II SEMINÁRIO

A Atualidade da Teoria Crítica e suas Interfaces com a Extensão Universitária

UDESC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

editora UDESC
SÉRIE ANAIS

A ATUALIDADE DA TEORIA CRÍTICA E SUAS INTERFACES COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

nexos

TEORIA CRÍTICA E PESQUISA
INTERDISCIPLINAR - SUL

Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc

Dilmar Baretta
Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho
Vice-Reitor

Mariana Fidelis Vieira da Rosa
Pró-Reitora de Administração

Alex Onacli Moreira Fabrin
Pró-Reitor de Planejamento

Gabriela Botelho Mager
Pró-Reitora de Ensino

Alfredo Balduíno Santos
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Letícia Sequinatto
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Editora Udesc

Luiza da Silva Kleinunbing
Coordenadora

Fone: (48) 3664-8100
E-mail: editora@udesc.br
http://www.udesc.br/editorauniversitaria

Conselho Editorial

Luiza da Silva Kleinubing | Presidente
Marcelo Gomes Cardoso | Secretário

CAV
Veraldo Liesenberg (Titular)
Roseli Lopes da Costa Bortoluzzi (Suplente)
CCT
Gilmario Barbosa Dos Santos (Titular)
Regina Helena Munhoz (Suplente)
CEAD
Carmen Maria Cipriani Pandini (Titular)
Tania Regina da Rocha Unglaub (Suplente)
CEART
Giselle Schmidt Alves Diaz Merino (Titular)
Milton de Andrade Leal Junior (Suplente)
CEAVI
Rogério Simões (Titular)
Iraci Leitzke (Suplente)
CEFID
Caroline Ruschel (Titular)
Carla Garcia Hostalacio Barros (Suplente)

CEO
Denise Antunes de Azambuja Zocche (Titular)
Rosana Amora Ascari (Suplente)
CEPLAN
Delcio Pereira (Titular)
Fernanda Hansch Beuren (Suplente)
CERES
Danielle Rocha Benicio (Titular)
Carolina Stolf Silveira (Suplente)
CESFI
Luiz Filipe Goldfeder Reinecke (Titular)
Alexandre Magno de Paula Dias (Suplente)
ESAG
Leonardo Secchi (Titular)
Fabiano Maury Raupp (Suplente)
FAED
Fernando Coelho (Titular)
Luciana Rossato (Suplente)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Roselaine Ripa (UDESC)
Dr. Lidnei Ventura (UDESC)
Dra. Lidiane Goedert (UDESC)
Doutorando e Me. Vitor Malaggi (UDESC)
Dr. Alex Sander da Silva (UNESC)
Dra. Renata Peres Barbosa (UFPR)
Dra. Marta Furlan (UEL)
Dra. Juliana Rossi Duci (UEL)
Doutoranda e Ma. Bianca Stela Luiz e Silveira (UFSC)
Doutoranda e Ma. Letícia Águida Bento Ferreira (UDESC)
Ma. Nataliê Cardoso (UDESC)
Ma. Luciana Serra Passos (UDESC)

COMISSÃO ORGANIZADORA - 2023

Roselaine Ripa
Lidnei Ventura
Lidiane Goedert
Vitor Malaggi
Aline Fidelis
Daniella Sousa
Julia Izabeth Silva Wielecosseles
Mariana da R. Silveira Garros

Projeto Gráfico
Isadora Matiello Noal

Capa
Isadora Matiello Noal

Diagramação
Isadora Matiello Noal

Revisão
Os resumos seguiram padrões individuais de revisão, prevalecendo a vontade de seus autores.

S471 Seminário A Atualidade da Teoria Crítica e suas Interfaces com a Extensão Universitária (2. : 2023 : Florianópolis, SC).

Anais [recurso eletrônico] / II Seminário A Atualidade da Teoria Crítica e suas Interfaces com a Extensão Universitária, 26 a 28 de setembro de 2023, Florianópolis, SC. / comissão organizadora Roselaine Ripa *et al.* – Florianópolis: Ed. UDESC, 2023.
68 p.

O evento foi realizado no formato híbrido.
Inclui bibliografia.
ISBN-e: 978-65-88565-90-2

1. Teoria crítica 2. Democratização da educação. 3. Educação permanente. I. Ripa, Roselaine. II. Título.

CDD: 378.1554

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luiza da Silva Kleinubing CRB 14/1132
Editora Udesc

Sumário

Apresentação 10

Teoria Crítica do Amanhã:
Perspectiva Antirracista na Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica no Estado do Acre 14

Bases Nacionais Comuns:
(Semi)Formação de Professores e Professoras da Educação Básica 18

Novo Ensino Médio:
Adorno e uma Crítica para a Resistência 20

A Educação entre produtos, pacotes, bens e serviços:
uma Análise sobre a Escola da Inteligência à Luz da Teoria Crítica da Sociedade 24

Explorando a Experiência e a Semiformação: o Caso do Homeschooling no Brasil 26

Narrativas Infantis em *Podcasts*: Memória, Experiência, Narração 28

***Vozes* Eloquentes das Imagens dos Espaços Físicos da Educação Infantil:** estudo de caso em Campo Grande - MS 30

A Experiência da Educação na Pandemia e a possibilidade de repensar o seu papel na sociedade: a História de uma Escola 32

