a educação como um instrumento de desenvolvimento social. Além disso, o Plano Municipal da Educação, vigente de 2015 a 2025, trouxe alterações em 2019 para criação de uma Comissão que atendam os objetivos das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, no qual entende a educação como instrumento fundamental do conjunto dos Direitos Humanos, inclusive do próprio direito à educação (BRASIL 2012). Por fim, as constantes mudanças administrativas, contabilizando 5 medidas entre as 28 analisadas, uma vez que houve mudança de prefeitos de coligações diferentes nesses anos, nos levou a refletir sobre a intenção na elaboração e monitoramento das Políticas Públicas como um fenômeno relacionado a busca de poder, configurando as medidas e ações na busca pela garantia e promoção da dignidade humana da criança e do adolescente como um objeto de barganha política.

## Referências

- EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Anuário do leite 2019. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/198698/1/Anuario-LEITE-2019.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2020
- BRASIL. 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 17 de set. 2020
- BRASIL. 6 de abril de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2020
- BRASIL. 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2011/1390/13900/lei-ordinaria-n-13900-2011-cria-o-conselho-municipal-da-juventude-cmj-a-conferencia-municipal-da-juventude-o-fundo-municipal-da-juventude-e-revoga-a-lei-n-11303-de-28-de-dezembro-de-2004>. Acesso em: 17 de set. 2020
- BRASIL. 4 de abril de 2017. Lei 13.431. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm). Acesso em: 17 de set. 2020
- EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Anuário do leite 2019. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/198698/1/Anuario-LEITE-2019.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2020
- MADEIRA, Lígia Mori. Avaliação de políticas públicas. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108181/000948500.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 de set. 2020



**Palavras-Chave: Políticas Públicas, Direitos Humanos, Infância e Juventude, Educação e Alimentação**



## CIDADANIA E O DIREITO AO ESPAÇO PÚBLICO

Auda Aparecida de Ramos (PUCPR)

Anna Gabriella de Ramos (PUCPR)

O texto aborda um dos direitos fundamentais previstos na legislação brasileira e destinados às crianças e adolescentes, o direito à convivência comunitária. O direito à convivência comunitária preconiza o direito fundamental da criança e do adolescente estar incluído no âmbito da coletividade e comunidade, para que possam se desenvolver adequadamente e aprendam a conviver em sociedade. Assim, busca-se responder a seguinte problematização: Em que medida o acesso ao espaço público contribui com a construção do conceito de cidadania? Objetiva-se analisar as perspectivas educativas no processo de formação e exercício da cidadania, associado a visibilidade e a garantia do direito ao espaço público. A metodologia adotada privilegia a pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico Hannah Arendt (2003), Carlos Roberto Jamil Cury (2007), Claudia Maria Arnhold Simões de Oliveira (2002), Paulo Freire (1991), Manuel Jacinto Sarmiento (2007), Milton Santos (1997) e Vânia Carvalho de Araújo (2011). Consideramos que o acesso ao espaço público, favorece a integração de pessoas, dispersa em determinada medida distâncias e diferenças presentes no mundo comum. “A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer (ARENDRT, 2003, p. 62)”. A perda do espaço público, nesse sentido, pode significar o enfraquecimento do próprio mundo comum. As crianças e adolescentes em seu cotidiano, vivenciam condições distintas do uso do espaço público. Na análise do referencial teórico verificamos que as distinções são determinadas culturalmente e pela própria forma de vida humana. Alguns grupos sociais usufruem dos espaços públicos de forma direta outros visualizam a existência, com poucos acessos. As possibilidades educativas voltadas à formação e o exercício da cidadania no espaço público são significativas, desde a observação de cuidados com o uso às relações que se estabelecem possibilitam aprendizagens. A percepção educativa daquilo que é público, favorece a consciência do direito a ter direitos e suas implicações na vida em sociedade. Detectamos ainda, que experiência pública precisa ser qualificada e percebida como uma ação importante à construção da cidadania, de uma interlocução pública mais duradoura entre as gerações existentes e para as gerações futuras. No entendimento do conceito de cidadania observa-se que “uma concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças e esta prática continua a originar equívocos e tem produzido energias desmobilizadoras da construção de uma cidadania plena” (SARMENTO, 2007, p. 39-40). Nessa relação de afirmação de direitos e inclusão social, encontra-se a instituição escolar, articulada ao dever-se da cidade como um espaço público de educação e de afirmação da cidadania. Ressalta-se ainda, a fragilidade da garantia do direito à convivência comunitária, devido à complexidade da situação ocasionada pela pandemia da COVID-19, em detrimento ao direito à saúde e a vida, mas que não pode ser negligenciado ou esquecido. Em se tratando de um direito fundamental, verifica-se a relevância da cidade em sua organização política fornecer espaços públicos, atrativos e localmente, para que crianças e adolescentes usufruam e exercitem sua cidadania.

### Referências

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v. 27, n.1, p. 135-148, jan./abr. 2011.



ARENDDT, Hannah. A condição humana. Tradução Roberto Raposo. 10 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Cidadania e Direitos Humanos. In. Educação, Cidade e Cidadania: leituras de experiências socioeducativas/Carlos Roberto Jamil Cury, Sandra de Fátima Pereira Tosta (Org.) – Belo Horizonte: PUC Minas/Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Arnhold Simões de; NIGRIELLO, Andreina. O ambiente urbano e a formação da criança. 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). Infância (in) visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

**Palavras-Chave: cidadania; espaço público; garantia de direitos.**



## **CIRCULAÇÃO DE IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ENTRE O TWEETTER E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**Rivaldo Dionizio Candido (PUCPR)**

**Valquiria Elita Renk (PUCPR)**

O avanço no uso massivo das Tecnologias da Informação e Comunicação fez das redes sociais um espaço de expressão da sociedade divulgando suas opiniões sobre assuntos que muitas vezes se tornam polêmicas. O entendimento da população sobre Direitos Humanos é um dos temas que nos últimos anos tem ganhado espaço nas redes sociais, muitas vezes um entendimento distante do conceito de Direitos Humanos. No entorno da temática encontra-se a Educação em Direitos Humanos como uma política pública estabelecida a partir de 2003 e se efetivando em 2013 com a formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). O objetivo é comparar a circulação de ideias sobre Educação em Direitos Humanos entre o *twitter* e as DNEDH. Para isso, considera-se o documento das DNEDH e o conteúdo *twittado* sobre educação em direitos humanos, na análise de conteúdo em rede, em que é possível verificar a intensidade de repetição de termos e da conexão entre eles que lhe atribuem sentidos. A análise do conteúdo se dá por meio da observação dos nós que representam as palavras e das arestas que representam as relações entre as palavras. Quanto maior um nó da rede, mais frequente é a palavra representada por este nó, e quanto mais larga uma aresta da rede mais intensa é a relação entre as palavras ligadas pela aresta. A análise do conteúdo é embasada pelo conceito de circulação de ideias no âmbito da política pública, que encontra base no ideia de transferência de política, como sendo, o conhecimento sobre políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias de um sistema político que são utilizadas para o desenvolvimento de políticas em outro sistema político (DOLOWITZ; MARSH, 2000). A circulação de ideias faz parte do processo de difusão da política pública, podendo vir antes ou depois da política, acontecer por meio de instituições ou no âmbito não institucional, na forma de opinião pública. Verificou-se que os tweets sobre Educação em Direitos Humanos expressam uma opinião pública, uma vez que os perfis de tweets são pessoais e não atores governamentais, associando-a a outras políticas públicas ou a políticos. Quanto ao conteúdo publicado no *twitter* e da DNEDH, verifica-se a partir das arestas que na DNEDH há uma relação mais forte entre “educação”, “direitos” e “humanos” enquanto, no *twitter* a ênfase está somente na relação entre “direitos” e “humanos”. Já a clusterização, demonstra na DNEDH uma aproximação maior entre “direitos” e “educação” demonstrando a ênfase do documento na educação, enquanto o *twitter* demonstra em um mesmo cluster “direitos” e “humanos” o que demonstra a ênfase nos Direitos Humanos. Outras palavras se destacam na análise de conteúdo em rede, como, “cultura”, “promoção”, “defesa”, “direito” demonstrando que o conteúdo publicado no *twitter*, ao qual entende-se como uma opinião pública, não se distanciam muita da concepção de Educação em Direitos Humanos conforme expresso nas diretrizes. A Educação em Direitos Humanos é entendida como essencial para a formação de uma cultura dos Direitos Humanos, a consolidação de uma sociedade democrática, de cidadão de direitos e promoção da justiça social.

**Palavras-Chave: DNEDH; Conteúdo do *twitter*; Educação Direitos Humanos.**



## DIREITO A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Simone Muniz do Carmo Staniszewski (PUCPR)

Este texto tem por objetivo expor os direitos humanos das infâncias e juventudes por meio das políticas públicas e da educação em tempos de Pandemia COVID19, analisando os instrumentos nacionais e internacionais. Assim, foi desenvolvida uma investigação bibliográfica e documental mediante levantamento de documentos e obras referentes ao tema. A estrutura de proteção dos direitos humanos da infância e da juventude, normatizada no âmbito interno pelos tratados internacionais onde o Brasil é signatário, vem sofrendo violações por parte dos governos em função da falta de efetivação em garantir uma educação equânime para todos. Fundamentação Teórica A elaboração das Políticas Públicas, a partir da identificação dos papéis do Estado e da sociedade, busca abarcar a amplitude dessa prevalência posta na Constituição Federal de 1988 e de outros documentos norteadores em Direitos Humanos. A importância de uma análise se dá na medida em que, não obstante o aparato normativo ter conferido subjetividade jurídica e prioritária à infância e juventude, bem como na construção e implementação das políticas públicas, chama a atenção que as Políticas ainda não são efetivadas no que se refere as infâncias e juventudes. No que se refere a violação do direito à educação é vastamente difundido no meio social, onde as manifestações se distanciam do contexto sócio histórico, cultural, econômico e político, não se resumindo a uma única classe, gênero ou faixa etária. No entanto, este fenômeno acaba se acentuando num determinado grupo ou classe social, e os registros das violações de direitos ficam aquém dos fatos, mascarando este quadro multifacetado. Em um tempo marcado por disputas na conjuntura de democracias liberais, por retrocessos democráticos e de direitos humanos e ainda a pandemia do Covid-19, tem conferido amplos desafios para toda a sociedade de ordem política, econômica e social. Diariamente somos impactados com algo novo e com isso, instigados a reelaborar nosso dia a dia para sobrevivermos a um tempo em que a forma como vínhamos nos encaminhando já é considerado inoperante. Assim, nos leva as seguintes indagações: quais são as responsabilidades do Estado e da sociedade civil? Por que as Políticas Públicas em Direitos Humanos e Educação não são efetivadas? Desta forma, ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JUNIOR, apresentam a perspectiva dialética social do direito caracterizando a teoria standart de direitos humanos e apontam seus obstáculos e contrassensos para acatar um projeto social interligado pelas práticas dos processos históricos de lutas por direitos. É importante uma reflexão crítica sobre as classificações que a “abordagem usual” sobre os direitos humanos realiza. Os autores mostram diferentes termos (gerações, dimensões e processos) empregados na linha teórica para instituir aquilo que avaliam ser respostas às “conjunturas históricas em que lutas por direitos apoderam-se da importância institucional” (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2016, p.35). No que se refere às alterações que a expressão “direitos humanos” suporta quando transladados no tempo e no espaço, os autores avisam que ela pode “(...) assumir, em teorias hegemônicas, a classificação de gerações de direitos - que alcançou notoriedade - ou ser referida, a partir da teoria crítica dos direitos humanos, como dimensões ou processos históricos.” (SOUSA JUNIOR, ESCRIVÃO FILHO, 2016, p.35). Os autores ainda apresentam sérias e sistemáticas violações aos direitos humanos rudimentos configuradores de uma agenda política de direitos, que inclui a consideração de pactos políticos, tais como os Programas Nacionais de Direitos Humanos, e daquilo que os autores identificam como sendo “chaves analíticas para a compreensão das estruturas” (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2016, p.109), de que são exemplo o colonialismo, o racismo, o patriarcado, o autoritarismo e a violência, em suas diversas expressões. Sendo o Brasil, um país que apresenta muitas desigualdades e ampliada à situação da pandemia, os desafios tornam-se ainda maiores. O período de isolamento social



ocasionou a interrupção da atividade econômica, fechamento do espaço escolar e fragilização das rede de proteção, ocasionando implicações negativas para toda a população mas num patamar muito maior para a população em vulnerabilidade social. Neste sentido, a educação deve ser pensada e operada como direito. A partir dessa urgência, é preciso pensarmos uma educação para além do processo de escolarização. Dewey (1979) destaca que somente por meio de uma educação democrática é que o indivíduo pode desenvolver-se de modo pleno. A educação democrática recomenda uma forma de vida social em que interesses se interpenetram reciprocamente e em que o avanço ou a readaptação tem grande significação para o desenvolvimento social do sujeito, constituindo uma importante participação consciente e integrada. Nesse sentido, é mister distinguir o contexto em que estamos trabalhando como educadores, mesmo que remotamente, para expandir o abarcamento das intervenções para minimizar as consequências desta pandemia. No entanto, a educação é uma atividade fundamentalmente presencial, e os profissionais vivem um momento de muita pressão. Por todo o mundo e não diferente, no Brasil, aparecem soluções para a educação remota em consonância com as orientações do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação. **RESULTADO E DISCUSSÃO** Por ser um país continental, as realidades no Brasil são díspares e gestores e professores nas mais diversas esferas vivenciam momentos de incertezas no que tange a duração, efeitos acadêmicos e reorganização do calendário escolar para tentar garantir a equidade para todos os estudantes. Mesmo com essas medidas e em função da não efetivação de políticas públicas educacionais e sociais, muitos estudantes estão excluídos do processo educacional no período pandemia.

## Referências

- BRASIL. Palácio do Planalto. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril 2020  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Mpv/394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Mpv/394.html). Acesso em 25 de setembro de 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.
- Paraná. CEE. Deliberação CEE/CP N ° 01/20, APROVADO EM 31/03/2020.  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao\\_01\\_20.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf). Acesso em: 25 de setembro de 2020.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos, Educação, Políticas Públicas, Pandemia.**



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA DO SUL: EQUADOR, COLÔMBIA, CHILE

Thaina Thamires S de Oliveira (PUCPR)

Marcos Vinicius Teixeira Siqueira (PUCPR)

Este estudo tem origem nos diversos casos divulgados nos últimos anos pelas mídias, sobre a violações dos Direitos Humanos nos países da América Latina. Segundo a Organização das Nações Unidas (1948), os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outro status. Os direitos humanos incluem o direito à vida e liberdade, liberdade de escravidão e tortura, liberdade de opinião e expressão, direito ao trabalho e à educação e muito mais. Todos têm direito a esses direitos, sem discriminação. Dessa forma, essa pesquisa possui como objetivo identificar, analisar e problematizar as Políticas Públicas de educação com ênfase em Direitos Humanos e Bioética de três países associados ao Mercosul para consolidação da democracia, o qual é essencial para o exercício da cidadania e defesa da dignidade humana. Para isso, buscará a comparação entre os temas de Direitos Humanos encontrados nas políticas públicas de educação dos países: Equador, Colômbia e Chile, com as recomendações internacionais da UNESCO. Entende-se a educação não só como um direito fundamental, mas também um instrumento de transformação social, afinal, auxilia no desenvolvimento de sujeitos conscientes de seus direitos e o papel na sociedade, quando há informação, há transformação. Para tanto, segundo a UNESCO (2006), uma educação em Direitos Humanos, deve buscar tentativas de ampliar o acesso das crianças aos seus direitos, não só com intuito de saber as diretrizes, mas no desenvolvimento de mecanismos para protegê-las, transmitir as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana sem distinção de classe, gênero, etnia, religiosidade ou qualquer característica subjetiva aos indivíduos. A pesquisa em andamento, teve início em agosto de 2020 e possui perspectiva de pesquisa de caráter qualitativo, no qual a coleta de dados é desenvolvida a partir do levantamento documental dos documentos regulatórios educacionais que noteam os respectivos países. Para tal, delimitaremos a análise aos documentos direcionados ao sistema educacional primários, uma vez que existe semelhança entre os três países quanto a obrigatoriedade e gratuidade nesta etapa do ensino. Durante primeiro contato com os documentos educacionais oficiais norteadores destes países, notamos a homogeneidade quanto a obrigatoriedade e gratuidade na etapa de ensino primário, no qual no Equador atende a faixa etária dos 5 aos 14 anos, Colômbia atende a faixa dos 6 aos 1e anos e no Chile 6 aos 13 anos. Os próximos passos da pesquisa serão de identificação de como esses países da América do Sul atendem as recomendações internacionais da UNESCO de Educação em Direitos Humanos e Bioética por meio de suas políticas públicas para a consolidação e de uma sociedade mais tolerante e justa a todos os sujeitos que nela estão inseridos.

### Referências

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração universal dos direitos humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em . Acesso em 24 set. 2020.

UNESCO. Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Nova York e Genebra, 2006.



Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf) . Acesso em 24 set. 2020.

**Palavras-Chave: Educação, Direitos Humanos, Bioética, América Latina**

## **GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**Martha Regina Bertasso (PUCPR)**

**Valquiria Elita Renk (PUCPR)**

A história demonstra que a mulher sempre esteve na condição de inferioridade e os movimentos feministas buscam impulsionar o reconhecimento de direitos. O termo gênero é utilizado por diferentes teorias e possibilita diversos significados acerca do que é feminino ou masculino, de acordo com a sociedade e as tradições culturais. Ocorre que para a mudança do pensamento acerca de uma suposta inferioridade da mulher “[...] é preciso buscar instrumentos mais eficazes e menos nocivos do que o fácil, simplista e meramente simbólico apelo à intervenção do sistema penal [...]” (KARAM, 2006, p. 7). Portanto, a educação em direitos humanos é uma das ferramentas mais importantes para a redução da desigualdade de gênero. O ambiente escolar é o local favorável para discutir questões de gênero, a necessidade da proteção da dignidade humana e a coibição de atos de violência e desrespeito. O problema é: os documentos oficiais da educação brasileira incluem a temática gênero em seus conteúdos programáticos? O objetivo do estudo está na importância da educação para combater a desigualdade de gênero, especialmente no que se refere ao ambiente escolar, por meio dos documentos basilares que organizam o sistema educacional brasileiro. Dentre os objetivos específicos da pesquisa encontra-se a necessidade da proteção da mulher no contexto social e escolar. Em termos metodológicos, essa é uma pesquisa qualitativa, documental e com análise de conteúdo. O trabalho também foi desenvolvido com foco na revisão bibliográfica com ênfase nas principais produções acadêmicas sobre o assunto. Foi realizada a análise dos documentos oficiais acerca da educação brasileira, com destaque para: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Foi realizada a leitura dos atos normativos para a elaboração da pesquisa e delimitadas as categorias analíticas que são: gênero, orientação sexual, direitos humanos e discriminação. Para a análise de conteúdo (BARDIN, 1995) orienta a discussão dos resultados da pesquisa de uma forma reflexiva, destacando-se a importância e significados das informações coletadas. Ao analisar os documentos foi identificado a necessidade de uma reestruturação do ambiente escolar e dos conteúdos, bem como, uma maior capacitação de profissionais da educação. Abordar questões de gênero no ambiente escolar pode ser algo difícil, principalmente por muitos acreditarem que a escola não é o local apropriado para discutir sobre tal temática. No entanto, a promoção de políticas públicas de prevenção e combate a qualquer forma de desigualdade deve ser efetivada para toda a sociedade, inclusive no ambiente escolar. A escola é um espaço favorável para se promover reflexões, a desconstrução do pensamento acerca da inferioridade feminina e a inibição de comportamentos discriminatórios e preconceituosos. Portanto, é crucial o papel da escola na formação do aluno como cidadão e sujeito de direitos. Durante a realização da pesquisa foi possível observar que as palavras



gênero e orientação sexual não são utilizadas. Nestes documentos são empregados apenas os termos mulher(es), educando, aluna, sujeito(s), sexo, ciências da natureza, sexualidade humana, diversidade, Direitos Humanos e discriminação, violência/violação. Nota-se que deixar de incluir os referidos temas nos documentos oficiais dificulta a discussão do assunto na sociedade e principalmente nos ambientes de ensino. A educação afirma-se como uma necessidade básica da pessoa humana, pois “Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.” (ROUSSEAU, 1999, p. 8) Vale destacar que todas as legislações apontadas são provenientes de movimentos históricos que refletem valores e a cultura de uma parcela da sociedade dominante, por tais razões muitas questões são silenciadas no texto legal. O Supremo Tribunal Federal já decidiu acerca da inconstitucionalidade de lei que vedava ensino sobre gênero e orientação sexual. A ação de descumprimento de preceito fundamental – ADPF n.º 460 foi ajuizada contra o artigo 2º, parágrafo único, da Lei 6.496, de 24 de junho de 2015, do Município de Cascavel/PR, que aprova o plano municipal de educação e veda política de ensino com informações sobre gênero no município. Ao apreciar a ação o Tribunal, por unanimidade, conheceu da arguição de descumprimento de preceito fundamental e julgou procedente o pedido formulado para declarar a inconstitucionalidade do parágrafo único do artigo 2º da Lei nº 6.496/2015 do Município de Cascavel/PR, nos termos do voto do Relator. Portanto, diante da ausência dos apontados termos nos documentos oficiais, reporta-se a necessidade de ao menos se incluir a educação em direitos humanos nos ambientes de ensino para contribuir para a promoção da diversidade, da garantia de direitos e do protagonismo feminino, assim como mudanças no currículo pedagógico, inserindo a discussão de assuntos como a inclusão, o preconceito, o gênero e todas as formas de violência.

## Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 9 dez. de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 8 dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em 9 dez. de 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 9 dez. de 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF nº 460-PR. Julgamento em 26-06-2020. Plenário, DJE de 13-08-2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343977087&ext=.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2020.



KARAM, Maria Lucia. Violência de gênero: o paradoxal entusiasmo pelo rigor penal. Boletim IBCCRIM, São Paulo, n. 168, v.14, p. 6-7, nov. 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; Educação; Gênero.**



## O LEGADO DAS MULHERES MILITANTES NA DITADURA MILITAR, EM SOLIDÃO CALCINADA

Maria Fernanda Silva Niz (PUCPR)

A ditadura militar (1964-1985) foi um período marcante na história do país, sobretudo pela repressão e violência causada por ele. Com o seu fim, a democracia pode enfim voltar a ser exercitada, mas aqueles que se opuseram a esse momento ditatorial deixaram um legado que precisamos rebuscar, uma vez que ainda há uma relativização desse período trágico pela falta de memória coletiva da população. No Paraná, essa memória parece ser ainda mais debilitada porque a participação do estado, nos acontecimentos da Ditadura Militar, é pouco comentada o que causa a sensação de que não houve ações contra o regime. Assim, é através da literatura paranaense de memória à ditadura militar, que busca-se lembrar desse momento histórico do país. Desse modo, busca-se preencher duas lacunas para reavivar essa memória, uma sobre conteúdo que relacione literatura paranaense com a ditadura militar. A outra lacuna, diz respeito à luta das mulheres dessa época, as quais ao se fazerem militantes transgrediam ao ocupar um lugar político associado aos homens, para que assim, seja possível entender qual a herança e legado deixado por essas mulheres para a atualidade. Materiais e método. Assim, foi realizada a análise da obra literária *Solidão Calcinada*, da escritora paranaense Bárbara Lia, focando na luta de uma das personagens que foi militante, e qual a importância de lembrá-la, essa análise é realizada à luz da Teoria Feminista. Para tanto, obras literárias e teóricas, nas quais algumas foram debatidas em grupo de estudos sobre o tema e outras leituras individuais, servem de apoio para traçar um panorama da época da ditadura e após ela. Além do exposto, há uma correlação entre a personagem militante da obra ficcional com a história de mulheres reais, para assim provar a afirmação de que a literatura consegue suprir a necessidade de entender o lugar político das mulheres em contextos históricos importantes. Resultados. O fruto dessas análises, faz perceber como a literatura paranaense se mostrou rica quanto ao assunto da ditadura militar. Foi possível compreender que as mulheres militantes foram o presságio da luta das próximas gerações de mulheres, e que suas ações reverberaram para que o feminismo ganhasse mais força e visibilidade nas décadas que seguiram após a ditadura militar. Além disso, foi possível inferir que a violência que as mulheres estavam submetidas pela repressão, estava pautada na violência de gênero, uma vez que ao lutarem estavam ameaçando não só a supremacia militar, como também a dos homens sobre as mulheres, assim essa supremacia masculina era reafirmada pelo papel desempenhado pelos torturadores, praticavam uma violência tanto física quanto psicológica baseada no machismo e sexismo. Considerações finais. O presente trabalho, buscou recordar a luta das mulheres militantes e o que foi a ditadura militar, para que as gerações do presente saibam que esta aconteceu e que foi um período muito sombrio da história do país, ademais a história daqueles que lutaram contra esse regime precisam estar viva na memória coletiva. Com tudo que foi apontado, é possível considerar o tema como denso, no entanto necessário. A partir do que foi pesquisado, houve a produção de um material rico para divulgação, que vai contribuir para manter a memória dos “anos de chumbo” e das militantes viva.

**Palavras-Chave:** Ditadura militar; Mulheres militantes; Feminismo; Literatura paranaense; Memória;



## **POR UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DIREITO DA PESSOA IDOSA E PARA ALÉM DA PANDEMIA**

**Cristiane Dall' Agnol da Silva Benvenuti (UFPR)**

**Elizandra Jackiw (UFPR)**

Diante do cenário mundial que envolve a pandemia do Coronavírus-COVID-19, os olhares se voltam para as pessoas idosas, e se evidencia o quanto essa população ainda permanece à margem da sociedade. Para o Brasil, pode-se atribuir uma maior preocupação pelo fato de o país apresentar um avanço significativo de idosos que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o país tem mais de 28 milhões de pessoas idosas, o que corresponde a um percentual de 13% da população geral, (IBGE, 2019,p.20).Para tanto, o objetivo central do estudo é evidenciar o direito da pessoa idosa a uma educação ao longo da vida, em diferentes ambientes, em prol do resgate da identidade, dignidade e participação ativa dessa população na sociedade, a partir do embasamento teórico dos autores Freire (1980) e (2005), Oliveira (2007) e Vieira Pinto (1994). A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois se constitui no aprofundamento de leitura, fichamento e levantamento de informações dos conteúdos apresentados em livros, artigos científicos sobre o tema, o que permite, ao pesquisador, se debruçar sobre a bibliografia existente, colocá-lo em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado. (LAKATOS E MARCONI,2001, p. 183).Neste contexto, a educação ao longo da vida, um direito da pessoa idosa, perpassa a compreensão de três aspectos que são: o idoso, o envelhecimento e a velhice. Estes estão direcionados tanto para o âmbito social, como familiar, pois evidenciam as condições, salientam as questões de discriminação, preconceitos e marginalização presentes na etapa de vida dessa população. Dessas questões, discriminação e opressão são as mais sofridas pelos idosos na sociedade que, os considera pessoas improdutivas, sem capacidade de aprender, caracterizadas um peso para a sociedade que, considera seus conhecimentos ultrapassados e as experiências sem sentidos e significados. Conforme os escritos de (FREIRE, 2005), é uma violência, o homem, ser histórico e necessariamente inserido num movimento de busca com outros homens, não ser o sujeito de seu próprio movimento. Neste sentido, a educação para a pessoa idosa possibilita torná-la consciente de suas ações de forma crítica e participativa no contexto que está inserida, desmistifica a visão distorcida da sociedade sobre a figura do idoso não ativo que, traz prejuízos e gastos para o país, e necessita apenas de atividades recreativas para ocupar o tempo. Na perspectiva de (VIEIRA PINTO, 1994, p. 35), a educação não é uma conquista da pessoa, mas uma função da sociedade, [...] onde há sociedade há educação, está uma obrigação do Estado e direito da pessoa idosa, conforme Art.10 do Estatuto do Idoso que prevê, assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais. [...] incluído educação (BRASIL,2013, p.10). Desta forma, é necessária uma educação acessível para todos, pois cumprirá caráter político e social, potencializará espaços de discussão e problematização sobre a realidade. Por isso, uma educação consciente do exercício da cidadania de pessoas idosas, potencializa ações em que ela se coloque como protagonista de sua vida, participante dentro de situações expostas no cenário familiar e social, pois segundo (FREIRE, 2005, p. 58-59) somente quando os oprimidos descobrem, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando sua convivência com o regime opressor. É relevante compreender que o idoso tem a capacidade de aprender de forma significativa, a partir do momento que é motivado sobre o seu papel social, para além de socializar-se como destaca Freire (1980, p.39), o estar inserido no contexto social, nas relações pessoais, e que o permite conhecer novas



realidades que estão com o mundo. De acordo com Oliveira (2007), é imprescindível compreender a perspectiva de educação ao longo da vida como direito da pessoa idosa de forma a garantir uma nova concepção de vida humana como o ato de apreender e viver de forma digna. A educação ao longo da vida, possibilita pensar num desenvolvimento integral do idoso para a superação de sua marginalização social, pautada numa formação contínua, elementar a prática social em espaços escolarizados ou não, uma educação humanizada e viva que, segundo (FREIRE, 1992, p.10), se coloca a partir de uma pedagogia da esperança para além dos muros formais, pois a desesperança imobiliza e faz sucumbir no fatalismo onde não há possibilidade de juntar forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Por isso, o olhar mais atento sobre o que constitui o processo do direito a educação durante o envelhecer é necessário para que, se oportunizem ações educativas com caráter de uma educação ao longo da vida, a construção de uma nova realidade sobre os idosos e a terceira idade. Portanto, por uma educação ao longo da vida é evidenciar uma educação popular para a pessoa idosa que, está esquecida que está nos diversos espaços educativos, configura-se para além dos muros das instituições formais, como possibilidade de uma aprendizagem mais ampla e significativa, sobre a realidade que se apresenta atualmente.

## Referências

- BRASIL. Estatuto do idoso. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Projeção da população idosa-Censo Demográfico. Retratos. Revista do IBGE. ISSN 2595-0800, nº 16. Fev/ 2019. Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: e . Acesso em: 19/08/2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- OLIVEIRA, R. C. S. O processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 28, p. 278-286, dez. 2007.
- VIEIRA PINTO, Á. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. 9ª ed. São Paulo: Cortez 1994.

**Palavras-Chave: PALAVRAS-CHAVE: Pessoa Idosa; Processo de educação; Educação ao longo da vida**



**V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS  
– GT “MIGRAÇÃO E DIREITOS HUMANOS A  
VERDADE E PLURALIDADE EPISTEMOLÓGICA DA  
PEDAGOGIA DECOLONIAL”**



## **ANÍBAL QUIJANO E LÉLIA GONZÁLES: UM DEBATE DECOLONIAL NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL**

**Nizan Pereira Almeida (UFPR)**

**Maria José Menezes Lourega Belli (UTFPR)**

**Lindomar Wessler Boneti (PUCPR)**

O presente trabalho investigativo pretendeu compreender o processo de decolonização como caminho pedagógico multifacetado e em construção. Neste trabalho de muitas vozes e muitas mãos, onde as verdades são ditas e contrapostas, destacamos as trajetórias de Aníbal Quijano e Lélia Gonzáles. Por estes pontos de encontros foi possível reconhecer a geração de correntes de pensamento, onde o pensar teórico refletido é fertilizado pela prática social, objetivando incrustar a pluriversalidade na universalidade moderna. O objetivo geral é reconhecer a decolonização no metabolismo em expansão do capitalismo. O objetivo específico é analisar as trajetórias de Quijano e Gonzáles como intelectuais engajados na luta antirracista e na defesa da equidade social. A questão norteadora da pesquisa objetivou responder: Como o lugar de fala deste autor e desta autora tornaram-se fonte de conhecimento potencializador de redes de pesquisa, de debate político comprometido na defesa dos direitos sociais? A presente pesquisa empregou a abordagem histórica e qualitativa constituída por debate bibliográfico. Esse procedimento explorador exercitou reflexões crítico-dialéticas ao interpretar como estes intelectuais desenvolvem suas ideias em projetos acadêmicos, como também, nas suas inserções sociais. O estatuto teórico está apoiado em autores como: GONZÁLES (1988), QUIJANO, (2020). Os resultados revelam em uma perspectiva histórica, que a modernidade, segundo Quijano, adquire uma dimensão de sistema globalizado, a partir do descobrimento da América. Esta geografia de poder foi viabilizada pela apropriação simultânea de diferentes formas de trabalho, tais como: servidão; assalariamento; escravidão; e escambo. Estas relações de exploração buscaram destacar a superioridade do homem branco europeu, que ao se colocar como mensageiro do progresso, perversamente instalou em suas práticas de dominação as distinções biológicas de inferioridade, que foram associadas à cor, gênero e região. É nessa complexidade que Quijano identificou a divisão racial do trabalho e a divisão do trabalho entre homens e mulheres, como parte do metabolismo do capitalismo em um “sistema mundo”. Engendrado nesta dinâmica indicadores econômicos foram elaborados para avaliar as aproximações sucessivas e necessárias para a ampla prática do iluminismo liberal. Um processo de introjeção do monotopismo moderno, ou seja, esse ordenamento prometeu e continua prometendo a evolução. Nestas empreitadas, o projeto político epistemológico e civilizatório europeu compreendeu a diversidade como um obstáculo e atuou energicamente para reduzir a nada, ou quase nada, os povos que insistiam em produzir sentidos a vida pelo vigor de sua cultura e ancestralidade. Estabeleceu-se nestes posicionamentos correlações de força assimétricas, contrastantes visões de mundo, criativas apropriações mútuas de repertórios, constituindo-se uma interculturalidade. Neste trabalho de reflexão crítica o lugar de fala é valorizado, pois foca tanto o auto reconhecimento dos sujeitos e suas estruturas mentais quanto as configurações sociais em que estão imersos. Participando ativamente destes debates gerados no terreno fértil das vivências concretas Lélia Gonzáles fundamentou suas abordagens com processos teóricos e metodológicos originais, exemplo da sua contribuição para o enriquecimento do repertório analítico é expressão AMEFRICANIDADE, que realça a presença e história africana na América, aqui entendida como toda a extensão do território americano, do norte do Canadá ao sul da Argentina e do Chile. Como isto, ela



se contrapõe à expressão América Latina uma vez que esta última tende e tenta representar apenas uma parte do continente atingido por Cristóvão Colombo em 1492 , além de tentar invisibilizar as profundas raízes fincadas pelos elos africanos escravizados e pelas populações autóctones indígenas, que na atualidade resistem nos territórios quilombolas, em reservas indígenas oficiais e fora delas e na imensa população que hoje vive nas periferias das grandes e médias cidades de todo o continente. Estas populações resistem culturalmente às tentativas de destruição de sua cultura, língua, costumes, organizações familiares e comunitárias perpetradas inicialmente pelos invasores e colonizadores europeus. Com a conquista da independência este papel de destruir e de calar estas manifestações foi assumido por novas elites, que mesmo se diferenciando regionalmente mantiveram a escravidão, a servidão, além de os privarem do acesso à educação, como foi o caso dos dirigentes “criolos” e das oligarquias rurais. Cabe ainda, integrar na análise as tentativas invisibilizadoras com argumentos culturais, como por exemplo o tango, ritmo e dança nacional da Argentina, presente nos espetáculos artísticos ditos “típicos”, principalmente em Buenos Aires, nas exibições da Feira de Santelmo nos palcos do Teatro Colón e casas de espetáculos e até mesmo em filmes estado-unidenses , em língua inglesa, onde o personagem do ator Al Pacino dança o tango “Por una cabeza”, de Carlos Gardel e Alfredo Le Pera no filme “Perfume de Mulher”, produzido e dirigido por Martin Brest. O tango teve sua origem no Barrio La Boca, adjacente ao Porto de Buenos Aires, onde os trabalhadores negros, escravizados ou não, batucavam em tambores, produzindo um ritmo de matriz africana que soava TAN TAN TAN, levando muitas destas pessoas a bailar sincopadamente com passos marcados pelo ritmo que propiciava verdadeiras acrobacias dançantes. Este ritmo foi levado aos violões, pianos e bandoneons por alguns músicos que deram a forma melódica atual ao tango. Então, Carlos Gardel, Libertad Lamarque e Astor Piazzolla devem muito aos negros portenhos invisibilizados pela elite “crioula” argentina. Assim, a percepção de uma sociedade predominantemente branca contrasta com certos sinais cotidianos da presença negra, por exemplo, na linguagem: o uso de vocábulos de origem essencialmente africana, como “milonga”, “mondongo”, “quilombo”, é recorrente no país platino. Até mesmo o termo “tango” – estilo musical considerado argentino por excelência – tem raízes africanas.(Oliveira,2016,p.9)Conclui-se que estes estudos constituíram o “giro decolonial”, processo continuado de virada epistemológica capaz de entender a razão como perspectiva plural, híbrida e redimensionada pela contínua ação pedagógica. Todos esses desdobramentos vitalizam a memória, possibilitam com que os sujeitos exijam respeito, assegurem seus espaços no mundo e, ao definirem seu lugar de fala, manifestam o poder de efetivar intervenções pedagógicas e políticas decolonizadoras.

## Referências

GONZÁLES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Revista Tempo Brasileiro.n.92/93,1988

OLIVEIRA. Isabel. Em brazos de Tersípcore. Dissertação/Unb.Brasília, 2016

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Disponível em: . Acessado em: 24/09/2020.

**Palavras-Chave: Decolonização; Racismo; Amefricanidade; Educação.**



## EDUCAÇÃO E CRIANÇAS REFUGIADAS NO BRASIL À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

Marli Pereira de Barros Dias (UNINA)

Os fluxos migratórios nos últimos anos têm provocado grande crise humanitária no mundo e afetado, sobretudo, as crianças. A infância está sendo sacrificada e o acesso à educação em alguns países de acolhimento é dificultado. Neste contexto, temos como objetivo geral, analisar os desafios da inserção da criança refugiada nas escolas brasileiras, a partir dos princípios e garantias dos direitos humanos. Os objetivos específicos visam verificar os preconceitos, a violação dos direitos humanos na infância e as dificuldades de inclusão das crianças refugiadas na educação; identificar os elementos que inviabilizam uma educação pautada pelos direitos humanos e respeito às diferenças; localizar possibilidades intervencionistas de integração das crianças à sociedade local. A pesquisa se apoia na produção bibliográfica específica e nas investigações do trabalho de campo para atender à problemática. O fluxo migratório atual está acelerado e segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), há cerca de 79,5 milhões de pessoas deslocadas no mundo. Desse total, segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), entre 30 e 34 milhões são crianças (ACNUR, 2020). É urgente preservar a condição de infância e de direitos humanos e garantir o acesso a educação. A violação dos direitos humanos e dos direitos da criança é constante. Muitos menores são submetidos a assassinatos, abusos e escravidão sexual, mutilações, recrutamento forçado por grupos insurgentes, trabalho infantil, entre outros. Este cenário, além de elevar os riscos da morte prematura, também afeta o desenvolvimento cognitivo das crianças. Muitas meninas e meninos nasceram em países em guerra e não conhecem outra realidade senão a violência. A maioria sofre com estresse tóxico e, isto poderá afetar a saúde física e mental desses menores e provocar danos psicológicos irreversíveis. O Brasil não é o país que mais recebe imigrantes e refugiados, mas nos últimos tempos essa população aumentou. Segundo o relatório da ACNUR, em 2018, o país tinha 11231 mil pessoas refugiadas reconhecidas e 161057 pedidos de refúgio (ACNUR, 2018). As matrículas de crianças estrangeiras elevaram-se e chegou a 73000 em 2018 (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Vários documentos nacionais como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outros internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, asseguram que a criança não pode ser negligenciada e pede tolerância para com ela. Esta tolerância envolve o respeito às diferenças étnicas, culturais, religiosas e outras. No capítulo 28, a Convenção afirma que os “Estados partes reconhecem o direito da criança à educação” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989) e estabelece a universalidade do ensino e sua gratuidade. Legalmente, a criança refugiada tem seus direitos assegurados no Brasil, no entanto, na prática, nem sempre isso acontece. Seja por negligência ou preconceito, alguns responsáveis pela realização das matrículas travam o processo sob a justificativa de falta de documentação. Porém, isso não é impedimento para o acolhimento. Facilitar o acolhimento da criança refugiada é dever da educação democrática e inclusiva assim como preservar e respeitar a sua identidade e cultura. Mas, além das dificuldades de comunicação entre professores e alunos estrangeiros, em certas escolas brasileiras prevalecem os preconceitos culturais e a não aceitação da diversidade. Essa rejeição não permite por parte de alguns profissionais da educação, o tratamento pautado pela igualdade, na medida em que alguns concebem a sociedade e a educação em sentido homogêneo consequentemente, os estudantes estrangeiros são rejeitados a partir da lógica da diferença. Para Morin, a diáspora da humanidade não produziu nenhuma cisão genética: pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos vêm da mesma espécie, possuem os mesmos caracteres fundamentais de humanidade. Mas ela levou à



extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios. A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora (MORIN, 2000, p.65). Algumas escolas brasileiras esbarram na falta de professores qualificados e currículos que promovam a diversidade. Isto viola os direitos humanos, na medida em que, não integra as crianças e o professor não se aproxima, não dialoga e não conhece a criança simplesmente, por ela ser estrangeira. De acordo com Sarmento, Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa (SARMENTO, 1997, p.01). O refugiado é considerado por uma parcela da sociedade brasileira, um invasor e esse pensamento por ser recorrente é naturalizado. Este modo de pensar e de agir particulariza o planeta e não aceita a “identidade humana de cidadãos da Terra-pátria” (MORIN, 2000, p.73). Assim, a aceitação da diversidade e do multiculturalismo na prática, ocorre mais facilmente por iniciativa das crianças brasileiras, que têm acolhido os colegas estrangeiros, os quais, por vezes, são rejeitados pelo sistema educacional brasileiro adaptado à cultura da elite dominante. A garantia e o respeito dos direitos humanos da criança refugiada na educação e na sociedade requerem, portanto, uma educação e profissionais interculturais. Uma educação que integra e professores capazes de dialogar, interpretar, compreender e respeitar as diferenças, mediante o princípio da igualdade de direitos e deveres entre todos os seres humanos independentemente de nacionalidade, cultura ou condição social.

## Referências

ACNUR. Relatório Global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/> Acesso em 23/08/2020

INSTITUTO UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/> Acesso em 23/09/2020.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ONU NEWS. Mundo registra recorde de quase 80 milhões de deslocados internos e refugiados. Brasília, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/06/1717232> Acesso em 23/09/2020.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. p.9-34.

**Palavras-Chave: Educação; Refugiados; Direitos Humanos**



**V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS  
– GT “SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL ESTADO  
E DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA  
DECOLONIAL”**



## A DEMOCRACIA REACIONÁRIA EM MONDON E WINTER: O QUE FAZER DIANTE DO RADICALISMO DE DIREITA?

Hidemberg Alves da Frota (PUCRS)

Solange Fernandes (PUCPR)

O tema concerne à questão da democracia reacionária, de acordo com o pensamento do filósofo e cientista político Aurelien Mondon, da Universidade de Baath, e do criminólogo e cientista político e social Aaron Winter, da Universidade de East London. O problema em estudo relaciona-se ao desvirtuamento de normas e ideais democráticos, por líderes, partidos e movimentos da direita radical, com o intuito de contemplarem propósitos reacionários, principalmente mediante a deturpação do conceito de democracia e de soberania popular (MONDON; WINTER, 2020, p. 1-8). Diferencia-se a direita radical (“far right”) da extrema direita (“extreme right”): a primeira esposa ideologia racista de modo indireto, codificado e por vezes camuflado, atua no campo cultural e/ou se posiciona na linha intermediária quer entre as arenas políticas extremistas e majoritárias (“mainstream”), quer entre os racismos iliberais e liberais (por exemplo, o racismo estrutural), ao passo que a segunda entoa discurso explícito de racismo, conjugado com a prática de violência verbal e/ou física (MONDON; WINTER, 2020, p. 18-19). A metodologia de pesquisa norteia-se pelas pesquisas do tipo qualitativa e bibliográfica que resultou em importantes achados categoriais que foram inferidos a partir da análise de conteúdo, com vistas a descrever e interpretar o entendimento dos autores veiculado na obra “Reactionary Democracy”, publicada nos Estados Unidos e no Reino Unido em 2020, ainda não traduzida para o português (MONDON; WINTER, 2020). O objetivo geral é aferir as propostas de Mondon e Winter para o enfrentamento do fenômeno da democracia reacionária, o que implica, na condição de objetivos específicos, perquirir que postura, em face da direita radical, ambos recomendam para (a) os jornalistas, (b) os políticos e (c) os acadêmicos. O referencial teórico baseia-se no constructo de ambos os pesquisadores, ancorado, por sua vez, em revisão bibliográfica no âmbito das Ciências Sociais, da História e da Ciência Política, bem como em pesquisas quantitativas, com dados estatísticos, formuladas na esfera da Ciência Política (MONDON; WINTER, 2020, passim). Os autores constatarem que se difunde, em escala mundial, na psique coletiva, a errônea impressão de que o revigoramento do populismo, do racismo e da direita radical reverbera tão só espontâneas demandas populares, quando, em verdade, decorre, em grande parte, da manipulação da mídia e da classe trabalhadora, a retroalimentar a direita radical, a aprofundar as desigualdades preexistentes e a desviar o foco das pessoas de questões prementes, na medida em que sua atenção é redirecionada para o proselitismo político e o sensacionalismo midiático, em detrimento tanto de preocupações reais cotidianas no plano individual e coletivo, quanto de pensar, propor e construir, como transformações radicais e positivas da sociedade, novos imaginários políticos e mais democráticos, já que estão sendo condicionadas a assimilar a falsa crença da ausência de soluções outras fora do esquema binário de confronto entre a direita radical e o status quo (a denominada dicotomia populismo-liberalismo), como se não existissem alternativas para além da escolha entre apoiar as ilusórias melhorias prometidas pela direita radical e manter a desgastada estrutura política, social e econômica em que se encontram imersas, na atualidade, diversas democracias liberais (MONDON; WINTER, 2020, p. 1-8, 199-209). Entre as manifestações concretas de ideologias da direita radical no cenário contemporâneo de democracias liberais, eles citam a vitória de Donald Trump na eleição presidencial norte-americana de 2016, a vitória do Brexit no plebiscito britânico daquele ano, a participação de Marine Le Pen no segundo turno da eleição presidencial francesa de 2017, a vitória de Jair Bolsonaro na eleição presidencial brasileira



de 2018, a recente presença da Liga (antiga Liga Norte) e do Partido da Liberdade em coalizões parlamentares de sustentação aos governos da Itália e da Austrália, respectivamente, e a ascensão, na Espanha, do Partido Vox (MONDON; WINTER, 2020, p. 1-8, p. 107-146). Os autores recomendam aos jornalistas menos sensacionalismo e reflexão detida sobre o impacto das matérias jornalísticas no discurso e nas narrativas abraçadas pelo público, bem como mais espaço para a divulgação de alternativas ao status quo contrárias ao pensamento da direita radical e cautela a fim de que a cobertura jornalística não sirva de meio de naturalizar, perante a opinião pública, ideias racistas, opressivas e preconceituosas propaladas por líderes da direita radical, evitando que lhes seja conferida a estatura de figuras de autoridade em temas em que reconhecidamente ventilam opiniões antidemocráticas e obscurantistas, como imigração (MONDON; WINTER, 2020, p. 200-203). Sugerem aos políticos de oposição à direita radical que se abstenham do propósito imediatista e eleitoreiro de centrar sua atuação política em transformar os partidos e movimentos de direita radical em bodes expiatórios, uma vez que a prioridade e a resposta mais eficaz da comunidade política ao crescimento do radicalismo de direita é pensar, discutir e implementar soluções inovadoras, em termos de políticas públicas de médio a longo prazo, como alternativas consistentes e criativas às diversas crises que atravessam a sociedade e às disfuncionalidades do sistema político, social e econômico (MONDON; WINTER, 2020, p. 200-203). Concitam os acadêmicos que pesquisam temáticas pertinentes ao radicalismo de direita terem consciência do seu influente lugar de fala na academia, na mídia e no establishment político, e cuidado redobrado para não disseminarem, de forma indireta, bandeiras políticas da direita radical (evitando propiciar suposta legitimidade científica a pautas ideológicas, por exemplo, de políticas públicas de maior controle sobre a imigração e endurecimento da segurança pública). Instiga-os a assumirem a sua responsabilidade social como “formadores de opinião” e não se esconderem em nichos acadêmicos tampouco em argumentos científicos positivistas dotados de falsa objetividade. Por fim, instam os novos pesquisadores a se engajarem em pesquisas interdisciplinares no diálogo entre história, ideologia e teoria a transcender os cânones hegemônicos (MONDON; WINTER, 2020, p. 200-203).

## Referências

MONDON, Aurelien; WINTER, Aaron. Reactionary democracy: how racism and the populist far right became mainstream. London; New York: Verso, 2020. 217 p.

**Palavras-Chave: populismo; direita radical; democracia reacionária**



## A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO AUTORITARISMO: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA CULTURA BRASILEIRA

Andrea de Freitas Rocha Loures (PUCPR)

O processo de luta por direitos culturais no âmbito dos direitos humanos, busca a construção de uma sociedade justa e democrática através da promoção da diversidade. O acesso aos direitos culturais no Brasil demonstra ser um processo lento, que decorre da pouca efetividade das políticas públicas na implementação de projetos culturais voltados a afirmação de identidades e memórias silenciadas por esferas de poder autoritárias. Duarte (2018), aborda como a segregação de manifestações artísticas pautadas na promoção das diferenças étnico-racial, de gênero e de sexualidade revelam a existência de uma cultura ainda normatizada por critérios moralistas e discriminatórios, que hierarquizam a arte conforme interesses políticos e socioculturais de grupos hegemônicos. O controle sobre a arte se torna um instrumento de ruptura dos direitos humanos, ao coibir a livre expressão no exercício dos direitos fundamentais, os quais definem o bem cultural dentro de um mínimo existencial. O trabalho busca analisar em que circunstâncias ocorre a exclusão do direito à cultura na realidade brasileira, a partir de critérios estéticos e conceituais advindos da abordagem teórica do crítico de arte e curador francês Nicolas Bourriaud sobre a arte contemporânea. A concepção de Bourriaud em *Estética Relacional* (2009), enfoca a arte atual dentro da esfera das interações humanas e seu contexto social, o que possibilita novas formas de pensar a arte como um micropoder de resistência à mecanismos autoritários de controle da arte. A metodologia de pesquisa bibliográfica do presente trabalho se norteia por artigos e livros cujos autores possibilitem diálogos interdisciplinares entre as manifestações de arte contemporânea relacionais e a segregação na cultura brasileira por ações estatais e privadas autoritárias, que revelam que o racismo e a exclusão social ainda muito presentes na sociedade brasileira. A experiência estética relacional, norteadada pela interatividade e inclusão social, pode ser referenciada no contexto brasileiro a partir da obra do artista nacional Hélio Oiticica, que mesmo num período ditatorial da história do Brasil abriu espaços de diálogo para minorias marginalizadas serem visibilizadas a partir da arte. A sua obra conhecida como *Parangolés*[1] identifica-se uma preocupação social em valorizar trocas relacionais com grupos subalternizados como a população das favelas do Rio de Janeiro e buscar referências estéticas em manifestações culturais populares como o samba, promovendo a liberdade de expressão e cultura à uma parte da população sem acesso à arte. Suas intervenções artísticas simbolizam o acesso e representatividade de minorias no cenário da arte brasileira. No entanto, o legado de Oiticica para a democratização da cultura brasileira vem sendo apagado por um outro tipo de autoritarismo político, responsável pelos recentes fechamentos de exposições promotoras da diversidade[2] e pela estigmatização social do artista. A discriminação da figura do artista pode ser vinculada à discussão de Norbert Elias, em *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* (2000), visto sua discussão refletir o mesmo processo de segregação social que vem sofrendo o artista brasileiro, que numa sociedade conservadora é constantemente vinculado a marginalidade, a leniência, a transgressão, a imoralidade e a perversão, sendo perseguido por comprometer a ética e os bons costumes. A difamação da arte por motivações autoritárias desperta em Lilia Schwarcz (2018), conexões históricas à Alemanha nazista, que queimou inúmeras obras de arte modernas, organizadas numa exposição intitulada de “Arte Degenerada”, com o intuito de manipular a sociedade pelo poder da intolerância ideológica e cotidiana às manifestações artísticas que desafiassem os moldes civilizatórios e pureza da cultura eurocêntrica. A análise de Schwarcz (2018) sobre a realidade cultural brasileira elucida que não trata de comparar o contexto brasileiro, e a condição moralista que abate sobre a cultura atual,



com o Estado totalitário da Alemanha nazista, mas de alertar para o perigo de usar a arte para manipular e segregar grupos sociais minoritários. Assim sendo, a negação da pluralidade e das práticas colaborativas e interativas presentes na arte contemporânea sinaliza um processo de novas formas de omissão e silenciamento de produções artísticas vinculadas à inclusão de grupos sociais excluídos da memória e cultura do país. A promoção da diversidade na cultura brasileira depende, portanto, de uma emancipação da sociedade de modelos sociais discriminatórios e de uma efetividade democrática das instituições de conter o ódio, erradicar a intolerância e de permitir o diálogo crítico.

## Referências

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

DE OLIVEIRA, Luana Hauptman Cardoso; CORRÊA, Amélia Siegel. A arte relacional e a participação do público: aproximações poéticas do período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 2, p. 254-278, 2016.

DE PEDRO, Jesús Prieto. Direitos culturais, o filho pródigo dos direitos humanos. *Revista Observatorio Itaú Cultural*, v. 11, p. 43-48, 2011.

DUARTE, Luíza (org.). *Arte censura liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2018.

NORBERT, Elias. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Arte degenerada no Brasil ou como sair da arquibancada moralista. In: *Arte censura liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2018, p.101-108

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

[1] Hélio Oiticica (1937/1980), carioca, foi pintor, escultor e performático brasileiro. No fim da década de 1960, colabora com a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Envolve-se com a comunidade do Morro da Mangueira e dessa experiência nascem os Parangolés, que ele chamava de “antiarte por excelência”. Trata-se de tendas, estandartes, bandeiras e capas de vestir que fundem elementos como cor, dança, poesia e música e pressupõem uma manifestação cultural coletiva. (DE OLIVEIRA, 2016)

[2] Banco Santander Cultural de Porto Alegre, que cancelou a exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, em 2107. MAM em São Paulo, que teve a performance *La Bête de Wagner Schwartz* proibida de exibição em 2015. (DUARTE, 2018)

**Palavras-Chave: Arte contemporânea; Diversidade cultural; Autoritarismo.**



## **A INTOLERÂNCIA NA CULTURA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A DIVERSIDADE DA ARTE CONTEMPORÂNEA**

**Andrea de Freitas Rocha Loures (PUCPR)**

No cenário cultural brasileiro tem havido rupturas no processo de democratização da arte devido a reações moralistas e conservadoras frente a manifestações artísticas baseadas na diversidade racial, étnica, de gênero e sexualidade. Inúmeras exposições e eventos de arte estão sofrendo cerceamentos da liberdade de expressão ao serem censuradas e difamadas por discursos de ódio. Entre esses episódios tem grande relevância o fechamento precoce, em 2017, da exposição Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira, no Santander Cultural, em Porto Alegre, onde obras de arte foram alvo de denúncia de pedofilia, zoofilia, pornografia, profanação religiosa e outras formas de difamação. O controle do direito de expressão a partir da censura de manifestações artísticas pautadas na diversidade, demonstram o retrocesso do Brasil no enfrentamento da sociedade civil às práticas de segregação cultural que violam os direitos culturais e a liberdade de expressão de grupos vulneráveis como LGBTQI+, negros, mulheres, homossexuais, transexuais e imigrantes na sociedade brasileira. O trabalho busca discutir as contradições culturais presentes no atual cenário brasileiro, cuja diversidade étnico-racial e social tem sido submetida ao preço da herança colonial da intolerância a minorias. A identificação de ações estatais e civis para a exclusão de manifestações artísticas, vinculadas a grupos sociais marginalizados na sociedade brasileira, propicia a reflexão sobre a manutenção de mecanismos autoritários e preceituosos advindos da convivência colonial, como aponta Lilia Schwarcz na obra *Sobre o Autoritarismo Brasileiro* (2019, p. 207): “Somos também, e como vimos, um país de passado violento, cujo lema nunca foi a “inclusão” dos diferentes povos, mas sobretudo a sua submissão, mesmo que ao preço do apagamento de várias culturas”. O contexto discriminatório e abusivo das medidas de controle sobre a arte brasileira vem contrariando a dinâmica de trocas socioculturais propostas dentro do contexto da arte contemporânea. Os circuitos de arte da atualidade norteiam sua curadoria a partir da seleção de trabalhos que proponham um diálogo em experiências estéticas coletivas, pautadas na inclusão social e no resgate de memoriais, buscando novos caminhos de acesso à cultura como um direito humano. Essa ideia fundamenta uma possível análise decolonial sobre a efetividade das premissas de pluralidade e coletividade da arte contemporânea na esfera das relações humanas de países colonizados como o Brasil, onde o acesso à produção e recepção da arte se concentra numa elite cujos valores estéticos são predominantemente eurocêtricos. A importância de uma perspectiva decolonial sobre a arte brasileira está em permitir que a pluralidade também seja discutida pelo olhar do colonizado, a fim de que o diálogo seja bilateral dentro da proposta de trocas intersubjetivas e interculturais num mundo globalizado. A valorização e o reconhecimento de manifestações artísticas pautadas na valorização dos memoriais e no resgate de identidades apagadas pelas heranças da colonização possibilitam uma reavaliação da arte para além dos direitos culturais, cuja importância reside na construção dos direitos humanos. Um olhar decolonial sobre a arte brasileira adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica pautada em autores que possibilitem diálogos interdisciplinares entre arte contemporânea e a condição subalternizada da arte nacional. A análise das características da arte contemporânea se norteia pelos fundamentos teóricos do crítico de arte e curador francês Nicolas Bourriaud, o qual discorre sobre uma estética relacional que possibilita novas formas de pensar a arte como um micropoder de resistência aos mecanismos autoritários de controle da arte. Os discursos de ódio que culminaram na proibição de exposições, como a Queermuseu, revelam como a herança colonial induz a sociedade à processos culturais de segregação social, racismo e estigmatizações culturais. A negação das violências ocorridas no período colonial no Brasil



pode ser observada na difamação dos trabalhos de Adriana Varejão, expostos na Queermuseu, que ao conceder voz a narrativas de experiências culturais vivenciadas localmente pelos indivíduos subalternizados pela herança colonial, revelaram a intolerância e a dificuldade de a sociedade brasileira pensar a arte sob olhos do colonizado e não sob olhos do colonizador. A arte contemporânea, no entanto, pode propiciar um micropoder de resistência na cultura brasileira, para a liberdade de expressão de grupos marginalizados, calados por empregos e condições sociais desiguais, além de serem vítimas constantes do preconceito e violências sociopolíticas de várias naturezas. A desvalorização da arte por políticas públicas reacionárias, como as que vem sendo observadas na cultura brasileira mantém sua diversidade calada, marginalizada e evidenciada na reclusão de manifestações artísticas aos morros e favelas, revelando o preconceito às manifestações culturais periféricas a arte normatizada pela tradição ocidental., assim como discorre Campos (2018, p.153): “Mas tenhamos atenção, pois práticas excludentes são estimuladas a todo instante, a cada dia, na ausência de negros, pobres, trans, mulheres das listas de exposição, das salas de museus, do mercado de arte, das aulas de história da arte”.

## Referências

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

DUARTE, Luíza (org.). *Arte censura liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2018.

RECH, Alessandra Paula; SCHUTZ, Danielle. Episódio Queermuseu: Reflexos do despreparo social em torno da arte. *Palíndromo*, v. 9, n. 19, p. 13-30, 2017.

CAMPOS, Marcelo. Herança conquistada, direitos esquecidos, espelhos devolvidos: a presença da ancestralidade africana no entendimento da arte e da cultura brasileiras. In: *Arte censura liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2018, p.150-160

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia e ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: *ARTE E DESCOLONIZAÇÃO #3*, MASP Afterrall, São Paulo, 2019. P. 04-12.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Arte degenerada no Brasil ou como sair da arquibancada moralista. In: *Arte censura liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2018, p.101-108

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

**Palavras-Chave: Arte contemporânea; Diversidade cultural; Decolonialismo**



## **A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DECENTE, À LUZ DA DIGNIDADE HUMANA DO TRABALHADOR, PARA A REGULAMENTAÇÃO DO ADICIONAL DE PENOSIDADE PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**

**Raphael Santos Neves (PUCPR)**

A história da civilização humana demonstra que o homem (por sua essência) tende a viver em sociedade pelo simples fato de tal estrutura realizar seu próprio bem. A reunião social, entretanto, apesar de benéfica, também se constitui de rasuras, contradições, desigualdades, lacunas, as quais se compõem em vários aspectos de sua formação, como, por exemplo, nas áreas econômica, política, cultural, histórica, religiosa, jurídica, entre outras mais. Partindo desta realidade, o presente estudo toma por questão central a análise do artigo 7º., inciso XXIII, da Constituição da República Federativa do Brasil, o qual consagra ao trabalhador brasileiro o direito de receber de seu empregador o adicional de penosidade; não havendo, contudo, uma lei própria e específica que regulamente tal instituto. Em outras palavras, a Carta Magna brasileira garante o direito ao recebimento do referido adicional, existindo, entretanto, uma lacuna legal que deixa desprotegida uma enorme gama de trabalhadores expostos a ambientes penosos sem o respectivo recebimento e proteção, restando manifesto a desigualdade social. Desta forma, a presente feitura examinará o “trabalho” como valor social, aferindo o conceito de “trabalho decente” na Constituição de 1988 e na Organização Internacional do Trabalho, com realce ao instituto do “trabalho penoso”, sempre objetivando possíveis contribuições, em especial tentando auxiliar políticas públicas em perspectiva decolonial. Dito isso, o presente trabalho tem como problematização o fato de que apesar de inexistir uma legislação infraconstitucional no Brasil acerca do adicional de penosidade, da mesma forma que o trabalho decente, à luz da dignidade humana do trabalhador, indaga-se sobre a possibilidade de viabilizar-se sua regulamentação legal. O objetivo geral caminha em analisar como o trabalho decente pode contribuir para a regulamentação do adicional de penosidade no Brasil, ao passo que os objetivos específicos do trabalho são: a) identificar a contribuição do trabalho decente para a consecução da normatização do adicional de penosidade insculpido na Constituição da República de 1988, à luz da dignidade do trabalhador; b) compreender a partir de uma abordagem histórica os fundamentos dos direitos humanos fundamentais, assim como o trabalho e a dignidade da pessoa humana; c) examinar o trabalho como valor social, bem como aferir o conceito de “trabalho decente” na Constituição de 1988 e na Organização Internacional do Trabalho, com realce ao instituto do “trabalho penoso”; e d) apresentar os princípios e conceitos da saúde e do meio ambiente de trabalho saudável e equilibrado, que culminarão nas contribuições do “trabalho decente” para regulamentação do adicional de penosidade na Constituição da República de 1988. Cabe notar que esta lacuna legislativa afronta a Constituição brasileira, que traz como princípios constitucionais a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. A conceituação de “trabalho penoso” constrói-se a partir da definição de “trabalho” como valor social, alicerçando-se no conceito de “trabalho decente” na interpretação da Constituição de 1988 e nas normas internacionais do trabalho editadas pela Organização Internacional do Trabalho, bem como no conceito de “fadiga”. A definição do termo “fadiga” é deveras complexa, o que vem a problematizar ainda mais a definição de “penosidade”. Todavia, mesmo diante deste emaranhado aceptivo, Christiani Marques define o trabalho penoso como: Aquele relacionado à exaustão, ao incômodo, à dor, ao desgaste, à concentração excessiva e à imutabilidade das tarefas desempenhadas que aniquilam o interesse, que leva o trabalhador ao exaurimento de suas energias, extinguindo-lhe o prazer entre a vida laboral e as



atividades a serem executadas, gerando sofrimento, que pode ser revelado pelos dois grandes sintomas: insatisfação e a ansiedade. (2007, p. 28/29). Rúbia Zanotelli de Alvarenga defende que trabalho penoso é: Trabalho penoso é um tipo de atividade que acarreta desgaste físico ou mental ao trabalhador, além dos padrões normais de trabalho desenvolvido no seu dia a dia laboral, provocando-lhe uma sobrecarga física ou psíquica. Trata-se de um labor árduo e degradante, que agride a saúde, a integridade física e, por conseguinte, a dignidade humana do trabalhador. (2016, p. 144). Ressalta-se que o “trabalho decente” não se limita apenas ao artigo 6º, mas também se estende ao art. 170, inciso VIII, da Carta Magna brasileira. Não obstante a existência de bases internacionais e constitucionais brasileiras, indaga-se o que é “trabalho decente” e como ele pode contribuir para a criação de uma regulamentação legal acerca do adicional de penosidade. Yara Maria Pereira Gurgel define o referido instituto da seguinte forma: O trabalho decente consiste na atividade exercida em conformidade com os preceitos de igualdade, liberdade, equidade, respeito à saúde e a segurança do trabalhador e com remuneração justa, livre de qualquer margem de discriminação, de condição análoga à de escravo, de trabalho infantil, fortalecida pelo diálogo social e essencial ao combate à pobreza e à minimização das desigualdades sociais. (2010, p.120). José Cláudio Monteiro de Brito Filho defende que: O conjunto mínimo de direitos do trabalhador, necessários à preservação de sua dignidade, que corresponde: à existência de trabalho; à liberdade de trabalho; à igualdade no trabalho; ao trabalho com condições justas, incluindo a remuneração, que preservem a sua saúde e segurança; à proibição do trabalho da criança e as restrições ao trabalho do adolescente; à liberdade sindical; e à proteção contra os riscos sociais. (2014, p.33). A pesquisa será bibliográfica e, para sua realização, será utilizado o método hipotético dedutivo associado à metodologia complementar qualitativa, com o objetivo de compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas.

## Referências

- ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. Trabalho Decente: Direito Humano e Fundamental. São Paulo: LTr, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro. Trabalho Decente. 3. ed. São Paulo: LTr, 2013.
- GURGEL, Yara Maria Pereira. Direitos Humanos, princípio da igualdade e não discriminação: sua aplicação às relações de trabalho. São Paulo: LTr, 2010.
- MARQUES, Christiani. A Proteção do trabalho penoso. 1. ed. São Paulo: LTr, 2007.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; Trabalho Decente; Adicional de Penosidade.**



## A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL

Martha Regina Bertasso (PUCPR)

Valquiria Elita Renk (PUCPR)

Em relação aos direitos da mulher, a legislação brasileira por muitos anos foi baseada na desigualdade e somente com o advento da Constituição Federal de 1988 é que surgiram inovações. Destaca-se que o Brasil teve um grande atraso na edição de normas relativas ao combate a violência de gênero, sendo o décimo oitavo país da América Latina a criar uma legislação para proteção da mulher. O problema é: O Brasil tem adotado medidas efetivas para combater a violência de gênero? O objetivo do estudo está na importância de se combater a violência de gênero, mediante a adoção de políticas públicas adequadas. Dentre os objetivos específicos da pesquisa encontra-se a necessidade da proteção da mulher e o respeito a sua dignidade humana. Em termos metodológicos, essa é uma pesquisa desenvolvida com foco na revisão bibliográfica com ênfase nas principais produções acadêmicas sobre o assunto. No de 2002 o Brasil foi condenado perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), número 12.051, caso Maria da Penha versus Brasil. Logo, a Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, foi sancionada para criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º, do artigo 226, da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. A referida legislação passou a dispor que, para configurar violência, bastaria qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. No Brasil, por muito tempo, a violência contra a mulher foi naturalizada e justificada como algo enraizado em nossa sociedade. Prevalencia a cultura da violência, e crimes praticados contra mulheres eram vistos como de menor potencial ofensivo, ou seja, crimes e contravenções com pena inferior a dois anos de detenção. Além disso, a violência contra a mulher constitui ofensa à dignidade humana, sendo manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens. O artigo 7º da Lei 11.340/06 estabelece de forma meramente exemplificativa quais são formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, sendo possível também o ingresso de ação de natureza cível para fins de exigir reparação pelo eventual dano causado. As violências praticadas contra as mulheres devido ao seu sexo assumem múltiplas formas. Elas englobam todos os atos que, por meio de ameaça, coação ou força, lhe infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las na sua integridade física e na sua subjetividade. (ALEMANY, 2009, p. 271) A desvinculação da mulher para com o agressor não ocorre do dia para a noite, sendo ainda mais difícil quando inexistente a ajuda de terceiros. “[...] a violência doméstica ocorre numa relação afetiva, cuja ruptura demanda, via de regra, intervenção externa. Raramente uma mulher consegue desvincular-se de um homem violento sem auxílio externo.” (SAFFIOTI, 2004, p. 79) A violência de gênero impõe à mulher um papel de submissão, obediência, vulnerabilidade, opressão e desigualdade provenientes de uma ideologia patriarcal baseada em uma hierarquia de poder. A relação de dominação do homem para com a mulher é representada através das relações domésticas, familiares ou de afeto. Com a entrada em vigor da Lei n.º 13.104/2015, foi procedida a alteração do artigo 121 do Código Penal para fins de incluir o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Segundo o Atlas da Violência: “houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007.” (IPEA, 2019, p. 35)



Portanto, a morte da mulher sob aspectos de violência doméstica ou familiar passou a estabelecer uma pena de doze a trinta anos, sendo o delito também incluído na Lei n.º 8.072/1990, a qual estabelece a listagem de crimes hediondos. As transformações legislativas devem contribuir para uma existência mais segura para as mulheres, de forma que se atenda às transformações sociais e que políticas públicas possam ser aprimoradas com o intuito de prevenir à violação de direitos humanos. Para a ascensão da igualdade de gênero faz-se importante uma reflexão sobre a realidade escolar, através da conscientização da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Com o fim da subordinação, dominação e violência de gênero será possível imaginar a construção de uma sociedade justa e livre de preconceitos.

## Referências

ALEMANY, Carme. Violências. In: HIRATA, Helena. (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Decreto Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 25 de setembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8072.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm). Acesso em: 24 de setembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 19 de julho de 2020.

IPEA. Atlas da violência. Rio de Janeiro: 2019, p. 35. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em 11 de mar. 2020.

OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: [http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299\\_Relat%20n.pdf](http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299_Relat%20n.pdf). Acesso em 08 de fevereiro de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; Gênero; Violência.**



## ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE: DIÁLOGOS SOCIOEDUCATIVOS ENTRE BRASIL E CUBA

Valdenir Batista Veloso (PUCPR)

Pensar sobre o direito à educação para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde as forças de mercado têm, incessantemente, transformado as esferas da produção e do consumo, produzindo variadas formas de segregação e influenciando a subjetividade desses sujeitos, ainda ontologicamente inseguros quanto a constituição do ser social, uma vez que numa sociedade de classes, a individualidade do sujeito, a partir da história de seu verdadeiro ser, pode expressar-se contra ou a favor da sociedade existente. Nesse sentido, ainda em que pese o contexto socialista cubano, os jovens daquele país também possuem algumas inseguranças, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho, com limitação de funções e baixos salários, conforme evidenciado nos estudos realizados no Atlas da Infância e da Adolescência em Cuba, versão 2017. Em relação ao direito à educação de jovens privados de liberdade é importante enaltecer que a não garantia de permanência do jovem na escola é uma das primeiras violações de direitos desta população. Para tanto, basta verificar um dado do Relatório, edição 2016/2017, do Departamento Socioeducativo do Paraná, o qual aponta que quase 51% dos adolescentes e jovens em privação de liberdade não estavam estudando quando no momento de entrada no sistema socioeducativo. E outros 15% estavam matriculados na rede regular, mas não a frequentavam, segundo aponta o mesmo relatório. Assim sendo, os adolescentes interrompem seus estudos, em média, aos 14 anos, deixando de frequentar a escola ainda no ensino fundamental. Por sua vez, no sistema cubano, aproximadamente 82% dos jovens apreendidos estavam matriculados no Ensino Médio ou haviam concluído tal etapa de ensino. Outrossim, percebe-se que o Estado brasileiro, ao invés de elaborar e oferecer políticas sociais como no contexto cubano, direciona recursos para os aparelhos de repressão, uma vez que são mais eficazes do ponto de vista higienista, demonstrando claramente que a criminalidade está acompanhada da pobreza, dos baixos níveis de escolaridade e de renda, dentre outras mazelas da sociedade. Os processos de estigmatização também afetam os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, mesmo representando, aproximadamente, 3% da população carcerária brasileira, tais jovens são marcados por esse processo, com um condicionante mais gravoso, estão numa fase biológica e social do desenvolvimento. Em Cuba, com fortes investimentos em educação e na prevenção da criminalidade, a taxa de jovens em conflito com a lei encontra-se numa média anual de 0,6%, se comparado ao total da população carcerária. Desse modo, é preciso compreender que a diminuição do papel do Estado para com as políticas públicas, bem como a retração do fundo público para as políticas sociais no Brasil vem alterando significativamente os índices de qualidade de vida da população, principalmente daqueles que mais necessitam, isto é, no caso do presente estudo, os adolescentes e jovens em privação de liberdade e pertencentes a comunidades pauperizadas. Destarte, clarifica-se que os sujeitos do presente ensaio são compostos por adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação nos Centros de Socioeducação do Paraná. Foi possível apontar, a partir dos dados levantados, que as práticas educativas dispensadas a esses sujeitos em conflito com a lei acontecem num contexto de muita precariedade, pois o Governo do Paraná tem relegado pouca atenção e prioridade para o sistema socioeducativo. Ao contrário do governo Cubano, o qual por meio dos Conselhos Populares e Grupos de Prevenção, tem investido, substancialmente, em práticas educativas de prevenção ao crime. Nesse diapasão, clarifica-se que os relatórios que dão origem aos dados levantados sobre o Sistema



Socioeducativo Paranaense foram também analisados à luz do “Levantamento anual SINASE 2017”, publicado em 2018 pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da mesma forma a partir do “Relatório de visitas a Centros de Socioeducação e a Unidades de Semiliberdade no estado do Paraná”, realizado em 2015 e publicado em 2016 pela OAB/PR. Por sua vez, em relação ao contexto cubano, foram realizados estudos no Atlas da Infância e da Adolescência em Cuba, versão 2017, disponibilizado pela Universidade de Havana. Nesse ponto, salienta-se que, embora a maioria penal esteja estabelecida aos 16 anos, Cuba possui um projeto socioeducativo pautado na prevenção e na formação dos profissionais que atuam com os jovens em conflito com a lei. Por ser uma política de governo, alocada no Ministério da Educação, a socioeducação cubana acontece de forma articulada entre representantes do governo, das universidades e das comunidades. Sob essa ótica, se faz necessário enaltecer que o adolescente e o jovem em conflito com a lei, além de políticas públicas sociais, necessitam de uma abordagem educativa diferenciada e emancipadora. Portanto, este estudo, em sua simplicidade, tem como objetivo central identificar a complexidade que envolve o trabalho com os infratores e a necessidade de um sistema educacional e socioeducativo que possibilitem a ressocialização desses sujeitos e os identifiquem como sujeitos de direitos. De igual forma, pode-se constatar que a adolescência e a juventude são duas categorias sociais que não podem ser apenas explicadas pela idade, como assim apregoa os veículos de comunicação e o aparato jurídico e penal. Portanto, medidas preventivas e socioeducativas, só possuem significado quando o jovem é visto em sua integralidade e a partir de seu contexto histórico e social.

## Referências

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: SNDCA, 2018.

CUBA. Atlas da Infância e da Adolescência em Cuba. Havana: Editorial UH, 2017.

SANTOS, Maria Christina dos. Relatório de visitas a centros de socioeducação e a unidades de semiliberdade no estado do Paraná: adolescentes em privação e restrição de liberdade. Curitiba: OAB/PR, 2016.

PARANÁ. Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo. Curitiba: SEJU, 2017.

**Palavras-Chave: Direito à educação; Jovem em conflito com a lei; Políticas públicas; Socioeducação**



## DA ORIGEM DE UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE EXCLUSÃO DE DIREITOS A UM PROCESSO REVISIONAL AFIRMATIVO POR DIREITOS HUMANOS

Adriano Andrade Barboza (PUCPR)

O presente trabalho consiste em um ensaio que busca abordar sobre a permanência e a manutenção de uma cultura de subalternidade e de exclusão a partir de suas origens no colonialismo, modernidade e liberalismo. Buscou-se, neste breve ensaio, ampliar a perspectiva filosófica a partir de preceitos psicanalíticos, pois, de algum modo, tem-se por um lado, de modo tradicional, todo um esforço cartográfico por delinear políticas e considerar mecanismos socioeconômicos e culturais que, por definirem-se em um status de contexto, a seu turno, reivindicam um agente dentro deste meio sociocultural o qual, por sua vez, prescinde de uma alma que habite um sujeito inserido no contexto social. Direitos humanos e sua historicidade constitutiva a partir de aspectos que incluem a análise da psiquê como elemento intrínseco a um sujeito promotor de uma estrutura sociocultural e política. De que modo se vincula e deriva a história da Modernidade, do colonialismo e do liberalismo num processo de desamparo do sujeito contemporâneo em termos sociais e psicanalíticos? OBJETIVO GERAL: Explorar uma leitura interdisciplinar que dê conta do enodamento entre exclusão de direitos e a construção de posturas reivindicatórias de lutas pró-democráticas de direitos comuns. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Configurar uma descrição de leitura de estrutura social que permita a apreensão de um movimento individual do sujeito atrelado a uma cultura que o antecede; Estabelecer correlação entre a psicanálise e a teoria social em torno dos direitos humanos; Produzir uma espécie de deciframento do fenômeno social em torno dos direitos humanos de um determinado período da história. METODOLOGIA: Pesquisa bibliográfica de fontes epistemológicas interdisciplinares que pudessem permitir uma tessitura de elementos que se comuniquem e componham a diversidade e pluralidade de elementos constituintes de direitos humanos. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Dado que ao falar acerca dos direitos humanos não se estará adentrando num único viés teórico e epistemológico, mas, sim, em uma perspectiva interdisciplinar na qual se pode produzir uma leitura dinâmica de estruturação política, social e cultural sobre este contexto, é possível considerar o cenário contextual e próprio do sujeito como elementos vivos de uma episteme plural no campo de humanas e outras áreas. Sendo assim, parece possível introduzir uma leitura humana ao movimento que se estende do singular ao universal na qual se espera produzir algum sentido e nexos causal diante das leituras posteriores dos acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos que dão corpo aos estudos em torno dos direitos humanos. A partir de uma questão fundamental sobre a consideração de direitos ao longo do tempo que remete àquilo que se pode nominar como alteridade, torna-se fundamental colocar em questão alguns pontos que podem ser cruciais para o entendimento de um mundo cujo contexto ainda se pauta por uma hegemonia de poder que, por fim, resulta em acúmulo de capital. Tal movimento, parece encontrar eco numa análise em que esta busca por poder econômico, também liberal e desmedido, pode se sustentar na tentativa do encontro por uma ausência de desconfortos inerentes à condição humana que se dá, primeiramente, pela perspectiva subjetiva que ganha contornos de concretude a partir de uma via objetiva que parece buscar produzir uma forma de tamponamento do desamparo primordial do sujeito como solução paliativa permanente para uma evitação do desprazer e que, por sua vez, é tomado como algo intolerável, vindo a configurar uma forma de manutenção de uma pseudoestabilidade emocional e de controle dos vetores críticos indesejáveis por parte daqueles que buscam e se colocam numa posição de senhores do poder.



Aborda-se, para tanto, neste caso, o aspecto da alteridade por ser um elemento que descortina aquilo que se considera como algo que é aviltado e suprimido ao longo do tempo, em especial, nos últimos cinco séculos no mundo ocidental e a partir de um ideal de sujeito e de sociedade. RESULTADOS: Como resultado chegou-se em uma análise de aspectos fundantes de um urdimento estrutural que se estabeleceu de modo impositivo e pela força, permeado de valores ideológicos e prevalentes de um estatuto cultural, no qual se apreende elementos que descortinam uma relação intrínseca entre a questão do gozo e o prazer dos sujeitos com aspectos antropológicos e culturais que resultaram num movimento subalternizador e opressor que com o passar do tempo permitiu ser um ponto de partida para uma contraposição a partir do dano, partindo da mitigação, mas que busca estabelecer a quebra de paradigmas socioculturais que servem como marcos para a expansão do direito de luta de direitos essenciais dignificadores.

## Referências

- CARLAN, C. U. Constantino e as transformações do Império Romano no século IV. Revista RHAA, Unicamp, 2011.
- FREUD, S. História de uma neurose infantil [Homem dos lobos], Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- LACAN, J. O seminário, Livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 1999.
- LACAN, J. O seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2008.
- LIPOVETSKY, G. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Soc. estado. Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016.
- MBEMBE, A. Necropolítica. Artes & Ensaios, n. 32, 2016, p. 122-151.
- PIOVESAN, F. Direitos humanos e direito constitucional internacional. São Paulo: Saraiva 2011, 12ª ed.
- SCHWARCZ, L. M. Sobre o autoritarismo brasileiro. 1ª Edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, V. A. Integração e diálogo constitucional na América do Sul. In Armin von Bogdandy / Flávia Piovesan / Mariela Morales Antoniazzi (orgs.), Direitos humanos, democracia e integração jurídica na América do Sul, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010: 515-530.
- SOUZA, J. B. A. Las Casas, Alonso de Sandoval e a defesa da escravidão negra. Topói, v. 7, n. 12, jan-jun. 2006, pp. 25-59.
- VELOSO, C. O estrangeiro. Estrangeiro. Rio de Janeiro, Gravadora Phillips, 1989.



**Palavras-Chave: direitos humanos; política; psicanálise; subjetividade.**



## **DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CENA: UMA ANÁLISE SOBRE O DEPOIMENTO ESPECIAL**

**Berenice Fischer Corrêa da Silva Lindenberg (PUCPR)**

O presente trabalho pretende tecer algumas reflexões acerca do Depoimento Especial de crianças e adolescentes no sistema de justiça, bem como apresentar a análise da escuta enquanto direito fundamental da população infanto-juvenil. Os estudos empreendidos acerca do tema provocam acaloradas discussões, especialmente no âmbito da garantia de direitos de crianças e adolescentes. A fim de problematizar a inquirição de crianças e adolescentes, esta pesquisa tem por objetivos: (i) apontar as justificativas para a implantação do Depoimento Especial no sistema de justiça; (ii) investigar por que a escuta de crianças e adolescentes é defendida como um direito fundamental e (iii) compreender os conceitos de proteção e responsabilização de crianças e adolescentes e suas articulações com o Depoimento Especial. Trata-se de pesquisa qualitativa, pautada em levantamento bibliográfico e documental. Conclui-se pela inadequação da prática do Depoimento Especial, sobretudo enquanto competência da psicologia. A difusão de procedimentos e técnicas para a tomada de depoimentos de crianças e adolescentes teve início nos anos 2000, como assinala Brito (2019). O Depoimento Especial, anteriormente denominado “Depoimento Sem Dano”, foi instituído em 2003, na Segunda Vara de Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, pelo Desembargador Dr. José Antônio Daltoé Cezar[1]. Consoante o referido magistrado, esta técnica designa-se à inquirição[2] de crianças e adolescentes vítimas, ou testemunhas de crimes, sobretudo quando da existência de suposto abuso sexual (BRITO; PEREIRA, 2012). A técnica do “Depoimento Sem Dano”, hoje intitulada Depoimento Especial, tenciona extrair, através de um intermediário, o depoimento da criança ou adolescente em salas particularmente arquitetadas para a “revelação” do abuso sexual. No procedimento, o profissional especializado atua como intermediário, empreende a inquirição da criança, em uma sala separada da sala de audiências, com a utilização de pontos eletrônicos para que receba a formulação de perguntas elaboradas pelo juiz, as quais são encaminhadas à criança. De acordo com Daltoé Cezar (2007), na sala de coleta de depoimento há um sistema de vídeo e áudio para que haja a interlocução e a supervisão dos operadores do direito. O Desembargador também elucida que todo o depoimento é gravado para que seja juntado ao processo para a produção de provas e, segundo o magistrado, esta técnica também seria uma forma de evitar a revitimização de crianças e adolescentes para que não atravessem outros tipos de inquirições. A principal justificativa para a inquirição de crianças e adolescentes no sistema de justiça fundamenta-se na necessidade de obtenção de provas em casos de violência contra a criança e o adolescente vítima (BRITO, 2008). Neste cenário, consoante salienta a autora citada, tal necessidade ampara-se também no pequeno número de condenações diante de casos de violência sexual, os quais, muitas vezes, não possuem testemunhas, sendo, então, a palavra da criança, a única alternativa para a produção de provas. No contexto jurídico, a escuta de crianças e adolescentes vem sendo legitimada como direito fundamental, baseado no artigo 12 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), o qual evidencia o direito de menores de idade serem ouvidos em todo processo judicial ou administrativo que afete os mesmos (BRITO; AYRES; AMENDOLA, 2006) A Convenção Internacional dos Direitos da Criança vem sendo largamente utilizada para consagrar os direitos fundamentais da população infanto-juvenil, sobretudo no que tangencia a aplicabilidade do Depoimento Especial enquanto procedimento para o testemunho de crianças e adolescentes. Os atores do sistema de justiça, favoráveis ao Depoimento Especial, argumentam que este documento assinala a criança não apenas como objeto de proteção, mas como “sujeito de direitos”, titular de direitos civis e políticos. Com



a anuência da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC) na França, Thèry (2007) apontou como crítica fundamental a ênfase dada à locução “direitos das crianças” por evocar sentidos antagônicos e, sobretudo, por não diferenciar os princípios proteção e autonomia Segundo Thèry (2007), a articulação dos termos proteção versus autonomia fomentada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, promove certa incongruência na qual o referido documento não indica nenhuma resposta ou desenlace. Conforme a socióloga, faz-se necessário pensar a infância como infância, como sujeitos em devir e, especialmente, pensar infância e juventude como condições sociais. Para Thèry (2007), a incapacidade jurídica ligada à menoridade foi promovida como uma libertação da infância e, sob o princípio da proteção, a criança emerge como “sujeito de direitos”. Nesse sentido, compreende-se que estaríamos distituindo da criança o direito à infância, tendo em vista que a menoridade e o pleno exercício de direitos são antagônicos (BRITO; AYRES; AMENDOLA, 2006) Observa-se que a prática do Depoimento Especial tornou-se uma realidade no Brasil, especialmente após a Resolução no 299/2019, publicada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), instituindo a obrigatoriedade da criação de Varas Especializadas destinadas à implantação do procedimento. Embora a técnica do Depoimento Sem Dano, hoje intitulado Depoimento Especial, tenha sido elaborada com o intuito de evitar a revitimização da criança com outros tipos de inquirições, questiona-se em que medida esta técnica não estaria sendo uma violência contra a criança. Além disso, nas demandas dirigidas às Varas de Infância e Juventude, a fala da criança é requisitada sem nenhuma consideração com a idade ou etapa de desenvolvimento, como salientam Brito; Ayres e Amendola (2006). Nesta direção, concorda-se com Thèry (2007) ao assinalar que a incapacidade jurídica ligada à menoridade serviu para “a libertação da infância” (p. 141) e, sob a ótica da proteção, a criança aparece como “sujeito de direitos”. No que tange à construção dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes, sublinha-se a necessidade de articulação interdisciplinar já existente no Sistema de Garantia de Direitos da criança e do Adolescente (SGD), criado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), através da Resolução 113/2006. Dessa forma, a pauta da população infanto-juvenil deve ser articulada através de construções coletivas, com participações deliberativas e de cunho democrático.

**Palavras-Chave: depoimento especial; direitos humanos; população infanto-juvenil.**



## **DITADURA MILITAR E LITERATURA DE TESTEMUNHO: UMA ANÁLISE DO ROMANCE PARANAENSE O GUARDADOR DE FANTASMAS (1996), DE FÁBIO CAMPANA**

**Gabriela Pagliari da Silva (PUCPR)**

Introdução: No dia 1º de abril de 1964 o governo do então presidente João Goulart foi deposto e os militares tomaram o poder do Brasil, a partir de um golpe de Estado. Também conhecida como 5ª república, a ditadura militar, que durou mais de 20 anos (1964-1985), caracterizou-se pela ausência dos princípios básicos da democracia, com a violação de vários direitos institucionais. No Paraná, o regime foi apoiado por grande parte da população, assim como pelo então governador Ney Braga que, mesmo considerando-se democrata, realizou, na noite do dia 1º de abril, um discurso no qual criticava o perigo comunista e afirmava que com o golpe o país estaria livre dessa ameaça. Além disso, o golpe também teve apoio dos bispos do Paraná, de estudantes, trabalhadores e, principalmente, das classes média e alta do estado (BATISTELLA, 2014). Com a grande parcela da população e dos representantes políticos paranaenses simpatizando com o regime no estado, são poucas as obras que tratam sobre a resistência à ditadura militar no estado e sobre as memórias construídas durante esse período. Portanto, a relevância deste trabalho dá-se por esse fato, visto que esta pesquisa buscou contribuir para ampliar os estudos nessa área. Além disso, este tema é de extrema importância para o atual momento político, visto que a extrema direita vem se fortalecendo cada vez mais no Brasil e no mundo, ameaçando os direitos humanos e constitucionais das classes mais desfavorecidas e das minorias, assim como aconteceu durante o período da ditadura. Sendo assim, para contribuir com os estudos nessa área, o presente trabalho teve como problema de pesquisa a seguinte indagação: como se constrói a memória da ditadura militar e dos movimentos de resistência a ela no estado do Paraná na obra *O guardador de fantasmas* (1996) do escritor e jornalista Fábio Campana? Objetivos: Analisar as memórias da resistência à ditadura militar no estado do Paraná no romance *O guardador de fantasmas* (1996) do jornalista e escritor paranaense Fábio Campana (1947), a partir do conceito de Literatura de testemunho (FRANCO, 2016). Materiais e Método: O caráter da pesquisa é qualitativo, desenvolvida, primeiramente, a partir da pesquisa bibliográfica por meio dos pressupostos teóricos de Seligmann-Silva (2016), Franco (2016), Napolitano (2019) e Dalcastagnè (1996). Após esse levantamento, foi desenvolvido o procedimento técnico da pesquisa literária. O corpus escolhido para análise foi o livro *O guardador de fantasmas* (1996), do escritor e jornalista Fábio Campana. Resultados: A obra *O guardador de fantasmas* (1996), de Fábio Campana, pode ser analisada a partir do conceito de literatura de testemunho, aquela que, Segundo Seligmann-Silva (2016), é produzida em época de catástrofes com a função de, por meio da junção da ficção e do real, sem impor um limite entre os dois conceitos, narra as barbáries como um ato de resistência e rememoração. Na obra, são visíveis as características da literatura de testemunho produzida especificamente sobre o regime militar, expostos por Franco (2016): as experiências traumáticas, as prisões organizadas pela repressão, a derrota das esquerdas que, surpreendidas pelo golpe não conseguiram se organizar, como é visível na obra, e a decadência da união política entre trabalhadores e intelectuais. Considerações Finais: A literatura de testemunho tem um papel essencial, em catástrofes, para resistir à barbárie e evitar que ela volte a acontecer. *O guardador de fantasmas* (1996), para a literatura paranaense que rememora acontecimentos que ocorreram na época do regime militar, é uma obra importantíssima para entender como a cidade de Curitiba encarou o regime e como o movimento estudantil resistiu e lutou contra os horrores da ditadura. A obra consegue cumprir uma função



essencial para a literatura de testemunho, que é mostrar as consequências assustadoras da barbárie e da violação dos direitos humanos causada pelas políticas totalitárias do Estado.

**Palavras-Chave: Ditadura Militar. Resistência. Direitos humanos. Literatura de testemunho. Literatura paranaense.**



## EM DEFESA DE UM FEMINISMO DECOLONIAL: POR QUE A LUTA CONTRA A AGENDA NEOLIBERAL É TAMBÉM TAREFA DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS

Mariana Garcia Tabuchi (PUCPR)

Em outubro de 2019, a diretora-gerente do Fundo Monetário Internacional (FMI) fez uma declaração pública às mulheres: “não aceite ganhar menos do que seus colegas homens, jamais” (O Globo, 2019). O discurso encampado pela defesa dos direitos femininos é significativo e ganha cena cada vez mais em instituições como o Banco Mundial e o próprio FMI. O que ele esconde, contudo, é como essas mesmas agências empreendem uma nova ordem global, na qual as mulheres são afetadas de modo particular. Refletindo acerca desse dilema, é que a presente pesquisa tem como escopo analisar o caráter das políticas neoliberais e, em especial, a sua relação com as mulheres. O argumento aqui suscitado é que, apesar da aparente campanha “pró-mulheres” defendida em agências neoliberais, o fomento de um ajuste estrutural – baseado na liberalização comércio e no corte de gastos sociais – parece contradizer qualquer possibilidade de emancipação desses sujeitos. Utilizando-se das ferramentas teóricas trazidas por Silvia Federici e Fraçoise Vergès, o trabalho, consubstanciado em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, busca cumprir dois objetivos específicos. O primeiro é identificar de que forma o neoliberalismo atinge os corpos femininos, sobretudo nos países do Sul global. O segundo objetivo, por sua vez, é caracterizar o feminismo “civilizatório”, isto é, o feminismo europeu que tem sido absorvido pela agenda neoliberal e utilizado em apoio a políticas de intervenção imperialistas. Aponta-se, inicialmente, que a globalização neoliberal se configura como um novo processo colonizador. Com a inauguração de uma nova divisão internacional de trabalho – relacionada à formação de zonas de livre-comércio, cortes nos serviços públicos, congelamento de salários e desempregos massivos – impulsiona-se marcadores avassaladores de pobreza e miserabilidade às populações do “Terceiro Mundo” (Federici, 2019, p. 140). Nesse cenário, os países do Sul possuem um papel específico, fornecendo trabalho a baixo custo, matérias primas e mulheres, as quais não só servem de mão de obra barata, mas também como mercadorias. Observa-se que a criação de empregos nesse período foi voltada ao público feminino, eis que considerada mais adequada ao trabalho “flexível” (mais mal remunerado e mal qualificado). Isto não impediu, todavia, que as taxas de desemprego entre as mulheres continuassem mais altas do que entre os homens. Ademais, deve se considerar que grande parte do fluxo migratório, em especial para os países do Norte, é constituído pelo tráfico de mulheres, eis que os corpos femininos são tidos como produtos destinados à importação para o turismo sexual (Faria, 2005, p. 21-22). Adicionalmente à indústria do sexo, a migração das mulheres do Sul também se dá pela constituição de mão de obra no setor de serviços e no trabalho doméstico nos países do Norte, o que se torna problemático tanto pela péssima remuneração e invisibilidade desses trabalhos, quando pela relação de “criadas-madames” que se estabelece, retirando do Estado a obrigação pelo trabalho reprodutivo (Federici, 2019, p. 154). Outro importante ponto acerca das dinâmicas globais neoliberais é a promoção da guerra e capitalização da agricultura, o que força as mulheres a saírem de suas terras e romper com redes sociais estabelecidas. Por outro lado, salienta-se como os cortes dos gastos sociais afetam drasticamente a vida de mulheres, seja porque são as primeiras a serem demitidas dos serviços públicos, seja porque a ausência de acesso a eles as colocam em risco de vida (Federici, 2019, p. 186). Dessa forma, ainda que o sistema político de “Impérios Coloniais” esteja no passado, suas sequelas estão presentes nas novas formas de imperialismo econômico e político do neoliberalismo, sendo certo que esta dinâmica global traz efeitos perversos para as mulheres, nas novas formas de migração, de controle e de violência (Navaz, 2008, p. 24). Ressalta-se, assim, a impossibilidade de reivindicação de agências neoliberais como



instrumentos legítimos de garantia de direitos para as mulheres, uma vez que os programas estimulados e criados por esses órgãos afrontam diretamente a vida, o trabalho e a reprodução das mulheres em nível global. A reivindicação de direitos femininos por tais entidades demonstram apenas como o direito das mulheres se tornaram uma “arma ideológica a serviço do neoliberalismo” (Vergès, 2020, p. 43). O discurso do empoderamento de mulheres atende, de forma perversa, a feminização da pobreza, já que ele completa as políticas de pacificação e ordem (Vergès, 2020, p. 75-76). Por sua vez, o feminismo “civilizatório” – aquele que encarna uma narrativa ocidentalizada e universalista acerca do sujeito feminino – contribui para a perpetuação dessa lógica. Esse feminismo encontra lugar na nova ordem mundial, sendo que as mulheres a que se filiam impulsionam uma cruzada contra a discriminação sexista fora da Europa Ocidental. Com um viés marcadamente eurocentrado, têm como objetivo “salvar” as mulheres racializadas, impondo a elas seus próprios princípios. Ocorre que, além de apagar as diversas lutas das mulheres do Sul e suas histórias, reivindicam a liberdade individual como o estandarte máximo de sua empreitada, o que se configura em verdadeiro insulto às mulheres trabalhadoras, imigrantes e refugiadas políticas (Vergès, 2020, p. 85). Conclui-se, dessa forma, em como é insuficiente uma abordagem simples e ocidentalizada de gênero, reivindicando-se, assim, um feminismo decolonial – o qual desmascara o modo como o racismo-sexismo-eticismo impregna as relações atuais de dominação. O feminismo decolonial é uma afirmação de fidelidade às lutas e demandas das mulheres do Sul e, por isso, é capaz de promover um enfrentamento à lógica econômica e política do neoliberalismo, que se constitui em verdadeira guerra contra as mulheres.