A Experiência com as Caixas De Brinquedos e o Diário de Vivências nas casas das crianças dos terceiros anos 34

Alfabetização em tempos de Pandemia: 38
Discussões Teórico-Críticas sobre a
Racionalidade Tecnológica no Ensino
Remoto Emergencial

Teoria Crítica para o Inconformismo: 40
a Não-Identidade como *Telos* das
Relações Étnicas e "Raciais"

Marginalidade e Insurgência
na Educação Não-Formal: 44
um Estudo sobre a Possibilidade Formativa
numa Perspectiva Crítica da Sociedade

Relações e Disjunções entre
heodor W. Adorno e Frantz Fanon: 48
para uma Educação Democrática e Antirracista

Do Esclarecimento à 50
Formação Cultural Guaiú:
Saberes e Vivências na Formação
para a Cultura da Paz

Educação para a Experiência:
Análise das Práticas Escolares nos Anos Iniciais do EF para uma Reorganização dos Tempos e dos Espaços de Ensino-Aprendizagem 54

A Formação Política de Estudantes no Ensino Fundamental:
os Grêmios Estudantis como Organização Coletiva 58

Educação e Semiformação na Era Digital 60

Inovação Pedagógica e Ensino Remoto:
Reflexões Críticas Pós-Pandemia 62

Plataformização da Docência:
Expressão da Indústria Cultural Digital e Obstrução à Formação 66

Apresentação.

É com muita alegria que compartilhamos os Anais da 2ª Edição do **Seminário "A Atualidade da Teoria Crítica e suas Interfaces com a Extensão Universitária"**, promovido pelo Programa de Extensão *Nexos entre a Universidade e a Comunidade: a Formação Continuada pela Extensão* – 2ª Edição, em parceria com o Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul.

O Seminário foi realizado no formato híbrido, de 26 a 28 de setembro de 2023, com atividades online de pré-evento iniciadas em dezembro de 2022. A programação foi composta de mesas de discussão, palestras e apresentação de resumos expandidos em Grupos de Trabalho. Foram 19 resumos expandidos submetidos, analisados pelo Comitê Científico e apresentados durante o Seminário, que compõem estes Anais. Pesquisas fundamentadas na Teoria Crítica da Sociedade, com temáticas relevantes e urgentes para a área da Educação, vinculadas à Programas de Pós-Graduação de instituições de ensino superior localizadas em diferentes regiões do Brasil.

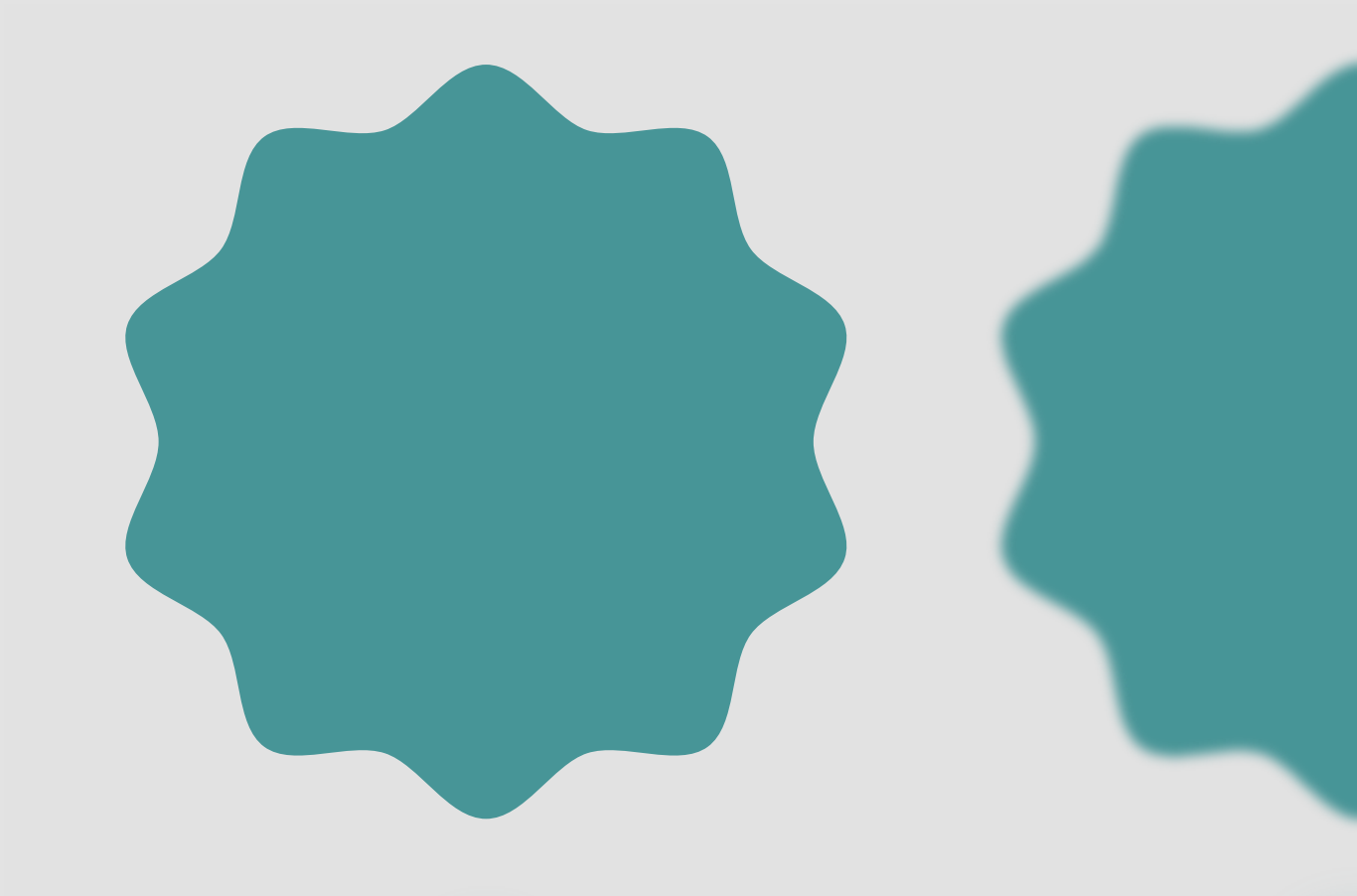
Estes trabalhos, juntamente com as demais discussões que compuseram o Seminário, contribuíram com elementos teórico-metodológicos para a atualização da Teoria Crítica da Sociedade, fazendo coro ao que defende o Prof. Dr. Arnold Farr, no artigo O que há de Crítico na Teoria Crítica, mais uma vez: *Teoria Crítica, Etnocentrismo, Sexismo e Racismo:* "[...] o retorno à Escola de Frankfurt aliado a um engajamento mais profundo com a amplitude de teorias e movimentos sociais, políticos e emancipatórios contemporâneos."[1] É este o sentido de atualidade que buscamos e mobilizou o Seminário via Extensão Universitária.