## Referências

- FARIA, Nalu. O feminismo latino-americano e caribenho: perspectivas diante do neoliberalismo. In: FARIA, Nalu; POULIN, Richard. *Desafios do Livre Mercado para o Feminismo*. São Paulo: SOF, 2005.
- FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.
- NAVAZ, Liliana Suárez. Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales. In: *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, 2008.
- O GLOBO. Nova chefe do FMI: ‘Jamais aceitem ganhar menos que os homens’. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/nova-chefe-do-fmi-jamais-aceitem-ganhar-menos-que-os-homens-24021519>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.
- VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

**Palavras-Chave: feminismo decolonial; neoliberalismo; mulheres**



## MULHERES NO CÁRCERE: O TRATAMENTO PENAL NÃO É PENSADO PARA ELAS

Georgia Wendling Settanni (PUCPR)

1. Tema: O trabalho questiona a atual forma de tratamento penal dado a mulheres no Brasil, traçando um breve paralelo entre desigualdade social, feminismo e racismo e o aumento de contingente nas prisões femininas, bem como sua estrutura histórica de construção e administração, finalizando na crença pela necessidade de reestruturação das instituições penais voltadas para mulheres. 2. Objetivos: Tem como objetivo analisar a vulnerabilidade da mulher frente ao crime e subsequente aprisionamento, bem como verificar as condições em que ele ocorre. Para tanto, foi considerada a situação de mulheres cisgênero encarceradas no Brasil, no período de 2000 a 2017, data do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN Mulheres. 3. Metodologia: Como forma de pesquisa, foram utilizados dados apresentados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN e, por ser objeto de trabalho da autora, dados verificados através do Grupo de Monitoração e Fiscalização do Sistema Carcerário e Sócio-Educativo do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Sob o ponto de vista teórico, revisou-se material literário de autores relacionados aos temas de encarceramento em massa, feminismo e vulnerabilidade social, com o intuito de atingir a interdisciplinaridade necessária para o aprofundamento do tema. 4. Fundamentação Teórica: Em que pese consideravelmente menor que o de homens presos, nota-se que percentualmente o crescimento do número de mulheres encarceradas entre 2000 e 2016 é demasiado. A profunda desigualdade social, bem como o crescimento expressivo de famílias monoparentais, cria um quadro inóspito de vulnerabilidade que, como se espera, carrega mulheres ao mundo do crime, no intuito de prover para si e sua prole. Ainda, ao aprisioná-las, retira por muitas vezes o único sustento da família, criando um círculo vicioso de necessidade, desamparo, busca por uma saída legal, desistência, e conseqüentemente, novo delito. Nas palavras de Drauzio Varella (2017, p. 268-269): a violência que aflige as comunidades da periferia acentua as desigualdades de gênero e expõe as mulheres à gravidez na adolescência, à desorganização familiar, aos estupros, às drogas ilícitas, a viver em lares sem a figura paterna, a ter que criar os filhos por conta própria e a conviver com homens que empregam métodos violentos como forma rotineira de resolução de conflitos. (...) A maior parte das que aderem à criminalidade o faz pelo caminho do uso de drogas ilícitas, por relacionamentos afetivos com usuários, ladrões ou traficantes ou como parte da estratégia para manter a família ou para fugir da violência doméstica. Considere-se, ainda, que muitas destas mulheres encontram o caminho do tráfico através de seus pais ou parceiros, o "denominado de 'amor bandido', ou seja, em prol de um relacionamento, as mulheres submetem-se a atos criminosos sem se atentarem para as conseqüências de tais imprudências." (SILVA, 2015, p. 41) Com base nestas reflexões, bem como forma de garantir os direitos fundamentais de um gênero, torna-se indispensável a verificação das condições de cumprimento de pena por mulheres. A infraestrutura de uma unidade feminina, por exemplo, deve ser voltada as necessidades de gênero, considerando-se para tanto as particularidades biológicas e sociais das mulheres, com o intuito de garantia de direitos. Neste sentido, Juliana Borges trata (2019, p. 98-99): as mulheres têm necessidades diferenciadas e esse uso de respeito a um tratamento igual intensifica o contexto de violência a que essas mulheres são submetidas no contínuo desrespeito aos direitos humanos nas unidades prisionais. Um exemplo é a falta de absorventes, fazendo com que várias tenham que recorrer a expedientes alternativos e insalubres, como o uso de miolo de pão em seus ciclos menstruais. Outro exemplo é do uso de papel higiênico, quando é sabido que mulheres utilizam mais o sanitário para urinar que homens, obrigando-as a situações aviltantes



de utilização de pedaços de jornais velhos e sujos para sua higiene íntima. Ainda, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN Mulher - 2017, apenas 14,2% das unidades femininas contam com celas adequadas para gestantes. Tão somente 3,2% das unidades tem berçário ou centro de referência materno-infantil, e 0,66% contam com estrutura para crianças maiores de 2 anos. Temos hoje um sistema de execução penal retrógrado, com estruturas antigas e masculinizadas, que impossibilitam a garantia de plenos direitos às apenadas. Locais que não foram pensados para receber o gênero feminino e suas necessidades mais básicas. Não se trata de criar mecanismos que atenuem a pena. Mas do seu cumprimento seguindo normas que garantam a aplicação de direitos humanos à esta população, e que desta forma possibilitem a ressocialização efetiva.

## Referências

BORGES, Juliana. Encarceramento em massa. São Paulo: Pólen, 2019.

SILVA, Amanda Daniele. Mãe/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina [online]. São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vjtsp/pdf/silva-9788579837036.pdf>. Acesso em: jul.2020.

VARELLA, Drauzio. Prisioneiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

**Palavras-Chave: Encarceramento feminino; Tratamento penal; Mulheres; Desigualdade social.**



## NECROPOLÍTICA E O SISTEMA CARCERÁRIO: A GESTÃO DA PANDEMIA COMO GESTÃO DE MORTE

Ana Carolina Bartolamei Ramos (PUCPR)

Partindo das concepções do direito moderno e do Estado de Direito, da maneira com que se estruturaram e evoluíram como contenção social, como bem observado por Foucault com relação à passagem do poder disciplinar ao biopoder, sob o enfoque da segurança, avança-se no estudo da violência como discurso jurídico e o sistema de justiça, especialmente o sistema de justiça penal, pelo conceito de necropolítica de Achille Mbembe. A necropolítica argumentada por Achille Mbembe é considerada uma apropriação pós-colonial das conceituações de biopolítica de Foucault, haja vista que o autor ultrapassa a preocupação com a delineação dos poderes estatais na gestão da vida e morte, para “ressaltar a gestão da vida pela face do extermínio de populações das colônias, realizando uma análise sobre as ‘topografias da crueldade’ nos sistemas de plantantios” (Gomes, 2017, p. 52). Assim, é com a noção de necropolítica que Mbembe avança ao promover uma clivagem decolonial da biopolítica de Foucault, descolando-se da racionalidade eurocêntrica, para um necessário enfrentamento da escravidão e a ruptura social até os dias de hoje existente sob forma de Estado de Exceção, como tecnologia de governo rearranjada dentro da lógica neoliberal, ainda que no âmbito de um Estado Democrático de Direito. Nesta senda, extrai-se do texto intitulado Necropolítica de Mbembe: Em minha argumentação, relaciono a noção de biopoder de Foucault a dois outros conceitos: o estado de exceção e o estado de sítio. Examinando essas trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar. Em tais instâncias, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir semelhantes exceção, emergência e inimigo ficcional (...). (Mbembe, 2018, p. 16-17). Dentro desta linha de argumentação teórica, é que se pretende relacionar o que Mbembe denomina de gestão de vida e morte, a base normativa do direito de matar que se fundamentam no estado de exceção e na relação de inimizade, com a questão do encarceramento de determinados grupos de pessoas – o inimigo – pelas noções já expostas acima acerca controle e governabilidade, sob o argumento da segurança. Como expõe Fernando Bertani Gomes: A outra via de vitimação acontece através da segregação espacial, marginalização econômica e encarceramento em massa desse grupo. Necropolítica vai além da produção de cadáveres, empenha-se antes, na produção e gestão das ‘vidas nuas’. “Quando eu digo matança, obviamente que não estou falando apenas do assassinato direto de alguém, mas também do fato de expor alguém à morte, aumentar o risco de morte para algumas pessoas, ou, simplesmente morte política, expulsão, rejeição etc” (FOUCAULT, 2003, p.256). Outro elemento sobre a escala dos dispositivos soberanos estatais na produção da vida nua existe a via da jurisprudência, ou formas-de-verdade (FOUCAULT, 2003). Essas amparam e esterilizam o direito penal que, conforme já dito anteriormente através de Adorno (1994), pela via da suposta igualdade jurídica são perpetuadas práticas de controle social que dão “privilegio de sanção punitiva sobre determinados grupos – negros, migrantes e pobres em geral – se transforma de drama pessoal a drama social” (ADORNO, 1994, p. 149). (Gomes, 2017: 54). Além disso, ainda nesta linha argumentativa, para fins de evidenciar a excepcionalidade do poder utilizada como regra quando se refere ao encarceramento, pretende-se realizar a análise de informações sobre a política atual de encarceramento adotada no âmbito do sistema de justiça penal brasileiro. Parte-se para tanto, de relatórios oficiais extraídos do site do Conselho Nacional de Justiça e também dos Tribunais, tratando especificamente a problematização acerca dos modos pelos quais foram tomadas as medidas dentro do Poder Judiciário, especialmente a partir da recomendação 62 do CNJ, quanto à



contenção da pandemia no âmbito das cadeias e presídios nacionais. Deste modo, o que o presente estudo se propõe a analisar é a forma como foi feita a gestão dos corpos indesejáveis nas prisões durante a pandemia, explicável à luz da necropolítica, especialmente com relação à resistência dos próprio Poder Judiciário em observar a supramencionada recomendação do CNJ. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental com o intuito de tornar possível demonstrar que, dentro do âmbito da necropolítica, em sua perspectiva de desigualdades étnico racial e também decolonial, que não há relação do sistema de justiça criminal com políticas sociais, nem em uma situação de pandemia, mas o que ocorre é justamente o contrário. O que existe é uma relação do sistema de justiça criminal com a necropolítica. Neste sentido, partindo do cárcere, o que se percebe é a ausência de inovação social e novas tecnologias de cuidado e de proteção social dentro desses territórios vulneráveis específicos. Por conseguinte, partindo da premissa estabelecida pela forma que o Estado faz a gestão dos corpos matáveis, sob a ótica da necropolítica, fica evidenciada que a política do sistema penal não é de proteção social, mas sim política de gestão de morte.

## Referências

GOMES, Fernando Bertani. Escalas da Necropolítica: Um ensaio sobre a produção do 'outro' e a territorialização da violência homicida no Brasil. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 21 (2017), n.2, p. 46-60 ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499427000.

MBEMBE, Achille. *NECROPOLÍTICA. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2019.

**Palavras-Chave: Necropolítica. Pandemia. Sistema penal. Gestão de morte**



## O ACESSO A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

Marcos Antonio Klazura (UNINTER)

O presente trabalho visa debater o acesso a educação infantil como forma de proteção social às crianças em territórios de vulnerabilidade social. Trata-se de uma temática relevante em direitos humanos, pois o ambiente escolar que insere à criança como sujeito central em suas diferentes estratégias metodológicas, propicia acesso a um amplo repertório de descobertas e conhecimentos, ao mesmo tempo em que garante direitos básicos como: alimentação, cuidado, socialização, interação com as diferenças e demais vivências que demarcam a educação infantil como direito humano, estes são construídos pelos próprios sujeitos em sua história. (GALLARDO, 2014). Neste contexto, problematiza-se que o acesso à educação infantil deve ultrapassar a compreensão minimalista de um espaço em que às crianças permanecem a maior parte do dia, enquanto seus familiares cumprem suas atividades laborais, para uma compreensão mais ampla, em que o ambiente escolar se fundamenta nas possibilidades e interações, articulando conexões entre a escola, as famílias e o território. Sob essa perspectiva, todos os envolvidos no processo são educadores, sendo assim, são participantes do processo coletivo de educar, nesse ponto cabe conceituar a educação infantil, segundo Cores em Composição na educação Infantil (2010, p.10) trata-se da “primeira etapa da educação básica e tem por função favorecer a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em atividade complementar à da família e da comunidade, por meio de intensas e significativas aprendizagens”. Nesta direção, busca-se compreender os territórios em suas particularidades e identidades como espaços educativos, permitem a possibilidade do enfrentamento da desproteção social, fruto da desigualdade de acesso de bens e serviços, como pauta coletiva de todos os atores do território, segundo Sposati (2011), o território está além do espaço geográfico, mas como espaço do reconhecimento e pertencimento, da identidade coletiva, da organização dos atores sociais e sujeitos coletivos que constroem estratégias deliberativas de participação na perspectiva da materialização de projetos democráticos e emancipatórios para ampliar os direitos humanos e qualificar as políticas públicas. Neste contexto, a escola não é uma “bolha” de reproduções metodológicas, mas fruto e resultado das vivências experimentadas por todos os integrantes da comunidade escolar: crianças, famílias, educadores e demais sujeitos da comunidade. Esse argumento não se trata apenas do pertencimento à comunidade educativa, mas da possibilidade de articulação com equipamentos e atores do território na direção da ampliação do acesso a políticas públicas que materializem os direitos e a proteção social. Assim, o espaço escolar deve identificar as demandas sociais das famílias e coletivamente construir estratégias e encaminhamentos que visem responder as necessidades de acesso a bens e serviços que impactam diretamente na vida da criança, pois a proteção social e a democratização são construídas pela participação social ampliada, buscando a visibilidade das demandas sociais com a atuação múltiplos atores que direcionam a ampliação dos direitos. (BARBOSA DA SILVA; JACCOUD; BEGHIN, 2009). Faz-se necessário demarcar ainda, que a escola torna-se um ambiente de rompimento de ciclos de violências reveladas de forma verbal e não verbal pelas crianças a partir das suas vivências, sendo objeto não de repressão por parte dos educadores, mas de um olhar ampliado que visa cuidado e trabalho sob a perspectiva de enfrentamento às formas de desproteção social. Demarca-se que além da violência muitas outras expressões da desigualdade social que geram vulnerabilidade social são vivenciadas pelas crianças com idade de educação infantil em territórios vulnerabilizados pela falta de



acesso às políticas públicas, estas segundo Boneti (2011, p.17-18) são “ações que nascem no contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção política numa realidade social”, portanto, nem sempre estão nas pautas prioritárias das gestões governamentais. O caminho metodológico desse trabalho é um relato de experiência de um profissional de um espaço escolar inserido em território de vulnerabilidade social no município de Curitiba. Utilizou-se também de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa a partir do método crítico dialético, com vistas à contradição, a historicidade e a totalidade dos processos. Como resultado de pesquisa aponta-se alguns desafios a serem considerados no contexto da educação infantil: como não há uma lei de obrigatoriedade para a educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos, os governos municipais não priorizam o acesso a esse direito, considerando ainda que é a etapa de educação infantil que exige maior investimento para sua operacionalização. No caso da faixa da pré-escola entre 4 e 5 anos a partir de 2013 com a lei 12.796 da obrigatoriedade escolar, houve maior abertura de matrículas para as crianças. Cabe destacar ainda nessa pesquisa, que ao defendermos a educação infantil como direito humano, não podemos restringir ao acesso às matrículas, mas quais contextos e repertórios educativos perpassam pelos projetos pedagógicos executados nas escolas, lembrando que faz-se necessária uma ruptura com a perspectiva do “depósito” das crianças em “creches”, para um contexto de descoberta educativa, participativa, democrática, um terreno de formação dos sujeitos, onde todos os atores: a criança, as famílias, os educadores e o território realmente estejam envolvidos no processo educacional, configurando assim, uma perspectiva de educação infantil geradora de proteção social.

## Referências

BARBOSA DA SILVA, Frederico Augusto; JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Políticas Sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. In: JACCOUD, Luciana. (Org.). *Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo*. 2ed. Brasília: IPEA, 2009, v.1 p. 373-407.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed., rev. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011. 103 p.

CORES EM COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Rede Marista de Solidariedade. 1a ed. – São Paulo: FTD, 2010. 100 p.

GALLARDO, Helio. *Teoria Crítica: Matriz e possibilidade de direitos humanos*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SPOSATI, Adaíza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2011.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; Educação Infantil; Proteção social**



## O CRIME DOMÉSTICO EM MOÇAMBIQUE E AS PENALIDADES CRIMINAIS ESPECÍFICAS

Jaime do Castelo Pedro (PUCPR)

Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla (PUCPR)

Em Moçambique no ano de 2009 foi aprovada pelo MISAU (Ministério da Saúde) a Estratégia de Gênero no Setor da Saúde, que reconhece Violência Baseada no Gênero (VBG) como assunto-chave. Alguns destes planos estão atualmente em revisão. Um exemplo de organização da sociedade civil é a Rede Homens Pela Mudança (HOPEM), criada em 2009, mesmo ano que o documento do MISAU, pelo grande ativista de gênero sul-africano Dumisani Rebombo, que visa promover dignidade para homens e mulheres moçambicanas e tem atenção especial às questões das desigualdades, questionando normas e regras de gênero prejudiciais a homens e mulheres. Neste contexto, a grande preocupação é sobre os mesmos documentos que espelham as leis em relação ao homem como gênero masculino. Porém, não existe até o momento um documento apropriado para tal, podendo ser o homem e a mulher integrados na normativa geral para além de existir o específico para a mulher. No país, a violência de gênero não é isolada das outras formas de discriminação tais como a socioeconômica, geográfica, étnica, linguística e etária. Mulheres rurais pobres experimentam estas formas de violência quando é negado seu direito à posse de terra, direitos de herança e direito ao acesso a ativos produtivos. Segundo Corrêa e Homem (1977), na sociedade moçambicana para a maioria dos casos criminais pautam-se pela ótica da violência sofrida pela mulher. Neste contexto, a imagem da mulher vítima e do homem agressor está fixada no imaginário comum, e é ela que resta, quase sempre, analisada por estudiosos de diversos campos de conhecimento. Assim sendo, pretende-se trazer uma abordagem em torno do que menos é sublinhado, numa perspectiva em que o homem passa a ser o sujeito passivo do crime doméstico. Pois parte-se de uma hipótese de que em Moçambique, país com características culturais múltiplas, os crimes domésticos em que os homens são vítimas têm uma expressiva quantia, mesmo que figurem em menor número do que os que têm as mulheres como tal. Sobretudo quando consideramos que antes a mulher moçambicana não tinha voz, a mulher não podia estudar mais que o homem, não podia conduzir o carro, e nem trabalhar em ambientes públicos. Por outro lado, quando então, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) começou a luta armada em setembro de 1964, utilizando como slogan “a nossa luta não há homem, não há mulher, mas sim todos somos militantes”. Samora Machel, em 1973, quando da criação da Organização da Mulher Moçambicana, OMM, afirmava que, “a libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo”, esse contexto trouxe avanços, mesmo que não em número desejado e esperado, em relação ao reconhecimento do papel das mulheres na luta e nos espaços públicos, mesmo que a Constituição moçambicana de 1990 tenha aberto mais lugares para a mulher. Nesta ordem de ideias, foram, pouco a pouco sendo criadas políticas públicas com a finalidade de alcançar a ideia de que “todo o trabalho que o homem faz a mulher pode fazer também e não se pode criar desigualdade”. Nesse sentido questionamos: o quanto avançamos na igualdade de direitos? O quanto essas ideias de domesticidade ainda são prevalentes em relação às mulheres? Em que medida há subnotificações de violências domésticas contra homens em Moçambique, sendo eles mesmos vítimas de uma estrutura patriarcal?

**Palavras-Chave: desigualdade de gênero; violência doméstica em Moçambique; igualdade de direitos**





## OS DIREITOS HUMANOS ANTE O SUFOCAMENTO SECULAR

Adriano Andrade Barboza (PUCPR)

Rodrigo Alvarenga (PUCPR)

Trata-se de um trabalho em modo de ensaio que busca abordar elementos históricos do colonialismo e do liberalismo que parecem estar entranhados e ativos e, muitas vezes, imperceptíveis ao oprimido que, a partir dos fenômenos de uma contemporaneidade encobridora de vestígios, coloca-se posicionada culturalmente como portadora de uma suposta descolonização quando em verdade torna-se a face velada de um modo de sofrimento e de racismo estrutural. Raízes do racismo estrutural e sua ligação com a história dos direitos humanos em interface com a psicanálise. PROBLEMA: Qual a leitura das raízes de um racismo estrutural a partir de uma perspectiva interdisciplinar que inclua também a teoria psicanalítica na leitura do sujeito? OBJETIVO GERAL: Identificar em epistemes diversas um modo de comunicação entre si que possam permitir elaborar, dentro das questões de direitos humanos, um conjunto de análise dos fenômenos que resultam num racismo estrutural. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Identificar elementos e conteúdos pertinentes ao problema de pesquisa a partir da perspectiva de correntes epistemológicas diversas. Analisar conteúdos identificados e traçar uma relação denexo causal subjetivo a partir de uma interface dos direitos humanos e a psicanálise. METODOLOGIA: Adotou-se o modo de pesquisa bibliográfica a partir de correntes epistemológicas distintas que pudessem se comunicar entre aspectos antropológicos e, ao mesmo tempo, subjetivos e sociais, a fim de explicar uma relação supostamente causal dos fenômenos socioculturais envolvidos. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Abordar sobre o tema do colonialismo é, também, versar sobre mecanismos de “guerra” que resultam ainda em uma manutenção e um modus operandi de sociedades e Estados que coisificam o ser humano a partir de sua categorização de critérios de inumanidade e de pura destituição de valor intrínseco de sujeito, assim como foi feito com os habitantes originários das Américas que por estarem próximos da natureza e de uma vida natural (Mbembe, 2016, p. 133) constituíam-se como sendo seres animalizados passíveis de abate e extermínio diante de uma perspectiva dos invasores de que os índios seriam destituídos de alma. Diante de determinados aspectos históricos, torna-se essencial considerar o que vem a ser aquilo que se configurou como direitos humanos, assim como abordar sobre a igualdade e a desigualdade. Cabe, desse modo, postular que, no período colonial, as riquezas podiam e estabeleciam um status de direito do cidadão (Barros, 2006, p. 202). Nesse caso, como os outros sujeitos estavam aquém da posição de senhor, passavam, portanto, a serem considerados e tratados como pessoas de segunda classe, ainda que tivessem amealhado algum recurso. Sendo assim, a desigualdade consiste em um desnivelamento de bens, recursos e, sobretudo, de direitos. De acordo com essa leitura, os direitos humanos vêm a ser uma entidade que resultou da tentativa inicial de garantia de organização e proteção patrimonialista. Desse modo, os direitos humanos se estabeleceram de maneira reduzida e limitada diante de seu real potencial e objetivo de viés igualitário, quando, na verdade, ele é algo além de uma garantia jurídica e que, segundo Souza Júnior (Souza Júnior, 2017, p. 1730, apud Escrivão Filho & Sousa Júnior, 2016, p. 23), vem a ser algo bem mais importante – um espaço de luta. Diante da aspereza da supressão de valor de sujeito no mundo se observa, portanto, uma construção de guetos modernos de abjeção – a nova senzala. Contudo, para avançar numa análise crítica sobre o fenômeno em questão, torna-se imprescindível realizar uma leitura sobre o que significa ser sujeito. Pois, será a partir de alguns preceitos psicanalíticos em torno do tema que se poderá levantar a hipótese de relação com um modus operandi desdobrado no tempo e que pode permitir algum



deciframento entre o sujeito e a cultura que o ronda. A partir do conceito de sujeito e todo o seu percurso de desenvolvimento que passa pelo âmbito do complexo de castração, permitir-se-á produzir toda uma correlação do sujeito num estágio de transformação e constituição que encontra possíveis novas referências acerca dos termos sujeito e indivíduo que, de algum modo, também se localiza nas análises de Hannah Arendt nas quais será possível observar a questão de alienação do sujeito comum a um líder de modo identificatório e que se mobiliza em substituição a sua vontade, ou seja, a vontade do líder é a vontade do indivíduo tal qual quando estagiado na alienação materna de acordo com a psicanálise (Lacan, 1957-58/1999, p. 206). Tais correlações, portanto, passam a ganhar consistência na medida em que se pode cruzar uma subjetividade do sujeito a um comportamento social correspondente. Pois ocorre movimentos do sujeito nos dois casos de uma busca de preenchimento que se faz impossível sem, com isso, conseguir consolidar uma sustentação que o aproxime a uma boa configuração de alteridade. RESULTADOS: Permitiu-se descortinar e abordar aspectos do entranhamento de uma cultura colonial, a biopolítica e a necropolítica. Pois se verificou um modo de enunciado contemporâneo que se traduz num processo de mortificação dos sujeitos para um franco desamparo em termos sociais e psicanalíticos que culmina numa morte lenta e gradual cujo movimento de existência possível para alguns grupos sociais tidos como “sem alma” acabam mantendo-se numa reeditada condição de sufocamento de expressão e valores, autoestima, consciência e direitos.

### Referências

ARENDRT, Hannah. *Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019.

BARROS, José D’Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC*, n. 39, p. 199-218, abr. 2006

FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”)*, além do princípio do prazer (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte. Editora D’Plácido, 2016.

LACAN, Jacques. *O seminário, Livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958)*. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 1999.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. *Artes & Ensaios*, n. 32, 2016, p. 122-151.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de. *Las Casas, Alonso de Sandoval e a defesa da escravidão negra*. *Topoi (Rio J.) [online]*. 2006, vol.7, n.12, pp.25-59.

**Palavras-Chave: direitos humanos; racismo; psicanálise; subjetividade.**



## OS MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESFERA TRABALHISTA E O “MITO” DA VIOLAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO A JUSTIÇA

Madeline Kragl Alvarenga (PUCPR)

A relação empregado e empregador, historicamente conflituosa e complexa, impõe uma forma de solução eficaz e célere para seus impasses. Contudo, a principal forma de solução das controvérsias oriundas dessa relação, qual seja, a judicialização, pela atuação do Estado por meio do Poder Judiciário, não tem se mostrado eficiente nessa função pacificadora, razão pela qual se faz necessário voltar o foco para outras formas de composição, capazes de levar em consideração as inúmeras transformações econômicas e sociais que refletem no conflito laboral e atender as complexidades dessa relação de forma mais eficaz e célere. Essas formas são conhecidas como meios alternativos de solução de conflitos – MASCs. Nesse contexto, o presente trabalho tem o propósito de Analisar aspectos sociojurídicos alternativos de solução dos conflitos atinentes às relações trabalhistas no Brasil e também estudar a aplicação dos meios alternativos de solução de conflitos nas relações trabalhistas brasileiras, apesar da resistência dos operadores do direito quanto à sua implementação, pelo entendimento de que violam o direito constitucional de acesso à justiça. Todavia, diante dos avanços legislativos a esse respeito, que priorizam uma justiça participativa, estimulam a facilitação do diálogo e a implementação de uma justiça multiportas, somado aos bons resultados de outros países no assunto, pretendemos analisar sob quais perspectivas é possível a aplicação de tais formas nas relações trabalhistas brasileiras. Assim, buscou-se realizar um estudo, de caráter eminentemente didático, sobre os instrumentos alternativos de pactuação, e analisar a viabilidade de sua utilização na solução de litígios trabalhistas, contrapondo os argumentos apresentados pelos adeptos da corrente contrária ao movimento de composições amigáveis, e defendendo a implementação dessas formas como meios eficazes de harmonização da relação empregado e empregador e pacificação social, haja visto que “o trabalho é dimensão primordial da dignidade humana (Dissenha, 2007, p.12)”. O estudo foi realizado pelo método dedutivo, amparado em pesquisa bibliográfica baseada em doutrina e na legislação brasileira; foram aplicados textos constantes de livros, artigos e publicações jurídicas no geral, bem como de pesquisas jurisprudenciais pertinentes ao tema; especialmente no âmbito trabalhista. Ademais, foram feitos levantamentos bibliográficos externos, de alguns países selecionados, como Argentina, Canadá e Estados Unidos da América, com vistas a analisar os resultados da aplicação dos meios alternativos de solução de conflitos trabalhistas em tais Nações.

### Referências

- ANDREASSA JUNIOR, Gilberto e OLIVEIRA, Andressa Jarletti Gonçalves de (organização – obra coletiva) *Novos Estudos de Direito Bancário*. Organização de Gilberto. Curitiba: Ithala, 2019.
- BEBBER, Julio Cesar. *Reforma Trabalhista: Homologação de Acordo Extrajudicial*. Revista eletrônica do TRT9. Curitiba, v., São Paulo, v. 9 – n. 85 – fevereiro/20.
- BUZZI, Marco Aurélio. *Vírus real: ato virtual na Justiça*. A prática da videoconferência nos atos processuais. 09.05.2020. Disponível em: . Acesso em 04.07.2020,



CARREIRA Alvim, José Eduardo. Tratado Geral da Arbitragem – interno. Belo horizonte. Ed. Mandamentos. 2000.

DELGADO, Mauricio Godinho. Arbitragem, mediação e comissão de conciliação prévia no direito do trabalho brasileiro. Revista LTr, v. 66, n. 6, jun. 2002, São Paulo.

DISSENHA, Leila Andressa. Arbitragem e conflitos trabalhistas: panorama nacional e experiência comparada. Dissertação de Mestrado – PUCPR. Curitiba. 2007.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. Ministério Público do Trabalho: doutrina, jurisprudência e prática. 4 ed. São Paulo: LTr, 2010.

LIMA, Leonardo Tibo Barbosa. Teoria do conflito rumo a um novo direito coletivo do trabalho. São Paulo: LTR, 2016.

MARQUES, José Frederico. Ensaio sobre a jurisdição voluntária. Campinas: Millenium, 2000.

OLIVEIRA, Daniela Olímpio de. Desjudicialização, acesso à justiça e teoria geral do processo. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2015.

SILVA. João Alves. Teoria de conflitos e direito: em busca de novos paradigmas. Pensar, Fortaleza, v.13, n.2, p.216, jul./dez. 2008. Disponível em: . Acesso em: 05/08/2019.

SOUZA, Zoraide Amaral. Arbitragem – Conciliação – Mediação nos Conflitos Trabalhistas. São Paulo: LTr, 2004.

SILVEIRA, Ana Flávia Hauenstein e GARCIA, Jaci Rene Costa. Mediação de conflitos: aplicação do método dialético de Hegel introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pelo código de processo civil de 2015. Disponível em: . Acesso em: 08.08.19.

TUPINANBÁ, Carolina (coordenação – obra coletiva). Soluções de Conflitos Trabalhistas: novos caminhos. 1ª ed. São Paulo: LTr, 2018.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas. São Paulo: Método, 2008. SILVA, Felipe Rangel da. e CARVALHO, Thomaz Jefferson. Crise do Poder Judiciário versus arbitragem: Concretização do Direito Fundamental ao Acesso à Justiça. 2015. Disponível em: .

SOUZA. Rosana. A Justiça Restaurativa Nos Conflitos Trabalhistas. Disponível em: . Acesso em 28/07/2019.

**Palavras-Chave: Conflitos Trabalhistas. Acesso à Justiça. Meios Alternativos de Resolução de Conflitos.**



## SINGULARIDADES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Mariane Ramos de Souza (PUCPR)

Sabe-se que o contexto do ambiente influencia em alguns aspectos o desenvolvimento infantil. Um ambiente seguro, estável, estimulador contribui para uma infância e desenvolvimento saudável. Crianças em situação de vulnerabilidade social ficam expostas a violência, instabilidade da família e muitas vezes são pouco estimuladas, devido a fatores conjunturais e familiares, trazendo implicações também ao trabalho do professor. Diante disso, questiona-se: quais as ações peculiares do Centro Municipal de Educação Infantil em contextos de vulnerabilidade social? Objetivou-se identificar e descrever ações do Centro de Educação Infantil em contextos de vulnerabilidade social. Para a investigação foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Fonseca (2002, p. 20) “se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” e como instrumentos de coleta de dados foram utilizados 9 dias de observações participantes nas salas de aulas. Para realização da coleta de dados, realizou-se a pesquisa de campo em uma turma crianças com 5 anos de idade, de um Centro Municipal de Educação Infantil de um bairro da região metropolitana de Curitiba/PR, onde a maioria da comunidade encontra-se em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa de campo é identificada como “investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto de pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisa (ex-post-facto, pesquisa ação, pesquisa participante, etc.)”. (FONSECA, 2002, p. 32). Segundo Monteiro (2012, p.35) o conceito de vulnerabilidade pode ser compreendido pressupondo “um conjunto de características, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade.” Interfere, portanto, no acesso de bens e serviços que amplia o repertório material e simbólico e na mobilidade social desse sujeito, por isso a importância de políticas públicas que favoreçam esses acessos. Bourdieu (2015) aponta que o rendimento escolar sofre interferência do capital cultural previamente investido pela família, evidenciando que há uma transmissão hereditária que estreita a relação de êxito escolar e nível cultural global familiar. Por isso, a criança em estado de vulnerabilidade, está propícia a apresentar maiores dificuldades no seu desenvolvimento. No entanto, apesar das diferenças sociais, a Constituição Federal, Art. 5º nos indica que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e no Art. 6º nos afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a



alimentação, o trabalho, a moradia,[...], a proteção à maternidade e à infância, [...]”. Assim, a educação é um veículo de acesso na garantia de direitos que são pertinentes a todo ser humano. Na observação participante foram observadas algumas ações da Instituição de Educação Infantil às crianças em situação de vulnerabilidade social, no sentido de ampliar o acesso à educação, como forma de garantir outros direitos. Uma das medidas trata-se de uma política educacional, o programa FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente), em que há uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, representantes municipais, conselhos tutelares, Ministério Público, pais, alunos e comunidade para combater a evasão escolar nas escolas do Paraná. Na sala observada, houve a volta de duas crianças após acionar o programa, e estão à espera de uma outra. O processo é iniciado através da constatação pelo professor pelas anotações de frequência a ausência do aluno. Outra política educacional adotada são os Sinais de Alerta que convidam os professores a observar alterações físicas e comportamentais, entendendo que a prevenção pode evitar que os sinais se tornem de fato uma deficiência para a criança. Na sala observada havia uma criança com indícios de deficiência cognitiva, assim a professora comunicou os sintomas à coordenação pedagógica do Centro, que conversa com a família para ser encaminhado ao neurologista. Há crianças que sofrem de negligências dos responsáveis, como a falta de higienização e ida ao médico/cirurgião dentista. A Instituição estimula o desenvolvimento de projetos de higiene, incentivando a criança a cuidar do seu corpo para que seja saudável, influenciando os responsáveis por eles, nessas ações. Há crianças que se queixaram de dor de dente e apresentam cáries; essas recebem da pedagoga do Centro um papel de encaminhamento ao dentista, ou se percebido algum sintoma de doença, para um médico. A criança só deve voltar para a Instituição com o encaminhamento assinado pelo médico/cirurgião-dentista. Outra singularidade é que devido ao capital cultural (BORDIEU, 2015) as crianças podem ter um repertório empobrecido de conhecimento de gêneros textuais e vocabulário limitado. A palavra “panela”, de uso cotidiano, era desconhecida por uma das crianças, por exemplo, implicando um engajamento dos professores em trazer e estimular práticas de letramento, já que esse ambiente pode ser o único que estimule a familiarização com a escrita alfabética, promovendo o desenvolvimento das crianças menos favorecidas que segundo Morais (2012, p.71), entram no ensino fundamental com hipóteses de escrita menos desenvolvidas e concluem o primeiro ano do ensino fundamental tendo avançado menos que crianças de meios mais favorecidos. Também foi observada a entrada estendida: as crianças são recebidas em qualquer horário do dia, apesar de ter um horário de entrada. Evidencia-se que em um contexto de vulnerabilidade social a Instituição de Educação Infantil tem ações peculiares, como horário estendido, programas como Sinais de Alerta, FICA,



encaminhamentos médicos/cirurgião-dentista e reconhecido que o professor necessita de olhar sensível e consciente do seu papel pedagógico e político.

#### Referências

BORDIEU, Pierre. Escritos de educação/Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 mai. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf). Acesso em: 10 mai. 2019.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. Sociedade em Debate, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2012. Disponível em: <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>. Acesso em: 14 mai. 2019.

**Palavras-Chave: Vulnerabilidade social; Educação Infantil; Centro de Educação Infantil; Singularidades.**



## TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Mariana Patrício Richter Santos (UNINTER)

Marcos Antonio Klazura (UNINTER)

O presente trabalho busca refletir de que forma a teoria crítica dos direitos humanos possibilita uma aproximação com sua (in) concretude na realidade social em tempos de pandemia. Problematiza-se que muito se fala sob a “ode dos direitos humanos”, mas pouco se pratica o exercício de refleti-lo em seu todo orgânico, dialético e em sua práxis cotidiana. E só podemos alcançar o exercício desta reflexão, debruçando-nos sobre olhares que permeiam: reconhecer o que se compreende por teoria crítica dos direitos humanos, identificar vulnerabilidades ampliadas em tempos de pandemia e observar a (in) concretude dos direitos humanos na realidade social que ora se apresenta. Para atender aos objetivos acima propostos, elencou-se a pesquisa bibliográfica como referência metodológica, pois possibilita novos enfoques ou abordagens sobre determinado tema. (Marconi, Lakatos, 2003). Ao abordar a temática dos direitos humanos, temas comuns e midiaticamente publicizados são conhecidos, como: direito à liberdade de expressão, direito à intimidade, direito à vida e, para aproximar da proteção social, ainda podemos mencionar o direito à educação, o direito à saúde, o direito à assistência social, entre tantos outros. Tais direitos humanos, quando observados a partir do que convencionou-se chamar de “teoria tradicional” (nas palavras de Batista; Lopes, s/a) são detentores de características que os desvelam: universalidade, indivisibilidade, irrenunciabilidade, entre outras. Porém, tais características demonstram a frieza direcionada aos direitos humanos: parece tratar-se de algo intangível, inquestionável, dado como certo, posto que foi positivado pelas diferentes declarações e tratados internacionais. Ao transpor o olhar sobre os direitos humanos com a lente ampliada e revisitada da Teoria Crítica dos Direitos Humanos – destacando aqui como autor de referência o espanhol Herrera Flores-, transmuta-se um ressignificar os direitos humanos, como espaços de lutas sociais e coletivas pelo reconhecimento da dignidade humana (Flores, 2009). Os direitos humanos devem ser compreendidos, neste verso, como avesso a uma teoria eurocêntrica de universalidade, pois não há que se falar em universalidade diante de relações sociais distintas, nas quais se localizam processos civilizatórios, econômicos e políticos diversos. É salutar lembrar, que direitos são “[...] resultados de lutas históricas, de conflitos de interesses, de ações dos movimentos sociais, do Estado, dos poderes públicos, das classes e de segmentos heterogêneos e internos a elas.” (Ruiz, 2014, p. 245). O movimento próprio dos direitos humanos, subjacentes a suas peculiaridades dialéticas, nos relembra o ser humano como um ser relacional, um ser social. Assim, os direitos humanos destinados a este ser social, se configura em suas diferentes concepções, relações, escolhas políticas e singularidades de existência. Nos faz lembrar também, do grande processo desigual (de ordem estrutural) que aflige e afeta a população. Afinal, se lembrarmos a frase célebre de Marx e Engels (2008, p. 08), “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes”. Apesar da temporalidade histórica desta frase (presente à época do Manifesto do Partido Comunista), percebe-se sua contemporaneidade afirmativa. Direitos humanos são construções históricas alicerçadas na busca e ampliação de melhores condições de vida ao ser humano, que garantam a proteção social, para isso deve-se reconhecer os sujeitos sociais em sua totalidade e integralidade considerando ainda suas particularidades. Mas não podemos pensar em direitos humanos de forma igualitária, mas sim, de forma equitativa, se partimos do pressuposto de uma teoria crítica dos direitos humanos. Pois, a igualdade como lema da Revolução Francesa destoa significativamente do



significado da igualdade enunciada por Karl Marx (igualdade aqui, é compreendida como igualdade material). E, é dentro deste viés, que compreender a proposta da Teoria Crítica dos Direitos Humanos em toda sua especificidade, nos aproximando da práxis de sua (in)concretude, nos faz indicar aproximações neste cenário de pandemia- cenário este que apenas desvela o abissal processo de desigualdade social existente em território brasileiro, que afronta, diretamente, com a (in) concretude de tais direitos. SEVERO (2020, p. 219- grifos da autora), traz-nos um alerta: “A COVID-19 tem outro traço irônico ou perverso. Não atinge a todos do mesmo modo. Pode até ser sedutor o discurso de que estamos no mesmo barco, mas não é real.” Seguindo ainda no discurso da autora, a mesma apresenta uma reflexão que nos tangencia (diretamente) o discurso da (in) concretude dos direitos humanos: “Quem não tem casa, não pode fazer isolamento físico. Quem não tem trabalho, não consegue se alimentar adequadamente, não tem saneamento básico e, portanto, não terá as condições para enfrentar o vírus e a doença. “Nesse cenário, intensifica-se como resultado e reflexão a necessidade da organização coletiva contra as estruturas de desigualdade, ao mesmo tempo em que se reforça a urgência da busca pela concretude dos direitos humanos. Recorremos então, a Flores (2009) que ressalta que os direitos humanos não são privilégios ou ainda declarações de boas intenções desconectadas das relações concretas, mas se constituem a partir dos processos das lutas sociais empregadas para que as necessidades sociais sejam atendidas; é a luta pela materialização da dignidade humana.

## Referências

BATISTA, Vanessa Oliveira; LOPES, Raphaela de Araújo Lima. Direitos Humanos: o embate entre teoria tradicional e teoria crítica. Disponível em:

<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=0a743fa0de869f27>, acessado em 23. 09. 2020.

FLORES, Joaquín Herrera. A reinvenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf, acesso em 23. 09. 2020.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SEVERO, Valdete Souto. Sobre a COVID-19 e as nossas escolhas. IN: Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois / Anjuli Tostes, Hugo Melo Filho; ilustração de Carlo Giambarresi. – 1.ed. – Bauru: Canal 6, 2020.

**Palavras-Chave: DIREITOS HUMANOS; TEORIA CRÍTICA; PANDEMIA.**



## VERDADE DE FATO E DEMOCRACIA NO CONTEXTO DA PÓS VERDADE

Antônio Salomão Neto (PUCPR)

H. Arendt nos indica, nas três primeiras partes do seu *Truth and Politics* (2006, p. 227-249), como a relação entre verdade e política está presente nas reflexões filosóficas desde Platão. Ela aponta, que com Leibniz, compreendemos que a verdade não é, de alguma forma, revelada ou dada ao espírito humano. Antes, a verdade é produzida por este. Há, aqui, uma diferença marcada entre verdade da razão (matemática, ciência e filosofia) com a verdade de fato (Arendt, 2006, p. 231). A partir disso, H. Arendt afirma que, do interesse que tem em determinar a relação da verdade com a política, a verdade de fato tem destaque. É nela que se encontra “a textura mesma do campo político” (Ibidem). Consequentemente, o problema surge quando constatamos que a percepção de um fato qualquer pode ser enredado em um jogo de interpretações. A fragilidade dos fatos – seja a participação de Trotsky na Revolução Russa, como diz H. Arendt, ou as queimadas do pantanal – está na possibilidade de serem torcidos ou apagados. Almejamos, então, apresentar incipientemente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a relação de verdade de fato e democracia, na medida que esta relação está inserida no contexto da pós-verdade. De forma muito simples, tomamos por verdade de fato como a certeza fundamentada em fatos. A democracia entendemos, costumeiramente, como estado onde a vontade popular ou sua representação é regra do jogo político. A pós-verdade, como o contexto que permite à crença pessoal ou ao sentimento individual a função de fundamento daquela verdade de fato. Quando compreendemos a fragilidade da verdade de fato, notamos que a tensão entre as múltiplas interpretações que podem ser dadas a um fato pode traduzir a dúvida sobre o valor de verdade do fato em si mesmo. Se o que aparece deste fato “para mim” não é o mesmo que aparece para ti, ou um de nós abandona sua posição e concordar com o outro, ou arquitetamos uma terceira opinião por meio das nossas, ou duvidamos do fato mesmo. Contudo, no jogo democrático da política o que parece ser o fundamento é justamente a divergência de opiniões (das interpretações do fato). A verdade de fato, por evocar a comunidade de testemunhos e opiniões para validar-se, enseja a sociabilidade e comunicabilidade do homem. A política traduz, então, nosso interesse pela verdade de fato. De forma mais simples, a verdade de fato tem como condição uma relação intersubjetiva e discursiva sobre um fato (um diálogo). Até aqui, o jogo de interpretações sobre a verdade de fato não pode oferecer perigo à democracia. Contudo, o limite da política parece ser a regra da verdade de fato. Como diz H. Arendt: “A marca distintiva da verdade de fato está em que o seu contrário não é nem o erro nem a ilusão, nem a opinião, nenhuma delas tendo a ver com a boa-fé pessoal, mas a falsidade deliberada ou a mentira.” (Arendt, 2006, p. 249) Quando se apela à crença individual de forma que ela ignore os fatos para que se funde a verdade deles, isto parece-nos ser contraditório. De forma geral, parece que corremos o risco de que a opinião seja o contraposto da verdade de fato, uma não-opinião, que só pode ser traduzida em uma não-política. Assim, seria de mentira que se trata. A mentira na sua organicidade pode ser forma de estado, e, a partir daqui o contexto da pós-verdade nos introduziria na pós-democracia? (Mesquita, 2018, p. 33) Podemos ver nas fake news, como instrumento político e de influência da opinião em geral (sobre isto, artigo intitulado pós-verdade e política [ver referências]), uma abdicação do fato, em nome de um apelo radical à crença individual. Então, mesmo que a formação de opiniões diferentes seja essencial ao jogo democrático, a própria torção que a verdade de fato pode ser alvo é limitada. O limite da verdade de fato é que ela tem que dizer o que é o fato ou o que é o fato para um determinado sujeito. Ela não pode ser uma falsidade deliberada, ou pretender ser uma verdade sendo fundada em uma mentira. Na ausência daquele limite, parece-nos que a própria verdade de fato é perdida. Limite positivo quando entendemos a lição de H. Arendt: A realidade



é diferente da totalidade dos fatos e dos acontecimentos e é mais do que esta, que, de qualquer modo, não pode ser determinada. Aquele que diz o que é (...) conta sempre uma história, e nessa história os fatos particulares perdem a sua contingência e adquirem um significado humanamente compreensível. (1993, p. 261-262, grifo nosso) O que tentamos é compreender este significado humanamente possível como o próprio diálogo que vemos como condição e finalidade da verdade de fato, da “textura mesma do campo político” (Arendt, 2006, p. 231). Um diálogo que, na medida em que é história, não deveria soçobrar em mera falsidade deliberada. Curiosamente, se queremos pensar, ainda que de forma geral, a relação da verdade de fato com a democracia no contexto da pós-verdade, então temos que pensar em que medida tal contexto pode ser campo para um diálogo. Também, em que medida o diálogo tem como condição que exista algo de verdadeiro (o limite da torção da verdade de fato).

## Referências

ARENDR, H. Truth and politics. In: *Between past and future: eight exercises in political thought*. New York: Penguin Books, 2006.

FEITOSA, C. Pós-verdade e política. Disponível em: [www.revistacult.uol.com.br/home/pos-verdade-e-politica](http://www.revistacult.uol.com.br/home/pos-verdade-e-politica). Acesso em: 20/08/20.

MESQUITA, F. L. A pós-verdade levará à pós-democracia? In: *Revista USP*, São Paulo: 2018, n. 116 – dossiê pós-verdade e jornalismo, p. 31-38.

**Palavras-Chave:** **Palavras-chave:** política; diálogo; jogo de opiniões.



**V CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E  
POLÍTICAS PÚBLICAS: INCERTEZAS E RUPTURAS  
– GT “VIOLÊNCIA JUVENIL DEMOCRACIA E  
DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA”**



## A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO DE ESTUDANTES DOS MEIOS AO ENSINO SUPERIOR

Sandra Aparecida Batista (UEL)

Este trabalho analisa o impacto da implantação das políticas públicas de democratização do Ensino Superior e de ações afirmativas na forma de cotas sociais, raciais e para estudantes de escolas públicas para o acesso ao Ensino Superior de alunos do Ensino médio de um colégio estadual do Campo, localizado no Norte do estado do Paraná. Consideram-se os condicionantes socioeconômicos, culturais e educacionais que dificultam estes estudantes até mesmo de almejar o ingresso na Educação Superior e o histórico elitista deste nível de ensino no país. Problema: A implantação das políticas públicas de democratização do Ensino Superior e da Lei de Cotas tem contribuído para o ingresso de estudantes dos Meios Populares no Ensino Superior? Quais as principais formas de ingresso ao Ensino Superior entre os estudantes deste colégio estadual do Campo? Objetivo Geral: Compreender as políticas públicas de democratização do Ensino Superior e as ações afirmativas como instrumentos de inclusão dos sujeitos dos Meios Populares que historicamente são excluídos do Ensino Superior. Objetivos Específicos: Demonstrar que o Ensino Superior no Brasil constitui historicamente um privilégio das classes dominantes; Apontar que as realidades socioeconômicas, culturais e educacionais inerentes aos sujeitos dos meios populares demandam ações afirmativas e políticas públicas de democratização do Ensino superior; Identificar as formas de ingresso ao Ensino Superior de estudantes de um Colégio do Campo localizado no Norte do estado do Paraná. Metodologia Quanto à metodologia adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: estudo do arcabouço teórico, definição do recorte espaço temporal, pesquisa de campo a fim de identificar os sujeitos da pesquisa e aplicação de questionários. Os registros dos questionários foram analisados por meio da pesquisa quantitativa. Para Martins e Ramos (2013, p. 10), “a pesquisa quantitativa atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados”. Os dados são filtrados, organizados e tabulados a fim de serem analisadas e discutidas a partir de um referencial teórico. Fundamentação teórica: Segundo Charlot (2000), existe certa dificuldade em conceituar o que são meios populares. Assim, o autor considera como populares aquelas famílias que ocupam uma posição dominada na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade. Assim, as adversidades sociais inerentes aos Meios Populares no que diz respeito às condições socioeconômicas, culturais e educacionais, que somadas ao imaginário social que os condena ao Fracasso Escolar e a impossibilidade de ter acesso ao Ensino Superior, o qual constitui historicamente um privilégio das classes dominantes demandam políticas públicas de democratização do Ensino Superior para a inclusão destes sujeitos historicamente excluídos deste nível de ensino. Neste sentido, Nascimento afirma que: A chance de se assegurar o acesso a uma instituição pública de educação superior, em uma sociedade marcada por forte desigualdade na distribuição de bens econômicos, sociais e culturais, é provável principalmente às parcelas mais privilegiadas da população. Neste sentido, faz-se necessário que políticas e ações com a finalidade de democratizar o acesso à educação superior pública sejam realizadas (NASCIMENTO, 2016, p. 26). Entre as ações para a democratização do acesso ao Ensino Superior temos: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica; o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM; o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em



instituições privadas de ensino superior, temos ainda a abertura de campus em cidades do interior, frutos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A política de ação afirmativa, o sistema de cotas e/ou reserva de vagas. Moehlecke (2002) define a ação afirmativa como: [...] uma ação reparatório-compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (p. 203). A expressão —ação afirmativa foi elaborada inicialmente nos Estados Unidos na década de 1960, período de reivindicações democráticas expressas, sobretudo, no movimento pelos direitos civis que lutavam pela ampliação da igualdade de oportunidades para todos. Resultados A partir dos questionários verificamos que entre os vinte e dois (22) alunos pesquisados a maioria ingressou no Ensino Superior pelo processo seletivo do vestibular, sendo quatorze (14) estudantes. Pelo ProUni temos um (01) estudante com bolsa integral e pelo SiSU sete (07) alunos. Entre os quatro (04) alunos que ingressam na universidade pelo vestibular após a implantação de políticas de ações afirmativas na forma de cotas sociais, raciais e para estudantes de escolas públicas temos três com cotas: sendo elas social, sociorracial e de escola pública. Pelo SiSU entre os sete (07) estudantes temos três (03) com cotas sociais: um (01) com cota categoria L1—Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e dois (02) estudantes com cotas categoria L6- Autodeclarado pardo, independente da renda, cursou Ensino Médio em escolas públicas. Portanto, é notória a contribuição das políticas públicas de democratização do Ensino Superior e a implantação de ações afirmativas para o acesso dos estudantes dos meios populares, neste caso, de um colégio do Campo ao Ensino Superior.

## Referências

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. Metodologia de pesquisa: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL—SP. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

**Palavras-Chave: Meios Populares; Políticas Públicas; Ensino Superior**



## BIOPOLÍTICA, PODER DISCIPLINAR E VIOLÊNCIA EM REPORTAGENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NO JORNAL GAZETA DO POVO

Adalgisa Aparecida de Oliveira Goncalves (PUCPR)

Este artigo apresenta uma discussão sobre a relação entre biopolítica, poder disciplinar, violência em algumas reportagens veiculadas pelo Jornal Gazeta do Povo sobre violência escolar, sob a perspectiva dos direitos humanos. As tecnologias de controle e de poder que se exercem de ambos os lados, reportagem e leitor, agressor e vítima, indivíduo e sociedade, exclusão e inclusão, são também assuntos que abrangem esta pesquisa. O objetivo é identificar e analisar nas reportagens veiculadas pelo Jornal Gazeta do Povo sobre violência escolar elementos de biopolítica, considerando-a como um dispositivo preconizado por Michel Foucault e Giorgio Agamben. O Jornal, assim como a violência e o que advém dela, serão tratados neste trabalho como dispositivos, segundo duas formas de se conceituá-lo. A primeira, de Foucault, afirma que dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entres estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244-247). A segunda forma de conceituá-lo vem de Agamben, para quem o dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Interessa, neste caso, tanto a visão ontológica de Agamben como a visão mais discursiva de Foucault, para quem o não-dito também tem seu valor. Desse modo, tanto o Jornal Gazeta do Povo quanto a violência escolar são considerados dispositivos, os quais serão analisados a partir de um olhar que se distancia para facilitar o mapeamento e a categorização dos conteúdos encontrados no jornal. Não se pretende aqui esgotar o assunto, tampouco emitir juízo de valor a respeito da forma como o referido jornal veicula suas notícias. Também não é intenção dissertar sobre a violência escolar. O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os extratos biopolíticos na informação veiculada sobre a violência escolar. Abrir tais discussões é um dos aspectos que justificam esta pesquisa, pois, apesar de se encontrar registros de vários grupos de pesquisa que cujo objeto é a investigação desse tema, as produções científicas relativas ainda não são relevantes para o estabelecimento do estado da arte no Brasil. Com isso, também se pretende despertar o interesse de pesquisadores para continuar aprofundando os estudos da relação entre comunicação e biopolítica. A escolha de analisar a violência escolar em relação à biopolítica na mídia impressa deveu-se ao recrudescimento da violência, que tem extrapolado os grandes centros e alcançado pequenas cidades do interior do Brasil, desde o início dos anos 1990, como argumenta Abramovay (2005). Para Pino (1995), se a escola é caixa de ressonância do que acontece na sociedade, esse aumento da violência amplia-se também para dentro do espaço escolar. Além disso, somos interpelados hoje por uma questão muito séria que fazer circular o discurso sobre direitos humanos. A violência em quaisquer circunstâncias é um assente ao que preconiza a carta dos Direitos Humanos Universais. A lei, para a autoria, não serve apenas para juízes exercerem suas funções. Há um caráter pedagógico no discurso legal, salienta, porque inaugura outros estilos de moralidade e sensibilidades éticas. Ter uma lei não é o suficiente para se garantir que os direitos sejam respeitados e a dignidade humana elevada. O discurso sobre a lei precisa ser divulgado, assevera Segato, em todos os lugares e de diferentes formas para atingir e conscientizar os indivíduos. A escola precisa garantir não só o direito, mas deve fazer com que o indivíduo que ali está compreender a importância de sua participação e apropriação conceitual. No desenvolvimento da pesquisa, serão



apresentados os conceitos que remetem à biopolítica e sua relação com os meios de comunicação. Empreende-se, depois, a análise de algumas reportagens emblemáticas veiculadas pelo Jornal Gazeta do Povo. Na conclusão, verifica-se a pertinência da pergunta inicial e se lança novas perspectivas. Aplicou-se a pesquisa exploratória, por se tratar de uma pesquisa flexível e por favorecer, segundo Gil (2010), o exame de exemplos que estimulem a compreensão dos resultados. Para a análise dos dados foi aplicado análise de conteúdo, segundo Bardin (2004). Nos resultados foram apresentados e explorados quatro elementos biopolíticos: medo, abandono, segurança e saúde. Considera-se, portanto, que violência escolar é expressão da biopolítica, enquanto envolve os sujeitos numa rede intrincada de relações de poder e em tecnologias de controle disciplinar. No entanto, estamos cientes de que há muito ainda o que se explorar nesta relação proposta, no sentido de analisar e problematizar esse complexo fenômeno da violência que atenta contra os direitos humanos em diferentes perspectivas.

### Referências

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.
- AGAMBEN, G. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I. 2. Reimpressão. Belo Horizonte:UFMG, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3. ed. Porto: Edições 70, 2004.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. 21. Reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. Nascimento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007b.
- FOUCAULT, M. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: 34. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- JORNAL GAZETA DO POVO. Curitiba, PR.
- MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. (Orgs.). Violências em (Com) Textos: olhares. Florianópolis: UDESC, 2010.
- PINO, A. Violence in School in Brazil. In: Thresholds in Education, may, 1995.
- SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, Apr. 2006. Available from . access on 20 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>.

**Palavras-Chave: Biopolítica. Violência. Violência Escolar. Direitos Humanos. Jornal Gazeta do Povo.**



## **CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE DIREITOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS**

**Jéssica Adriane Pianezzola da Silva (PUCPR)**

**Ana Maria Eyng (PUCPR)**

O estudo tem como propósito analisar, da perspectiva sócio-histórica, processos de reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Para tal, adotamos a pesquisa bibliográfica como fonte de dados. Enquanto categorias sociais, o reconhecimento da infância e a adolescência recebe nova ênfase considerando, especialmente, o advento da sociedade moderna. Para Ariès (2006, p. 99), é nesta época que surge o “sentimento de infância”, isto é, uma consciência da particularidade infantil, que a distingue do adulto. Rizzini (2011, p. 23) contribui nessa análise ao indicar que no “[...] século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental”, que retiraram a criança e o adolescente de uma posição secundária no ideário social e atribuíram ao Estado o papel fundamental de vigiar a infância para que ela pudesse ser a chave para um futuro de progresso e desenvolvimento da sociedade capitalista que ascendia (RIZZINI, 2011). Embora não se possa afirmar que o período anterior a modernidade seja de completo descaso e negligência, diversos são os estudos que apresentam complexos cenários nesses períodos históricos, marcados pela invisibilidade e negação de direitos. Vale destacar que é inapropriado tentar apresentar uma história da infância e adolescência linear. Para Fuziwara (2013, p. 528), “[...] existem complexas expressões das ações humanas em relação a criança e ao adolescente no processo histórico”, configurando a história em uma trajetória de linhas sinuosas. O termo infância, inclusive, deriva de “enfant, que é literalmente ‘não falante’” (FUZIWARA, 2013, p. 529). Ou seja, esse grupo era considerado inexpressivo, em um bom período da Idade Média; o indicador biológico para o fim dessa fase é a idade dos sete anos, visto que a linguagem e a condição física estão mais aprimoradas – o que não significava necessariamente que a criança passava a ser ouvida (FUZIWARA, 2013). Esse modo de conceber a criança excluía aqueles que não atendessem aos padrões sociais, estéticos, comportamentais e intelectuais da época. A preocupação com a moralidade da criança, particularmente nos séculos XVII e XVIII, gera uma tendência de questionamentos sobre a autoridade paterna absoluta. Mas, a autoridade paterna é progressivamente substituída pela do Estado, que passa a regular também a vida privada, em função da sua missão civilizadora e saneadora (RIZZINI, 2011). O século seguinte dá espaço para uma visão moderna da criança de um lado um tanto romantizada e de outro como objeto de controle e vigilância. Assim, o princípio moralizante reincide, por meio de uma versão civilizatória (portanto, a punição, o aprisionamento, a proteção exacerbada foram práticas comuns, para a correção – uma nova forma de purificação). Se durante a infância, a criança é o “não falante”, na sua adolescência, ela “adoece”. Isso porque a palavra adolescência origina-se dos termos em latim ad (a, para), olescer (crescer) e adolescer (adoecer), indicando “a condição de crescimento físico e psíquico que ocorre como um adoecimento, ou seja, com sofrimentos emocionais e transformações biológicas e mentais” (MATOS, 2004, p. 15). O adolescente enfrenta o impacto pubertário que lhe toca o corpo e o impacto social que influencia diretamente suas escolhas, emoções, relacionamentos, etc. (FERREIRA, 2010). A inclinação desenvolvimentista levou à ideia de que a adolescência se refere à um período de transição entre a criança e o jovem-adulto, pois “antes do século XX, considerava-se que o indivíduo passava diretamente da infância para a idade adulta, sendo que havia apenas os termos ‘juventude’ ou ‘puberdade’”, que indicavam transformações físicas, não psicológicas (MATOS, 2004, p. 15). A categoria social adolescência é constituída recentemente,



“datando do período entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda, ou seja, entre 1918 e 1939” (MATOS, 2004, p. 15). Com a ausência da figura masculina que servia à guerra, a necessidade de mais membros da família atuantes no mercado de trabalho estende-se aos adolescentes. Assim, a adolescência, bem como a infância, passa a ocupar um local de destaque no qual a educação é peça chave para que o sujeito seja preparado para a vida adulta e para atuação na sociedade moderna e civilizada. O princípio moralizante e corretivo da infância e adolescência se faz presente. Essas representações se repetem ao longo do processo histórico e estão eivadas de uma ideia de que a criança é incapaz, alguém que precisa do auxílio do adulto para compreender o mundo ou fazer-se compreender (FERREIRA, 2010). Assim como ao adolescente, da sua fase “conturbada”, muito comum é atribuir-lhe uma imagem relacionada a inconseqüência e irresponsabilidade. Fica subentendido, nessas condições, que direitos que crianças e adolescentes venham a ter, só serão efetivos se forem outorgados por alguém “mais capaz”, “responsável”, legitimando as relações de poder. Portanto, a criança e o adolescente acabaram sendo comumente tratados mais como objetos do que como sujeitos de direitos. Embora haja o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos em condições especiais de desenvolvimento no período da modernidade, concepções de infância e adolescência podem ser identificadas ao longo de toda a história da humanidade, com ênfases diferentes. É preocupante identificar que o entendimento da criança e do adolescente ao longo da história, repetidas vezes, nos diferentes cenários, expressa-se como uma forma de controle, com conotação moralizante, em que se recorre a educação para formação dessa moralidade. Infere-se que o contexto ao qual Rizzini (2011, p. 23) se refere ao indicar que o conceito de infância toma, a partir do século XIX, uma “[...] dimensão social até então inexistente no mundo ocidental”, pode estar relacionado a uma nova perspectiva de Direitos Humanos, fruto de lutas pela defesa da dignidade humana. Ao mesmo tempo em que a história se remodela, mas algumas lógicas quanto a infância e adolescência permanecem vivas, concomitantemente, essas lutas tomam proporções que garantem a conquista/afirmação de direitos. Com o advento da modernidade, a luta por direitos torna-se pauta no ideário burguês. Assim, reflexos desse novo momento são percebidos no modo de conceber também a criança e adolescente. Entre alguns marcos internacionais, já no século XX, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, podem ser destacados no âmbito do direito da criança e adolescente, a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, um dos documentos mais reconhecidos internacionalmente, com 192 países signatários. Especialmente a partir da Convenção, se identifica uma visão mais ampla que a moralizante: direitos universais, indivisíveis e interdependentes, concepção que fundamenta a doutrina da proteção integral. A doutrina da proteção integral é, sem dúvida, um divisor de águas que procura superar a perspectiva da doutrina da situação irregular que por tanto tempo serviu de referência para se pensar a criança e adolescentes e a violência a eles infringido, tanto sob a ótica de práticas sociais quanto na elaboração e implantação de políticas públicas em nível local. Entretanto, o contexto identificado na atualidade revela que, por mais que as infâncias tenham sido e continuem sendo pauta de intensos debates para garantia de direitos, como os que culminaram em contexto internacional na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, e no Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, ainda persiste a ausência de transversalidade nas políticas e ações em prol dessa população, como apontam estudos realizados por Oliva e Kauchakje (2009), bem como, intensas contradições na tratativa da criança e adolescência, em seus distintos e desafiantes contextos de existência (EYNG; RAMOS, 2020), impedindo que os direitos sejam promovidos de modo integral, tendo em vista o pouco diálogo entre áreas políticas e a urgência da desconstrução de certos referenciais que colocam em risco a garantia dos direitos da infância. Assim, há a necessidade de processos de ressignificação dos direitos e permanente luta de todos os



agentes sociais para garantir a permanência dos temas relacionados a infância e adolescência nas agendas dos órgãos governamentais.

## Referências

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

EYNG, A. M.; RAMOS, A. Narrativas de educadores da socioeducação: representações sociais sobre adolescência na tessitura do trabalho socioeducativo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1162-1184, jul./set. 2020.

FERREIRA, Tânia. A criança e o adolescente – sujeito de direitos. In: HELENO, Camila Teixeira; RIBEIRO, Simone Monteiro (orgs.). Criança e adolescente: sujeito de direitos. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2010. p. 31-48.

FUZIWARA, Aurea Satomi. Lutas sociais e Direitos Humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 115, p. 527-543, jul.-set. 2013.

MATOS, Mariana Santiago. Adolescência e relações amorosas: um estudo sobre jovens pertencentes às camadas populares cariocas. 2004. 107f. (Mestrado em Psicologia) – PPGP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004

OLIVA, Jimena Cristina Gomes Aranda; KAUCHAKJE, Samira. As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 22-31, jan.-jun. 2009.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**Palavras-Chave: Infâncias; Direitos Humanos; História.**



## DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA DAS MASSAS DO FASCISMO NA AMÉRICA LATINA

Rodrigo Alvarenga (PUCPR)

A pesquisa tem por objetivo analisar o sentido da negação dos direitos humanos e da identificação com o autoritarismo de Estado na sociedade brasileira, a partir da concepção de psicologia das massas do fascismo, de Wilhelm Reich, e da perspectiva esquizoanalítica de Gilles Deleuze. Trata-se de investigar o modo como se estabelece a relação entre os dois autores, no que se refere à abordagem sobre fenômeno do fascismo, a fim de compreender por que as massas não reconhecem o valor ético e político dos direitos humanos e da democracia. Nos últimos anos tem se intensificado no Brasil um discurso que ataca frontalmente os princípios éticos e jurídicos dos direitos humanos, os quais procuram universalizar o acesso à direitos de forma irrestrita para toda a população. Na abertura da 43ª sessão do Conselho de direitos humanos em Genebra, em fevereiro de 2020, o líder da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), Gustavo Guterres, afirmou que os direitos humanos estão sob ataque no mundo todo e alertou para a necessidade de mobilização internacional (ONU, 2020). A alta-comissária para os direitos humanos, Michelle Bachelet, criticou diretamente os ataques contra defensores dos direitos humanos e no Brasil, destacando os retrocessos significativos nas políticas de proteção ambiental que culminam no ataque aos povos indígenas e quilombolas (CHADE, 2020). Apesar disso, uma parte dos brasileiros segue irredutível em seu negacionismo com relação a pandemia e, também, em face dos direitos humanos, visto que a discussão sobre isolamento social reflete diretamente a proteção da vida dos mais vulneráveis à contaminação. A questão que se coloca é se esse fenômeno negacionista é simplesmente fruto da alienação política, marcados pela relações de classe e pela desigualdade, ou se tem relação com algo mais profundo, um traço da personalidade humana que acaba se manifestando coletivamente em determinados períodos históricos. De acordo com Wilhelm Reich, o fascismo é sempre um movimento apoiado nas massas com base no ódio racial, emoções revolucionárias, ilusão, sentimentos de revolta e ideias reacionárias. É a expressão máxima do misticismo religioso que inibe a sexualidade e se expressa na estrutura irracional do homem da massa, do homem médio. A influência da condição socioeconômica e estrutura ideológica da sociedade faz com que haja uma alteração na estrutura psíquica do homem o fazendo agir de forma contraditória. “O que acontece é que cada ordem social cria nas massas que a compõem as estruturas de que ela necessita para atingir seus objetivos fundamentais” (REICH, 1988, p. 21). O fenômeno da identificação que se dá entre a massa está diretamente relacionado a dinâmica da repressão da sexualidade e da agressividade, que levaria o sujeito a uma espécie de regressão à consciência infantil, na medida em que se projeta do líder a figura de um pai protetor. De acordo com Reich (1988, p. 61), “quanto maior é a aflição efetiva do indivíduo de massa devido à sua educação, é maior sua identificação com o chefe, maior a necessidade infantil de um apoio que se disfarça sob a forma do sentimento de formar uma só coisa com o chefe.” Partindo das bases psicanalíticas de Freud, Reich propõe conhecer o comportamento fascista não pelo processo de alienação social que faz com que o povo escolha o pior para si mesmo, a repressão ditatorial em detrimento da liberdade, por meio da manipulação ideológica. Deleuze e Guatarri procuraram dar um sentido para experiência do desejo de forma radicalmente diferente da psicanálise, que sustenta as abordagens de Reich sobre o fascismo. Em *Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, o inconsciente freudiano conforme se expressa pela estrutura do complexo de Édipo não é considerado uma forma adequada para explicar o desejo em sua dinâmica de repressão e recalçamento. O problema está em considerar que o desejo reprimido, ao ser recalçado no inconsciente, expressa uma proibição que se transforma numa espécie de lei



sexual do comportamento. No caso, se existe algo proibido é porque esse algo é desejado, mas é justamente sobre essa certeza que incide o questionamento. “Procede-se como se fosse possível concluir diretamente do recalçamento a natureza do recalçado, assim como da proibição a natureza do que é proibido” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 156). Assim, seria preciso superar essa dualidade entre proibição formal e aquilo que é realmente proibido enquanto recalque, ao tentar atribuir um sentido objetivo para o inconsciente. No que se refere ao fascismo, a resposta de Reich para a pergunta do por que às massas aderem a ele, mesmo que isso vá completamente contra os seus interesses, é explicada a partir do próprio desejo, ou seja, as massas não foram enganadas, elas desejaram o fascismo num certo momento, mas Reich limita-se a compreensão do comportamento fascista como resultado do mecanismo de repressão e recalçamento e não percebe que o desejo pelo fascismo na verdade é uma produção. Por isso que o fascismo é tão perigoso, pois ele se produz e reproduz pela própria produção do desejo, ao ponto das massas desejarem a repressão. Desejar a repressão, nesse sentido, não é um sintoma de natureza psicanalítica, uma espécie de retorno do recalçado na forma do masoquismo, mas é a própria expressão de um desejo, um desejo fabricado que transforma os sujeitos em máquinas desejantes. Nesse caso, sujeitos que desejam a própria submissão. Considerando a realidade atual, marcada pelo negacionismo em face dos direitos humanos, urge a necessidade de compreender melhor esse fenômeno. Desse modo, as teorias de Reich, Deleuze, Guattari sobre a psicologia das massas do fascismo podem ajudar a entender o porquê das massas aderirem a um projeto tirânico de poder, identificar-se com a violência e se voltarem contra os direitos humanos.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; fascismo; psicanálise.**



## DITADURA BRASILEIRA E PÓS-VERDADE: PERIGOSAS SEMELHANÇAS

Jorge Antonio Martins Filho (UNIVALI)

Busca-se analisar as possíveis relações entre as notícias falsas, os discursos de ódio e a manipulação da verdade, como manifestações da pós-verdade, com as práticas da ditadura militar brasileira. PROBLEMA: As práticas da ditadura militar brasileira podem ser comparadas com a experiência atual da pós-verdade? Ainda: qual é o alcance dos reflexos das notícias falsas, dos discursos de ódio e da manipulação da verdade, e em qual medida tais fatores são capazes de alterar a realidade constitucional brasileira? Objetivo geral: Identificar os riscos concretos que os fenômenos da pós-verdade podem oferecer à democracia brasileira. Objetivos Específicos: Investigar o contexto e as práticas da ditadura militar brasileira; analisar as manifestações da pós-verdade; projetar e relacionar semelhanças entre ditadura e pós-verdade. METODOLOGIA: Método indutivo, além da pesquisa histórica e teórica, com a revisão e levantamento de literatura que contribua com a formação de respostas ao problema apresentado. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A história brasileira é marcada por um longo período de ditadura militar. Conhecido como “anos de chumbo”, o período da ditadura militar brasileira foi singularizado pela repressão (Napolitano, 2020, p. 119-137). A censura foi um fator que colaborou de maneira decisiva para a desmobilização política da sociedade (Gaspari, 2002, p. 41). A violência, e especificamente a tortura, foi igualmente distintivo (Gaspari, 2002, p. 129). E algumas distrações, ainda, confundiam o cenário vivido no Brasil da ditadura, como a vitória na Copa do Mundo de 1970 (Gaspari, 2014, p. 211-213). Tais práticas bem expressam aquilo que representou a traumática ditadura. Foram tempos penosos o bastante para traumatizar o povo brasileiro, e – de modo geral ainda que não homogêneo – fazê-lo desejar que tais anos jamais se repitam. Nos últimos anos, porém, tem-se visto movimentos que, num gesto de aparente desvalorização da custosa liberdade de expressão, propagam fatos que não correspondem com a verdade e, pior, por vezes a conhecendo e a ignorando. Tais manifestações podem ser denominadas como pós-verdades, adjetivo utilizado para definir situações nas quais a emoção e as crenças pessoais possuem maior capacidade de formar opiniões do que os fatos objetivos (Oxford Languages, 2016). Entre as variadas formas de se vislumbrar a pós-verdade no cotidiano, ganham força fenômenos como notícias falsas, discursos de ódio e manipulação da verdade. As notícias falsas acabam por gerar ganhos financeiros e outras vantagens para aqueles que as produzem, sobretudo nos meios digitais (D’Ancona, 2018, p. 54, 55 e 57). Os discursos de ódio igualmente se apresentam como instrumentos que, despreocupando-se com a verdade, buscam atingir e ofender determinados alvos. A manipulação da verdade, por fim, pode ser encarada como “um fenômeno que visa construir artificialmente uma dada realidade”, sobretudo, na tentativa de interferir na formação da opinião pública (Figueira e Santos, 2019, p. 09). O autor Ralph Keyes apresenta uma visão geral a respeito das consequências que o fenômeno da pós-verdade pode provocar e destaca que a “enganação de qualquer tipo pode ter consequências inesperadas. A dissimulação em uma área ricocheteia em outras” (Keyes, 2018, p. 220). É neste sentido, e firme nos fundamentos expostos que se propõe a reflexão sobre os possíveis impactos que os fenômenos das notícias falsas, do discurso de ódio e da manipulação da verdade – enquanto símbolos da pós-verdade – podem provocar na democracia, sobretudo, contrastando-os e os comparando com as práticas da ditadura militar brasileira. RESULTADO Os fenômenos da pós verdade parecem interferir no cotidiano brasileiro, sobretudo por estarem presentes em todas as instâncias – desde a conversa familiar mais simples até a estratégica política mais perversa. Verifica-se que a democracia também sofre interferências haja vista que valores que lhe são caros, como o debate, são perdidos ao darem lugar à “autoverdade”, reflexo que impede o contraste de ideias e discussões legítimas (Suzina, 2018). As notícias falsas possuem força de alterar o envolvimento do povo, de modo geral, nos processos relacionados à democracia representativa (Cruz Júnior, 2019, p. 282). O discurso do ódio contribui



para o “preconceito institucionalizado” (Quadros, 2018, p. 214). A manipulação da verdade colabora para a decadência da democracia e instauração de regimes autoritários (Levitsky e Ziblatt, 2018, p. 67). Deste modo, reconhecendo-se a necessidade de aprofundamento do tema, aponta-se como resultado inicial a compreensão de que as manifestações do pós-verdade – notícias falsas, discurso de ódio e manipulação da verdade – podem ser percebidas como “atualizações” das práticas da ditadura – censura, tortura, ilusões – oferecendo risco, portanto, à democracia atual.

## Referências

CRUZ JUNIOR, Gilson. Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. ETD - Educação Temática Digital, v. 21, n. 1, p. 278-284, jan/2019.

D'ANCONA, Matthew. Pós-verdade. Tradução: Carlos Szlak. 1. ed. Barueri: Faro Editorial, 2018. p. 54, 55 e 57.

FIGUEIRA, João; SANTOS, Sílvio (org.). As fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

GASPARI, Elio. A ditadura envergonhada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KEYES, Ralph. A era da pós-verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 220.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. Como as democracias morrem. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: história do regime militar brasileiro. 1. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

OXFORD LANGUAGES. Word of the Year 2016. Disponível em: . Acesso em 19/09/2020, às 16h16

SUZINA, Ana Cristina. O Brasil, sequestrado pela pós-verdade. Disponível em: . Acesso em 20/09/2020.

**Palavras-Chave: Ditadura; pós-verdade; democracia**



## IGUALDADE COMO PRINCÍPIO DA CARTA MAGNA: AMPLIAÇÃO OU DELIMITAÇÃO DO RECONHECIMENTO?

Laueni Ramos Padilha (PUCPR)

A lei suprema do país foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgada em 1988 após a abertura política no Brasil. Desempenha o papel de base para as demais espécies normativas e tem o intuito de garantir, promover e defender o exercício dos direitos fundamentais de todos os brasileiros, sociais e individuais. Fundamenta-se no princípio da igualdade de direitos a todos os sujeitos, sem distinções de qualquer natureza. Assegura a liberdade e garante a dignidade da pessoa humana livre de todas as formas de discriminação. Assim, é indubitável o avanço instaurado pela Constituição Federal frente às atrocidades e violações de direitos frequentes anteriormente, principalmente no período ditatorial (1964-1985). Entretanto é necessário, ao passo das novas significações e reconhecimentos de identidades antes invisibilizadas, ampliar a percepção quanto à igualdade, buscando reconhecer a dualidade existente entre a igualdade e a diferença. De modo que conceber todos os sujeitos legalmente como iguais não os torna como tais, visto que a história é marcada por inúmeros descompassos e discriminações que estruturaram as desigualdades socioculturais, resultando em sujeitos, que logo ao nascer, já não partem do mesmo ponto, não dispõem dos mesmos recursos, oportunidades e condições. Assim, indaga-se: Quais as implicações do reconhecimento da igualdade para as identidades socioculturais na Constituição Federal (1988)? Objetiva-se, assim, caracterizar essas implicações. Os objetivos específicos são: manifestar a dualidade entre igualdade e diferença; e refletir acerca da efetividade da igualdade disposta em lei. A metodologia se orientou pela abordagem qualitativa, a qual compreende que há fenômenos que não são quantificáveis. O procedimento metodológico ocorreu por meio da análise documental, cuja "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse" (LUDKE E ANDRE, 1986, p.38). Promover o "bem de todos" pressupõe considerar e garantir suas diferenças na igualdade, implica em reconhecer que todos têm direitos iguais, quanto a liberdade, dignidade e ao suprimento de suas necessidades básicas, sem suscitar em uma universalização ou homogeneização de cultura ou pensamento. Ao passo que, "conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautam no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidade e no exercício de uma prática e postura democráticas" (GOMES, 2007, p. 30). Assim, garantir um estado democrático, pautado na igualdade social, acarreta em promover oportunidades iguais para a livre expressão das diferenças. Entretanto, o reconhecimento das identidades é determinado, dificultando a ampliação do entendimento, buscando uma hegemonização da igualdade. Nessa perspectiva, é vital que na sociedade as diferentes culturas sejam conhecidas e reconhecidas, partindo do diálogo e do conhecimento mútuo para promover a igualdade na diferença e romper com o status quo. Em uma escala micro, torna-se incumbência da comunidade escolar estar em constante reflexão acerca das questões socioculturais, pois além de essas constituírem as identidades individuais e coletivas dos estudantes, implicam diretamente no processo de aprendizagem. Além disso, no artigo 242 da CF (1988) há a obrigatoriedade de o ensino de história do Brasil contemplar as diversas contribuições das culturas e etnias para a formação da população brasileira, elemento que se alinha ao conceito do multiculturalismo intercultural crítico, proposto por Candau (2008), o qual parte do reconhecimento do outro e do diálogo buscando o respeito e a valorização mútua. Ao promover o conhecimento e a reflexão referente às diferentes culturas, com um olhar plural, gera-se uma escola mais aberta e inclusiva, que articula os conhecimentos universais e os saberes construídos pelas culturas, sem adotar um em detrimento de outro. Assim, há a promoção de uma inter-relação entre as culturas dos



estudantes, podendo ampliar para as demais existentes na sociedade. Vale pontuar, que a cultura não é somente externa à instituição escolar, pois através da diversidade cultural nesse espaço, a cultura se torna “elemento construído no interior da escola e parte desse mesmo cotidiano” (CANDAU, 2006, p. 23). Cabe, então, a instituição escolar manter-se em incessante reflexão que incida nas tomadas de decisão, a fim de que garanta que sua organização e seu ensino efetivamente proporcionem aos discentes um verdadeiro reconhecimento e valorização da pluralidade. Cujas só ocorrerá se a igualdade e a diferença estiverem articuladas, com uma relação inextricável. “Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerando universal” (CANDAU, 2000, p. 158 apud CANDAU, 2006, p. 25). Desse modo, a pluralidade de identidades foi silenciada. As políticas elaboradas delineiam as ações com foco na criminalização e repressão, sem construir efetivamente políticas de escuta, diálogo e reconhecimento das identidades em uma perspectiva interseccional nos espaços de formação humana. É somente pelas reivindicações constantes dos diversos movimentos sociais que o direito à diferença está emergindo com maior força e representação. No âmbito escolar, é imprescindível o desenvolvimento de uma cultura educacional voltada à pluralidade, que problematize continuamente os estereótipos e preconceitos socioculturais, promovendo “uma educação verdadeiramente intercultural, anti-racista e anti-sexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas áreas [...], situações e grupos sociais” (CANDAU, 2000, p. 158 apud CANDAU, 2006, p. 25). Logo, as implicações do reconhecimento da igualdade tal como está disposta, nos tempos hodiernos, gera o reconhecimento de identidades determinadas, pressupõe a ausência da percepção da articulação entre igualdade e diferença e viola os direitos das diferentes identidades não reconhecidas e valorizadas. “A luta pela busca por uma sociedade racional, de respeito à dignidade humana, ainda não chegou ao fim. Não é suficiente ter normas e regras institucionais, mas é preciso alterar a própria dinâmica social e cultural” (BONETI, 2019, p.36). Desse modo, torna-se imprescindível ampliar a percepção quanto às concepções de igualdade garantidas em leis, visando refletir a todo o momento a efetividade dessas garantias para a pluralidade em todos os âmbitos da sociedade.

## Referência

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e cotidiano escolar. 7Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. Brasil/Mec, Brasília, 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

**Palavras-Chave: Constituição Federal; Igualdade; Diferença; Identidades.**



## O COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO AOS ATOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Natasha de Miranda Gomes (PUCPR)

Cezar Bueno de Lima (PUCPR)

A vários tipos de violência que rondam o ambiente escolar de negligência à agressão física e verbal, nestes casos colocando a vida da criança em situação de risco e vulnerabilidade. Por isso o objetivo deste trabalho é investigar os casos e a recorrência desses episódios dentro do ambiente escolar de Curitiba, atuando diretamente com os alunos com pesquisa ativa e atividade durante o decorrer da pesquisa. Além disso a todo momento evocando que estes jovens estão inseridos em um âmbito econômico, política e sociocultural de modo direto aos conteúdos relacionados à violência e aos Direitos Humanos que são encarados pela falta de equilíbrio no padrão de vida da sociedade, exclusão social e os vários casos de violação e desprezo dos direitos humanos que percorrem a rotina da escola impactando de forma imediata a desempenho desses jovens. A exclusão da assimilação dos alunos pode configurar reações negativas perante as autoridades institucionais. A ausência de mecanismos democráticos de participação e deliberação nas escolas dificulta, muitas vezes, pautados por soluções verticalizadoras, culpabilizadoras, estigmatizantes, e violadoras dos Direitos, inviabiliza a construção dialogada de mecanismos de participação, diálogo, deliberação e responsabilização (individual e coletiva) dos conflitos e promoção dos Direitos Humanos no espaço escolar. Entretanto é importante verificar se a comunidade escolar vincula às noções de ensino de qualidade, trabalho e projeto de vida a dimensões violadoras dos Direitos Humanos. Analisando grupos focais que proporcionam as experiências, percepções e ideias vividas, interagindo com e colocando as dificuldades passadas pelos entrevistados que explanam e/ou debatem um roteiro de perguntas socializando sobre suas ideias na perspectiva de descobrir o objeto de estudo, bem como podendo revelar novas ocorrências. Espera-se que realização da pesquisa, na modalidade da pesquisa-focal e aplicação de questionário fechado de múltipla escolha, ofereça e traga subsídios e oriente o desdobramento de projetos de intervenção nas escolas, na modalidade de cursos de capacitação e de elaboração e acompanhamento de indicadores sociais com foco na violência, nos direitos humanos e na mediação e prevenção pacífica dos conflitos no espaço escolar podendo acarretar em auxílio de agentes profissionais sociais. O incentivo de dialógicos resolutivos no ambiente escolar pode oferecer, por meio das práticas restaurativas, respostas mais eficazes e reais na solução e prevenção dos conflitos que ocorrem no espaço escolar, como já falado. Colateral a isso, a abertura de espaços deliberativos, no sentido de atribuir a cada adolescente e jovem o direito de escuta, voz e decisão, em relação à ocorrência de uma possível identificação de conflito, assim para buscar também a melhor forma conversar de resolvê-lo, contribui para a produção de saberes e práticas inovadoras de forma mutua passíveis de serem absorvidas e utilizadas pela própria instituição escolar como micro estratégia de redução da violência e além de promoção a desbanalização dos direitos humanos juvenis.

**Palavras-Chave: Direitos Humanos; Violência escolar; Vulnerabilidade; Evasão escola; Negligência.**



## **O trabalho e a ameaça da evasão entre os estudantes do ensino médio no município de Curitiba.**

**Bruna Vicente Trevisan (PUCPR)**

**Cezar Bueno de Lima (PUCPR)**

O caminho a ser percorrido pelos estudantes durante a Educação Básica no Brasil é longo, composto de 200 dias letivos ou 800 horas para cada ano ou série de estudo. Alcançar sucesso nestes níveis de ensino não é a realidade de todos que adentram a escola, muitos desistem ao longo do caminho por diferentes situações que envolvem causas pessoais, sociais ou educacionais. Um dos problemas recorrentes entre os jovens estudantes brasileiros, principalmente, nas escolas refere-se à necessidade conciliar trabalho e estudo. Em muitas situações, essa relação pode significar o abandono escolar. A evasão escolar é um fenômeno que tira da escola milhares de alunos que poderão vir a se tornar os futuros excluídos da sociedade e do mercado de trabalho. O abandono e a evasão escolar são importantes problemas enfrentados por gestores, alunos e educadores por conseguinte, pela sociedade. Dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), informam que 2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam fora da escola no País, em 2015 (Unicef, s/d, p.34). De acordo com a pesquisa, essa situação de exclusão: [...] tem rosto e endereço: trata-se de meninas e meninos que vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo (53%), a maioria negra e que possui direitos violados também em outras áreas, como Saúde, Assistência Social e Proteção. [...]. Quase 6,5 milhões de estudantes da Educação Básica pública estavam, em 2018, em distorção idade-série no País, ou seja, possuíam dois ou mais anos de atraso escolar. [...]. A evasão escolar e o baixo número de anos de estudo colaboram para a vulnerabilização de crianças e adolescentes, aumentando suas chances de vitimização. [...]. (Unicef, s/d: p.21) Na mesma direção, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-PNAD Contínua/2017) informa que número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. Ainda, de acordo com a pesquisa, o atraso e a evasão se acentuam na etapa do ensino médio, que idealmente deveria ser cursada por pessoas de 15 a 17 anos. Para essa faixa de idade, a taxa de escolarização foi de 87,2%, porém a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 68,4%, indicando quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola. Os fatores acima citados potencializam a negação dos Direitos Humanos e, em consequência, a reprodução da violência nas escolas públicas do ensino médio no Município de Curitiba. A promoção de dialógicos deliberativos no espaço escolar pode oferecer por meio das práticas restaurativas, respostas mais eficazes e legítimas na solução e prevenção dos conflitos que ocorrem no espaço escolar. Paralelo a isso, a abertura de espaços deliberativos, no sentido de atribuir a cada adolescente e jovem o direito de escuta, voz e decisão, em relação à ocorrência de um determinado conflito, assim como a melhor forma dialogada de resolvê-lo, contribui para a coprodução de saberes e práticas inovadoras passíveis de serem incorporadas e utilizadas pela própria instituição escolar como micro estratégia de contenção da violência e promoção dos direitos humanos juvenis.

**Palavras-Chave: Violência; Evasão Escolar; Trabalho; Ensino Médio; Curitiba.**



## **POLÍTICAS PARA AS INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES E TENSÕES NA GARANTIA DE DIREITOS**

**Jéssica Adriane Pianezzola da Silva (PUCPR)**

**Ana Maria Eyng (PUCPR)**

As políticas públicas são frutos de amplas discussões e debates, no jogo de forças entre agentes políticos e da sociedade civil (BONETI, 2011). Desde o rascunho do texto, nas primeiras etapas de elaboração, sua implementação e ressignificações no contexto da prática, até o monitoramento e avaliação (MAINARDES, 2006), incorporam-se ao processo novas possibilidades e também desafios. Em matéria de direitos da infância, as políticas nacionais e internacionais também estão circunscritas a este processo. Neste estudo, cujo tema são as políticas para a infância, analisamos a construção de políticas destinadas às crianças e adolescentes no Brasil, Chile, México e Guatemala, com intuito de identificar os desafios presentes no ciclo das políticas nestes países. Para tanto, por meio de análise documental, são analisados: Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Menores e Política Nacional da Criança e Adolescente (CHILE, 1967; 2015); Lei de Proteção Integral da Criança e Adolescente (GUATEMALA, 2003) e Lei Geral dos Direitos da Criança e Adolescente (MÉXICO, 2014). Nos países analisados, constata-se que a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) é um marco para a adoção de uma nova perspectiva em torno do conceito de infância e sua presença nos textos políticos, de modo que seu impacto foi quase imediato no texto brasileiro, por exemplo. O Estatuto da Criança e Adolescente é considerado uma lei inovadora em matéria de infância na América Latina (MÉNDEZ, 1998). No México, a incorporação das contribuições da Convenção se fez em um processo mais lento, compondo-se um primeiro texto legal em 2000, revogado em 2014, para dar lugar à Lei Geral dos Direitos da Criança e Adolescente. Além da Convenção, destacam-se as contribuições da Sociologia da Infância e os processos de reestabelecimento democrático como influências na tratativa da crianças e adolescente nas políticas. No entanto, apesar de tais influências, o Chile ainda não possui uma lei de proteção integral para a infância. Vigora, com inúmeras alterações e artigos revogados, a Lei de Menores de 1967, marcada, desde o título, pelo modelo judicial de abordagem da infância, que atua na dimensão assistencialista e repressora, com vistas às atribuições tutelares do Estado. Por mais que a lei menorista esteja em vigor no país, 2015 representou a adoção de uma nova direção na atuação política para a infância no país, a partir da Política Nacional da Criança e Adolescente, que tem por fim estruturar um sistema de proteção da infância no país. Nessa perspectiva, o Chile contou com iniciativas e estratégias inclusivas para consulta das crianças e adolescentes e sua presença mais efetiva na redação do texto. Do mesmo modo, a Guatemala realizou processos de participação infantil na redação da Lei de Proteção integral da criança e adolescente. Sobre o texto, vale ressaltar que a responsabilização da criança teve considerado peso. Nos quatro casos analisados, entre coerências e incoerências do contexto de influência e de produção do texto, tensões (SANTOS, 2008; FERNANDES, 2009) alertam para os riscos da ideia de emancipação e regulação como uma via de mão única. Nesse sentido, se vão incorporando aos textos políticos responsabilizações e controles sob a infância que se sobrepõem à perspectiva da garantia de direitos fundamentais, tão urgentes para as crianças e adolescentes em condições de pobreza infantil (SARMENTO; VEIGA, 2010) em sociedades em crises democráticas. À primeira tensão incorpora-se outra, relativa às vias de afirmação do direito dos cidadãos-adultos em relação ao direito das crianças. Os textos e práticas políticas assumiram, nos casos analisados, o mesmo fluxo que, de maneira mais geral, os direitos dos adultos apresentaram, tendo, em primeiro lugar, afirmação de liberdades



fundamentais em contrapartida ao direito da criança, afirmados pela via da provisão e assistência. Neste caso, a emancipação das infâncias estaria diretamente ligada aos significados atribuídos aos seus direitos e aos processos de afirmação. Exemplificando, a prevalência da perspectiva assistencialista gera desafios para a garantia dos direitos de participação da infância. Pela via do monitoramento e avaliação dos resultados das políticas, revelam-se ainda outros desafios como a incompatibilidade entre textos e realidades. Os cotidianos de crianças e adolescentes revelam diversos constrangimentos e limitações estruturais que sinalizam a condição de pobreza em que vivem as crianças nos países (EYNG; CARDOSO, 2020). Estudos sobre pobreza infantil, dados de pesquisas (EYNG, 2019) e relatórios de organismos internacionais demonstram que, na prática, as atuais políticas não dão conta de diminuir o abismo entre as crianças e o acesso aos seus direitos. Portanto, as políticas para infância em países Latino-Americanos apresentam avanços influenciados pelo cenário local e global em que se situam, entretanto, não se dispensa revisitar seus textos a fim de colocá-los em efetivo diálogo com a vida cotidiana de crianças e adolescentes.

## Referências

- BONETI, L. W.. Políticas públicas por dentro. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília/DF, p. 13563, 16 jul. 1990.
- CHILE. Ley n. 16.618 de 1968. Lei de Menores – Texto definitivo. Consejo Nacional de Menores. Santiago, 1968.
- CHILE. Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025. Sistema integral de garantía de derechos de la niñez y adolescencia. Ministério do Desenvolvimento Social; Conselho Nacional da Criança, 2015.
- EYNG, A. M. (org.). Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. Curitiba: PUCPRESS, 2019.
- EYNG, A. M.; CARDOSO, J. C.. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, p. AoP, jul. 2020.
- FERNANDES, N.. Infância, direitos e participação: representação, prática e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.
- GUATEMALA. Decreto n. 27 de 2003. Ley de Protección Integral de la niñez y adolescencia. Congresso da República de Guatemala, 2003.
- MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MÉNDEZ, E. G.. Infância e cidadania na América Latina. São Paulo: Hucitec; Instituto Ayrton Senna, 1998.
- MÉXICO. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Distrito Federal: Congresso da União, 06 nov. 2014.



ONU [Organização das Nações Unidas]. Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

SANTOS, B. de S.. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J.; VEIGA, F.. Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010.

**Palavras-Chave: Políticas públicas; Infâncias; Direitos Humanos; América Latina.**



## POLÍTICAS PÚBLICAS: INFÂNCIAS E JUVENTUDES

Marcos Vinicius Teixeira Siqueira (PUCPR)

Thaina Thamires S. de Oliveira (PUCPR)

A concepção do que é ser criança e adolescente perpassa o próprio desenvolvimento humano. Antes, considerada apenas um adulto em miniatura, a criança possuía uma criação rígida, e desde muito cedo considerando o desenvolvimento de suas características físicas, eram preparadas para sua vida adulta. Ao passo que a humanidade se desenvolve no decorrer dos séculos, um olhar mais cuidadoso é lançado sobre as crianças e jovens, uma vez que aos poucos se procura entender a realidade de um momento tão importante para o desenvolvimento. A infância ganha espaço por meio do avanço educacional. Evidenciadas pela cultura ocidental, infância e adolescência, adquirem reconhecimento no desenvolvimento humano. Entretanto, são populações também reconhecidas pela sua condição de vulnerabilidade, por conta de relações de dependência de uma rede de proteção. Desta forma, na tentativa de constatar a defesa dos direitos desta população, esta pesquisa teve como objetivo identificar as características das políticas públicas destinadas a infância e juventude na cidade de Curitiba, bem como promover sua dignidade. A partir da metodologia de análise do conteúdo, buscou-se evidenciar as características das políticas públicas por meio de três etapas: pré-análise (organização, escolha de documentos e formulação de hipóteses); elaboração do material (processo de elaboração de indicadores); e interpretação (tratamento dos dados obtidos). O processo de pré-análise foi realizado a partir da organização e delimitação dos textos. Foram utilizadas como bases de busca as páginas digitais públicas das seguintes organizações: Fundação de Ação Social (FAS), Ministério Público do Paraná (MPPR), Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJPR), e Leis Municipais, a partir dos descritores: adolescência, Infância e Juventude. Ao organizar os dados coletados, 28 legislações e políticas públicas foram selecionadas. Estas, foram sistematizadas e analisadas a partir de 6 indicadores: educação, lazer (esporte e cultura), proteção/segurança, saúde, transporte e políticas intersetoriais. O processo de interpretação, consistiu no tratamento dos dados obtidos, com o intuito de identificar quais são os programas de atuação da rede de proteção existentes e as características das políticas públicas para as infâncias e juventudes na cidade de Curitiba. Dessa forma, foi possível identificar forte desempenho de políticas com características intersetoriais, o que promove uma diversa valorização de diferentes direitos sociais, esses que abarcam os direitos fundamentais e consequentemente os direitos humanos. Sendo assim, a dignidade da pessoa humana pode ser valorizada, mesmo que não diretamente, pois esta é garantida quando encontramos condições para participar ativamente da vida coletiva. Estas evidências possibilitam compreender outra grande característica das políticas públicas municipais, que além de oferecer ações assistencialistas apresentam significativo número de programas preventivos, contribuindo para uma melhor efetividade de implementações das políticas públicas. Das 28 ações, 10 delas são características como políticas intersetoriais, totalizando 36% das políticas públicas vigentes. Além disso, outra característica marcante descrita por esta pesquisa refere-se ao elevado número de políticas públicas de segurança e proteção quanto a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência física, sexual ou doméstica. Estas que apresentam ações assistencialistas, para as vítimas, bem como políticas de prevenção, comendo 32% da amostra total. Estes resultados nos levam a formular um questionamento como conclusão e discussão desta pesquisa. Seria Curitiba, pioneira no emprego e/ou elaboração de tais programas? Ou o elevado número de políticas públicas ligadas a violência contra



crianças e adolescentes estaria proporcionalmente ligado a acentuados casos de violência infanto-juvenil?

**Palavras-Chave: Políticas Públicas. Infância. Juventude. Adolescência. Curitiba.**



## **VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS SOBRE A INFÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS TEORIAS E EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS**

**Eduardo Felipe Hennerich Pacheco (PUCPR)**

**Ana Maria Eyng (PUCPR)**

Historicamente as relações sociais condicionaram-se mediante à instituição de hierarquias, identidades e diferenças. Tal instituição, de caráter desigual de poder, posiciona-se cotidianamente nos (entre) lugares das linguagens, das instituições sociais, das divisões sexuais do trabalho, das classes, das raças, dos comportamentos e da própria construção do conceito de ser humano. A partir dessas premissas, o presente ensaio tem por objetivo problematizar a seguinte questão: como as violências interseccionais se materializam no cotidiano de meninas e adolescentes em situação de pobreza infantil? A reflexão parte dos pressupostos das teorias e epistemologias feministas, que indagam como as categorias de gênero, raça, geração e classe (Crenshaw, 1991; Hirata, 2014) atuam nos processos de subjetivação, exclusão e violências sobre corpos subalternizados. Os dados, apresentados para a discussão, são oriundos de pesquisa empírica realizada em uma instituição educacional, não governamental, que acolhe e atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, vitimadas da exploração, abuso, tráfico e violências sexuais. No percurso investigativo, participaram do estudo 24 meninas e adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos. O trabalho seguiu uma perspectiva qualitativa de pesquisa em educação, que visou muito mais que falar de, falar com a infância investigada. A escuta das interlocutoras, se orientou em roteiro de entrevista semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas, com o intuito de identificar “ideias, crenças, maneiras de pensar [...]; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (Minayo, 2013, p. 65). No percurso investigativo, diversos são os eixos estruturantes e estruturais que violam os direitos de crianças e adolescentes. O primeiro fator que se evidencia no contexto investigado, é a desigualdade e a exclusão social que se manifesta nas assimetrias que abarcam os aspectos econômicos, políticos e culturais, ou seja, elimina o acesso a todas as esferas, que a modernidade instituiu como pertencentes a civilização, posicionando a infância em situação multidimensional de pobreza (Bastos et al., 2008). Tal exclusão “[...] se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (Santos, 2007, p. 76). Os resultados apontam a continuidade dos processos de colonialidade (de corpos, vidas e identidades), na América Latina (Cabnal, 2010; Lugones, 2008), que institui padrões hegemônicos de subalternizações (Segato, 2012) e materializando-se nos cotidianos infantis (Pacheco; Eyng, 2020), no não acesso à educação de qualidade, a um sistema de saúde efetivo, a uma alimentação adequada (bem como uma educação alimentar e nutricional), moradia digna, privação de informação, segurança social, proteção contra todas as formas de violências e demais direitos que considere o “1) interesse superior da criança e adolescente; a 2) igualdade e não discriminação; 3) sua sobrevivência e seu desenvolvimento integral; e 4) a opinião da criança e do adolescente”(ONU, 1989).

### **Referências**

BASTOS, Amélia et al. Um olhar sobre a pobreza infantil. Análise das condições de vida das crianças. Coimbra: Almedina, 2008.



CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: Acsur Las Segovias (org.). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*, Acsur: Madrid, 2010. pp. 11-25.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299, 1991.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, Junho 2014.

LUGONES, MARÍA. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2013. pp. 61-79.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). A/RES/44/25: Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada e aberta para assinatura, ratificação e adesão da Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1989, entrada em vigor em 2 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 set. 2020.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (Online)*, v. 18, p. 1-5, 2012.

**Palavras-Chave: Violências interseccionais; pobreza infantil; teorias e epistemologias feministas.**



## VII SIMPÓSIO DE HISTÓRIA, CULTURA E POLÍTICA DA PUCPR: A HISTÓRIA E O CONCEITO DE VERDADE





## XV CONGRESSO DE TEOLOGIA



## XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA PUCPR



## A BIOPOLÍTICA COMO FACE NOTURNA DA SOBERANIA EM ACHILLE MBEMBE

Lucilene Gutelvil (PUCPR)

O presente trabalho objetiva discorrer sobre a perspectiva biopolítica de Achille Mbembe, considerando que seus temas são relevantes para o debate filosófico contemporâneo, uma vez que aborda a lógica colonial e o racismo como problemas biopolíticos. A ligação ou a reconfiguração da soberania em biopolítica se dá pelo fato da lógica colonial e o racismo não permanecerem atrelados a um passado longínquo – o do negro africano, mas emergirem de uma nova maneira nas relações capitalistas. As fronteiras entre soberania e biopolítica na filosofia de Mbembe são móveis, justamente porque não há uma separação categórica entre elas. A soberania continua a exercer um papel nas sociedades contemporâneas, na medida em que especifica e violenta os indivíduos seguindo a lógica da colônia: predação, objetificação e morte. A lógica colonial que se referiu basicamente a estratificação do humano, continua a imperar nas sociedades capitalistas, pois os indivíduos tornam-se objetos a serem explorados para a geração de lucros desmedidos. O indivíduo cada vez mais se torna plástico, descartável, a partir da obrigação que lhe é imposta de ser produtivo. Se o indivíduo não move a máquina do capital ele é dispensável. A biopolítica contemporânea, seguindo a interpretação de Mbembe, se refere, desse modo, a uma política de distribuição da violência e organização da morte. A biopolítica nada mais é do que a face noturna (escondida ou velada) da soberania. Para compreender como o filósofo faz essa leitura específica da lógica colonial presente nas sociedades contemporâneas, faz-se necessário atentar para o fato de que seu objetivo é visualizar como o direito de matar efetivamente ocorre. Em um pequeno ensaio intitulado Necropolítica, Mbembe explora o funcionamento do direito ilimitado de matar. Seguindo o veio teórico de Carl Schmitt e Giorgio Agamben, ele interpreta o exercício soberano de matar a partir da exceção. As colônias são o espaço em que não há freio para a violação e destruição do outro, justamente porque ocorre fora da norma. O poder mortífero da soberania reside em destruir corpos físicos, mas também atingir a possibilidade de futuro dos indivíduos. Não bastou apenas retirar a identidade do negro, torná-lo mercadoria, foi preciso criar mecanismos imaginários como o racismo para mantê-lo como coisa a ser usada e, quando não possuir mais o valor de mercado, descartada. A singularidade da leitura biopolítica de Mbembe reside no fato de que a lógica colonial que se empenhou em tornar o negro mero objeto a serviço de um outro, tornou-se, doravante, a situação de todas as humanidades subalternas, a partir das relações capitalistas predatórias. O autor chama o destino dessas humanidades como “o devir negro do mundo”. Na medida em que as humanidades subalternas são exploradas pelo capital, a lógica de predação e morte presentes no colônias não pertencem meramente ao passado, mas emergem sob novas formas no capitalismo. A predação e a lógica mortífera das colônias, regidas pela exceção (espaço sem lei), se tornaram regra nas sociedades capitalistas. A reconfiguração da soberania em biopolítica se dá quando o capitalismo faz funcionar a lógica da objetificação colonial em escala global.

### Referências

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n1-Edições, 2018.

**Palavras-Chave: Soberania; Biopolítica; Lógica Colonial.**



## A BUSCA DOS SENTIDOS PERDIDOS: A HERMENÊUTICA HISTÓRICA DE PAUL RICOEUR

Ricardo Pereira Alves do Nascimento (PUCPR)

Investigar o fenômeno da representação histórica hermenêutica, tal como abordado pelo filósofo francês Paul Ricoeur. Objetivos Específicos: Apresentar a intervenção fenomenológica da história feita por Paul Ricoeur por meio de sua teoria hermenêutica; Discutir a distinção dos domínios de validade e veracidade dos fatos históricos sob o julgo da subjetividade e objetividade em Paul Ricoeur; Estabelecer uma crítica contemporânea às concepções 'oficiais' dos fatos históricos, por meio das investigações ricoeurianas sobre os comandos narrativos. O presente trabalho objetiva discutir o fenômeno da representação histórica possibilitada pela hermenêutica ricoeuriana. Paul Ricoeur trabalhou incessantemente na articulação entre a epistemologia e a ontologia no que condiz ao sentido da escrita historiográfica; isso não significa que fez o trabalho de um historiador, mas que buscou, filosoficamente, questionar o modo de escrita moderno e postular uma representação fenomenológica e hermenêutica para as questões e tensões do tempo, da narrativa, da passividade e da história. Da coleção 'História e Verdade' de 1955 até o considerado maior tomo filosófico do autor, a obra 'Memória, História, Esquecimento' de 2000 é tecida uma compreensão homeomorfa, embora invariavelmente renovada, entre a historiografia e a condição histórica. Essas duas dimensões – a historiografia e o contexto histórico das condições materiais do presente – sempre foram para ele complementares. É inevitável que, para uma narrativa histórica, a referência não se apresente apenas no passado, mas também no modo como o narrador coloca-se ao descrever o passado. Segundo o autor, “a questão da re-presentância do passado 'real' pelo conhecimento histórico nasce da simples pergunta: que significa o termo 'real' aplicado ao passado histórico? Que queremos dizer quando dizemos que algo 'realmente' aconteceu?” (RICOEUR, 2010, p. 236). Seu trabalho aproxima-se demasiadamente da história não pela disposição metodológica de organizar o modo como a compreendemos racionalmente, mas na concepção de que é nela que a jovialidade da aventura da existência humana é representada: a história não ocupa simplesmente a postura de testemunha dos episódios mundanos – embora Ricoeur afirme que o testemunho é um dos modos de atestação dos domínios veritativos da história; uma modalidade particular de verdade – muito mais, a história é o lugar da afirmação original do ser humano em todas as suas dimensões de existência, a estrutura que inscreve a vida na hermenêutica da condição humana. A história, portanto, é uma reveladora da verdade do homem. Para Ricoeur a história é composta por dois níveis: um de objetividade e outro de subjetividade (RICOEUR, 1955). No primeiro nível há um apelo pela metodologia ordenadora e positivista de organização dos comportamentos históricos fundantes da disciplina científica da história; no segundo nível destaca-se as feições humanas, e por isso singulares, da escrita narrativa. Numa obra de 1952 intitulada 'Objectivité et subjectivité en histoire', Ricoeur apresenta uma 'subjetividade implicada' que determina a forma dos esquemas interpretativos de racionalização da história feita pelo historiador. A história, por se tratar de um olhar sobre uma 'presença ausente' (RICOEUR, 2010, p.36) mobiliza um caráter de crença (você deve acreditar ou não?) que passa a ser também ética: em quem devemos acreditar? Se todo documento é redigido por um ser subjetivo que, possuindo crenças, opiniões e preferências dita a narração de um fato histórico, é possível acreditar em sua documentação? Em 'A Memória, A História, O Esquecimento', Ricoeur concorda que o objetivo de garantir a verdade da história é inseparável de um pacto de confiança entre os leitores e historiadores, estabelecido na mesma direção daquele horizonte de expectativa ao se ler uma obra de ficção. Tudo isso, colocando em um horizonte de reflexão social, culmina na responsabilidade do historiador. Os historiadores dispõem das informações e as articulam em uma “busca específica de verdade”, que “constitui a dimensão epistêmico-veritativa



do orthos logos da memória” (RICOEUR, 2010, p. 70). A composição identitária da história, que escreve e inscreve o reconhecimento do sujeito e da sociedade possui um forte elo com a memória. É por isso que a narrativa toma o centro da discussão, pois pela mediação entre o tempo e a escrita, é que a narratividade temporaliza as vivências. No interior dessa narrativa operante na história, a hermenêutica faz deste um corpo autônomo em relação a intenção subjetiva de seu autor. A questão essencial não é mais "encontrar, por trás do texto, a intenção perdida, mas implantar diante do texto o mundo que ele abre e descobre” (RICOEUR, 1986, p.58, tradução nossa) . Aqui percebemos que Ricoeur se distancia em relação a uma hermenêutica profunda e romântica onde a subjetividade pode ser concebida como a primeira categoria de compreensão. Ricoeur está muito mais convicto de que a subjetividade está na origem perdida do narrador que precisa sempre a resgatar num papel mais modesto e proporcionalmente radical. Permanecendo fiel à fenomenologia, o filósofo não abandona o "caráter derivado dos significados de ordem linguística” (RICOEUR, 1986, p.59) , ou seja, a anterioridade de uma preeminenciada anúncio de princípio (o dizer da própria enunciação); em outras palavras, a maneira como as proposições objetivam realmente o significado do ser. É que por trás de toda experiência da linguagem há um ser que pede para ser dito: este é o significado do leitmotiv de 'véhémence ontologique', expressão que lembra a universalidade da hermenêutica e da polissemia do ser, bem como a interpretação heideggeriana do princípio da experiência em Hegel. Esse estudo caracteriza-se metodologicamente como teórico-bibliográfica, visto que tentaremos alcançar os seus objetivos por meio da leitura, análise e interpretação de fontes selecionadas. Como resultados desse trabalho, buscar-se apresentar filosoficamente o problema da representação narrativa da história exposta por Paul Ricoeur, sendo uma fecunda possibilidade de contextualização com os feitos e fatos da atualidade.

## Referências

RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

RICOEUR, P. 'Objectivité et subjectivité en histoire', in Histoire et vérité. Paris: Éditions du Seuil, 1955.

RICOEUR, P. 'Phénoménologie et herméneutique, en venant de Husserl', 1975, in Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, "Points-essais", 1986.

**Palavras-Chave: Memória e História. Hermenêutica. Narrativas. Paul Ricoeur.**



## A GNOSE EM HANS JONAS: DA MITOLOGIA GNÓSTICA À FILOSOFIA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO PRINCÍPIO RESPONSABILIDADE

ANDRE LUIZ BARRETO (PUCPR)

Este trabalho tem como objetivo revelar em Hans Jonas (1903 – 1993), filósofo conhecido por seus estudos acerca do problema tecnológico no século XX, as principais relações dos impactos do pensamento gnóstico da segunda fase do helenismo na questão da técnica moderna, problema herdado por seu professor Martin Heidegger (1889 – 1976). A técnica enquanto problema toma dimensões ousadas na filosofia jonasiana sob a perspectiva ontológica e ética. Essa preocupação vem do fato da própria capacidade técnica humana ter alcançado um poder desconhecido até então, se tornando algo que em grande medida ameaça a própria Vida devido à sua característica ambivalente: por um lado o avanço tecnológico revolucionou positivamente a existência humana e nossa relação com o meio ambiente: o prolongamento da vida, os avanços da medicina, as produções industriais e, por outro lado, o poder destrutivo desse avanço tecnológico com a criação de armas de destruição em massa. Dentro dessa problemática, Jonas irá propor um freio ético para o poder da técnica, um poder sobre o poder, a qual ele chama de Princípio Responsabilidade (título de sua obra filosófica publicada em 1979). A Ética da Responsabilidade, entretanto, exige um fundamento anterior sobre a relação dos animais humanos para com a natureza e tal relação é explicitada em uma obra chamada Princípio Vida (1966), através da qual Hans Jonas se enfrenta com uma problemática ontológica clássica da filosofia: o dualismo psicofísico. Desde o início da filosofia foi criada uma hierarquia entre o espiritual e o material, a mente e o corpo no qual um é considerado superior ao outro. A proposta jonasiana se consiste em um monismo integral, onde através de uma filosofia biológica ou uma biologia filosófica, não há uma hierarquia entre espírito e matéria, mas uma relação de interdependência. Através do desenvolvimento da atividade mais básica da vida material: o metabolismo, passando pelo movimento, emoções e por fim o pensamento, há também um desenvolvimento do aspecto espiritual da vida que é a liberdade. Essa tentativa de desatar o nó da questão do dualismo revela em Jonas uma herança de suas pesquisas no início em sua carreira como estudante de filosofia. Hans Jonas teve dois professores que influenciaram grandemente seu pensamento: Rudolf Bultmann e Martin Heidegger. Jonas participava de aulas e seminários com os dois professores, Bultmann cujos estudos estavam centrados no Novo Testamento e Heidegger na fenomenologia husserliana. Durante esse período Jonas desenvolve pesquisas sobre a gnose que resultam em uma publicação em 1934 intitulada Gnosis und spätantiker Geist, a qual irá publicar uma segunda parte em 1958. Em 1979 são reunidas as duas publicações e adicionada uma terceira parte e o livro se torna A Religião Gnóstica que contém uma análise aos textos encontrados em Nag Hammadi, aos quais Jonas não havia tido contato antes devido à sua recente descoberta. Nesta obra Hans Jonas procura através da análise existencial, herança de Heidegger, uma sistematização das religiões antigas e de um fenômeno que ele chamará de sincretismo entre ocidente e oriente: o gnosticismo. No prefácio à terceira edição do livro, Jonas deixa clara a influência de seus professores nos estudos sobre o gnosticismo, reforçando o caráter de continuidade entre seus estudos nos primeiros anos na universidade com desenvolvimento de sua maturidade filosófica nas obras Princípio Vida e Princípio Responsabilidade. A análise dos movimentos gnósticos proposta por Jonas coloca uma perspectiva que busca demonstrar nesses movimentos um estranhamento para com o mundo e para com Deus. É nesse estranhamento do mundo que Jonas identifica na Antiguidade Tardia o que irá se desenvolver como a noção de que o mundo é um lugar hostil, e o homem desenvolve assim no interior da cultura judaico-cristã os primeiros traços do niilismo que se apresenta abertamente na modernidade. A partir do desenvolvimento dessa cultura de estranhamento com o mundo, de um Deus ausente, Jonas vê em Pascal o fim do movimento gnóstico



e o nascimento do existencialismo. Nesse sentido, o desenvolvimento do que Jonas chama de antinomismo e anticosmismo no seio da cultura, herança dos movimentos gnósticos, resultará na subjugação da natureza pelo homem em sua forma mais acabada através da técnica moderna. Dessa forma, é possível vislumbrar que a tentativa jonasiana de uma ética fundamentada pela ontologia é crucial para combater não somente o problema da técnica, mas o problema do niilismo (este a verdadeira fonte do problema). Através do monismo integral, Jonas busca uma forma de reintroduzir o homem na natureza do ponto de vista ontológico e cosmológico: o Princípio Responsabilidade busca realizar a tarefa de um freio para o problema técnico do ponto de vista ético e o monismo integral, condição para o Princípio Responsabilidade, como solução para o problema ontológico.

**Palavras-Chave: Gnose; Hans Jonas; Ontologia; Técnica; Responsabilidade**



## A IMPORTÂNCIA DA “IMAGEM DO PENSAMENTO” NO PLANO DE COMPOSIÇÃO DE DIFERENÇA E REPETIÇÃO DE GILLES DELEUZE

Carlos Tiago da Silva (PUCPR)

O capítulo central de *Diferença e Repetição* intitula-se "A imagem do pensamento", a sua centralidade não é explicada apenas por sua posição na topografia no livro – o terceiro de cinco capítulos –, trata-se do lugar de um movimento de transição e reconfiguração entre o que podemos chamar, provisoriamente, de “esclarecimento principiológico” e “concretização efetiva” do projeto de filosofia da diferença deleuziana (pensar a diferença para além dos limites e restrições impostos pelo regime da representação); dito de outro modo, o lugar entre o redimensionamento dos conceitos de diferença e repetição e os registros de síntese que desenvolvem e concretizam tais noções no quadro de uma compreensão do real no horizonte do processo dinâmico que envolve as noções de virtual e atual. Nosso problema não reside no fato de que *Diferença e Repetição* está verdadeiramente organizado desta maneira, mas em interpretá-lo como se efetivamente estivesse, com o objetivo de demonstrar os ganhos teóricos envolvidos em tal abordagem. A partir desta afirmação é preciso explicitar que, enquanto “livro de filosofia”, caracterizado por Deleuze como um misto de “um tipo específico de romance policial” e “uma espécie de ficção científica” (DELEUZE, 2018, p. 14-16), a própria composição de *Diferença e Repetição* expressa de modo literário a concretização da dimensão conceitual desta filosofia da diferença. Em outras palavras, isso significa, primeiramente, assumir que a composição do livro não busca simplesmente atender às exigências lógicas e metodológicas associadas à redação de uma tese de doutoramento (*Diferença e Repetição* é a *Thèse principale* do *Doctorat d'État* de Deleuze – função formativo-educacional de um documento de alcance social), ainda que o próprio Deleuze reconheça que este livro ainda está “cheio de um aparato universitário” (DELEUZE, 2013, p. 15); e, em segundo lugar, considerar que a atividade literária vinculada à expressão filosófica não é trabalhada simplesmente enquanto meio (*moyen*) de veiculação de conteúdos filosóficos, mas enquanto um meio (*milieu*) em que forma e conteúdo estão correlacionados, de tal maneira que a sua depuração implique uma operação analítica aberrante. A partir deste enquadramento, o capítulo A imagem do pensamento, será interpretado nos limites da problematização do conceito de “crítica” realizada por Deleuze ao longo de sua produção monográfica (especialmente nos livros *Nietzsche e a filosofia*, de 1962; *A filosofia crítica de Kant*, de 1963, e *Proust e os Signos*, de 1964) porque opera, ao nível teórico, uma crítica dos pressupostos filosóficos envolvidos no “problema do começo em filosofia” (DELEUZE, 2018, p. 179) ao mesmo tempo em que, do ponto de vista da composição do livro, realiza, dito de maneira imprópria e provisória, este próprio começo enquanto momento em que o movimento de passagem da “principiologia” para a sua efetiva “aplicação” é realizado. Neste sentido, o capítulo "A imagem do pensamento" pode ter sua importância referida a dois níveis de abordagem da obra deleuziana: tanto como termo de um trabalho teórico sobre a noção de crítica, que se desenvolve ao longo do conjunto dos textos monográficos e aqui encontra sua radicalização e incorporação, quanto como elemento de compreensão da potência literária do projeto da filosofia da diferença deleuziana.

### Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, Roberto Machado. – 1ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018;

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Editora 34, 2013.



**Palavras-Chave: Gilles Deleuze; Imagem do Pensamento; Crítica; Potência Literária.**



## A POTÊNCIA DO RECÉM NASCIDO COMO MODO DE SER TÉCNICO.

**Sarah Bernadette De Carvalho Alcantara (PUCPR)**

A filosofia da técnica, analisada a partir da ontologia de Gilles Deleuze, torna possível a análise proposta neste texto para um novo conceito epistemológico sobre o recém-nascido prematuro. Frente à evolução da técnica a questão sobre o modo de ser técnico se faz presente. É direcionada a uma área da medicina que torna possível a continuidade da vida de bebês nascidos antes das trinta e sete semanas de gestação: a neonatologia, caracterizada por avanços tecnológicos cada vez mais evoluídos. Qual é o modo de ser deste sujeito, prematuro, presente na era moderna da técnica? Trata-se da proposta de intersecção entre a filosofia e a ciência médica, na medida em que se entende o contínuo fluxo de intensidades entre estas áreas do conhecimento, tornando-as campos da possibilidade de vida. Para a elaboração deste trabalho foi realizada a leitura de vários autores tendo como linha de direção cartográfica a obra de Gilles Deleuze. O texto percorre artigos da ciência médica constituídos por evidências científicas, evoluindo para o pensamento filosófico. A linha norteadora de abordagem desta questão se desdobra da seguinte forma: o campo conceitual que expressa o pensamento de Gilles Deleuze é abordado. Nele ficam em destaque os conceitos que tornam vigorosa a proposta descrita, e que constituem a filosofia da diferença de Deleuze. É esta pura diferença, geradora, entre outros, dos conceitos de virtual e atual, que possibilita a tessitura da filosofia da técnica, abordada nesta trajetória, como linha de sustentação rizomática entre o pensador dos conceitos, e o cientista do corpo biológico. Na exposição deste campo de possibilidades o prematuro é, inicialmente, apresentado em seu corpo organizado e classificado pela medicina. Conceitos, classificações de risco, prognósticos identificados em generalidades, são cuidadosamente relatados. Finalmente uma proposta de potência revelada como acontecimento é desenvolvida, fundamentada e viabilizada pelo pensamento filosófico, bem além da quantificação estatística. O resultado é a possibilidade sim de um “Devir “ do pensamento filosófico agenciado à vida, à prática de uma realidade da ciência, no caso médica, como instrumento de transformação. A filosofia de Deleuze proporciona esta dimensão, e isso foi demonstrado, na medida em que ao estudar seus conceitos como o de diferença, entendemos que, ao superar o pensamento da identidade e da representação o sujeito foi visto como único em sua multiplicidade. Em sua trajetória, o coletivo da prematuridade, frente as adversidades do poder, manifestam potências . E nelas o seu modo singular de ser técnico. Este modo, se expressa no Corpo Sem Órgãos, que além de qualquer conceito se traduz em ato no recém-nascido prematuro. Quem é o prematuro saudável que rompeu limites e que não é visto pela ciência médica? Quais suas habilidades? Que potência é esta que foi gerada pelo corpo desorganizado, livre das precoces marcas externas? Estas questões foram de certa forma, respondidas ao longo deste estudo, sob um aspecto ontológico, abrindo o caminho para um novo modo de experimentação. Com objetivos e linhas, aparentemente definidas, esta pesquisa propõe não o estudo de particularidades de uma população específica, mas a reinvenção de um movimento que a atravessa e que a revela para além de sua conhecida identidade e dos limites biológicos do seu corpo.

### Referências

- ALLIEZ, E. Deleuze filosofia virtual. Tradução Heloisa B. S. Rocha. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- CRAIA, E. A problemática ontológica em Gilles Deleuze. 1.ed. Cascavel: Editora e Gráfica Universitária Edunioeste, 2002.



CRAIA, E. Gilles Deleuze e a questão da técnica. 2003, 290 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

CRAIA, E. Virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. Rev. de Filosofia, Aurora. Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan/jun. 2009.

DELEUZE, G. A ilha deserta: e outros textos. Edição preparada por David Lapoujade. Tradução de Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, G. Bergsonismo. Tradução de Luiz B, Orlandi. 1.ed. São Paulo: Ed. 34,1999.

DELEUZE, G. Bergsonismo. 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, G. Crítica e clínica. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G. Deleuze sur le langage [Deleuze sobre a linguagem] (1975-1976). [Legendado PT/BR]. 1 Vídeo. Acesso em: 15 jan. 2020.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2.ed. São Paulo: Ed. Graal, 2009.

DELEUZE, G. Empirismo e subjetividade. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução Luiz B. L Orlandi. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, G. Foucault. 1.ed. São Paulo: Ed brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. Foucault. 8.ed. Tradução. Claudia S"antana Martins. São Paulo: Ed brasiliense, 2011.

DELEUZE, G. Logica dos sentidos. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 2008, v. 3.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. O Anti-Édipo. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr, e Alberto Alonso Muñoz. 3.ed. São Paulo: Ed.34, 2001.

DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. Tradução de Eloísa Araujo Ribeiro. 1.ed. São Paulo: Ed Escuta, 1998.

**Palavras-Chave: Deleuze. Filosofia da Técnica. Medicina. Potência**





## A VIGILÂNCIA EM MICHEL FOUCAULT E SUA RELAÇÃO COM AS REDES SOCIAIS

Edmundo Alberto Steffen (PUCPR)

O artigo busca investigar até que ponto a vigilância na internet, pode ser um novo espaço de reconfiguração das relações entre poder e saber, ao modo de um panoptismo virtual que molda os comportamentos e as mentes por meio de uma nova normalização? Objetivo Geral? Analisar como a internet é uma das reconfigurações do panóptico, ou seja, de um novo dispositivo de vigilância e punição, e, portanto, um novo exercício do poder-saber, na fabricação e normalização do indivíduo. Objetivos Específicos: Identificar relações entre as obras de Michel Foucault e a realidade da vigilância na internet; Compreender qual o papel da produção de conhecimento na internet para a manutenção do poder; Analisar como a é exercido nas redes sociais essa produção de conhecimento para manipulação da verdade. A principal obra que abordaremos nesta pesquisa será “Vigiar e Punir” (1975) de Michel Foucault, pois é na obra citada que Foucault expressa a importância da vigilância na manutenção do poder e como ela é exercida. Juntamente da obra “A Ordem do Discurso”(1970), pois é nessa obra que Michel Foucault questiona sobre a oposição entre verdadeiro e falso e como essa oposição acontece por meio do discurso. O presente artigo investigou como o panóptico foucaultiano acontece na contemporaneidade, apresentando os conceitos de panóptico de Jeremy Bentham e como Michel Foucault demonstra sua utilização na sociedade, mostramos sua importância na eleição de Donald Trump nos Estados Unidos da América. Como toda a tecnologia, a internet vai expressar seu valor pelas forças que dela se apoderam e, hoje, encontra-se colonizada pelos grandes detentores do capital (CANDIOTTO,2019, p.7). Passando pelo processo de como essa vigilância acontece na internet, a utilização de algoritmos, banco de dados e empresas como a Cambridge Analytica, que trabalhou tanto na eleição de Donald Trump, como na votação da retirada da Inglaterra da União Europeia, é o que afirma Candiotto(2019): O poder desse panóptico eletrônico virtual pode ser percebido, exemplificamente, em episódios importantes como a eleição então considerada improvável de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos da América, ou a também inesperada aprovação em plebiscito pelo povo inglês da saída da Inglaterra da União Europeia, o chamado Brexit, casos estes nos quais, segundo revelaram diversos órgãos de imprensa do mundo, a empresa Cambridge Analytica, pertencente ao bilionário ultraconservador Robert Mercer, e que tem como diretor o também ultraconservador Steve Bannon, utilizou-se de informações pessoais de mais de 50 milhões de indivíduos, obtidas através da internet, e aplicou diferentes ramos de saberes sobre eles, para montar um sistema que pudesse traçar perfil individuais e determinar os traços de personalidade vinculados ao comportamento de votação. (p.9). Observa-se que o processo de criação de saber, por meio da vigilância, já descrito por Foucault, é utilizado na internet, sendo essa vigilância, por meio das redes sociais, utilizada por empresas como a Cambridge Analytica, traçando formas de convencer os indivíduos de seu discurso. O discurso é pensado na pessoa que vai ser atingida por ela. Dentro desse processo, o indivíduo que fornece essas informações a empresa, mesmo não sabendo, recebe informações que irão lhe convencer daquilo que uma pequena parcela, detentora do poder, estabelece como verdadeiro. O indivíduo perde assim sua autonomia, não tem liberdade para escolher o que deseja, tudo é colocado para ele já pronto, a fim de convencê-lo que é exatamente aquilo que ele quer. Podemos então perceber o que Foucault aponta como saber-poder, aquele que detém as informações do banco de dados, tem o saber e pode exercer assim o poder sobre a decisão dos indivíduos. É o que acontece nas eleições dos Estados Unidos de 2018, quando a Cambridge Analytica, sabendo das pessoas que ainda não tinha decidido qual candidato votar, disparou notícias negativas sobre Hillary Clinton, induzindo os votantes a escolherem o candidato republicano. Portanto, é possível



compreender como o ambiente virtual/redes sociais/internet demonstram-se como um dispositivo de vigilância (panóptico) de dados e informações que são compartilhados e transmitidos aos usuários que utilizam dessa ferramenta tecnológica.

## Referências

BRUNO, Fernanda. Monitoramento, classificação e controle nos dispositivos de vigilância digital. In: ANTOUN, Henrique (Org.). Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 167-182.

BRUNO, Fernanda. Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas. Revista Fronteiras, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 152-159, maio/ago. 2006.

CANDIOTTO, César. Foucault e a crítica da verdade. 1ª Edição. Belo Horizonte: Champagnat, 2010.

CANDIOTTO, César. O panóptismo eletrônico virtual e sua ameaça ao exercício da atitude crítica. Cadernos de ética e filosofia política, São Paulo, v. 2, n. 35, 83-101, dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. 1ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FUCHS, Christian. Como podemos definir vigilância? Matrizes, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 109-136, jul./dez. 2011.

LECHTE, John. Pensamento pós-estruturalista. In: \_\_\_\_\_. Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade. Tradução: Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p. 129-134.

**Palavras-Chave: Vigilância, Panóptico, Internet, Redes Sociais**



## ANDY CLARK E O SELF (INDEFINIDAMENTE?) ESTENDIDO

Amanda Luiza Stroparo (PUCPR)

Debruçando-se na tese de cognição estendida de Andy Clark, essa exposição pretende lançar luz, por meio de uma investigação bibliográfica, ao que Clark denomina como Self e se tal proposição é suficiente para se adequar às suas premissas do que se denomina uma mente estendida. As teses da “mente situada” (no inglês, *situated mind*, tais como as obras de William Clancey, 1997, e Robert Wilson e Andy Clark, 2009) surgiram através das motivações, dentre outras, de suplantar problemas referentes às teorias clássicas e computacionais da mente (tal como a proposta de “Imagem Sintática” de Jerry Fodor, 1975, 1983) e de oferecer perspectivas mais adequadas à premissa de que não só o organismo, como também a mente, são inseparáveis tanto de suas interações com o ambiente e com outros organismos quanto de sua história evolutiva. Alguns autores sugerem classificações que distanciam tais propostas de mente situada dos constructos de mente estendida (*extended mind*). Contudo, muitas convergências podem ser identificadas entre tais concepções, especialmente entre algumas de suas premissas básicas. No entanto, embora ofereçam de fato alternativas distintas para a concepção do problema mente-corpo e busquem se afastar de pressupostos dualistas, essas teses dão luz à novos impasses e obstáculos. A proposta de mente estendida de Andy Clark e David Chalmers (1998) e Clark (1989, 1993, 1997, 2003, 2008, 2016) se situa neste escopo. Ao mesmo tempo que propõe uma imanente união entre mente, corpo e mundo, unificando ação e percepção, sem perder de vista o percurso evolutivo do ser humano tampouco o caráter biológico do corpo e do cérebro, a tese de Clark parece sugerir uma noção de Self (“eu”) deveras indefinida. Em outras palavras, apesar de a mente estendida se caracterizar como um sistema dinâmico, não linear e de representações distribuídas, seria ainda necessário explicar o pensamento consciente, a noção de identidade e de agenciamento – constructos estes que, embora o autor cite frequentemente, não são objetos aos quais Clark confere significativa atenção no sentido de explanação. Por conseguinte, essa pesquisa, partindo de uma investigação bibliográfica das tentativas de Clark de modelar um Self adequado para a sua proposta de mente estendida, argumenta que tal tese, embora se distancie notavelmente das teorias computacionais, clássicas e dualistas, além de contar com extensa argumentação por parte de Clark – que insiste na inexistência dessa ameaça, sofre a ameaça de um problema de proporções possivelmente tão graves quanto as propostas dualistas, ainda que no extremo oposto: o Self que o ser humano conhece poderia se estender indefinidamente ao longo do mundo e de seus artefatos. Será este problema apenas reflexo de uma resistência a sofrer de mais uma ferida narcísica na história da humanidade? Ou será a proposta de um Self estendido - totalmente inserido em uma dinâmica igualmente inseparável entre ação e percepção - condizente com as noções de senso comum que o ser humano possui acerca de liberdade, identidade e agenciamento moral? Conclusões definitivas não poderiam fazer parte do objetivo dessa pesquisa, pois demandam ampla investigação e debate. Todavia e por fim, compreende-se que será possível identificar direções e possibilidades através de um diálogo entre a tese da mente estendida de Clark e as propostas de outros autores da mente incorporada (*embodied mind*), como Lawrence Shapiro (2011) e Michael Wheeler (2005); da mente socialmente distribuída (*distributed mind*), como Edwin Hutchins (1996), John Sutton (2008) e Shaun Gallagher (2013); e comentadores, como Hajo Greif (2015), Andres Vaccari (2017) e Richard Heersmink (2017) – no que tange aos limites e definições do Self.

### Referências

CLANCEY, William J. *Situated cognition: on human knowledge and computer representations*. New York: Cambridge University Press, 1997.



CLARK, Andy. *Microcognition: philosophy, cognitive science and parallel distributed processing*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.

CLARK, Andy. *Associative Engines: connectionism, concepts, and representational change*. Cambridge: The MIT Press, 1993.

CLARK, Andy. *Being there: putting brain, body and world together again*. 2a ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1997.

CLARK, Andy. *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. New York: Oxford University Press, 2003.

CLARK, Andy. *Supersizing the mind: embodiment, action, and cognitive extension*. New York: Oxford University Press, 2008.

CLARK, Andy. *Surfing uncertainty: prediction, action, and the embodied mind*. New York: Oxford University Press, 2016.

CLARK, Andy; CHALMERS, David. *The Extended Mind*. *Analysis*, Oxford, v. 58, n. 1, p. 7-19, 1998. Disponível em: . Acesso em: 02 ago. 2020.

FODOR, Jerry A. *The Language of Thought*. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1975.

FODOR, Jerry A. *The modularity of mind*. Cambridge: The MIT Press, 1983.

GALLAGHER, Shaun. (Ed.). *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

GREIF, Hajo. *What is the extension of the extended mind?* *Synthese*, v. 194, p. 4311-4336, 2015. Disponível em: . Acesso em: 12 ago. 2020.

HEERSMINK, Richard. *Distributed selves: personal identity and extended memory systems*. *Synthese*, v. 194, p. 3135-3151, 2017. Disponível em: . Acesso em: 12 ago. 2020.

HUTCHINS, Edwin. *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press, 1996.

SHAPIRO, Lawrence. *Embodied cognition*. New York: Routledge, 2011.

SUTTON, John. *Material agency, skills and history: distributed cognition and the archaeology of memory*. In: KNAPPETT, Carl.; MALAFOURIS, Lambros. *Material Agency: Towards a Non-Anthropocentric Perspective*. New York: Springer, 2008.

VACCARI, Andres P. *Against cognitive artifacts: extended cognition and the problem of defining 'artifact'*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, v. 16, n. 5, p. 879-892, 2017. Disponível em: . Acesso em: 12 ago. 2020.

WHEELER, Michael. *Reconstructing the Cognitive World: The Next Step*. Cambridge: The MIT Press, 2005.

WILSON, Robert A.; CLARK, Andy. *How to situate cognition: Letting nature take its course*. In: ROBBINS, Philip; AYDEDE, Murat. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2009.

**Palavras-Chave: Filosofia da Mente; Ciências Cognitivas; Andy Clark; Mente Estendida; Mente Incorporada**





## ANTROPOMORFISMO CRÍTICO E XAMANISMO

Thiago Vinicius Rodrigues de Vasconcelos (PUCPR)

O objetivo desse trabalho é aproximar o antropomorfismo crítico de Hans Jonas às ontologias ameríndias. Colocar em proximidade dois lugares tão distintos do pensamento pode parecer um contrassenso. No entanto, o que se pretende é exatamente uma crítica do discurso que coloca o pensamento filosófico como algo incompatível com os saberes de outros povos, que seriam exóticos e desprovidos de racionalidade. O que funda esse encontro, que se intenta por meio deste trabalho, entre Hans Jonas e os ameríndios é a busca por uma descolonização permanente do pensamento. Nesse sentido, lê-se o pensamento ameríndio a partir de Jonas e, ao mesmo tempo, lê-se Jonas a partir do pensamento ameríndio. Pretende-se analisar, assim, quatro pontos: [a] a ideia de humanidade como condição original de todos os seres tal como apresentada por Viveiros de Castro por meio do conceito de perspectivismo ameríndio e multinaturalismo, formulados pelo autor – em parceria com Tânia Stolze Lima – a partir das cosmologias ameríndias. Viveiros de Castro mostra como ao contrário das ontologias ocidentais – antropocêntricas – não é a animalidade que aparece como o pano de fundo da humanidade: “a condição original dos humanos e animais não é animalidade, mas a humanidade” (2018, p. 60). [b] o conceito de interioridade apresentado por Jonas. Em sua fenomenologia da vida Hans Jonas buscou mostrar como desde as formas de vida mais elementares está presente aquilo que chamamos de interioridade. A partir do conceito de liberdade, utilizado como fio condutor de sua análise, Jonas analisa como o fenômeno da vida se manifesta pela autoafirmação da vida face à morte, ou seja, do ser face ao não ser. Essa autoafirmação, de acordo com Jonas, não se dá simplesmente como processo cego, mas se constitui como um ato subjetivo da vida mesma. [c] o antropomorfismo crítico como possibilidade de compreensão dos outros viventes. Jonas já no início de sua obra *O princípio vida* aponta para um dos problemas centrais discutidos ali, a saber, a demarcação de uma linha divisória entre animais humanos e não humanos. Por meio da readmissão do antropomorfismo (crítico, pois reconhece seus limites) Jonas mostra como é possível a compreensão de outros viventes para além da ausência de uma linguagem comum, critério adotado ao longo da tradição filosófica para traçar um abismo entre humanos e não humanos. Afinal, de acordo com Jonas, “a vida só pode ser conhecida pela vida” (JONAS, 2004, p. 115). [d] o xamanismo de Davi Kopenawa, no qual o antropomorfismo é levado às últimas consequências. No xamanismo yanomami apresentado por Davi Kopenawa e Bruce Albert em *A queda do céu* não se trata de tomar a posição do outro enquanto sujeito de percepção do mundo, mas, na verdade, de tomar a própria condição ontológica do outro, humano ou não humano. Em suma, a partir desses quatro pontos é possível identificar a significação filosófica da reflexão ameríndia, em especial, o xamanismo yanomami de Kopenawa. Desse modo, não apenas é possível um exercício de descolonização do pensamento ocidental por meio de um confronto ao antropocentrismo como também a reconsideração do modo como lemos e compreendemos os saberes de outros povos. Um movimento duplo da filosofia que nos permite elaborar ferramentas teóricas frente aos desafios políticos e, em última instância, metafísicos de nosso momento histórico, um tempo em que o perigo da destruição dos povos originários e da natureza em geral está se realizando neste exato momento.

### Referências

JONAS, Hans. *O princípio vida: fundamentos para uma biologia filosófica*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



KOPENAWA, D.; ALBERT, B. A queda do céu: palavras de uma xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Metafísicas canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, n-1 Edições, 2018.

**Palavras-Chave: Antropomorfismo; Xamanismo; Perspectivismo; Hans Jonas.**



## ARISTÓTELES E PLOTINO: UNIDADE ENTRE INTELIGÊNCIA, PENSAMENTO E INTELIGÍVEL

Ray Renan Silva Santos (PUCPR)

O presente trabalho se propõe a articular, a partir de Aristóteles e Plotino, o tema da unidade entre inteligência, pensamento e inteligível. Para tanto, nosso ponto de partida se encontra nas seguintes obras e passos dos autores em questão: em Aristóteles, *Metafísica* Λ.7, 1072b20-22 – em que é dito que “a inteligência pensa a si mesma”, de modo captar-se como inteligível e, assim, a constituir uma unidade de si mesma com o ato de pensar e o objeto pensado –; em Plotino, *Quinta Enéada* V. 3. 5., na mesma direção de Aristóteles, articula-se inteligência, ato de pensar e inteligível, mas agora sob a perspectiva do um (ἓν), embora também evidenciando a unidade em questão no fato de que a inteligência, quando exerce o pensamento, “pensará a si mesma”. Todavia, o que exatamente está em questão e em que consiste a diferenciação de cada elemento componente dessa unidade? No dizer de Aristóteles, para que a inteligência possa se consumir em ato de pensar que capta o inteligível, faz-se necessário que uma potência (δύναμις) se anteponha ao próprio ato (ἐνέργεια) de que estamos a falar. Assim, tal unidade nos mostra uma similitude entre a capacidade de pensar e o objeto a ser pensado. Sem tal similitude, não é possível a inteligência (νοῦς) captar o inteligível (νοητόν). Assim como ocorre de a capacidade inteligível se assemelhar ao objeto inteligível, também a capacidade sensitiva, para poder perceber os objetos sensíveis, precisa se assemelhar aos próprios objetos em questão. Trata-se de uma similitude que implica unidade, e de uma unidade e similitude que implicam diferença, visto toda semelhança já pressupor a dessemelhança. Por outro lado, em Plotino o um (ἓν) exprime o todo (πάντα), o qual é evidenciado como inteligência (νοῦς), ato de pensar que constitui a inteligência (νόησις) e o inteligível (τὸ νοητόν) para o qual se voltam o pensamento e a inteligência. Quando falamos destas noções de “um” e de “todo”, queremos remeter à inteligência enquanto uma força originária e reunidora de todas as coisas, sem a qual o todo não se faz visível para o homem. Trata-se, assim, do todo de todas as coisas, somente acessível àquela capacidade de pensamento que vem a captá-lo como tal e, com isto, vem a constituir a inteligência. A inteligência, neste sentido, é sempre em relação à capacidade de pensar; e esta, por sua vez, coincide com o pensar o inteligível como o elemento sem o qual não se dá o pensar e nem se constitui a inteligência. O que, contudo, tanto em Aristóteles quanto em Plotino, quer-se compreender pela palavra “νοῦς”, que aqui traduz-se por “inteligência”? Diz-nos Aristóteles que “Ela parece ser a mais divina das coisas que se manifestam em nós.” (*Metafísica*, Λ.9, 1074b15-16). Este caráter divino e imortal presente na humanidade mortal quer nos chamar a atenção para algo de fundamental em relação ao próprio conteúdo da inteligência: é o fato de que, sendo a inteligência o que em nós há de mais divino, não poderá se consumir senão à medida que pensa o próprio divino: “Portanto, é evidente que ela pensa o que é mais divino e mais digno de honra, e que o objeto de seu pensar não muda: a mudança, com efeito, é sempre para pior, e essa mudança constitui sempre uma forma de movimento.” (*Metafísica*, Λ.9, 1074b26-29). Na mesma direção do Estagirita, Plotino nos diz que, enquanto tal, a inteligência “contempla a divindade” (V.3.7). E é pela razão de a inteligência ser o que de semelhante há entre o divino e o mortal que, em contemplando a divindade, ela se configura como inteligência de si mesma: “Pois ela também conhecerá quantas coisas tem da parte daquela [divindade], tanto as que [ela] deu quanto as em relação a essa divindade é capaz. E tendo apreendido e reconhecido essas coisas, mesmo nesse ponto conhecerá a si mesma” (V.3.7.). Dessa forma, o que se verifica como característica fundamental da inteligência humana é o fato de ela coparticipar da inteligência divina, de maneira que esta é a condição essencial donde aquela se articula e se realiza. Ora, visto que a inteligência particular se articula e se realiza a partir da inteligência universal, o sentido próprio que podemos conferir ao



pensamento inteligível (νόησις) corresponde ao da sua unidade com a esfera inteligível de que ele provém e coparticipa. Este inteligível é a condição imutável desde a qual a finitude humana se realiza e, por ser imutável, diz respeito ao que é sempre e não está sujeito a alterações. Tal é o que corrobora Plotino em uma aproximação com Parmênides, por meio das seguintes palavras: "... e a inteligência é pelo pensar o que sustenta o que é, e o que é por ser pensado com inteligência é o que dá o pensar e o ser." (V.1.4.). Na passagem supra, "o pensar e o ser" (τὸ νοεῖν καὶ τὸ εἶναι) exprimem a "mesmidade" unitária em uma dinâmica de diferenciação que só se evidencia pela inteligência (νοῦς). Trata-se de uma correspondência direta com o fragmento B3 de Parmênides: "... pois o mesmo é pensar e ser. [... τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστίν τε καὶ εἶναι]", correspondência esta que será mais adiante (em V.9.5.) exposta de maneira explícita. As implicações, complicações e desdobramentos deste tema constituirão o escopo desta comunicação.

## Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Volume II. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PARMÊNIDES. *Da natureza*. Tradução de José Trindade Santos. Brasília: Editora Thesaurus, 2000.

Plotino. *Quinta Enéada*. Tradução, introdução e notas de José Rodrigues Seabra Filho e Juvino Alves Maia Junior. Belo Horizonte: Edições Nova Acrópole, 2018.

**Palavras-Chave: Aristóteles; Plotino; Inteligência; Pensamento; Inteligível.**



## ARTE NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE POLÍTICA PARA TRANSGREDIR.

Fernando Bueno Catelan (UNESP)

Neste trabalho são apresentadas reflexões sobre ações performativas desenvolvidas com uma turma de ensino médio, de um colégio particular, na cidade de São Bernardo do Campo (SP), no segundo semestre de 2019, em uma disciplina eletiva: “Performatividades: onde as artes se misturam”. Foram realizados 16 encontros, com duração de uma hora e meia por semana. Matricularam-se nesta disciplina 36 alunos e alunas, apenas 27 confirmaram a matrícula. Como os/as participantes escolheram essa disciplina, iniciamos as aulas com a compreensão de que eles estavam previamente interessados sobre o tema, uma vez que as ementas, de todas as disciplinas eletivas, foram divulgadas anteriormente para que as escolhessem de acordo com o interesse. Durante a pesquisa foram observadas as dimensões políticas da forma estética, como próprio da arte, conforme o pensamento de Herbert Marcuse em seu livro *A dimensão Estética* (2018), no qual aponta que a arte é autônoma perante as relações sociais e, por isso, transcende a consciência dominante e revoluciona a experiência, “«a autonomia da arte contém o imperativo categórico: as coisas têm que mudar»” (MARCUSE, 2018, p.22). E também ao dialogar com a *Estética do Oprimido* de Augusto Boal (2009), que apresenta como o pensamento sensível, em seus diversos canais estéticos – Imagem e Som –, são utilizados para opressão e, por isso defende a ideia que os oprimidos façam arte, para não mais serem dominados pela manipulação da opressão. “O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer.” (BOAL, 2009, p.16). Inicialmente estas abordagens teóricas buscavam dialogar sobre as seguintes questões: O que é performance? Quais as bases para um ato performativo? Performance encaixa-se em alguma linguagem artística ou são todas elas misturadas? O ensino de arte, por meio dos processos de criação performáticos, possibilita a transgressão no sentido de questionar a consciência dominante? Nas primeiras aulas optou-se pela estratégia de vivenciar as ações performáticas em contraponto a realização de uma explicação sobre performance, já que o professor pode agir, também, artisticamente nas aulas como nos propõe Denise Pereira Raquel, em seu livro *Adote o artista não o deixe virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer, ao pensar o “professor-artista”* (2013, p. 32). E também Naira Ciotti, em seu livro *O professor-performer, com a proposta do “híbrido professor-performer”* (2014, p. 59), no qual intenciona um lugar de criação artística entre todos/as envolvidos/as na prática de aula de arte: “a hibridação professor-performer propõe que o aluno seja produtor de arte. Neste contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (CIOTTI, 2014, p.43). Em uma segunda etapa da pesquisa, foram as/os estudantes que propuseram as ações artísticas, na direção de manifestar o que eles e elas queriam dizer naquele momento. Nesse sentido este trabalho apresenta uma experiência de ensino e aprendizagem que caminhou na direção de questionar os padrões, que chamamos aqui de “consciência dominante”, por meio da experimentação artística da performance. Dentre as ações performativas realizadas, tivemos desenhos, instalações, intervenções e interações artísticas que abriram espaços para questionamentos sobre a consciência dominante, que impõem padrões de vidas, a todos e todas, mas neste caso, pelo recorte do olhar dos e das jovens.

### Referências

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal: EDUFRN, 2014.

MARCUSE, Herbert. *A Dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 2018.



RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

**Palavras-Chave: Estética do Oprimido; Arte/educação; Política; Ações Performativas**



## BIOPOLÍTICA E ESCRAVIDÃO: ENTRE O FAZER VIVER E A VIDA PARA A MORTE

Lugan Thierry Fernandes da Costa (PUCPR)

O presente trabalho tematiza a relação entre biopolítica e escravidão, especialmente no que diz respeito ao apogeu desta coincidir historicamente, em certa medida, com a emergência daquela. O problema de pesquisa, diante disso, é justamente como a vida adentra ao campo da política por meio de um investimento positivo em um momento histórico em que a escravidão tratava o escravo como um corpo objetual, isto é, uma não-vida. Para dizer isto de outra maneira: a escravidão é um epifenômeno da biopolítica? A valorização da vida gera, tem relação, opõe-se ou renega a desvalorização da vida do escravo a ponto da sua destruição e da sua desarticulação enquanto vida mesma? Para tentar elaborar respostas a essas perguntas, vamos tomar como quadro teórico os trabalhos filosóficos e biopolíticos de Michel Foucault. Esta escolha tem como fundamento serem os trabalhos de Foucault o momento inaugural das reflexões sobre biopolítica (ainda que não do termo em si) e terem, igualmente, um evidente esforço histórico e de demonstração histórica da emergência e implicações da biopolítica. E o que Foucault nos diz, em termos históricos, acerca da biopolítica? A biopolítica é uma “tecnologia” que emerge no campo política no decorrer do século XVIII (Foucault, 2015, p.150; 2008a, p. 431), mais especificamente na segunda metade desse século (Foucault, 2005, p. 288). E esse aparecimento se dá por meio da inclusão de processos vitais e biológicos da população nos cálculos políticos (Foucault, 2015, p. 150 e 154). E a gestão política passa, então, a intervir positivamente nos processos vitais, ou seja, a biopolítica é uma prática de fazer viver (Foucault, 2005, p. 294). Ou seja, emerge no século XVIII uma política que entroniza os processos vitais para intervir sobre eles, “aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades” (Foucault, 2005, p. 295). Diante disso, aflora-se um estranhamento sobre a situação da escravidão e, em especial, sobre a vida do escravo. Isto é, a incômoda percepção de que a vida do escravo não faz parte da fórmula da biopolítica. Se tomarmos os trabalhos seminais de Foucault acerca da biopolítica, notamos que as menções à escravidão ou aos escravos tem espaço, via de regra, na forma metafórica (2005, p. 110; 2008a, p. 416; 2008b, p. 166) ou em referência a escravidão antiga (2005, p. 81; 2008b, p. 229, 235, 254; 2015, p. 84, 145). No entanto, devemos nos perguntar por que levantamos esse estranhamento a questão filosófica, e os motivos são, principalmente dois. Em primeiro lugar, em termos históricos, a biopolítica é uma tecnologia com menos de trezentos anos, de modo que sua emergência antecedeu pelo menos em meio século a Revolução do Haiti (Buck-Morss, 2011, p. 138), em um século e meio a Lei Áurea no Brasil (Schwarcz, Starling, 2015, p. 310) e em dois séculos para o fim da era da escravidão. Em outros termos, a biopolítica e a escravidão são fenômenos históricos concomitantes. Em segundo lugar, o escravo era o oposto da valorização da vida; em verdade, estava desde sempre morto socialmente e não pertencia a humanidade (Mbembe, 2016, p. 131). De acordo com Mbembe, o escravo era uma mera sombra personificada que passa por uma tripla perda: “perda de um ‘lar’, perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político” (Idem). Em suma, a vida do escravo, mantida pela força de seu preço, mas se dá “em um mundo de horrores, crueldade e profanidade intensos” (Idem). Para dizer de outro modo, o escravo é uma vida desde sempre morta, social e politicamente, e para a morte, biologicamente. Por essas duas razões, uma primeira hipótese inicial é que a escravidão é uma chaga no âmago da biopolítica. Diante disso, não temos como objetivo sugerir um apagamento da escravidão na obra de Foucault, aproximando-o do pensamento iluminista (Buck-Morss, 2011, p. 131), mas pensar quais as implicações que colocar a noção de biopolítica diante da escravidão pode produzir em termos teóricos. Enfim, uma segunda hipótese, levantada sob a forma de problema, é que a escravidão não é uma relação de poder (Foucault, 1994, p. 237), pois uma



relação desta ordem se dá entre humanos livres. Desse modo, a biopolítica estaria inscrita na população livre, ou seja, não se referiria aos escravos. No entanto, essa hipótese enfraqueceria a concepção de biopolítica, justamente porque essa população livre do século XVII (e ainda XIX) estava profundamente relacionada com o trabalho escravo (Buck-Morss, 2011, p. 135), de modo que o aumento da vida, constitutiva da biopolítica, pode ter implicado na reprodução da vida para morte do escravo. Da mais brutal violência dispensada ao escravo, erige-se a valorização da vida na Europa.

## Referências

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. *Novos Estudos – Cebrap*. São Paulo, n. 90, p. 131-171, jul. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002011000200010>.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits: vol. IV*. Ed. Daniel Defert, François Ewald, Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994.

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

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Arte & Ensaios: revista do ppgav/eba/ufrrj*. Rio de Janeiro, v. 32, p. 123-151, dez. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

**Palavras-Chave: Biopolítica; Escravidão; Violência; Poder.**



## COMENTÁRIOS SOBRE O CONCEITO DE CRÍTICA (KRITIK) EM BRUNO BAUER E KARL MARX ENTRE 1843 E 1844

Amanda de Fatima Regnel (PUCPR)

Em uma leitura a partir da perspectiva histórico-conceitual, vemos que o conceito moderno de crítica (Kritik) possui indissociavelmente uma estrutura dualística moldada pela dualidade dos conceitos da filosofia política moderna, que se desenvolve no interior da esfera privada frente ao absolutismo de modo totalmente moral. Como nos mostra o verbete Politik do Geschichtliche Grundbegriffe (BRUNNER; CONZE; KOSELLECK, 1978, p. 789-875), a concentração da exclusividade do conceito de política, desde a primeira metade do século XVIII, associado ao poder estatal, fez com que a crítica da sociedade burguesa se desenvolvesse cada vez mais alienada da realidade política, entendida como um empecilho para a realização de sua autonomia (KOSELLECK, 1999, p. 16). Koselleck (1999) demonstra que a política se associou cada vez mais com construções utópicas do futuro, que deram início à correlação do conceito de crítica (Kritik) e de crise (Krise). Tendo em vista esta delimitação do conceito, encontramos uma problemática em seu entorno no movimento dos jovens hegelianos, em específico na figura de Bauer e de Marx. Em ambos os filósofos, o conceito de crítica ocupa uma posição central sobretudo entre os anos de 1843 e 1844. Não obstante a amizade nutrida entre ambos até finais de 1842, no verão de 1843 Marx aponta, em carta enviada a Ludwig Feuerbach, a seguinte incompatibilidade: em Bauer a crítica se converte em um “ente transcendente” tanto por razão de seu posto de único elemento ativo na história quanto pela contraposição a uma imobilidade da “massa” (MARX, 1982, p. 680-681). O fio condutor do nosso trabalho, apresentado o horizonte problemático deste conceito, será a análise do embate sobre a crítica no recorte do tratamento da dualidade entre esfera pública e privada, e como cada um dos filósofos compreende sua correlação com a crise. Se, por um lado, Bauer enfrenta a questão entre concentração política do Estado e seu distanciamento da esfera privada enquanto uma coerção e limitação da liberdade do Bürger pelo Staat ou citizen, a partir do ponto de vista de que a prática por excelência da política é o princípio de exclusividade (TOMBA, 2006); de outro lado, porém, o tratamento de Marx consiste em evidenciar como a divisão entre foro interno e foro externo, ao elevar como fundamento a noção moderna de homem, representa a despolíticação do indivíduo concreto da sociedade, enquanto o âmbito de atuação do citoyen é abstrato porque limitado a atos muito circunscritos de agir político e comunitário. Com a verdadeira vida sendo a vida do indivíduo atomizado, o Estado moderno reconhece através do direito a legitimidade e o movimento desenfreado dos interesses particulares da sociedade burguesa (bürgerliche Gesellschaft), se tornando seu instrumento. Segundo nossa hipótese, a atitude de Bauer e de Marx diante desta percepção difere significativamente também pelo que se constitui como núcleo fundamental do conceito de crítica. O sustentáculo do conceito em Bauer subjaz sobre uma impossibilidade de antecipação de uma síntese para o curso da história, a única atividade possível é o processo simultâneo de compreensão e radicalização dos conflitos mediante a crítica das categorias com que o existente se pensa. Isto é, não há a possibilidade de uma ruptura revolucionária. O papel da crítica é levar a crise à autoconsciência da época. Marx não somente discorda do estatuto de primazia prática da crítica como atividade exterior ao mundo, que coloca os homens como meros suportes do desenvolvimento da história, ou seja, não considera o seu papel ativo, mas também defende que a crise não pode apenas ser levada na teoria. Em outras palavras, a diferença palpável entre ser e pensar não pode ser superada apenas mediante a superação do pensamento sobre esta diferença. Contudo, não se trata da antecipação de uma síntese teleológica do futuro, mas, antes, que a crítica deve encontrar as contradições essenciais do existente a partir de seus pressupostos, que, em si, possuem a abertura para uma nova síntese.



## Referências

BRUNNER, Otto; CONZE, Werner; KOSELLECK, Reinhart. *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978, p. 789-875.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999;

MARX, Karl. *Escritos de juventud*. México: Fondo de Cultura Economica, 1982.

TOMBA, Massimiliano. *Exclusiveness and Political Universalism in Bruno Bauer*. In: MOGGACH, Douglas (ed.) *The New Hegelians: Politics and Philosophy in the Hegelian School*. New York: Cambridge University Press, 2006, p. 91-113.

**Palavras-Chave: Marx; Bauer; Crítica; Crise.**



## CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO COMO MANIFESTAÇÃO DA VONTADE EM SCHOPENHAUER

Lívia Ribeiro Lins (UFRJ)

Partindo da tese schopenhaueriana, exposta em *Sobre a vontade na natureza*, que afirma que a constituição física de um animal é condicionada por seu querer, este trabalho tem como objetivo analisar como a vontade se expressa no corpo, condicionando a anatomia e fisiologia, e, conseqüentemente, o modo de representar e agir de cada espécie e indivíduo. A passagem a seguir, é um dos trechos nos quais o filósofo defende a tese da precedência do querer em relação ao organismo: [...] a vontade não utiliza as ferramentas simplesmente por estarem disponíveis, nem as partes do corpo por estas serem as únicas dadas, como se fosse algo secundário, surgido da cognição; ao contrário, estamos certos de que o primeiro e originário é a ânsia para viver desse modo, para lutar dessa maneira; ânsia esta que não se apresenta apenas no uso, mas já na existência da arma, tanto que o primeiro frequentemente precede a última, demonstrando que a arma se instala devido à presença da ânsia, e não o contrário: e assim é com todas as partes do corpo em geral (Schopenhauer, 2013, p. 93). Considerando a noção de Ideia em Schopenhauer, como um protótipo do qual derivam todos os fenômenos da natureza, desde o que há de inanimado até o ser humano, pretendo abordar na comunicação a expressão da vontade em seus diversos graus para elucidar a distinção do caráter humano em relação aos outros animais. O ser humano, como mais elevado fenômeno da vontade, é o mais complexo dos seres e possui a individualidade como uma de suas peculiaridades. Enquanto os demais animais manifestam um caráter comum à espécie, o humano possui um caráter individual que pode ser compreendido como uma acentuação da Ideia de humanidade. Essa acentuação faz com que cada indivíduo expresse determinadas características contidas na Ideia da espécie. A partir da compreensão da teoria do organismo como resultado de um querer que o precede, busco analisar como o caráter inteligível, ou seja, a Ideia de cada indivíduo, condiciona o corpo humano, que, diferente dos animais nos quais seus corpos expressam a Ideia de sua espécie sem individualidade, define o aspecto físico de cada indivíduo, e, como o físico interfere nas ações, visto que Schopenhauer apresenta em sua obra vários exemplos de indivíduos geniais e atribui a eles certas características anatômicas, como espessura do crânio e dos nervos, proporção entre cérebro e cerebelo, intensidade da circulação sanguínea, dentre outras, que seriam condições necessárias para a genialidade. O filósofo sugere até mesmo que as capacidades intelectuais dos indivíduos podem ser verificadas pela fisionomia. Além de *Sobre a vontade na natureza*, tomo neste trabalho o Segundo tomo de *O mundo como vontade e representação* como referência, pois essa obra contém diversos capítulos nos quais o tema da manifestação da vontade no corpo é abordado sob o ponto de vista fisiológico, como no trecho seguinte: A vontade se objetiva mais imediatamente no sangue, como aquela que originalmente cria e forma o organismo. Ela o aperfeiçoa e o completa por meio de crescimento, e, depois, continua a mantê-lo tanto pela renovação regular de todas as partes, como pela restauração extraordinária quando ele é ferido (Schopenhauer, 2014, v. 1, p. 380, 381, grifos do autor). De acordo com Schopenhauer, o sangue, que se revela como objetivação da vontade em sua forma mais imediata, atua no processo de formação do organismo. Esse processo é relatado na obra citada anteriormente e será alvo de investigação, a fim de verificar como a auto-exposição da vontade no organismo humano se dá de forma individualizada. Como todas as partes do organismo expõe a ânsia que as tornou necessárias, analisar a constituição do corpo pode ser de grande importância para a compreensão do caráter humano.

### Referências

SCHOPENHAUER. *O mundo como vontade e representação*, tomo II: complementos, volume 1. Tradução de Eduardo Ribeiro da Fonseca. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.



SCHOPENHAUER. Sobre a vontade na natureza. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.

**Palavras-Chave: Vontade; Ideia; Corpo.**



## DA DIGNIDADE DA POLÍTICA À POLÍTICA DA DIGNIDADE: CIDADANIA E AMIZADE EM HANNAH ARENDT

**Heloisa Helena Ribeiro Barbosa Schmaedecke (PUCPR)**

O tema do presente trabalho é a relação entre dignidade da política e dignidade humana. A questão que norteia esta reflexão é saber em que medida é possível pensar uma política da dignidade em Arendt sem recair em um viés moralizante. Para tanto, investigaremos em *Origens do Totalitarismo* (1951) e em *Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing* publicado na coletânea *Homens em tempos sombrios* (1968) qual o estatuto da dignidade humana e das concepções de humanidade, cidadania e amizade para a autora. O objetivo desta investigação, portanto, é oferecer os contornos de uma política da dignidade bem como explicitar as concepções arendtianas de dignidade, humanidade, cidadania e amizade. A tarefa que se impôs a Arendt diante da catástrofe totalitária foi a de recuperar a dignidade da política em sua força e significação – esta recuperação não tem o sentido nostálgico e idealista de reabilitar uma visão de mundo tradicional, mas sim o de trazer à luz o político em sua dimensão originária de iniciativa e criatividade, de construção de um mundo aberto à partilha de seres singulares e plurais. A cidadania, sob a perspectiva da recuperação dignidade da política, se consubstancia no direito a participar ativamente do mundo comum, isto é, se dá sob o paradigma da ação. Há, portanto, algo anterior, prévio e decisivo à efetividade dos Direitos Humanos - o “direito a ter direitos”. Conforme diagnostica Arendt, as massas deslocadas, os refugiados e apátridas expõem a insuficiência dos Direitos Humanos e de seu fundamento: seja ele a natureza humana ou a ideia de humanidade. Nas palavras de Arendt “A natureza do homem só é humana na medida em que dá ao homem a possibilidade de se tornar algo eminentemente não –natural, isto é, um Homem” (ARENDR, 2006, p. 506). A dignidade humana, como compreendida por Arendt, não é intrínseca a uma natureza humana, mas é construída e efetivada na medida em que seres singulares e plurais criam relações e estabelecem um mundo entre si. Ela está diretamente ligada à coautoria de um mundo que une ao mesmo tempo em separa abrindo espaço a uma coexistência jamais unificada dos diferentes. O mundo, segundo Arendt, não é “apenas uma fachada por trás da qual as pessoas [podem] se esconder” e, assim, “chegar a entendimentos mútuos com seus companheiros humanos, sem consideração pelo mundo que se encontra entre eles” (ARENDR, 2008, p.14). O fundamento da cidadania não pode ser a pertença à humanidade que é insignificante politicamente – uma fusão sem rosto vinculada pela fraternidade – sob a imagem das relações familiares, do calor fraterno, perde-se a singularidade e com ela a capacidade de construir e cuidar de um mundo comum. Uma política da dignidade é uma política plural – ela “reconhece todos os homens [...] todas as nações como sujeitos, como construtores de mundo ou coautores de um mundo comum” (ARENDR, 2006, p. 509). Pertencer a uma comunidade é estar disposto a ser “amigo de muitos homens, mas não o irmão de nenhum homem” (ARENDR, 2008, p. 27). Uma política da dignidade é aquela que tem na amizade política o seu paradigma: o respeito ao outro que implica distanciamento e, portanto, espaço para revelação de um quem singular, por vezes divergente e conflituoso. A amizade, para Arendt, não exclui a inimizade, o conflito, não cifra as relações políticas no dualismo bem e mal. Entretanto, a amizade não é pensada a partir da inimizade, mas sim a partir de um princípio de solidariedade que de modo não sentimental pode estabelecer uma comunidade de interesse entre os diferentes. Ainda que a solidariedade possa ser mobilizada pelo sofrimento, “não se guia por ele, e abrange não só os fracos e os pobres bem como os fortes e os ricos” (ARENDR, 2014, p. 129), os nacionais e os estrangeiros. A solidariedade é a expressão da filantropia que se manifesta numa “presteza em partilhar o mundo com outros homens” (ARENDR, 2008, p. 23)



## Referências

ARENDT, H. Homens em tempos sombrios. Trad. Denise Bottmann. São Pulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, H. Origens do totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARENDT, H. Sobre a revolução. Trad. Denise Bottmann. São Pulo: Companhia das Letras, 2014.

**Palavras-Chave: Dignidade; Humanidade; Cidadania; Amizade; Hannah Arendt.**



## DESCONSTRUÇÕES DA NOÇÃO DE SER HUMANO: ENTRE FANON E CANGUILHEM

Jeferson da Costa Vaz (PUCPR)  
Vinícius Armiliato (PUCPR)

Nossa pesquisa tem como intuito examinar a maneira semelhante com que dois pensadores da filosofia do século XX, Georges Canguilhem (1904-1995) e Frantz Fanon (1925-1961), encaminharam suas carreiras de pesquisa e militância orientadas para a crítica de perspectivas hegemônicas sobre a natureza humana. Investigaremos como Fanon e Canguilhem teceram suas críticas a modelos normativos que suplantam as singularidades expressas pela existência humana. Situemos que Fanon elabora sua produção com olhos voltados para a população da Martinica e demais países com uma significativa população colonizada; enquanto Canguilhem se orienta para uma crítica das ciências que visam a partir de seus conceitos, esquadrihar as expressões da vida e, por conseguinte, defender uma noção estanque de uma natureza humana. Para este trabalho, nos inspiramos em uma coincidência que incide na origem de suas produções: tais pensadores frequentaram o Hospital Psiquiátrico Saint-Alban, onde o psiquiatra catalão de viés ideológico marxista Francesc Tosqueles (1912-1994) conduziu uma revolução na forma de propor pesquisas acerca da “loucura”, culminando na invenção da psicoterapia institucional francesa. Poderíamos assinalar como outro ponto em comum entre esses autores, o fato de que ambos fizeram parte da resistência francesa ao nazismo no período da segunda guerra mundial. Entretanto, demarcando isso, não estaríamos nem perto de propor uma reflexão fecunda, pois a experiência de Fanon, longe de alçar seu nome para o mural dos heróis, o motivou a se tornar um vilão, do ponto de vista do governo francês, sobretudo de considerarmos sua participação na campanha de libertação da Argélia. A participação na guerra rendeu para ele uma bolsa de estudos cujo desfecho foi ver a recusa de seu *Essai sur la désalienation du Noir* (1949) como trabalho de conclusão pela comissão avaliadora. Tal trabalho recusado teve publicação posterior com o título *Peau noire masques blancs* (1952), no qual ele declara o motivo da publicação posterior de seu trabalho com a seguinte frase: “il y a trop d’imbéciles sur cette terre” [Há imbecis demais neste mundo], no intuito de justificar a recusa. A participação na guerra forneceu a Fanon vivências que confirmaram uma suspeita que o mesmo, possivelmente, já havia levantado em contato com Aimé Césaire (1913-2008), a saber: o projeto colonial inculcou um complexo de inferioridade nos colonizados. Por conta disso ele defendeu a necessidade de libertar os colonizados desta posição, mobilizando-os a se insurgir contra todo e qualquer rótulo advindo da linguagem dos colonizadores. Ele considerou como urgente a tomada de esforços para promover a desalienação das pessoas pretas em relação ao que se forjou a respeito delas. Neste sentido, ele diria que é necessário que seres humanos danificados pelo processo colonial se destituam de estigmas e se estabeleçam como sujeitos ativos e prontificados a fazer suas vozes serem ouvidas. É possível que isso o tenha motivado a adotar uma abordagem médica distinta que, por inspiração na psicanálise, compreende que o paciente deve ser o porta-voz, numa proposta que vai na contramão de uma medicina que busca inferir “doenças” a partir de determinados quadros que demarcam padrões. É com base neste pressuposto que julgamos que sua abordagem médica pode ser considerada próxima à que foi defendida por Canguilhem, sobretudo se consideramos que para este “[...] é sempre o indivíduo que devemos tomar como ponto de referência [...]” (CANGUILHEM, 2009, p. 71). Assim, Canguilhem também se posiciona de forma crítica em relação à determinada abordagem que busca se antecipar no juízo acerca do sujeito. Isso porque para ele não haveria sentido nenhum numa iniciativa como esta, pois numa concatenação lógica é a doença que deve antecipar o diagnóstico e não o contrário. É por esta razão que “Em medicina, é o pathos que chama o logos e que o faz funcionar.” (CANGUILHEM, 2014, p. 149). Assim, seria conveniente que a emissão do laudo fosse um estágio posterior à compreensão da “doença” tal como ela é exprimida pela individualidade que a sente. Tal posicionamento se dá em oposição à ideia de compreender uma “doença” a partir de uma tábula universal. Esta compreensão, embora seja expressa



no interior de um contexto médico, se estende também para as relações humanas em demais contextos nas quais o conceito de normal se manifesta. Para efetuar nosso exame, delimitamos esta comunicação em três momentos: primeiramente, abordaremos a proposta crítica de Fanon em relação ao regime colonial, ao abordar a forma na qual ele constatou amostras de patologia presentes entre os antilhanos, a partir do modo como estes seguiam determinada ordem imposta pela metrópole francesa. Para isso, serão consultados sobretudo os textos *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *Sociologie d'une révolution (L'an V de la révolution algérienne)*. Em um segundo momento, indicaremos a forma em que Canguilhem sugere uma postura resistente em relação aos rótulos sociais que delimitam, ou classificam e reduzem a natureza humana, propondo uma definição ao que, por natureza, é de caráter inacabado e, portanto, deve ser incessantemente construída e revisada. Para tal, tomaremos como base os textos *O normal e o patológico* (1966) e *Vida*, publicado na *Encyclopédie Universalis* (1973). Por fim, após abordar de forma geral as respectivas propostas, voltaremos o nosso enfoque para os pontos comuns existentes tanto na contribuição bibliográfica como na contribuição biográfica dos autores, apontando para ambas as atividades de militância que nos permitem confundir suas vidas com suas obras.

## Referências

CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANGUILHEM, Georges. *Vida*. Trad. Gabriela M. Jaquet. *Veritas*, vol. 60, n. 2, mai-ago, 2015, p. 264-286.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. *Sociologie d'une révolution: L'na V de la Révolution algérienne*. Paris: François Maperro (éditeur), 1959, p. 51-82.

**Palavras-Chave: Natureza humana; Normal; Patológico; Linguagem; Desalienação.**



## DO COGITO À CONSCIÊNCIA TRANSCENDENTAL, E O PROBLEMA DO OUTRO: UMA ANÁLISE SARTREANA

Simone Bastos de Brites (PUCPR)

O tema desta pesquisa: Do cogito à consciência transcendental, e o problema do Outro: uma análise sartreana, aponta um problema: Como Sartre responde ao problema do solipsismo instaurado por Descartes e mantido por Husserl? E para responder tal questão a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que implica em um diálogo constante entre objetivos e a bibliografia estipulada. Para nortear este trabalho temos como objetivo geral apresentar a análise sartreana do cogito à consciência transcendental, e o problema do Outro. E para organizar o desenvolvimento do trabalho, temos como objetivos específicos: (i) identificar a teoria clássica da separação ontológica entre o eu e o outro de matriz cartesiana; (ii) descrever os elementos constitutivos da consciência transcendental husserliana, e (iii) apresentar a consciência transcendente da teoria sartreana. Da filosofia à literatura sartreana temos: “O Outro é, por princípio, aquele que me olha” (SARTRE, 2015, p. 332). E, em Sursis da trilogia Os Caminhos da Liberdade, encontramos o personagem Daniel que afirma: “vêm-me, logo existo” (SARTRE, 1967, p. 335). No entanto, em um dos dois contrapontos deste trabalho, primeiramente na teoria de Descartes (1596-1650), “só concebemos os corpos pela faculdade de entender em nós existente e não pela imaginação nem pelos sentidos, e que não os conhecemos pelo fato de os ver ou de tocá-los, mas somente por os conceber pelo pensamento” (DESCARTES, 1979, p. 98). Desta forma, o olhar não poderia entregar o Outro, o olhar (sentidos) é excluído dos processos de conhecimento, abrindo uma distância intransponível entre o eu e o Outro, toda uma distância dada pela exterioridade. A fenomenologia restaura o problema estabelecido pelo Descartes. E neste sentido, não é mais o olhar que realizará a relação entre subjetividades, assim, também não será com a experiência do Outro, ela vai ter que ser procurada além disso, em uma consciência transcendental, da teoria de Husserl (1859-1938), que não é subjetiva. Na visão de Sartre a concepção transcendental é anterior aos sentidos psíquico e ou psicofísico de consciência, e constituiria nossa consciência empírica. Então, a experiência que temos do Ego empírico apenas nos remete ao sujeito transcendental, assim, “o verdadeiro problema, portanto, é o da conexão entre sujeitos transcendentais Para-além da experiência” (SARTRE, 2015, p. 304). Nesta perspectiva a filosofia transcendental fenomenológica estaria por outras vias restaurando a dualidade, o problema do solipsismo inaugurado por Descartes. Mas será isso? Pra Husserl sim, mas para Sartre não, porque o que interessa não é o movimento transcendental, mas o transcendente da consciência, como ela se realiza no mundo. E com esse movimento transcendente da consciência de sair de si, de se dirigir ao mundo, que talvez o papel do olhar acabe sendo restaurado. A teoria do cogito que gera o solipsismo, tanto de uma certa maneira pelo Descartes, com Husserl a tentativa de resolver isso, no entanto, também caminha para outra teoria solipsista. Assim, Sartre responderia a este impasse com a teoria da consciência transcendente, esta seria constituinte e o Eu constituído, liberando o campo transcendental (consciência) da presença de um Eu. Pois conceber um campo transcendental pessoal, responsável pela síntese de toda a consciência é arriscar em fazer desta instância uma espécie de inconsciente, o que será rejeitado por Sartre. Ao estabelecer a transcendência do Ego, Sartre liberou a consciência de seus conteúdos e a reafirmou como pura relação com as coisas; a consciência tem sua gênese num objeto fora dela. O olhar confirma a existência do Outro e é fundamental para a constituição do meu eu. Diferentemente dos objetos, o Outro lança o olhar sobre mim, me reconhece, aparece como Outro que não sou e me revela. Mas também não é só aquele que me olha, mas aquele que para o qual devolvo o olhar. Se o Outro for primeiramente um objeto para minha experiência, não posso me reconhecer nele, e se ele existe, não sendo um fenômeno da reflexão, isto quer dizer que existe um cogito, concluindo assim, não se tratar primeiramente de um objeto, mas de uma presença. “Se o Outro é aquele que me olha, devemos poder explicitar o sentido do olhar do outro” (SARTRE, 2015, p. 332), pela via da experiência vivida e não pelo conhecimento. Uma das formas da percepção do Outro no mundo é pela via da objetividade, mas, nesse caso, a sua existência seria apenas conjectural. Sartre propõe a via da



revelação do Outro, como “presença em pessoa”, como sujeito. Perceber o Outro como homem, significa a desintegração do meu mundo, significa ter a experiência que as minhas medidas já não são só minhas, pois existe um componente que desconfigura minhas distâncias, esvazia meu espaço e impõe um compasso ao tempo que não é só meu, não sou mais o centro do meu mundo, este me escapa, comprovando a existência do Outro. Assim, o cogito não se volta mais para si mesmo, o movimento não é interno, mas sempre em direção ao mundo. Nesse movimento, o cogito, percebe e é percebido. O ponto de partida para este encontro se dá desde uma experiência corporal, fundamentalmente através do olhar. A constituição do meu ser passa pelo Outro.

## Referências

DESCARTES, R. Meditações. 2º edição. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SARTRE, J-P. O Ser e o Nada. 24º edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

SARTRE, J-P. Sursis. 4º edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

**Palavras-Chave: solipsismo; consciência; olhar; Outro; Sartre.**



## DO CONCEITO DE LIBERTADE NO TRAITÉ DE LA NATURE ET DE LA GRÂCE DE MALEBRANCHE

Jeferson da Costa Vaz (PUCPR)

Nossa pesquisa tem como objetivo avaliar a possibilidade de se pensar a liberdade proposta por Malebranche (1638-1715), no interior do *Traité de la nature et de la grâce* (1680). Partimos da hipótese de que, ao invés de expressar uma definição propriamente dizendo, o padre oratoriano articulou suas teses de maneira paradoxal, embaraçosa. Sendo assim, defendemos que, a princípio, sua proposta carece de sustentação. De início, ele sugeriu que toda ação voluntária que expressa um amor, mesmo aquela que resulta no prazer mediante a fruição de um objeto particular, tem Deus como alvo, pois “o prazer é impresso na alma a fim de que ela ame a causa que a torna feliz.” [Le plaisir est imprimé dans l'ame, afin qu'elle aime la cause qui la rend heureuse] (MALEBRANCHE, 1712, p. 201). Assim, o prazer resultante do usufruto de determinado objeto particular, se manifesta para se ame a causa da felicidade seguida do prazer, ou seja, Deus, a causa primeira para todas as coisas – segundo a sua doutrina do ocasionalismo. Sendo assim, o prazer assume o papel de mobilizador para Deus. Esta primeira ideia de liberdade, indica que o sujeito é livre na medida em que consegue se desvencilhar de um bem particular, na busca de outros bens, sempre tendo Deus como intento final. Diz ele: “Ora, este poder de amar ou de não amar os bens particulares [...] esta não-invincibilidade [deles], é o que eu chamo liberdade.” [Or ce pouvoir d'aimer ou de ne pas aimer les biens particuliers [...] cette non-invincibilité, c'est ce que j'appelle liberté] (MALEBRANCHE, 1712, p. 200). Por não-invincibilidade ele pretende indicar o caráter efêmero dos prazeres suscitados pelos objetos, isto é, a incapacidade de eles proporcionarem um deleite perene. Todavia, no desenvolvimento do texto, ele aponta para um caminho inverso. Sugerindo algo como um asceticismo, nosso autor recomenda a fuga do prazer. Neste sentido, afirmou: “a liberdade mais perfeita é aquela dos espíritos, que podem, em tudo, superar os maiores prazeres; é aquela dos espíritos a partir do qual nenhum movimento para os bens particulares é invencível.” [la liberté la plus parfaite est celle des esprits, qui peuvent en tout tems surmonter les plus grands plaisirs ; c'est celle des esprits à l'égard desquels nul mouvement vers les biens particuliers n'est jamais invincible] (MALEBRANCHE, 1712, p. 211). Além disso, ele advoga que a fruição fortuita do prazer leva o espírito a se conduzir como que ao acaso e, por isso, privado de liberdade. A questão que colocamos é a seguinte: ao se resguardar do prazer, o sujeito não estaria ao mesmo tempo se esquivando do amor daquele que causa esta sensação nele? Uma vez que “o prazer é impresso na alma a fim de que ela ame a causa que a torna feliz” [Le plaisir est imprimé dans l'ame, afin qu'elle aime la cause qui la rend heureuse] (MALEBRANCHE, 1712, p. 201), ao se preservar dele, o sujeito estaria se esquivando da sensação que Deus causa na sua alma no escopo último de fazer com que ela o ame. Para conduzir nossa avaliação, dividiremos a comunicação em três etapas. A primeira delas visa compreender o esquema das vontades concorrentes no interior da doutrina do ocasionalismo. Com isso, pretendemos localizar o papel do conceito de Deus nesta filosofia e indicar como nosso autor o entende como princípio causal. Em seguida, investigaremos a definição de liberdade e de bem nos primeiros parágrafos do capítulo *De la Liberté* (*Traité*), no intuito de analisar a forma na qual seria possível pensar a efetivação deste conceito no interior do ocasionalismo. Por fim, debateremos as definições propostas a partir do parágrafo IX, confrontando com a proposta anterior. Tal debate tem o fito de diferenciar as duas propostas e indicar como o posicionamento malebranchiano se expressou de maneira paradoxal, no texto em questão. Com base nesses pressupostos, consideramos que, ao invés de expor uma proposta de liberdade, Malebranche operou uma reflexão que desembocou na demonstração do quanto é inerente a este tema filosófico, a abertura, cuja discussão estaria longe de se encerrar num remate.

### Referências



MALEBRANCHE, Nicolas. A busca da verdade (textos escolhidos). 1ªed. São Paulo: Discurso editorial, 2004.

MALEBRANCHE, Nicolas. Traité de la Nature et de la Grace. Roterdã: Reinier Leers, 1712, p. 179-254.

**Palavras-Chave: Liberdade; Prazer; Felicidade; Vontades Concorrentes; Ocasionalismo.**



## ENTRE A “BOA” E A “MÁ” PARRÉSIA: EM DEFESA DA RETÓRICA POPULISTA DE ERNESTO LACLAU

Camila Batista (PUCPR)

Apresentaremos a teoria do populismo de Ernesto Laclau (1935-2014) relacionando-a a uma crítica do conceito de parrésia encontrada na primeira aula de 1984 ministrada por Michel Foucault (1926-1984) no Collège de France. Com isto queremos propor que, se a retórica é um elemento na maioria das vezes característico da “má” parrésia, então o populismo laclausiano, construído a partir de figuras retóricas pode ser, conseqüentemente, mau. Esta afirmação nos permite ampliar a questão e analisar as conseqüências que dela derivam. Em um primeiro momento, demonstraremos como, em a Razão Populista (2005) Laclau configura o populismo em sua relação com a democracia como uma possibilidade de construir o político, utilizando o aparato teórico contido também em Hegemonia e Estratégia Socialista (1985) e Politics and Ideology in Marxist Theory (1977). Utilizaremos, ainda, o comentário de Pierre Rosanvallon em Le siècle Du populisme (2020) e de Nadia Urbinati em Me the People (2019). Em seguida, distinguiremos a boa e a má parrésia em Foucault, contrapondo o dizer verdadeiro que coloca a vida do parrasiastés em risco pelo seu ato de coragem à “má” parrésia, associada à tagarelice e a um dizer qualquer coisa, sem compromisso com a verdade, a partir do comentário de Frédéric Gros em Foucault: a coragem da verdade (2004) e de Candiotta (AURORA, 2011). O ato de dizer qualquer coisa não oferece risco àquele que fala, estando associado a um movimento demagógico e puramente retórico em sentido sofístico. Ao direcionar o problema da distinção acima citada à construção do populismo em Laclau, nos deparamos com o elemento retórico como o ponto de ruptura entre os autores, pois para Laclau a retórica, através de figuras de linguagem como a sinédoque e a catacrese, torna possível construir uma identidade coletiva que possa ser significada como o “povo”. Ao associar a “má” parrésia à má cidade, os atores políticos que utilizam o elemento retórico aparecem como irracionais e incapazes de assumir decisões coletivas na sociedade, fator que deslegitima suas ações enquanto grupo. Por fim, negar a existência do populismo como “falha” no tecido político é abrir a possibilidade de compreensão de um fenômeno que, ainda que não redutível a um conceito, possa ser apreendido como possibilidade democrática de ação popular.

### Referências

CANDIOTTO, César. Parrhésia filosófica e ação política: Platão e a leitura de Foucault. In: Ver. Filos., Aurora, Curitiba, v. 23, n. 32, p. 31-52, jan/jun, 2011;

Frédéric Gros (org.). Foucault: a coragem da verdade. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2004;

FOUCAULT, Michel. A coragem da verdade: O governo de Si e os Outros II. Curso do Collège de France (1983-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-62;

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical. Brasília: Editora Intermeios, 2015;

LACLAU, Ernesto. A razão populista. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: TrêsEstrelas, 2013;

LACLAU, Ernesto. Politics and Ideology in Marxist Theory: capitalism, fascism, populism. London: NLB, 1977;



ROSANVALLON, Pierre. Le siècle Du populisme: histoire, théorie, critique. Paris: Éditions Du Seuil, 2020;

URBINATI, Nadia. Me the People: how populism transforms democracy. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2019.

**Palavras-Chave: Laclau; Foucault; Parresía; populismo.**



## FAKE NEWS: UM RECURSO COLONIZADOR POR EXCELÊNCIA

Jeferson da Costa Vaz (PUCPR)

A presente comunicação pretende refletir acerca da estratégia de dominação colonizadora pautada na disseminação de falsas notícias, ou então na difusão de versões distorcidas de um fato, no intuito de moldar determinada consciência coletiva conforme seus interesses. Para isso, será tomado como referência principal o texto *Sociologie d'une révolution* (L'an V de la révolution algérienne), publicado no ano de 1959 por Frantz Fanon (1925-1961). Nos deteremos especificamente no texto « Ici la voix de l'Algérie » [Aqui a voz da Argélia]. Neste relato, Fanon realizou diversas reflexões acerca desta temática que seriam, na nossa hipótese, cabíveis e coerentes com os impactos das fake news no contexto nacional dos dias de hoje. Dentre elas poderíamos destacar o modo no qual ele interpretou a recepção ardorosa destas notícias por parte dos colonizados que tinham como característica, além do fervor, a irracionalidade. Diz ele: « L'Algérien, lui, surtout celui des régions rura-les, complète son absence d'informations par une surenchère absolument irrationnelle. C'est alors que surviennent des réactions tellement disproportionnées avec la réalité objective, qu'elles revêtent aux yeux de l'observateur une allure pathologique. » [O argelino em si, sobretudo aquele das regiões rurais, completa sua ausência de informações com um entusiasmo absolutamente irracional. Então ocorrem reações tão desproporcionais com a realidade objetiva, que eles se revestem, aos olhos do observador, de um aspecto patológico.] (FANON, 1959, p. 60 – T.A). A divulgação de falsas notícias, no contexto de nosso autor, incitava a patologia unida da irracionalidade por dois motivos: um deles é porque desestimulava a aderência ao movimento de libertação e o outro é pela via de que mobilizada atitudes impensadas da parte dos argelinos, fazendo deles vítimas armadilhas. Neste caso podemos considerar como patológico pelo motivo de que, mesmo se prontificando a resistir à opressão colonial, os colonizados não desconfiavam das informações cuja fonte era a rádio francesa - a « Radio-Alger, la voix de la France en Algérie [...] » [Rádio-Argélia, a voz da França na Argélia] (ibidem, p. 54 – T.A). No outro caso, se considera patológico porque expressa uma alienação acomodada. Trazendo para o atual contexto, poderíamos dizer que as reações diante de “notícias” que afirmam a existência de remédios que podem auxiliar na prevenção da Covid-19, são também recepções patológicas e alienadas, em relação às contribuições científicas. Tal comportamento é patológico, inclusive, se tomarmos o conceito de Canguilhem (1904-1995), contemporâneo de Fanon e lido por ele, quando expressa: “O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes.” (CANGUILHEM, 2009, p. 71). Ao se deixar convencer que tal conteúdo é verdadeiro, o sujeito entusiasmado estabelece um sentido, se condiciona de maneira estanque se fechando para a vida e sua mobilidade indeterminada que não permite previsibilidade alguma. Ao proferir: “estou prevenida/o!”, após ingerir hidroxicloroquina ou ivermectina (mesmo que o vírus em si não seja um ectoparasita) ou ainda ozônio por introdução anal; o sujeito se veda para a manifestação divertida (em sentido de manifestação diversificada e sem comprometimento com qualquer expectativa) da vida. Para conduzir esta reflexão, dividiremos a comunicação em três partes. A primeira delas será dedicada em analisar a maneira em que este recurso de distorcer a verdade, embora tenha sido utilizado para fins libertários no contexto das Luzes (HUNT, 1999), se operou em prol de dominação no evento da Revolução Haitiana (1791). Em seguida, nos propomos a discutir o relato oferecido de Fanon, bem como suas considerações a respeito das notícias falsas e acerca da estratégia adotada pelos argelinos para combater tal difusão. Por fim, na parte derradeira, temos o intento de avaliar as possíveis semelhanças entre o contexto da Revolução da Argélia (1954) e o contexto atual do Brasil. Com isso, temos o intuito de refletir acerca das respostas oferecidas ao poder francês, então vigente, por parte da resistência argelina, bem como sobre a possibilidade tomar estas contrapartidas como exemplo, para se pensar em uma resistência no contexto hodierno.

### Referências



CANGUILHEM, Georges. O Normal e o Patológico. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FANON, Frantz. Sociologie d'une révolution: L'na V de la Révolution algérienne. Paris: François Maperro (éditeur), 1959, p. 51-82.

HUNT, Lynn. Obscenidade e as Origens da Modernidade 1500-1800. In: HUNT, Lynn (org). A invenção da pornografia. São Paulo: Hedra, 1999, p. 09-46

HUNT, Lynn. A pornografia e a Revolução Francesa. In: HUNT, Lynn (org). A invenção da pornografia. São Paulo: Hedra, 1999, p. 329-370.

**Palavras-Chave: Notícias falsas; Colonização; Alienação; Libertação; Frantz Fanon.**



## **GESTÃO BIOPOLÍTICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL: POSSIBILIDADES E LIMITES DO CONCEITO FOUCAULTIANO.**

**Daniel Verginelli Galantin (PUCPR)**

Nossa apresentação visa destacar algumas possibilidades e limites do conceito foucaultiano de biopolítica para a compreensão da gestão da pandemia de COVID-19 no contexto brasileiro. Nossa base textual será principalmente o curso "Em defesa da sociedade" e "A vontade de saber". Sustentamos a hipótese de que a abordagem foucaultiana da biopolítica necessita de ajustes para a compreensão da gestão brasileira da pandemia. O principal limite diz respeito à compreensão da especificidade dos efeitos de centenas de anos de escravidão na sociedade brasileira, marca de sua colonização. Esta colonização precisaria ser estudada em sua especificidade, incluindo as nuances do racismo colonial dos séculos XVI a XVIII para o qual o conceito biológico de raça estudado por Foucault ainda não existia - muito embora o racismo biológico tenha de fato chegado com força no Brasil do final do XIX. Contudo, apesar de uma complementação mostrar-se necessária para a leitura do contexto brasileiro, argumentamos que o pensamento foucaultiano permite enxergar as racionalidades estratégicas de discursos que aparentam ser apenas irracionais, absurdos ou notícias falsas, os quais foram importantes para a gestão no caso brasileiro. Ao focar na eficácia estratégica dos discursos, sua capacidade de instaurar domínios de subjetividade e objetividade, a grade de análise foucaultiana nos permite enxergar as enxurradas de notícias falsas e declarações absurdas de autoridades brasileiras enquanto formas de instigar determinados comportamentos de modo a gerir a pandemia, e não enquanto sinal de despreparo ou desqualificação. Sustentamos que a exposição de milhões de pessoas aos riscos de contaminação deve ser compreendida não apenas enquanto uma falha ou falta de capacidade ou erro de políticas públicas. Essa exposição deve ser entendida enquanto a radicalização de um corte biopolítico, anteriormente constituído na formação sócio-histórica do Brasil, corte este que é o responsável por separar vidas que merecem ser protegidas de vidas que podem ou devem ser expostas ao risco de morte e outras decorrências da contaminação. Neste sentido, sustentamos que a gestão da pandemia de COVID-19 no Brasil deve ser compreendida enquanto a radicalização de um corte previamente existente, e enquanto a construção de barreiras políticas para impedir que esse corte possa ser alvo de questionamentos ético-políticos. Ao mesmo tempo, no caso contemporâneo não apenas brasileiro, mas mundial, ainda há outra diferença para com as análises de Foucault sobre a constituição da biopolítica no século XIX e início do XX. Atualmente, os saberes como a epidemiologia e certos ramos da medicina social, e da infectologia, que no contexto estudado por Foucault desempenharam o papel de implementação de políticas racistas que separavam vidas a serem protegidas de vidas a serem expostas à morte, atualmente mudaram radicalmente de papel. No caso contemporâneo, esses saberes mudaram seu funcionamento tático, e passaram a atuar enquanto contra-poderes na medida em que colocaram em questão justamente o corte biopolítico que marcava e ainda marca a sociedade brasileira. Concluímos com a retomada da definição do papel da filosofia enquanto aquele de estabelecer um diagnóstico do presente. Isso significa que semelhante definição da biopolítica no caso brasileiro não significa necessariamente que se deva rejeitar completamente a biopolítica enquanto uma qualificação negativa. Trata-se antes de mostrar a constituição histórica desse corte biopolítico, assim como de mostrar e abrir a possibilidade de outras formas de gestão da vida.

**Palavras-Chave: Biopolítica; Foucault; Genealogia; Pandemia; Diagnóstico**



## HANNAH ARENDT: A PRIMEIRA MULHER A RECONHECER A BIOPOLÍTICA?

Lara Emanuele da Luz (PUCPR)

Hannah Arendt, que se denominava teórica política, aprofundou seus estudos políticos, fazendo reflexões analíticas sobre diversos conceitos e eventos importantes, como por exemplo, o totalitarismo. Foi por dezoito anos apátrida, devido à Segunda Guerra Mundial, e isso teria sido fundamental para impulsioná-la em suas pesquisas políticas. Através desta experiência tão fundamental e marcante, Arendt constrói os pilares de sua teoria. Em 1951, com a publicação de *Origens do Totalitarismo*, torna-se conhecida, principalmente por meio de sua análise do totalitarismo, que compreende que este é uma “novidade”, um evento completamente novo e sem referências. É então, após esta grande obra, que em 1958 ela escreve *A Condição Humana*, onde, diga-se de passagem, é um trabalho muito mais filosófico do que *Origens do Totalitarismo*. Em *A Condição Humana*, logo no prólogo, ela aponta para uma questão importante: o avanço tecnológico. Tal avanço, ocasiona uma supervalorização do trabalho, onde os indivíduos entram em uma lógica de consumo e trabalho incessante, que segundo Arendt, é o ciclo em que a vida moderna se move. Para ela, o ser humano é constituído por três facetas: (1) pelo homem de ação, homem político por excelência e o único capaz de agir de modo autêntico e espontâneo, que necessita estar em meio a uma pluralidade de pessoas, utilizando-se da ação e da palavra, para que se possa criar uma teia de relações humanas, e sendo assim, possa-se fazer política. A outra faceta seria o (2) homo faber, aquele que não pode fazer política, porque está em relação com outros homo fabers. Ele, na medida em que fabrica objetos e ferramentas, edifica o mundo, construindo, sob esta ótica, uma relação de mundanidade, entre indivíduo e mundo, segundo a qual, é necessária para que o ser humano possa viver sobre a Terra. O homo faber violenta a natureza, tendo em vista que ele que necessita dela para modificá-la e transformá-la, em instrumentos úteis a todos. Por outro lado, a última faceta, é a do animal laborans, entendido como cuidador apenas de seu próprio metabolismo, iniciado com o seu nascimento, e terminado com sua morte. Com a modernidade, Arendt compreende haver uma inversão dessas facetas. O homem de ação deveria ser o mais elevado, uma vez que é ele o único que pode agir de forma espontânea e pode realizar a política, aquilo que a autora considera ser a excelência de todo indivíduo. Porém, com o decorrer da história, o homo faber ganha espaço, a fabricação passa a importar mais do que a ação, pelo fato de que agir implica estar em um âmbito de imprevisibilidade, enquanto que, em contrapartida, a modernidade passa a valorizar muito mais a previsibilidade, coisa que era possível de ser atingida através da fabricação, haja vista que, um objeto pode ser imaginado anteriormente, para então, só posteriormente, ser fabricado. Finalmente, com o final da Idade Moderna, o animal laborans atinge seu ápice, a fabricação e a ideia de processo entram em vigor, e tal ideia torna-se um ciclo incessante. É como se os processos de fabricação e o avanço tecnológico fizessem parte do próprio metabolismo humano. A racionalidade científica moderna tornou a ciência uma ciência de processos desencadeados pelo indivíduo, e que só existem por causa dele. Tal questão acarreta na elevação do animal laborans. Sendo assim, no trabalho e no consumo, o indivíduo é a-mundano, é lançado para dentro de si mesmo, ou seja, nada mais é do que mero animal laborans – que representa o ciclo biológico da vida, e está engendrado nesta lógica de produção e consumo. Com a elevação deste, há aquilo que podemos cunhar de biologização da vida. A própria Arendt, em entrevista com Günter Gauss, ocorrida no ano de 1964, afirma que no trabalho o “homem é lançado para o biológico e para si mesmo”. Se assim o é, ele não pode fazer política, pois a política envolve uma pluralidade de pessoas, e além disso, envolve a palavra e a ação. Diante deste cenário, a política já não é mais a capacidade por excelência, porque o que passa a dominar na modernidade é, então, o trabalho. Assim, a tecnologia serve para “capturar” o ser humano, como Arendt afirma em *A Condição Humana*: “a moderna motorização parecia um processo de mutação biológica na qual os corpos humanos começam gradualmente a ser revestidos por uma carapaça de aço” (ARENDR, 2010, p. 403 e 404). Neste sentido, é possível extrair daí uma bio-política, em que o animal laborans é utilizado como objeto de despolitização, ao mesmo tempo em que é utilizado como objeto de politização. Essa politização é diversa daquela política que Arendt propõe,



porque é uma biopolítica. A própria autora nunca fez uso de tal termo, nem mesmo fez nenhuma formulação sobre ele, porém, é possível extrair algumas características de seus escritos, e além disso, tê-la como a primeira mulher a ter refletido tal temática – antes mesmo daquele que consagrou o termo, Michel Foucault, no ano de 1974, em uma conferência proferida no Rio de Janeiro, intitulada “O Nascimento da Medicina Social”. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é identificar Arendt como a primeira teórica a tratar de aspectos biopolíticos. Para tanto, primeiramente, faz-se necessário compreender os aspectos biopolíticos em sua obra, para que, num segundo momento, possa-se examiná-la como a primeira mulher a tratar de tais questões.

**Palavras-Chave: Trabalho. Biopolítica. Animal Laborans. Vida.**



## HERÁCLITO E PLATÃO: DA ALMA EM SUA DINÂMICA DE AUTOINTENSIFICAÇÃO

Ray Renan Silva Santos (PUCPR)

O presente trabalho consiste em uma abordagem do tema da autointensificação da alma em Heráclito e Platão. Para isto, partimos principalmente do fragmento 115DK de Heráclito e do passo 341c-d da Carta VII de Platão. Por meio das passagens que serão trazidas à tona, mostraremos de que modo ambos os pensadores estão a tratar do mesmo conteúdo, mas de maneira diferente. Diz-nos Heráclito que “Da alma é um λόγος que a si mesmo se aumenta.” (115DK). No fragmento supracitado do Efésio, evoca-se o “λόγος”, que é o princípio a partir do qual todas as coisas se realizam; como princípio, este λόγος se caracteriza por se fazer presente em início, meio e fim de qualquer percurso. A “ψυχή”, por sua vez, que ora se traduz por “alma”, diz aí também “vida”, de maneira que é a própria vida do λόγος que está em questão. Contudo, se, por um lado, a ψυχή é a vida do λόγος, por outro, este é o princípio a partir do qual aquela, em seu mover-se, vem a se articular. Ambos – ψυχή e λόγος – exprimem uma unidade desde a qual, na qual e em direção à qual todas as coisas são o que são tal como são, porquanto se trata da unidade universal em sua infinitude presente em toda realização particular e finita. É somente pelo fato do λόγος universal se antepor a todo e qualquer acontecimento, que se torna possível ao homem, desde este λόγος (isto é, “ouvindo-o”), vir a se realizar como o vivente racional. Nesse realizar-se como tal, o homem, em sua experiência finita e limitada, vem a corresponder à força infinita e ilimitada do princípio de que ele provém. Trata-se de uma dinâmica de autointensificação universal manifesta como autointensificação particular, a qual, em seu limite de finitude, só pode mover-se a partir do ilimitado da infinitude. É o que nos certifica o fr. 45DK de Heráclito: “Não encontrarias os limites da alma, mesmo todo o caminho percorrendo, tão profundo λόγος possui.” Referindo-se à filosofia como um saber que não é comunicável aos homens tal como os outros saberes, Platão nos diz o seguinte: “Pois, de modo algum se pode falar disso, como de outras disciplinas, mas, depois de muitas tentativas, com a convivência gerada pela intimidade, como um relâmpago brota uma luz que nasce na alma e se alimenta a si própria.” (Carta VII 341c-e). Estas “muitas tentativas” que a alma exerce exprimem a sua busca incessante pelo saber, o qual, sendo inexaurível e do âmbito do mistério, exige do homem um empenho também inexaurível. Trata-se de um empenho de evidenciação da essência invisível de toda dinâmica de visibilidade e de aparecimento. Insistindo e persistindo em uma tal busca, “com a convivência gerada pela intimidade” em relação àquilo que é buscado, irrompe uma “luz” (φῶς), a qual, em seu “nascer” (γίγνομαι) na alma (ψυχή), “se alimenta a si própria”. A que faz referência esta luz? E em que consiste a sua nascividade? Tal luz se refere à essência invisível que confere visão à alma e, com isto, permite-lhe vir a constituir o saber de si mesma em uma unidade com a própria essência de que ela é congênita. Pelo fato desta essência lhe ser congênita, todo nascer de luz exprime, em verdade, um renascer, isto é, uma autointensificação de algo que já sempre esteve presente e anteposto, mas que precisava ser cultivado e levado às últimas consequências por meio do pensamento. Assim, quando tal luz irrompe e vem a se autointensificar, o que está em questão é a autointensificação da finitude humana em congenitura com a da infinitude essencial. Portanto, em questão está também aquilo que articulava Heráclito. Aos desdobramentos deste tema se propõe esta comunicação.

### Referências

HERÁCLITO. Fragmentos contextualizados. Tradução, estudo e comentários de Alexandre Costa. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

PLATÃO. Carta VII. Tradução do grego e notas de José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.



**Palavras-Chave: Heráclito; Platão; lógos; alma.**



## INVETERATO PRAEJUDICIO: COMENTÁRIOS SOBRE AS ILUSÕES DA CONSCIÊNCIA EM ESPINOSA

Arion Keller (PUCPR)

Grande parte da má fama de Espinosa durante os anos que se seguiram imediatamente a publicação de suas obras, sobretudo nas décadas finais do século XVII, aparece por conta de sua proposta de excogitar da mente o inveterado preconceito (inveterato praejudicio) finalista dominante na memória social dos homens de seu tempo (ESPINOSA, 2003, p. 95). As teses teóricas de tal proposta espinosana são conhecidas e difundidas em todos os manuais de filosofia de nosso tempo: a unicidade substancial, a imanência de Deus às coisas e das coisas a Deus, o Deus sive Natura, o regime de Necessidade na Natureza etc. Todas essas teses teóricas, no entanto, respondem, em última instância, a uma tese prática muito específica: Espinosa tem em vista remover da mente humana, através de um longo processo intelectual – uma emendatio do intellecto –, que é o objeto mesmo da Ética, a superstição e a ignorância decorrentes da própria constituição da consciência em sua experiência cotidiana – superstição e ignorância responsáveis pela instauração, em seu nível mais extremo, dos regimes teológico-políticos de governo. A crítica que Espinosa se propõe a fazer no decorrer de seu texto maior, a Ética, ganha profundidade sobretudo no apêndice de seu primeiro livro. Esse é o momento onde Espinosa expõe radicalmente sua crítica ao esquema finalista e, consequentemente, crítica as ilusões constitutivas da consciência cotidiana. “Não basta sequer dizer que a consciência gera ilusões: ela é inseparável da tripla ilusão que a constitui, ilusão da finalidade, ilusão da liberdade, ilusão teológica” (DELEUZE, 2002, p. 26), isto é, Espinosa demonstra como em sua ordem natural e imaginária, a consciência primeiro inverte a ordem causal, pois recolhe apenas os efeitos (signos) das coisas (toma a causa como efeito e o efeito como causa); em seguida eleva-se a si própria como fim aos meios naturais presentes, pois percebe que tudo na natureza parece estar a seu dispor e serviço; e, por fim, frente a catástrofes e situações limítrofes, imagina um Deus-monarca criador e regulador de toda a natureza. A grande inovação espinosana nesse ponto é, a nosso ver, não apenas de denunciar esse modelo de pensamento, mutilado e confuso, mas mostrar a gênese e os motivos de sua permanência na consciência coletiva, executada através do esforço do filósofo de “submeter [os preconceitos finalistas] ao escrutínio da razão” (ESPINOSA, 2016, p. 65). O intuito de nosso trabalho é, a partir de um exame cuidadoso do texto do apêndice, mostrar a denúncia espinosana de tais ilusões da consciência, através da análise de sua gênese e de suas consequências aos homens. Denúncia que, segundo o próprio Espinosa, torna possível a qualquer um “emendar com um pouco de meditação” (ESPINOSA, 2016, p. 75) todos esses preconceitos que o filósofo diagnostica e que nos propomos a analisar, isto é, a crítica das ilusões da consciência permitirá a possibilidade de se sair do regime do “refúgio da ignorância” (ignorantiae asylum) da vontade divina, refúgio que ganha tanta força justamente pela coação moral, pelo medo e pela violência do discurso do profeta – aquele que mais se vale da imaginação natural da consciência –, para o regime da verdadeira liberdade humana, qual seja, o reconhecimento de ser mais um ente entre outros entes da natureza e o esforço por autodeterminar-se em busca do aumento de potência individual e coletiva.

### Referências

DELEUZE, G. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, B. Ética – demonstrada segundo a ordem geométrica. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ESPINOSA, B. Tratado Teológico-Político. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



**Palavras-Chave: Espinosa; Consciência; Causas Finais; Preconceito Finalista.**



## JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE MUDANÇA POLÍTICA

Benedito Sullivan Lopes (PUCPR)

Nosso trabalho pretende fazer uma apresentação da teoria da justiça como equidade e sua relação com uma educação para uma sociedade mais liberal e que tolere o pluralismo. Para isso mergulharemos nos principais textos desse filósofo afim de entender em que momento sua teoria define como sendo pertinente uma mudança nos parâmetros educacionais, e a que interesses eles atendem. John Rawls é um filósofo que trata de um ramo denominado filosofia política, e como bem relata Leonardo Sartori Porto em *Filosofia da educação* (2006), a educação é um tema filosófico desde a Grécia Clássica. O diálogo mais famoso de Platão, *A República*, é também a primeira grande obra de filosofia da educação. O tema central do diálogo é a política, mas, para criar uma sociedade perfeita — objetivo da filosofia política platônica —, é preciso educar os seus membros. Assim, surge uma relação entre filosofia política e educação, que perdura até os nossos dias. Isso significa que o tópico principal dessa relação entre filosofia política e educação é o papel da educação na formação e organização da sociedade e do Estado, uma vez que para vários filósofos educar os cidadãos é a única forma de aperfeiçoar ou modificar o Estado. Nosso trabalho visa dividir, de forma bastante genérica, as teorias filosóficas sobre a relação entre educação e política em dois grandes grupos: (1) os reformistas da sociedade, e (2) os aperfeiçoadores desta. É preciso deixar explícito que essa classificação não é de todo satisfatória, visto que as teorias filosóficas pretendem que a educação seja uma forma de aperfeiçoar a sociedade humana. Assim, enquanto algumas defendem uma mudança radical na sociedade ou na forma como o indivíduo se relaciona com esta, outras advogam em favor do aperfeiçoamento das instituições sociais já existentes. O dilema entre mudar a sociedade e aperfeiçoar as instituições já existentes ocorre logo no início da filosofia ocidental, nas concepções de Platão, defensor da primeira alternativa, ao passo que seu discípulo Aristóteles defende a segunda. Porém, na filosofia moderna (que corresponde ao período compreendido entre os séculos XVII e XIX) encontra-se o trabalho de Rousseau, que Porto (2006) inclui no grupo dos reformistas, uma vez que, apesar de a sua filosofia da educação estar mais voltada para o indivíduo, o fim último da reforma do indivíduo é a reforma de todos os indivíduos, ou seja, da sociedade. Nosso trabalho, obviamente, se debruçará sobre a corrente filosófica contemporânea de educação. Com isso, podemos seguir o exemplo apresentado pelo professor Porto (2006) e colocar no grupo dos reformistas, as concepções de um dos autores da Escola de Frankfurt: Adorno, aqui enquadrado por sua sofisticada reformulação do marxismo. Ao passo que pelo grupo dos aperfeiçoadores do sistema social vigente, a saber, o liberalismo, podemos dar como exemplo as teses do filósofo norte-americano John Dewey, que defendeu um aprimoramento da democracia através da educação. O objetivo de nosso texto é sustentar que outro filósofo estadunidense, John Rawls, se encaixa nessa segunda perspectiva, a dos aperfeiçoadores da sociedade. Para isso faremos, primeiramente, com a ajuda do texto do professor Porto, um pequeno apanhado das principais características das duas formas de construção da sociedade ocidental através da educação, buscando sempre que possível pontuar onde a teoria da justiça de John Rawls se enquadra das características dessa linha que busca o aperfeiçoamento da sociedade. Buscaremos também demonstrar quais aspectos teóricos conceituais rawlsianos são pertinentes a educação e o porquê eles são importantes para a construção da concepção de sociedade defendida por Rawls, a saber, uma sociedade liberal democrática. Por fim, após fazermos um pequeno tour pela teoria da justiça como equidade frisando elementos importantes como a liberdade e a igualdade de oportunidade e como, segundo Rawls, a educação desenvolve um papel importante na defesa de sua concepção liberal de sociedade democrática, veremos que a concepção liberal de Rawls se diferencia da concepção reformista de educação por um lado, e da capitalista por outro. Da primeira Rawls se distancia por entender que o Estado liberal é ainda a melhor forma de organização social, e que este não precisa ser reformado, mas apenas aperfeiçoado, um exemplo disso está na oposição que Rawls faz contra a doutrina política utilitarista, que é a mais em voga na sociedade atualmente, ao afirmar que o Estado tem um papel na manutenção dos direitos de todos os membros da sociedade e



não apenas da dita maioria. Já no que diz respeito a concepção capitalista, que o filósofo chama de “liberdade natural” onde não existem regulamentações do Estado, o filósofo diz que, se assim o for, longe de garantir a liberdade, na verdade, o Estado estará promovendo e acoitando a opressão dos mais afortunados financeiramente por sobre os mais pobres. Por conta disso, a sociedade deve exigir que o Estado aja com base no princípio da igualdade de oportunidade, afim de que todos tenham acesso aos mesmo sistemas de saúde, educação e segurança, e tenho direito a outros bens primários sociais e de estima. E que estes não sejam só privilégios dos ricos e dos mais afortunados. Por isso que as nossas crianças devem ser educadas não para se verem como superiores aos demais, mas para que saibam que sua função social e respeitar a autonomia e o pluralismo razoável da sociedade e buscar mitigar as desigualdades econômicas.

**Palavras-Chave: Educação. Liberalismo. Reformistas. Aperfeiçoadores. Democracia.**



## MALEBRANCHE E A QUESTÃO DA CENSURA: UM PADRE LIBERTINO?

Jeferson da Costa Vaz (PUCPR)

Com este trabalho pretendemos investigar as possíveis motivações para a condenação do filósofo Nicolas Malebranche (1638-1715) no tribunal de Roma em 1690. Esta condenação o levou a ser censurado pelas autoridades eclesiásticas. Partimos do pressuposto de que tal sentença teve como base a defesa de teses que relativizam a natureza humana, como a do Ocasionalismo e das Vontades Concorrentes. Sabemos, a partir de seu biógrafo e discípulo Yves Marie André (1675-1764), que Malebranche possuía muitos adversários e que, muito embora tenha sido um padre do Oratório, travou diversos debates com teólogos como Antoine Arnauld (1612-1694) e François Lamy (1636-1711). O fato de ter tido uma vida de devoção a Deus, sobretudo após fazer parte do Oratório – instituição cuja finalidade era, naquele contexto, propor uma cristianização do pensamento cartesiano (LEOCATAS, 1997) – em nada impediu que nosso filósofo fosse amplamente mau visto diante do prisma das autoridades religiosas. Seu biógrafo nos diz que sua condenação, em 1690, se deu por efeito de uma acusação feita em conluio, ou conchavo, de teólogos adversários (ANDRÉ, 1970) cuja defesa nunca foi oportunizada ao “réu”. Um evento que ilustra bem este status de Malebranche como malquisto é a condenação à Bastilha de seu discípulo e biógrafo, justificada no fato de ele ter se dedicado a escrever a biografia de seu antecessor, a saber: *La Vie du R.P Malebranche* cuja publicação oficial se deu apenas em 1886. Posicionamo-nos em prol da tese de que seu Ocasionalismo contribuiu para sua condenação, pela via de que tal doutrina defende a ideia de que Deus seria a única causa para todos os efeitos, incluindo aí os estímulos que mobilizam o ser humano à busca irresistível pelo prazer. A noção de Vontades Concorrentes, por sua vez, compreende que a vontade humana concorre com a vontade de Deus, de modo que toda e qualquer expressão do querer do sujeito teria uma pretensão comum com a impulsão divina. A consequência lógica destas duas noções seria a seguinte: se toda e qualquer vontade tem como causa e concorre com a vontade de Deus, então o mais conveniente é atender a estes estímulos. Com esta consequência poderíamos situar o pensamento dele como que alinhado ao de pensadores que foram considerados libertinos e, por que não dizê-lo, libertários (MONZANI, 1996). Estes questionavam a forma na qual as autoridades religiosas advogavam em prol de uma continência ou de um regramento dos desejos (HUNT, 1999). De fato, Malebranche critica a noção estoica segundo a qual « le plaisir n'est pas un bien et que la douleur n'est point un mal » [o prazer não é um bem e que a dor não é um mal] (MALEBRANCHE, 1837, p. 144) no capítulo *Des Passions* da *Recherché de la Verité* (1674). Isso nos indica uma via para pensar na existência de um hedonismo no interior de sua obra. Isso fica mais explícito ainda se considerarmos quando ele diz: « Nous pouvons et nous devons aimer ce qui est capable de nous faire sentir du plaisir, j'avoue » [Nós podemos e devemos amar o que é capaz de nos fazer sentir prazer, admito] (ibidem, p. 175). Estas propostas contribuem, sendo assim, para uma compreensão relativizada de natureza humana, pois considera que a conduta do sujeito deve se moldar conforme a demanda de sua vida passional, estando, a razão, a serviço das paixões (MONZANI, 1996). A relevância desta investigação, no interior do presente evento, se dá na medida em que a censura, por muitas vezes, tem como pressuposto a adulteração de fatos em prol de interesses específicos de autoridades. De certa maneira, a censura se trata de algo muito próximo da difusão de notícias falsas para desestabilizar a opinião coletiva. Para realizar esta investigação, nos valeremos da disposição tripartite. De início o raciocínio se prestará a compreender a proposta malebranchiana no tocante aos afetos. Após isso, nossa comunicação se voltará para a noção de libertinagem, no intuito de debater a relação opoente entre o pensamento libertino e as autoridades eclesiásticas nos séculos XVI e XVII. Ao final, nosso objetivo será o de estimar a relação entre o pensamento de Malebranche com o pensamento libertino, no intuito de avaliar as motivações da censura sofrida por ele.

### Referências



ANDRÉ, Yves-Marie. La vie du R. P. Malebranche: prêtre de l'Oratoire, avec l'histoire de ses ouvrages. Genève: Slatkine Rerpints, 1970, p. 173-200.

LEOCATA, Francisco. Malebranche y el Libertinaje Érudit. Sapientia, vol. 52, n. 201, p. 41-74, 1997.

MALEBRANCHE, Nicolas. Recherche de la Verité. (Des inclinations; Des Passions) In: MM. de Genoude; Lourdeux (org). Oeuvres complètes. Paris: Libraire de Sapia, 1837, p. 125-199.

MONZANI, Luiz Roberto. Origens do Discurso Libertino. In: NOVAES, Adauto (org) Libertinos Libertários. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 193-216.

**Palavras-Chave: Censura; Ocasionalismo; Vontades Concorrentes; Libertinagem; Malebranche.**



## MICHEL FOUCAULT: CINEMA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA.

Paulo Henrique Pinheiro da Costa (PUCPR)

Em 1974, Michel Foucault faz a sua primeira intervenção no mundo cinematográfico através de uma entrevista concedida à revista francesa *Cahiers du Cinéma* intitulada *Anti-retro*. Nela, tomando como referência os filmes *Lacombe Lucien* de Louis Malle e *Portier de Nuit* de Liliana Cavani, ambos de 1974, assim como sob uma atmosfera de debates políticos – afinal a França acabara de eleger Giscard d'Estaing à presidência – o filósofo levanta questões importantíssimas sobre temas como o poder, sua centralidade e capilarização que possibilitou fenômenos como o nazismo, na medida em que se delegava poderes à parcelas significativas das massas, os colaboracionistas, até mesmo fora da Alemanha como representa a personagem *Lacombe Lucien* que colaborava com a Gestapo, a polícia alemã; o tema dos prazeres, o desejo e o erotismo envolvidos nas relações de poder, muito bem representado em *Portier de Nuit*; e o tema da história, através da noção de “história oficial” e “história popular das lutas”, das verdades históricas estabelecidas e como o cinema pode reescrever e preservar a memória popular das lutas. De modo significativo, o filósofo destaca na entrevista a relação que o cinema tem com a subjetividade, como o “eu”, através do tema da memória. Segundo ele, as pessoas têm uma maneira de registrar a história, de lembrá-la, de vivê-la e utilizá-la. No séc. XIX ela era registrada e traduzida oralmente, através de textos e canções, mas todo um aparato foi criado (como literatura “barata” e o ensino) para bloquear o movimento da memória popular. Porém, hoje temos outros meios como a televisão e o cinema – e mais recentemente a internet com os serviços de streaming – que “recodificam” a memória popular. A memória é um grande fator de luta, faz parte da dinâmica consciente da história que impulsiona as lutas. Manter a memória é manter o dinamismo das lutas, a experiência, os saberes das lutas de outrora, em que através do cinema “mostra-se às pessoas não o que elas foram, mas o que é preciso que elas se lembrem que foram”. Desse modo, a presente comunicação tem por objetivo, tomando a entrevista *Anti-retro* como referência, mostrar que o cinema é interpretado por Michel Foucault a partir de seu caráter subjetivo e ético. Apesar do aspecto linguístico, discursivo, o cinema se conecta ao indivíduo pela dimensão da subjetividade, ou seja, ele não diz diretamente como o indivíduo deve pensar ou agir, mas toca em aspectos subjetivos, como a memória e emoções, possibilitando a relação do indivíduo consigo e com o mundo, assim como futuras prática e ações. Por um lado, o cinema tem o poder de requalificar historicamente temas, discursos e narrativas, fortalecendo a história popular das lutas e resistências, por outro, ele alcança o indivíduo pela subjetividade. A arte para Michel Foucault, em especial a pintura, não tem apenas a característica de arquivo, de registro, como no seu período arqueológico e as referências à *Nau dos loucos* de Bosch e *As meninas* de Velásquez, ela também ganha dimensões subjetivas importantíssimas ao longo de seus trabalhos e com a arte cinematográfica não seria diferente.

**Palavras-Chave: Cinema, Memória, Resistência, Subjetividade.**



## O CONCEITO DE “IMAGEM DE SOM” E A AUSÊNCIA DE OBJETO NOS DIAS DE HOJE

Letícia Campos da Silva (PUCPR)

A começar de “Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico”, Freud (1891/2013) articulou a noção de percepção e o conceito de representação através da relação de dois complexos, são eles: representação de palavra e associação de objeto. Além de destacar o porquê as representações são impedidas, por uma desordem funcional, de entrar na cadeia associativa de pensamentos, o autor também ressalta um aparelho de linguagem o qual evoca decididamente uma ausência através da presença de uma representação psíquica. Com base nessas duas ideias apresentadas pelo autor, o problema de pesquisa deste trabalho intitulado de “O conceito de ‘imagem de som’ e a ausência de objeto nos dias de hoje” se encontra na seguinte questão: do que se trata o conceito de “imagem de som” [klangbild] de 1891 e como ele se mostra atual na distinção de estímulo externo, ou seja, o que efetivamente foi apresentado enquanto estímulo no mundo externo, e representação, isto é, o que foi possível de representação psíquica. Nestes termos, questionamo-nos do que se trata o “verdadeiro” ou o “falso” no âmbito da representação psíquica de um som em 1891 e como esta questão pode ser atual no processamento de informações nos dias de hoje? Para tal, teremos como metodologia uma investigação teórica do texto “Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico” e, posteriormente, do texto “Projeto para uma psicologia científica” (1895/1996) bem como de comentadores sobre o conceito de representação (vorstellung) apresentado em 1891 e 1895. Objetivamos, neste trabalho, investigar a relação proposta por Freud em 1891 entre o conceito de “imagem de som” e a realidade externa. Por fim, alcançaremos como resultado o fato de Freud (1891/2013) destacar que a representação de um objeto está restrita aos atributos do mesmo e não a ele como um todo. Essa conclusão passou a limitar o papel de uma representação no aparelho de linguagem de 1891 autorizando o psiquismo a preencher as lacunas mnemônicas com novas representações a partir de reorganizações psíquicas. Assim, destacaremos o termo de representação (vorstellung) como uma inscrição de um estímulo externo, dito de outra forma, este termo designa as representações que, em um sentido psíquico, “estão no lugar de algo” (HANNIS, 1996, p. 390) mas, não são uma memorização do objeto em si. A partir disso, a “imagem de som” pode estar presente em três funções psíquicas que viriam a ser apresentadas no texto “Projeto para uma psicologia científica” (1895/1996), são elas: função comunicativa, função atributiva e função representativa. Em resumo, sobre a função comunicativa, demonstraremos como, no processo de comunicação, a “imagem de som” está presente na importância sonora da linguagem, “por isso, a área da linguagem seria, para Freud, uma área exclusivamente associativa”. (CAROPRESO, 2010, p. 37) A respeito da função atributiva, demonstraremos como a expressão de um som pode estar identificada a um outro do mundo externo, transformando um choro de uma criança pequena em uma mensagem endereçada. Por fim, sobre a função representativa, destacaremos um som capaz de representar atributos de um objeto do mundo externo.

### Referências

CAROPRESO, Fátima. Freud e a natureza do psíquico. São Paulo: Annablume, 2010.

FREUD, Sigmund. (1891) Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico. V. I, Tradução de Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. (1895). In: Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. V. I, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HANNIS, Luiz Alberto. Dicionário comentado do alemão de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.



**Palavras-Chave: Representação; Imagem de som; Realidade e Linguagem.**



## O DISCURSO GROTESCO COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO DA ARTE DE GOVERNAR

Thayna de Castro Saczuk (PUCPR)

Apoiando-se nas primeiras aulas dos cursos Os anormais (1974-1975) e Nascimento da biopolítica (1978-1979) de Michel Foucault, o presente trabalho pretende analisar em que medida o grotesco, pensado por Foucault enquanto maneira de maximizar os efeitos do poder mediante a desqualificação, pode operar como elemento estratégico da arte de governar. Para isso, o recorte deste trabalho observa, de um lado, um caminho aberto deixado por Foucault em torno do problema da soberania infame, e, de outro, se o discurso grotesco, desvinculado do poder soberano, poderia encontrar espaço na razão governamental do Estado, sobretudo como uma tática estratégica para potencializar os efeitos de inscrição no real produzidos pelas práticas de governo e seus regimes de verdade. Na aula do dia 8 de janeiro de 1975 do curso Os anormais (1974-1975), Foucault (2010, p. 7) afirma que os “discursos cotidianos de verdade que matam e que fazem rir” merecem atenção. Esse fazer rir, para Foucault, está diretamente associado com o grotesco ou o “ubuesco”, o qual, em vez de uma categoria de injúrias, é um elemento do discurso que permite a “maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem os produz” (FOUCAULT, 2010, p.11). Dessa maneira, o grotesco não significa uma falha dos mecanismos de poder, na medida em que é, notadamente, uma de suas engrenagens. O ponto de partida deste trabalho é, portanto, o problema da soberania grotesca, infame e ridícula. Embora não tenha sido profundamente analisada por Foucault, a noção de soberano desqualificado parece uma interessante chave para problematizar como (e se) o discurso grotesco, desvinculado do poder soberano, poderia encontrar um espaço estratégico no interior da racionalidade governamental do Estado – tal como Foucault analisa, precisamente, na aula do dia 10 de janeiro de 1979 do curso Nascimento da biopolítica (1978-1979). Nesse aspecto, Foucault identifica que a mecânica grotesca do poder aparece, historicamente, não só como parte do funcionamento político de uma soberania arbitrária – tal como a desqualificação teatral do imperador no Império Romano ou a imagem de Mussolini como “alguém que estava teatralmente disfarçado, desenhado como um palhaço, como um bufão de feira” (FOUCAULT, 2010, p. 12) –, mas, também, da burocracia moderna, cujo grotesco implica na construção de um imaginário em torno do “funcionário medíocre, nulo, imbecil, cheio de caspa, ridículo, puído, pobre, impotente” que, como destaca, é representado na narrativa literária de autores como Balzac, Dostoiévski e Kafka (FOUCAULT, 2010, p. 12). No limiar da soberania infame e da autoridade ridícula, Foucault identifica uma tática estratégica pela qual “[...] aquele a quem é dado um poder é, ao mesmo tempo, por meio de certo número de ritos e de cerimônias, ridicularizado ou tornado abjeto, ou mostrado sob um aspecto desfavorável” (FOUCAULT, 2010, p. 12), situação na qual a função do ridículo, em vez de limitar os efeitos do poder, manifesta “a incontornabilidade, a inevitabilidade do poder” e que, nesse sentido “pode precisamente funcionar com todo o seu rigor e na ponta extrema da sua racionalidade violenta, mesmo quando está nas mãos de alguém efetivamente desqualificado” (FOUCAULT, 2010, p. 13). É assim, então, que se dá o funcionamento do soberano infame: Quando um “homenzinho de mãos trêmulas que, no fundo do seu bunker, coroado por milhões de mortos” pede destruição e “doces de chocolate” (FOUCAULT, 2010, p. 13). Na aula do dia 15 de janeiro de 1975 do curso Os anormais, Foucault introduz a noção de “artes de governar” como um conjunto de técnicas de exercício de poder que aparece, precisamente, a partir do século XVIII. Afastando-se da concepção de um Estado como pressuposto universal, Foucault direciona sua reflexão às técnicas que, de forma descentralizada, visam governar condutas operando a distribuição de grandes massas de acordo com suas individualidades, sobretudo mediante o dispositivo geral da normalização. Já no curso Segurança, Território e População (1977-1978), Foucault (2008a) percebe um deslocamento entre o exercício da soberania e o governo das populações, demonstrando como se dá a inversão da fórmula “fazer morrer e deixar viver” em “fazer viver e deixar morrer”, sobretudo no contexto da transformação das técnicas de poder entre o final do século XVIII e o início do século XIX. No curso Nascimento da biopolítica, Foucault (2008b, p. 4) define as artes de governar como “a



maneira pensada de governar o melhor possível”, dirigindo-se, portanto, ao domínio das práticas de governo e da razão governamental do Estado. Desse modo, considerando esses desdobramentos, o presente trabalho pretende pensar como o discurso grotesco poderia se inscrever estrategicamente na razão governamental, ou seja, na maneira pensada de governar e, mais do que isso, como poderia potencializar os efeitos de inscrição no real produzidos pelas práticas de governo e seus regimes de verdade. Nesse sentido, na aula do dia 10 de janeiro de 1979, Foucault (2008b, pp. 26-27) interroga como uma série de práticas “pôde fazer que o que não existe (a loucura, a doença, a delinquência, a sexualidade, etc.) se tornasse, porém, uma coisa”, ou seja, como essas noções – que não constituem um erro e nem uma ilusão – tornaram-se realidades no interior desse regime de verdade. Pergunta-se, então, será que o grotesco (o discurso desqualificado, o bufanismo, o infame, o ridículo) encontraria espaço para funcionar no interior de um regime democrático, inscrevendo-se estrategicamente na razão governamental e maximizando os efeitos de inscrição no real das práticas de governo e seus regimes de verdade?

## Referências

FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

**Palavras-Chave: Governamentalidade; Ubuesco; Verdade.**



## O NOVO REALISMO SOB UMA PERSPECTIVA FICHTEANA

Douglas William Langer (PUCPR)

O objetivo desta comunicação é analisar o movimento chamado de Novo Realismo sob os caracteres da filosofia fichteana, mais especificamente no que se refere à noção de Ferraris de um “realismo minimalista” e a dinâmica do “Não-Eu” no interior da Doutrina da Ciência de Fichte. Para essa tarefa se utilizarão o texto de M. Ferraris Manifesto of New Realism (2014) e o texto de J.G Fichte Grundlage der Gesamten Wissenschaftslehre (1794). A hipótese apresentada é de que a interpretação neo-realista da filosofia transcendental, ao não analisar o desenvolvimento dessa vertente, principalmente as teorias fichteanas, termina por, paradoxalmente se alinhar a ela a partir da sua noção de realismo minimalista, isto é: “O fato permanece de que a natureza existe, envolvendo limitação (por exemplo, a duração da vida ou as leis da física)” (FERRARIS, 2014, p.48). Essa aproximação estaria fundada no desenvolvimento do conceito de Não-Eu de Fichte, o qual longe de ser meramente uma construção da consciência, isto é, um ideal, é tratada e admitida como um elemento real. Nas palavras de Fichte:

A doutrina-da-ciência é, portanto, realista. Ela mostra que a consciência de naturezas finitas absolutamente não se deixa explicar se não se admite uma força independente delas, totalmente opostas a elas, da qual elas mesmas, segundo sua existência empírica, são dependentes. Mas também não afirma nada mais que uma tal força oposta, que pelo ser finito é meramente sentida, mas não conhecida” (FICHTE, 1988, p.150) Essa aproximação representaria uma objeção à interpretação dos desdobramentos da filosofia transcendental sugerida pelo novo realismo, uma vez que a leitura dos autores correligionários desse movimento depende da consequência de um giro copernicano que deságua no construtivismo radical da pós-modernidade (FERRARIS, 2014, p.6). Porém, diante da argumentação presente na Wissenschaftslehre, essa consequência parece ameaçada e, inclusive, passível de ser comparada à solução apresentada pelo próprio Ferraris ao construtivismo em seu trabalho. Na terceira parte da Grundlage, Fichte traz uma série de conceitos no esforço de explicitar como a atividade infinita do Eu se relaciona com os objetos da experiência, ou como ele chamará, atividade objetiva. A atividade infinita, aquela do primeiro princípio, é explicitada como a atividade do eu puro, que retorna a si, mas diferentemente dela, a atividade objetiva é concebida no interior de uma atividade que sofre uma resistência (Widerstand): “No mero conceito de atividade objetiva já está contido que há uma resistência a ela e que ela, por conseguinte, está limitada” (FICHTE, 1988, p. 138). Porém, continua Fichte: “Assim sendo, finito é o eu, na medida em que sua atividade é objetiva” (FICHTE, 1988, 138). E aqui, o Eu nessa atividade faz referência a um objeto apenas de maneira mediata, isto é, o Eu se refere apenas a um objeto possível da experiência, pois sua relação imediata é na verdade com a atividade objetiva, e esta última por sua vez, seria a atividade a qual lidaria definitivamente com um objeto (FICHTE, 1988, 141). Nesse sentido, a condição de possibilidade de toda a atividade de pôr o objeto tem a ver em primeiro lugar com a atividade que se refere ao sujeito. No campo prático essa atividade meramente reflexiva do primeiro princípio, da atividade pura, sai de si e se dirige à infinitude. Nela, Fichte reconhece um esforço (Streben) pela determinação quando essa atividade pura faz referência a um Não-Eu, em suma, a uma atividade externa a sua, daí portanto surgir a série da realidade, traduzida também por efetividade (Wirklichkeit). Mas essa é uma evidente tentativa em conciliar o aspecto por assim dizer construtivista da filosofia transcendental diante dessa realidade que se abre diante do Eu com o Não-Eu. Ao final, Fichte mesmo declara que: O fundamento de toda efetividade para o eu é, portanto, segundo a doutrina-da-ciência, uma ação recíproca originária entre o eu e algo qualquer fora dele. Nessa ação recíproca nada é trazido ao eu, nada de alheio é transportado para dentro dele; tudo aquilo que, até a infinitude, se desenvolve nele desenvolve-se exclusivamente a partir dele mesmo, segundo suas leis próprias; por aquele oposto o eu é meramente



posto em movimento para agir, e, sem um tal primeiro motor fora dele, ele nunca teria agido e, já que sua existência consiste meramente no agir, sequer teria existido. A esse motor, porém, nada mais cabe, também, senão um motor, uma força oposta, que como tal é apenas sentida (Gefühl) (FSW, I, 279) Aqui, encontra-se, o aspecto no qual a Wissenschaftslehre desde os seus passos iniciais, ou seja, ainda na construção dos seus fundamentos, parece querer deixar evidente: não se trata de um subjetivismo absoluto - assim como fora interpretado por tantos de seus contemporâneos como Weisshuhn, Niethammer, Hölderlin, Jacobi, etc – mas uma tentativa de conceber por um método transcendental as condições para as determinações da consciência concreta.

### **Referências**

FERRARIS, M. Manifesto of New Realism. Trad: Sarah de Sanctis. Albany, NY: State University of New York Press, 2014. 105 p.

FICHTE, J.G. A Doutrina da Ciência de 1794 e Outros Escritos. Trad: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1988. 313 p. (Coleção Os Pensadores).

**Palavras-Chave: Realismo; Wissenschaftslehre; Transcendental; Não-Eu; Consciência**



## O SER COMO PRESENTIFICAÇÃO NA FENOMENOLOGIA DO ESPÍRITO: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE HEIDEGGER

Thiago Ehrenfried Nogueira (PUCPR)

Essa comunicação pretende realizar uma explicitação da maneira em que Heidegger se apropria da Fenomenologia do Espírito de Hegel, no texto intitulado O conceito de experiência em Hegel (HEIDEGGER, 2014, p. 139). E, usados como textos de apoio, Hegel e os gregos (HEIDEGGER, 2008, p. 436) e a conferência inacabada sobre a negatividade (HEIDEGGER, 2015, p. 3) pode-se realizar uma demonstração de como Heidegger se posiciona em relação a filosofia de Hegel de maneira geral. Realizando um comentário, parágrafo por parágrafo, a introdução do livro de Hegel, Heidegger pretende não só explicitar o texto no sentido de realizar um comentário fiel a letra do texto hegeliano, como um scholar de Hegel faria, mas se apropriar de seu espírito, na medida em que mostra como Hegel pensa o ser do ente como presentificação (parousia) do absoluto. Nesse sentido, Heidegger pretende mostrar como Hegel é o pensador que consoma a metafísica ocidental ao mostrar o absoluto como residindo em nós, ou seja, na consciência do sujeito. Se apropriando do texto hegeliano a explicação de conceitos como fenômeno (aparecer), saber natural e saber real, efetividade, erro, certeza, verdade e skepsis (ceticismo) vão ser articulados para a demonstração da consumação da filosofia moderna que se realiza nesse filosofar, entendendo modernidade como surgimento da Alethéia – desvelamento da verdade do ser – enquanto certeza. Certeza que se caracteriza enquanto asseguramento do ente no representar, ente na sua entidade plena, no seu ser em geral como presença (parousia). A consciência do sujeito sendo a presença do absoluto como a verdade do ente representado, pois designa o ser do ente em geral, não se reconhece como o seu verdadeiro ser, reconhecendo antes apenas o ente determinado “exterior” como sua verdade. Desta forma, a consciência é separada em consciência natural e consciência do saber real, sendo esta última a consciência do saber absoluto. Porém, o absoluto reside de forma imanente na consciência em geral – natural e real - como o assegurar da representação do ente, sendo o ser do ente. A consciência natural, recusando a presença do absoluto em si, deve transcorrer o percurso do saber em vista se reconhecer como parte do absoluto e o pensar como o elemento do espírito. A forma com que a consciência natural faz esse caminho está fixa desde o início do processo, pois ela parte do absoluto como saber imanente, apenas não se reconhece nele, sendo assim, a cada representação do ente ela já representa para si o absoluto da entidade em geral, apenas não o faz expressamente, isso significa que “a consciência natural nela mesma está para além de si e, ainda assim, não fora de si.” (HEIDEGGER, 2014, p. 187). Ela está para além de si mesma pelo motivo de que ela contém o princípio de superação de si - a sua verdade enquanto absoluto - em si mesma, pois, “o absoluto, em si e para si, está já residindo em nós e quer estar residindo em nós” (HEIDEGGER, 2014, p. 157). Neste sentido, na consciência natural reside uma inquietação que a faz ir além de si em direção ao absoluto, esse motor inquietante é a dúvida (skepsis) que é movida pela negatividade. A partir desta descrição, Heidegger quer demonstrar como a essência do ser que reside na filosofia de Hegel, e se consoma plenamente através dela, é o ser pensado como presença, que é tido como um pressuposto oculto de seu filosofar.

### Referências

HEIDEGGER, Martin. Hegel e os Gregos. In: Marcas do Caminho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 436.



HEIDEGGER, Martin. Negativity. A confrontation with Hegel approached from negativity (1938–39, 1941). In: Hegel. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2015. p. 3.

HEIDEGGER, Martin. O conceito de experiência em Hegel. In: Caminhos da Floresta. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. p. 139.

**Palavras-Chave: presentificação; ser; absoluto; Hegel; Heidegger**



## O USO DOS CORPOS COMO FORMA-DE-VIDA INOPEROSA EM GIORGIO AGAMBEN

Yan Lukas Tsupal Tenorio Gomes (PUCPR)

Tema: Na esteira da filosofia política de Giorgio Agamben, pretende-se discutir as possibilidades de desarticulação da vida humana dos dispositivos biopolíticos que produzem vida nua. Problema: Pergunta-se: quais são os possíveis movimentos de desativação dos mecanismos que circunscrevem a vida humana em paradigmas biopolíticos, de modo a promover ações políticas que efetivamente gerem novas formas de vida desvinculadas da relação de dominação? Objetivos: Nesta perspectiva, serão abordados e articulados os conceitos de inoperosidade, uso e forma-de-vida, cuja finalidade é a reflexão acerca dos prováveis caminhos para uma política sem o domínio sobre a vida. Metodologia: Estudo teórico, servindo-se como contribuição no estudo da filosofia política na contemporaneidade. Fundamentação: No entendimento de Giorgio Agamben, o poder soberano é o elemento político originário, e não a norma positiva ou o pacto social, que através de sua estrutura jurídico-política fundamental – a exceção –, exclui a vida do âmbito da proteção normativa e a inclui em si através da própria suspensão da lei. Assim, “no limiar em que vida e direito, externo e interno, se confundem” (Agamben, 2010, p. 35), reside o substrato da operação soberana: a vida nua, vida simplesmente matável. Esse limiar de indeterminação, a propósito, é um dos motores que impulsiona sua filosofia, notadamente quando Agamben discorre sobre os dispositivos que capturam a vida humana em zonas de indistinção e, ao mesmo tempo, tencionam-na constantemente em forma de aporia. Cortar este nexos relacional é, para o filósofo italiano, uma tarefa eminentemente política, que ocorre pela inclusão da inoperosidade dentro dos próprios dispositivos, de modo a torná-los inoperosos. Nesta lógica, a inoperância define um viver messiânico consistente em “anular e tornar inoperosa em cada instante e em cada aspecto a vida que vivemos, (...) que Paulo chama de a vida de Jesus” (Agamben, 2011, p. 271), momento em que o Messias faz o próprio cumprimento da Lei Sagrada sem a necessidade de destruí-la, pois somente desativa sua relação com o pecado, para que este vigore “como se não” vigorasse. É importante ressaltar que o “como se não” paulino, na perspectiva de agambeniana, define-se como “potência de não”, ou seja, impotência. Ao analisar as noções aristotélicas de ato e potência, Agamben procura demonstrar que Aristóteles condiciona a potência sempre a um fim (telos), razão pela qual o termo energeia (ser-em-obra) frequentemente confunde-se com a chresis (uso) e separa o hábito (possibilidade de não colocar em prática) a uma invariável destinação. Em suas próprias palavras: “aqui aparece claramente a ambiguidade da noção de potência de não: é ela que permite ao hábito de se dar existência como tal e, ao mesmo tempo, ela é constitutivamente inferior ao ato a que está irrevogavelmente destinada” (Agamben, 2017, p. 82). O que o filósofo italiano pretende, a partir disso, é ir “além da tradição da potência aristotélica”, instituindo o uso como movimento de restituição da vida à dimensão do hábito, o qual, “enquanto se dá como uso habitual e é, portanto, sempre já em uso, não pressupõe uma potência que deva, a certa altura, passar para o ato, pôr-se em obra” (Agamben, 2017, p. 83). Neste aspecto, o uso habitual não destrói as potencialidades humanas, mas apenas desativa sua relação com o poder. A inoperosidade, longe de ser inércia ou repouso, é uma práxis de constante abertura às possibilidades de vida, tornando inoperosas as funções específicas impostas ao humano. Não por outro motivo que um dos principais questionamentos de Agamben é “pensar uma forma-de-vida, ou seja, uma vivência humana totalmente subtraída das garras do direito em um uso dos corpos e do mundo que nunca acabe numa apropriação” (Agamben, 2014, p. 11). Resultados: Em última análise, a proposta de Agamben é angariar autonomia à potência humana, permitindo, com isso, a abertura de novos usos não exaurientes da vida. Logo, a inoperosidade não cria novas identidades que recaem invariavelmente na relação aporética da exceção. Ela consiste, na



realidade, em um uso da vida fora da relação de apropriação; um uso, portanto, de um inapropriável, sem possuir ou ter a sua propriedade. Com efeito, a recusa da propriedade da vida constitui-se em forma-de-vida, a saber, uma vida que se vincule tão estreitamente a sua forma a ponto de ser inseparável dela, estando fora do âmbito da relação da exceção (Agamben, 2014, p. 93). Neste trilhar, viver uma forma-de-vida pressupõe um uso comum do corpo e do mundo, no sentido de desativar os dispositivos que condicionam e modulam a vida, implicando, assim, em “seres vivos que, no uso e só no uso dos próprios membros, bem como do mundo que os circunda, fazem experiência de si e constituem a si como usuários (de si mesmos e do mundo)” (Agamben, 2017, p. 85). Aliás, é por meio do uso da vida que a forma-de-vida sempre estará em contato direto com o comum, sendo continuamente experiência comunitária de abertura para uma vida que contempla a própria potência de agir em um mundo comum e inapropriável.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Altíssima pobreza: regras monásticas e formas de vida*. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos corpos*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

**Palavras-Chave: Giorgio Agamben; Biopolítica; Potência**



## PÍNDARO E A APRENDIZAGEM ARCAICA DA ΦΥΣΙΣ

André Felipe Gonçalves Correia (UFRJ)

Tomaremos por norte a seguinte máxima da Ode Olímpica 2, de Píndaro: “Sábio é aquele que muito sabe por natureza [φυῶν]” (PÍNDARO, 2018, p.88). Para fins de compreensão, faz-se necessário desdobrar o sentido fundamental do verso, e da experiência grega enquanto tal, mediante o vocábulo φύσις (natura, em latim). Tentar-se-á cumprir um breve percurso hermenêutico-filosófico do termo por intermédio das odes pindáricas. Em pauta na conjuntura arcaica está sempre a questão da “medida” (μέτρον) do humano, isto é, do horizonte de brotação da natureza finita, da φύσις, cujo étimo é o verbo φύειν (brotar-aparecer-nascer). Natureza, assim, diz o finito em sua gênese e aparição, cuja exigência ontológica solicita a cada passo uma atenção para com a sua tensão constituinte, a qual se lhe dispõe mediante uma contínua retomada de esforço para a realização, sem o qual nada seria, uma vez que o germinar de sua esfericidade nada pode assumir como dado ou assegurado. Conforme a Ode Pítica 8: “Efêmeros: o que é alguém? O que não é alguém? Sonho de uma sombra é o ser humano [ἄνθρωπος]” (PÍNDARO, 2018, p.218). Essa ausência de lastro do irromper humano assinala o seu proceder enquanto conquista do intransferível. Um adequado proceder, com efeito, evoca um atendimento ao καιρὸς (oportuno) de sua medida. É o que dissera Hesíodo, em Trabalhos e dias: “Atenta às medidas [μέτρα]: e oportunidade [καιρὸς] é o melhor em tudo” (HESÍODO, 2013, p.77). Sentença da qual Píndaro, dois séculos depois, se utilizou em sua Ode Olímpica 13, valendo-se, contudo, de um acréscimo decisivo: “Mas existe em cada coisa uma medida [μέτρον]: observar o oportuno [καιρὸς] é melhor” (PÍNDARO, 2018, p.148). A disposição para com a tônica do específico é crucial a todo exercício de nascividade. O oportuno que se insinua em cada medida, todavia, só se dispõe no transcurso de uma aprendizagem de produzir a medida que se é. Segundo a Ode Pítica 2: “Sejas tal qual és, tu que aprendeste [μαθὼν]” (PÍNDARO, 2018, p.171). Esse ser que se é corre sempre o risco de perder-se, porquanto não dado, de modo que não diz algo que se tem, mas que se conquista via aprendizagem. É o que corrobora o verbo μαθάνω, cuja força semântica reúne os sentidos de “aprender”, “apreender” e “compreender”, os quais, corriqueiramente, são tomados como captação de conteúdo, que encontra-se-ia, destarte, pronto para ser transmitido. O verbo grego, contudo, também resguarda os sentidos de “experimental”, “experientiar” e mesmo de “vivenciar”, de maneira que não se trata de uma emissão de conteúdo, à qual corresponder-se-ia mediante análise objetiva. A aprendizagem do que se é vigora a partir do μέτρον que é dado ao humano, o qual se lhe franqueia como a possibilidade que é a sua, e, enquanto possibilidade, assinala-se na vivência do vivente como um aceno daquilo ao qual ele pode lançar-se. Lançamento esse de risco, pois a atividade de atender a uma proveniência só volta-se à sua meta própria à medida que a aprendizagem se mostrar adequada à vivência, à experiência e ao esforço em pauta. É o oportuno da medida que sinaliza ao homem o cumprimento de sua destinação, e apenas nessa conjuntura de acenos, própria a toda vivência histórica, é que se dispõe a conquista do καιρὸς. É importante acentuar que aquilo que é oferecido ao homem o acomete sem consultá-lo. A dinâmica aqui é a da doação. Isso significa que o modo de seu irromper só se apresenta como possível de se “aprender-experimentar” se e na medida em que um tal dom dá mostras da possibilidade de acolhimento e seguimento. O destino no humano, assim, afigura-se a partir da atenção e da paciência para com o que lhe é doado enquanto possibilidade. Esse prisma poderia ser denominado de dom da natureza. Mas como isso ocorre? Recorramos à Ode Olímpica 9: “O natural [φυῶν] é potentíssimo em tudo. Muitos humanos com ensinadas [διδασκιάς] virtudes glória anseiam conquistar, mas, sem o deus [θεοῦ], silenciada cada coisa não é o que há de pior” (PÍNDARO, 2018, p.131). A passagem diz que é melhor silenciar aquilo que foi feito sem o auxílio do deus, isto é, mediante mero didatismo, porquanto não herdado por



natureza. Curioso aqui é a consanguinidade entre φύσις e θεός. O deus da passagem refere-se ao prisma (ou aos prismas, dada a conjuntura politeísta dos helenos) a partir do qual é possível o nascimento de uma atividade oportuna, equivale, pois, a uma espécie de dádiva natural. Trata-se de uma estreme doação, da qual, unicamente, o humano pode tornar-se o que sua experiência mais íntima indica como destinação. Não adianta, portanto, ensinar didaticamente o manejo de um destino, percurso ou habilidade qualquer, que não se abriu como horizonte próprio, sob pena de completo malogro ou de ineficácia no seguimento. A realização desse dom, contudo, desponta a partir de uma apropriação, isto é, na dinâmica de realização. Diz a Ode Nemeia 1 : “As artes de diferentes homens são diferentes, mas é preciso em retas vias marchando lutar segundo sua natureza [φύσις]” (PÍNDARO, 2018, p.246). O próprio e intransferível precisa ser tomado, é o que concatena a expressão “lutar marchando”, pois revela o natural enquanto dinâmica de conquista. Todavia, poder-se-ia perguntar, quem é que doa? Doa o quê? Doa para quê? Resposta: ninguém, nada e para nada. Isso significa que não cabe perguntar pela proveniência dessa doação e nem para onde ela encaminha-se. O importante é não se deixar desviar para além da experiência de constituição finita. O extravio concatena-se no anseio de adiantar-se à circunscrição da qual se pode partir, ou seja, de dominar o prisma correspondente à φύσις ou ao θεός; portanto, de querer mais do que pode poder, mais do que é doado, culminando no delírio de querer ser critério absoluto – ὕβρις (desmedida). Em consonância com a Ode Pítica 3 : “Por uma vida imortal, minh’alma, não anseies e esgota o praticável recurso” (PÍNDARO, 2018, p.177).

## Referências

HESÍODO. Trabalhos e dias. Trad. Christian Werner. São Paulo:Hedra, 2013.

PÍNDARO. Epinícios e Fragmentos. Trad. Roosevelt Rocha. Curitiba:Kotter Editorial, 2018.

**Palavras-Chave: Píndaro; Φύσις; Medida; Καιρὸς; Aprendizagem.**



## **POLÍTICAS RESPIRATÓRIAS: VIVER PRECÁRIO E EXPOSIÇÃO À MORTE**

**Thiago Vinicius Rodrigues de Vasconcelos (PUCPR)**

**Lugan Thierry Fernandes da Costa (PUCPR)**

O presente trabalho tem como objetivo analisar o ensaio do filósofo camaronês Achille Mbembe, intitulado “O direito universal à respiração”. A partir dele, tem-se como problema de pesquisa pode ser descrito da seguinte forma: de que maneira a respiração se constitui como condição antípoda ao bem viver e à vida e, no Brasil, apresenta-se excepcionalmente limitado. Diante disso, temos como hipótese geral a constituição de um governo, dada o caráter calculado dessa limitação que pretende se demonstrar, que intervém no campo da vida de forma negativa, isto é, produzindo uma política respiratória em prol da morte. Em primeiro lugar, entende-se que este “direito” não é uma norma. Sinteticamente, implica em uma conexão profunda entre humanidade e biosfera, de maneira que “uma não tem futuro sem a outra” (Mbembe, 2020). Ou seja, a capacidade respiratória é uma condição vital para a continuidade da humanidade enquanto tal bem como dos demais viventes não-humanos. Trata-se de dizer que a respiração é uma premissa do viver. Entendemos que a sua postulação em forma de direito indica uma denúncia do decaimento dessa condição, isto é, seu estado de direito, passível de ser demandado, indica a produção atual de escassez. Por isso, o objetivo desse trabalho não é demonstrar as circunstâncias jurídicas desse “direito”, mas analisar de que modo essa escassez é produzida. Como pano de fundo dessa produção há uma forma de gestão da vida, atuando no sentido de expor à morte (Mbembe, 2016, p. 125) pela cessação da respiração como condição vital. Para alcançar esse objetivo, tomaremos três situações emergentes e mórbidas da atualidade: primeiramente, a pandemia de coronavírus; em segundo lugar, as queimadas praticadas nos biomas da Amazônia e do Pantanal; por fim, a violência policial prática, em especial, contra as pessoas negras. A pandemia de coronavírus é, em primeiro lugar, resultante da transmissão e infecção por um vírus, o Sars-Cov-2. A doença gerada pela infecção tem como sintoma a obstrução das vias aéreas, impedindo, assim, a oxigenação sanguínea e produzindo uma morte por falta de ar. No entanto, dois estágios da pandemia são resultado de políticas: um primeiro, exploratório, que incentiva financeiramente o avanço da intervenção humana e a destruição da territorialidade de diversas espécies, propiciando a transmissão de doenças de outras espécies a humanos; segundo, governamental, o qual adota (ou não) medidas de prevenção da propagação do vírus, evitando (ou incentivando) a infecção e, por conseguinte, a exposição ao risco de morte das pessoas em grupos de risco (pessoas com doenças prévias e/ou idosas) bem como toda a população. Nas palavras de Mbembe, estas pessoas “partiram subitamente, como se às escondidas, sem qualquer possibilidade de se despedir” (2020). Antes de uma análise conjuntural, basta dizer que o Brasil, frágil na adoção de medidas prevenção, conta com cerca de 140 mil mortos em números absolutos por conta da pandemia. Já as queimadas são incêndios que dizimam atualmente os biomas da Amazônia e do Pantanal, praticando a extinção (para não dizer o genocídio) de centenas de espécies da fauna e da flora dessas regiões. Além disso, ainda afetam a territórios indígenas, abalando os modos de vida humanos da floresta, e poluindo o ar do mundo. Essa poluição é um fenômeno que aumenta drasticamente a quantidade de gases tóxicos em partes por milhão no Brasil e no mundo todo. Isso afeta a respiração das pessoas, prejudica a qualidade de vida e resulta em uma série de doenças de dificuldade respiratória ou ainda mais graves. Desse modo, os corpos vivos são postos diante do esgotamento físico e ao risco biológico (Mbembe, 2020). Igualmente, essa situação tem uma afeição política, na medida em que muitas queimadas são criminosas, voltadas para produção de latifúndios, e a atuação no sentido de fazer cessá-la é mínima. A título de exemplo, toma-se a fala do Ministro do Meio Ambiente brasileiro que, em reunião oficial do governo, incentiva o



desmantelamento da proteção ambiental no período pandêmico. Por fim, tem-se a violência policial que, por muito lida como um problema de violência estatal e de racismo, ganha também status de violência respiratória: o americano George Floyd foi assassinado cruelmente pela polícia, gritando “eu não posso respirar” enquanto um policial mantinha o joelho sobre seu pescoço. No Brasil, a polícia está em guerra oficial contra as drogas, o que resulta numa violência brutal, em especial, contra pessoas pobres e negras. Outro lado dessa guerra, é o sistema carcerário, absolutamente sobrecarregado de detentos (muitos em prisão provisória, muitos por crimes de bagatela e muitos por tráfico de drogas), em que a respiração é restringida. As vidas de detentos são “despedaçadas face aos muros” (Mbembe, 2020). Mais ainda, a pandemia de coronavírus se espalha nas penitenciárias quase livremente. Existem relatos de detentos agonizando sem ar (Stabile, 2020). Em suma, esses três eventos são modos pelos quais têm se levado a cabo uma política que se manifesta pela restrição ao que Mbembe chamou de “direito universal à respiração”. O que está em jogo em nossa análise é uma espécie de cálculo político que nos permite aproximar três eventos distintos para deixar aparecer, por um lado, o tipo de gestão política que intervém (ainda que na forma negativa, no sentido de deixar acontecer) na vida das pessoas produzindo morte. E, por outro, o perigo sempre iminente de que a atmosfera, em sua totalidade, se torne uma câmara de gás.

## Referências

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios: revista do ppgav/eba/ufrrj*. Rio de Janeiro, v. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. Trad. Ana Luiza Braga. N-1 Edições. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/53>. Acesso em: 25 set. 2020.

STABILE, Arthur. Presos agonizam no chão, com falta de ar, em presídio de Alagoas. *Ponte Jornalismo*. [S.l.], 13 set. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/presos-agonizam-no-chao-com-falta-de-ar-em-presidio-de-alagoas/>. Acesso em: 25 set. 2020.

**Palavras-Chave: Respiração; Achille Mbembe; Pandemia; Queimadas; Violência Policial.**



## POR UMA VERDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DE JACQUES LACAN

Allysson Alves Anhaia (PUCPR)

A presente comunicação tem por objetivo propor uma verdade própria da contemporaneidade a partir do pensamento de Jacques Lacan. Isso porque o psicanalista afirma (LACAN, 1998, p. 822) que a verdade tem a estrutura de uma ficção, no sentido de que sua garantia se encontra na fala e não na realidade. Dessa maneira, a noção da verdade defendida pelo psicanalista parisiense se afasta tanto daquela que é encontrada nas ciências quanto na filosofia. Com isso em vista, nosso intuito principal é destacar que as considerações de Lacan apontam para um horizonte de mudanças na filosofia, de forma que, antes de uma pós-verdade, a própria noção de verdade que se encontra ancorada na modernidade deve ser abandonada num esforço de balizar o estatuto da verdade da contemporaneidade. Isso significa que a noção de pós-verdade está diretamente relacionada com aquilo que pode ser elencado como o resultado do projeto da modernidade, isto é, as narrativas do fim, que afirmam, desde o final do século XX, o fim, tanto o fim da história, quanto o das ideologias, e mais recentemente, o fim da verdade. Isso é feito no intuito de defender o sistema democrático liberal e capitalista como o ápice da humanidade, bem como o esvaziamento do peso das ideologias. Assim, ainda que o psicanalista francês não seja o único a apontar em direção da necessidade de uma mudança, de uma ruptura entre a modernidade e a contemporaneidade, ele o faz de maneira mais incisiva, o que leva Badiou (1992, p. 169) a afirmar que “eu chamo filósofo contemporâneo àquele que tem o valor de atravessar sem vacilar a anti-filosofia de Lacan”. Sendo assim, esta comunicação se divide em três momentos, dos quais o primeiro é dedicado a compreender o que significa localizar a garantia da verdade na fala e não na realidade, assim como afirma o psicanalista. Deste modo, será necessária uma análise de como se estrutura a realidade bem como o campo da fala na teoria lacaniana, uma vez que para o psicanalista, a realidade não corresponde com a materialidade do mundo, mas sim com a ordem do simbólico, de forma que se tem a diferença entre o real e realidade. Por outro lado, a fala também não corresponde com a efetividade que se dá no real, mas por dar vazão aos processos inconscientes, ela possibilita o contato com aquilo de real que habita no sujeito. Por conta disso que Lacan situa a verdade na fala, já que é através dela que se pode ter acesso ao real e ao inconsciente. Em um segundo momento nos dedicamos em realizar a distinção entre a verdade que parte do pensamento lacaniano e a verdade da modernidade, mais precisamente em situar o estatuto da verdade na falta que fundamenta tanto a realidade quanto o sujeito. Ora, essa é a principal contribuição que o psicanalista francês oferece como contraponto à modernidade, uma vez que ela põe em evidência aquilo que era recalcado pelo projeto da filosofia moderna. É com base nisso que Badiou articula sua ontologia que tem o vazio como fundamento, de forma que ele é o múltiplo primevo, que está presente em tudo que existe. Isso se opõe ao pressuposto do qual parte filosofia ocidental, que tem como ponto inicial do sujeito e do mundo uma essência positiva, seja ela, a razão, a alma ou as ideias, por exemplo, de forma que é possível um sujeito transparente a si mesmo e dotado de reflexividade, bem como um mundo que lhe é exterior e que encontra na linguagem da matemática a sua expressão mais verdadeira. Sendo assim, em última instância, o objetivo é explicitar o que seria a principal característica de uma filosofia contemporânea, isto é, a estruturação daquilo que existe a partir de uma falta primordial que não pode ser submetida à racionalidade dos sujeitos. Em outras palavras, defende-se, nessa comunicação, uma filosofia que aponte para a contingência a partir da categoria de verdade, como proposta por Jacques Lacan. Isto posto, em um terceiro momento, que tem teor de conclusão, é feita uma comparação entre a categoria de verdade que advém da teoria lacaniana e a noção de pós-verdade, bem como as implicações dessa mudança de paradigma



**Palavras-Chave: Verdade; Pós-verdade; Ficção; Falta; Contemporaneidade.**



## REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS ÉTICOS DA PRÁTICA DOCENTE EM FILOSOFIA

Sandra Morais Ribeiro dos Santos (UNINTER)

O presente texto tem por objeto realizar uma breve reflexão, embasada em uma revisão bibliográfica, sobre aspectos relacionados à ética na prática da docência na contemporaneidade, buscando-se um pensar crítico sobre a práxis do professor a partir de sua auto avaliação. Todo professor passa por inúmeros desafios ao longo de sua trajetória profissional: vários contextos que precisam ser absorvidos, atualizações, as inúmeras práticas relacionadas à atividade acadêmica, relacionamentos, a necessidade de atualizações contínuas em suas competências. Por vezes, esses e outros fatores são geradores de conflitos externos e internos com os quais necessita aprender a lidar. A pós-modernidade trouxe consigo desafios aos educadores, principalmente no que diz respeito à formação docente e à prática diária da profissão. Já não basta mais ser aquele professor que chega em sala e dá uma aula tradicional. Há um novo paradigma educacional na contemporaneidade, e junto com ele uma reflexão necessária: quais são os valores éticos para nosso tempo, para a sociedade contemporânea? Como afetam a educação e o educar? A docência é uma profissão de interações, e a ética um traço intrínseco nos diversos relacionamentos. Neste novo mundo em constante transformação, onde há embates entre o novo e o velho, e onde as certezas e verdades ruíram, vem à mente questionamentos tais como: como este novo profissional deve se portar, relacionar com seus colegas e alunos, quais pontos dessa nova realidade afetam o processo educativo e até que ponto? O docente como pesquisador precisa refletir nas suas práticas e tudo que a envolve, seus métodos e técnicas, e mais que isso, na sua própria vida, a fim de se auto conhecer e observar sua constante evolução como pessoa e profissional. Compreender a ética e sua importância na educação implica em perceber que a “docência é uma profissão de interações humanas e apresenta marcas axiológicas que são sociais e situadas, evidenciando a discussão e a vivência da ética como traços eminentemente humanos.” (SILVA, FARIAS, 2009, p. 9479). É impossível exercer a docência sem estabelecer bons relacionamentos (alunos, pais, demais profissionais da educação, comunidade escolar), pois o bom exercício desta profissão não está ligado somente a questões metodológicas e técnicas, mas está vinculada ao universo das ações e emoções humanas em seus diversos matizes, as quais vão individualizando cada ser humano, fazendo com que adquira uma cosmovisão singular do mundo, elaborando um conjunto de valores e instrumentos mentais que o capacitam a analisar, refletir, planejar e decidir suas ações durante toda a vida. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDDT, 1989, p. 247). Estamos mergulhados numa trama de relações e situações que faz com que estejamos constantemente numa construção social e histórica, assistindo, mas também atuando, sendo produtos, mas também produtores desta grande rede (CORDIOLLI, 2009, p. 12). O ensinar exige o exercício de fatores relacionais por aquele que e propõe a fazê-lo. Consiste, portanto, numa atividade essencialmente ética, pois não diz respeito somente a passagem de conteúdos curriculares, mas também exerce uma influência social na formação de outro ser humano. Não há como um professor consciente de sua profissão manter-se alienado da realidade dos educandos. A escola constitui-se num reflexo da comunidade, e todos os problemas que afetam a



sociedade, também afetam o ambiente escolar. Faz-se urgente a discussão e o enfrentamento destas dificuldades, e isso parte da reflexão sobre qual a melhor forma de lidar com esses problemas com base nos valores morais vigentes a fim de que esses alunos consigam lidar com sua realidade de maneira crítica e construtiva. Vale, portanto, várias indagações pessoais. Como é meu agir como professor? Estou formando outros seres humanos em quê e para quê? Tenho priorizado apenas conteúdos curriculares sem ligação alguma com a realidade dos educandos, ou favorecido a aprendizagem de forma ativa e significativa para sua vida? Tenho desenvolvido a autonomia dos alunos, de forma a favorecer também seu crescimento pessoal? Busco formar os estudantes de forma a desenvolverem um caráter íntegro e responsável, que busque a prática da solidariedade e do bem comum? Por certo que as respostas a esses questionamentos não são fáceis, mas se faz urgente e necessária em tempos de grandes transformações. [...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há fundamentalmente humano, no exercício educativo: o seu caráter formador. Respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-lhe alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 1996, p. 18-19).

## Referências

AMORIM NETO, Roque do Carmo; ROSITA, Margarete May Berkenbrock. *Ética e Moral na Educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria de Lurdes. *Ética Profissional e Formação de Professores*. Síffio. *Revista de Ciências da Educação*, n.8, jan./abr. 2009, p. 49-60.

CORDIOLLI, Marcos. *Ética, cidadania e formação de valores em sala de aula*. Curitiba: Ed. A Casa de Asterion, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

IMBÉRNON, F. (Org.), et al. *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Lidiane R. C. da; FARIAS, Isabel M. S. de. *Ética prática educativa e formação docente: quais as orientações legais?* In: Congresso Nacional De Educação – EDUCERE, 9, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. 2009. Curitiba: Anais. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 9478-9489.

VEIGA, Ilma Passos A.; ARAÚJO, José Carlos; KAPUZINIÁK, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papiros, 2005.

**Palavras-Chave: Docência; Ética; Reflexão; Transformações.**



## SCHOPENHAUER E OS BUDDENBROOK DE THOMAS MANN

João Coviello (PUCPR)

O objetivo desta comunicação é refletir sobre o Capítulo 5 da 10ª parte do romance *Os Buddenbrook*, de Thomas Mann (1875-1955), publicado em 1901, quando o autor tinha 26 anos. Nesse capítulo, o escritor narra o momento no qual Thomas Buddenbrook, personagem da terceira geração da família retratada por Mann, encontra um livro de Schopenhauer. Ele lê o capítulo 41 do Tomo II de *O mundo como Vontade e Representação*, de Schopenhauer, chamado *Sobre a morte e sua relação com a indestrutibilidade de nosso ser em si*. Esse texto de Schopenhauer será apresentado na forma como o escritor descreveu, portanto, a partir do ponto de vista do personagem Thomas Buddenbrook. No ensaio de 1938 que publicou sobre Schopenhauer, Mann lembra que ao precisar conduzir à morte o personagem de seu romance, Thomas Buddenbrook, concedeu a ele a alegria de ler o capítulo no qual o filósofo trata da morte. Mann não deixa de lembrar que também estava impressionado pela leitura do texto, que leu quando tinha 23 ou 24 anos, justamente no período em que escrevia a história dos Buddenbrook. Ao herói sofredor de seu romance, Mann diz que deu um presente precioso, como foi sua experiência de leitura: afinal, uma experiência de tão grande felicidade não poderia ter ficado guardada apenas para ele. Essas palavras contrastam com as opiniões sobre o tom pessimista de *Os Buddenbrook* e que esse sentimento existe por influência de Schopenhauer. Contudo, pode-se perceber que há conotações autobiográficas no romance, até mesmo nas experiências de leitura do escritor. O subtítulo do livro é “decadência de uma família”. Mann, de fato, fez pesquisas sobre a história de sua família. Há coincidências, como o nome do personagem – Thomas – e com a cidade na qual se passa a história de quatro gerações da família Buddenbrook. Apesar de não existirem referências ao nome da cidade, ela é muito parecida com a cidade de nascimento do escritor, Lübeck, que fica no norte da Alemanha. Tudo no romance nos remete à Lübeck. Há outra curiosidade: a mãe de Mann era brasileira, chamada Julia, que seguiu para Lübeck quando tinha sete anos, após a morte da mãe, de origem portuguesa. Seu pai era um emigrante de Lübeck. Outro aspecto interessante é que Thomas Mann começou a escrever seu livro em 1897, quando tinha 22 anos. Thomas Buddenbrook é, portanto, o centro desta análise. Mann o descreve como um atormentado Senador e representante de uma das famílias mais importantes da cidade. O narrador, então, pergunta o que ele temia? O escritor, porém, não deixa de apontar que Thomas Buddenbrook começava a levar em conta a proximidade da morte. Era um pensamento recorrente. Em certo dia, durante quatro horas, leu um livro que, meio procurado meio achado, lhe caíra nas mãos. Esse livro é o Tomo II de *O mundo como Vontade e Representação*, de Schopenhauer, também chamado de “Complemento” ao *Mundo como Vontade e Representação*. Ele foi publicado em 1844, vinte e cinco anos após a edição do primeiro Tomo, que aconteceu em 1819. A leitura fez bem a Thomas, que se encheu de contentamento, sentimento que antes não conhecera. Claro que nem tudo era compreensível, mas a alternância de luz e trevas o cativava. Foram horas de leitura sem mudar a posição sobre a cadeira, mesmo pulando alguns trechos. Então, encontrou um capítulo que leu do começo ao fim. Segundo a tradução de Herbert Caro, era *Sobre a Morte e a Sua Relação com a Indelebilidade da Nossa Essência Pessoal*. Ao fechar o livro, sentiu como se estivesse embriagado por algo novo e promissor, mas, ao mesmo tempo, havia um sentimento de inquietação. Perguntou a si mesmo se tudo aquilo era dirigido a ele. Dormiu bem, mas acordou sobressaltado após algumas horas. Era o início de um diálogo com o texto de Schopenhauer que duraria o restante da noite. Thomas Buddenbrook se questionou se a morte é o fim? Daí em diante, o diálogo com o texto de Schopenhauer se intensifica, com o narrador quase mimetizando as palavras do filósofo. Morrer, portanto, é o momento de liberação da individualidade, que não é o núcleo mais íntimo de nosso ser verdadeiro. No fundo, a individualidade é um atributo do



que é orgânico. Ou, como disse Thomas Buddenbrok, uma mísera ilusão de eu. – Depois, chorou. Desde a tarde do dia anterior, experimentara um estado de embriaguez. As enganadoras formas da percepção de tempo e espaço aliadas à preocupação com uma continuidade histórica, já não o impediam de compreender a eternidade constante. Nada começava e nada terminava, pensou. Somente um presente interminável. Apesar da sensação de felicidade que sentiu, no dia seguinte perguntou a si mesmo se as experiências daquela noite eram verdadeiras. Juntaram-se seus instintos burgueses e sua vaidade; afinal, era o Senador Thomas Buddenbrook e chefe da firma Johann Buddenbrook. Segundo o narrador, ele nunca mais lançou um olhar àquele livro. Apesar das experiências com tão sublimes verdades, Thomas recuou, novamente cansado. Prevaleceram os conceitos e ideias que aprendera na infância.

**Palavras-Chave: Schopenhauer, Thomas Mann, Os Buddenbrook**



## TÉKHNE: DA NECESSIDADE À EXPLORAÇÃO

Grégori de Souza (PUCPR)

Dado que a técnica é, na modernidade, um dos temas mais importantes pelo fato de avançar sobre tudo aquilo que diz respeito ao ser humano - vida, morte, sentimento, ação, ambientes, coisas e desejos - o pensamento do filósofo judeu-alemão Hans Jonas é uma profícua ferramenta para a compreensão das mudanças que essa atitude social ou espiritual, qual seja, teve desde a pré modernidade até a modernidade. De tal maneira, o escopo deste trabalho é apresentar em linhas gerais aquilo que o autor chamou de “filosofia da tecnologia”, já que esta tornou-se um problema “tanto central quanto permanente” (JONAS, 2013, p. 25) na vida humana sobre a terra. O referido filósofo ganhou notoriedade no período pós-guerra na Alemanha com seu livro *O princípio responsabilidade* (1979). O sucesso desse trabalho é fruto de sua biografia e sua trajetória intelectual. Ademais, nenhum outro autor de sua época chamou a atenção para uma dos problemas mais sérios postos à ética do século XXI do que Jonas: o problema da ameaça do futuro da humanidade, da violação da integridade do ser humano e da natureza, ou, dito de outra maneira, da autodestruição da vida do planeta; ameaça cada vez mais forte e evidente causada, sobretudo, por aquele ideal moderno de progresso, enquanto exploração da natureza por meio da técnica, traduzido sobre a fórmula baconiana de que “saber é poder”. Contudo, o caminho do “geral para o particular e da teoria para as proximidades da prática” (JONAS, 2013, p. 19) foi o intento de seu trabalho posterior àquele intitulado *Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade* (1985), formado por vários ensaios, em que o mais antigo data de 1969 e o último de 1984. Nessa obra encontramos os primeiros elementos de uma filosofia da técnica, ou filosofia da tecnologia de Jonas. Como objeto de análise tomamos os dois primeiros capítulos, que datam de 1972 e 1982, respectivamente. Esses ensaios representam uma reflexão contundente sobre a técnica, sua definição, seu itinerário de desenvolvimento e os desafios éticos que ela guarda. No prefácio do *Princípio responsabilidade*, Jonas explica: “a tese de partida deste livro é que a promessa da tecnologia moderna se converteu em ameaça, ou esta se associou àquela de forma indissolúvel” (JONAS, 2006, p. 21). Para além de uma mera ameaça física, Jonas explicita que tudo é novo, “sem comparação com o que precedeu, tanto no aspecto da modalidade quanto no da magnitude: nada se equivale no passado ao que o homem é capaz de fazer no presente”, e não somente o que é capaz, mas no que se verá “impulsionado a seguir fazendo, no exercício irresistível de seu poder.” (JONAS, 2013, p. 21). Tal crítica à técnica não se trata de uma reles demonização da técnica, mas da constatação de seu real poder de destruição, que a segue como uma sombra. É justamente, no entender de Jonas, o sucesso e eficácia da técnica que devemos temer e não o seu fracasso. O ponto de partida para a análise dessa problemática é o reconhecimento de que, ao longo da história, houve uma inversão na conjuntura técnica dos tempos antigos e a conjuntura tecnológica moderna. Desde os mais longínquos períodos da história da humanidade, a técnica nunca deixou de se fazer presente na vida humana sobre a terra, mas, enquanto nas épocas precedentes à nossa a técnica permanecia subordinada à natureza, à época moderna vemos ocorrer uma radical mudança de posição dessa relação: a natureza tornou-se um campo ilimitado da atividade transformadora do homem e encontra-se completamente submetido a ela. Jonas denomina ‘técnica’ como “o uso de ferramentas e dispositivos artificiais para o negócio da vida” (JONAS, 2013, p. 27), muito similar à concepção grega de tékhne, ou seja, a técnica pré-moderna era algo complementar à natureza humana, era um saber fazer que atendia às necessidades do homem, à manutenção da vida. Ou seja, a produção da técnica estava mais ligada à resolução de problemas pontuais do que com um desejo de desenvolver a técnica por si mesmo. Nesse sentido, esse saber fazer limitado à resolução das necessidades humanas, conduzido a um equilíbrio entre meios e fins, estava subordinado às forças



insondáveis da natureza. Numa via completamente oposta a essa, encontra-se a concepção de técnica moderna. Enquanto a técnica pré-moderna era concebida como capacidade para a satisfação das necessidades vitais, na modernidade, a técnica transformou-se em um “infinito impulso para o adiante” (JONAS, 2013, p. 43) buscando “superar-se a si mesmo, rumo a feitos cada vez maiores” (JONAS, 2013, p. 43). No cerne dessa problemática está a nova relação do homem com a natureza que deixa de ser pautada pela necessidade e passa a ser marcada pelo domínio e exploração em benefício do crescimento e do desenvolvimento da civilização. Com um ideal quase que escatológico, a crença na ciência moderna como solução dos problemas da humanidade, fortemente marcada por aquele ideal baconiano, faz com que a natureza deixe de ser aristotelicamente o fim da ação humana, mas parece agora forçada e torturada mediante a técnica. A natureza passa, portanto, a ser apreendida não mais no seu caráter orgânico-vitalista, mas em seu aspecto puramente mecanicista. Assim, testemunhamos o nascimento de um panorama totalmente novo, em que o homem não exerce mais o poder sobre a natureza, mas é a técnica que exerce completo e total poder sobre o homem e a natureza. Temos aí os dois temas do esquema básico da ‘filosofia da tecnologia’ segundo Hans Jonas. Um terceiro tema que deveria ser abordado, ainda, segundo Jonas é a “face ética da tecnologia como exigência à responsabilidade” (JONAS, 2013, p. 26). Sendo que um poder tão grande adquirido pela técnica pode ser usado tanto para o bem quanto para o mal, enquanto poder humano enormemente aumentado, essa deve se submeter aos freios naturais da ética.

## Referências

JONAS, Hans. O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: contraponto: Ed PUC-RIO, 2006.

JONAS, Hans. Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Ethos).

**Palavras-Chave: Técnica; Tecnologia; Ética; Responsabilidade; Hans Jonas.**



## “A ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA E A IDEIA DE UNIVERSIDADE”: EXEMPLO DE FILOSOFIA LIBERAL NO BRASIL

João Paulo de Souza da Silva (PMC)

O presente ensaio busca observar a análise da história das ideias referentes à Educação Superior no Brasil, a partir do trabalho do filósofo Roque Spencer Maciel de Barros, em sua obra “A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade”. Na obra em análise, Barros apresenta como ao Estado democrático cabe assegurar a liberdade de ensino, não em termos de interesses mercadológicos, mas para garantir a liberdade de pensamento, isto é, a liberdade de cátedra, para o que ensina, a independência de opinião, para o que aprende, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias. Ainda que eivado de contradições entre o discurso acadêmico e a ação pública, seus trabalhos apresentam elementos para o atual debate educacional no Brasil. Trajetória de um filósofo liberal: vida e atuação acadêmica: Nascido em Bariri (SP) em 5 de abril de 1927, Roque Spencer Maciel de Barros, graduou-se Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e, em 1949, obteve o grau de licenciado na mesma disciplina (AZANHA, 1999). João Cruz Costa, que lhe serviu como mentor intelectual, em 1951 o convidou para ser professor Extranumerário (colaborador) na FFCL/USP. Em novembro de 1951, foi contratado como Professor Assistente. Em 1955, concluiu o Curso de Doutorado em História e Filosofia da Educação e, em 1959, obteve o título de Livre-docente nas mesmas disciplina e instituição. Em 1968 passou a Professor Adjunto na FFCL e exerceu essa função até 1970. Depois, com a criação da Faculdade de Educação como unidade autônoma, foi Professor Adjunto dessa Faculdade até 1973, quando obteve o título de Professor Titular, também em História e Filosofia da Educação. Portanto, exerceu praticamente toda sua vida profissional como professor na USP. Em 1959 e início dos anos 60, a partir dos princípios liberais, travou intensa luta a favor da escola pública, gratuita, laica e universal e combateu duramente os que se opunham a ela. Na Comissão em Defesa da Escola Pública (CDEP) participou de debates, escreveu artigos em jornais e revistas, organizou e publicou livros com a preocupação de defender o ensino público, combater as posições contrárias à defesa da Escola Pública e responsabilizar o Estado pela manutenção da mesma, em meio a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, efetivada em 1961, sob o número 4.024. Além de artigos publicados em jornais, o autor dedicou três obras especificamente ao tema educação: sua tese de livre-docência, denominada A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade (1959), reeditada em 1986, com a apresentação de Antônio Paim; Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1960), organizado durante a Campanha em defesa da Escola Pública ocorrida no final dos anos 50 e Ensaios sobre Educação (1970). A Ilustração Brasileira e a ideia de universidade: O texto apresentado em duas partes: a primeira “Panorama da Ilustração Brasileira”, apresenta as “mentalidades” que disputavam as ideias acerca do ensino superior no Brasil no período imediatamente anterior à proclamação da república; na segunda parte “A Universidade Malograda” e o “Triunfo do Ensino Livre”, mostra como aquelas mentalidades disputaram as concepções de ensino superior, culminando com o que denominou “Triunfo do Ensino Livre”, não o ensino livre aos moldes europeus, mas o ensino livre dentro do cenário brasileiro. Para Barros através da “ilustração”, isto é, através da evolução intelectual, da disseminação da educação, poder-se-ia transformar o Brasil, um país atrasado, num país que se colocasse “no nível do século”. Acreditava que, através da reorganização da educação, “infundindo-se as luzes”, se poderia melhorar as condições culturais, políticas e econômicas do país (BARROS, 1986). Na sua delimitação temporal, Barros deixa explícito que não é historiador ao afirmar que “os próprios intelectuais do tempo tomam a data como marco” referindo-se ao ano de 1870, como início de seu recorte de análise. O trabalho,



contudo, atua com rigoroso método historiográfico: um grande levantamento de fontes, um cuidado em evitar anacronias; o desenvolvimento de um método e categorias (as mentalidades católica, cientificista e liberal) que permitem ao autor desenvolver sua argumentação narrativa e explicitar sua tese. Barros salienta ainda que os tipos ideais empregados no trabalho são abstrações e que existem flutuações e discrepâncias nessas categorizações, mas que servem adequadamente ao seu intento. 40 anos depois, relata em “A Ilustração brasileira revisitada”, as motivações para a obra: uma dúvida oriunda de 1951, acerca da não criação de uma universidade no Brasil durante o final do século XIX e uma motivação motivada no então presente, fruto da Campanha de Defesa da Escola Pública (BARROS, 1999). Barros em “Universidade e Ensino Livre”, apresenta os diversos tipos de mentalidades e discussões acerca da liberdade de ensino: da liberdade de frequência, da liberdade do ensino, das discussões sobre os exames, o ensino autodidata, sempre a partir de experiências diversas no Velho Mundo. Tal narrativa só se torna possível em razão da erudição do autor que permite observar as referências de cada personagem nos debates no século XIX. Barros além do conceito de “ilustração brasileira” traz também o conceito de “germanismo pedagógico” tratando do movimento de opositores ao positivismo. Pensando a universidade brasileira para além do período da análise de Maciel de Barros, de algum modo podemos observar que o Brasil seguiu o modelo das grandes escolas, porém, não apenas importando a experiência Francesa, mas incorporando elementos do germanismo pedagógico e não a transformando num espaço de saber estritamente laico e alheio às disputas religiosas, como podemos observar, por exemplo na constituição da nossa universidade paranaense, poucas décadas após a proclamação da república. A ideia da universidade cara aos positivistas e a do livre ensino propagada pelo ideário liberal, encontra no germanismo pedagógico, com certos limites, uma possibilidade de reconciliação. Barros expõe as principais ideias que orientaram a sua intransigente defesa da escola pública, desmantelando o jogo conceitual, que propunha a questão da liberdade de ensino como um aspecto da livre concorrência no mercado, daí decorrendo a necessidade de abstenção do Estado. Segundo ele – na linha do liberalismo clássico como doutrina ética – o conceito central é o de liberdade de consciência e o seu significado define os limites da ação estatal em educação. A ideia de liberdade de ensino deve servir a um propósito ético e não pode ser confundida com uma mercadoria sujeita aos interesses da livre concorrência do mercado. A concepção da liberdade de ensino, compreendida como faculdade indiscriminada de abrir escolas, exigindo o abandono, pelo Estado, de sua função educadora, está intimamente ligada com a doutrina da livre concorrência, ou seja, com os princípios do liberalismo econômico. Mas, no momento mesmo em que se formula essa concepção de liberdade de ensino, em termos de livre concorrência e abstenção estatal, limita-se o seu alcance e restringe-se a sua significação, já que se compreende que não é possível submeter aos interesses privados a questão vital da formação de cidadãos livres. Daí decorre a ideia de que, numa autêntica democracia, o Estado deve ser eminentemente educador, porque somente ele pode conduzir a educação sem a preocupação do proselitismo ideológico ou confessional e sem a ambição do lucro. Embora tivesse se oposto à imposição de um modelo único de educação para as universidades porque considerava centralizador, em 1968 fez o contrário. Além de apoiar o governo ditatorial e centralizador de Costa e Silva, aceitou seu convite para participar do GT para elaborar a proposta de Reforma Universitária e lá procurou interferir e defender a extensão do modelo uspiano às demais universidades do país (AZANHA, 1999). Da mesma forma, defendeu a universalização da educação pública e anos mais tarde criticou governo por permitir o crescimento indiscriminado do ciclo colegial e a “democratização do ensino superior”. Todavia, as contradições entre o discurso acadêmico e a ação pública não reduzem a validade do pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros, um liberal que apresentou a educação pública, universal e única, como caminho para uma sociedade brasileira de fato livre e democrática.



## Referências

HISTED-BR, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP. ACERVO Navegando na História da Educação Brasileira. Verbetes "Roque Spencer Maciel Barros". Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_roque\\_spencer.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_roque_spencer.htm). Acesso em 12 ago 2020.

AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros defensor da escola pública. Educ. Pesqui. [Online]. 1999, vol.25, n.1 [cited 2014-10-20], pp. 167-169 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100013>. Acesso 25 ago 2020.

BARROS, Roque Spencer Maciel. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. São Paulo: F.F.C.L. da USP, 1959. (Tese de livre docência - Boletim, 241).

BARROS, Roque Spencer Maciel. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. São Paulo: EDUSP, 1986.

BARROS, Roque Spencer Maciel. A ilustração brasileira revisitada. In: MONARCA, C. História da Educação Brasileira: formação do campo. Ijuí: Unilui, 1999.

BARROS, Roque Spencer Maciel. Diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Pioneira, 1960. 577 p. (Organização e colaboração).

BARROS, Roque Spencer Maciel. Ensaio sobre educação. São Paulo: Grijalbo, 1971. 305 p.

Haidar, M. L. M. Roque Spencer Maciel de Barros. In: FAVERO, M. L; BRITTO, J. M. (org.). Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

**Palavras-Chave: Universidade no Brasil, Liberalismo, Filosofia das Ideias, História da Educação, Roque Spencer Maciel de Barros.**



**XXI FÓRUM DE LETRAS E XI ENCONTRO DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS E DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ENLE)**

**ENCONTRO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E  
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO (EPPECOS)  
DA PUCPR**

**SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM  
TEMPOS DE COVID - PUCPR**