Aproveitamos para registar aqui nossos agradecemos: aos 83 participantes que se inscreveram no evento, 45 deles atuantes na Educação Básica; à comissão organizadora; aos palestrantes, convidados e mediadores; ao Comitê Científico que buscou contribuir com as discussões de cada resumo expandido aqui publicado.

Os organizadores
Roselaine Ripa - Coordenadora do Seminário
Vitor Malaggi
Lidiane Goedert
Lidnei Ventura

1 FARR, A. L. Whats's critical about Critical Theory again? Critical Theory, ethnocentrism, sexism and racism. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, v. 10, n. 23, p. 18-36, 17 jun. 2023.

2ª edição



A Atualidade da Teoria Crítica e suas Interfaces com a Extensão Universitária

Teoria Crítica do Amanhã: Perspectiva Antirracista na Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica no Estado do Acre

Maycon David de Souza Pereira[1]
Christian Muleka Mwewa[2]

1 Mestre, Universidade Federal do Acre (Ufac), maycondavidpereira@gmail.com

2 Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, christian.mwewa@ufms.br

Como é sabido, a Teoria crítica da sociedade é fruto das preocupações e inquietações dos intelectuais pertencente à Escola de Frankfurt (WIGGERSHAUS, 2002). Por outro lado, é possível assumir uma dimensão crítica do ponto de vista teórico e metodológico nas pesquisas que aparentemente figuram como distantes de tal empreendimento teórico ao qual se dedicaram os teóricos críticos. O tema do antissemitismo é central e, pode-se dizer que está na base das reflexões críticas da sociedade. Portanto, Teoria crítica pode ser entendido sempre na sua atualidade ao nos debruçarmos sobre alguma temática social que subjuga o *Outro* ou o inferioriza. Porém, não se limita a denunciar, mas sim, buscar desnudar as entranhas que compõem o contexto investigado. Na presente pesquisa nos centramos mais na dimensão da 'Teoria Crítica e Formação' em uma perspectiva antirracista na formação continuada de professoras/es da educação básica no estado do Acre.

Levando em consideração que o Estado brasileiro constata a existência do racismo na sociedade nacional e que a Lei Nº 10.639/2003, surge como avanço no combate ao racismo, fruto da luta antirracista do Movimento Negro, determinando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica (BRASIL, 2003), tornando imprescindível a discussão em torno de uma Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es. Essa pesquisa parte da premissa que o Movimento Negro brasileiro é educador, pois segue produzindo saberes outros que emancipam e articulam estudos acerca das questões étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2017). À vista disso, essa pesquisa tem como recorte espacial o estado do Acre, que compõe o conjunto dos 26 estados brasileiros.

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva analisar como o *Movimento Negro Educador,* em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac), tem promovido processos formativos antirracista na educação continuada das/os professoras/es da educação básica no estado do Acre. Apresentando como objetivos específicos: a)

mapear as ações de formação continuada ofertadas pelo Movimento Negro Educador, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018; b) compreender como as formações continuadas ofertadas pelo *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018 atendem a política educacional de Educação das Relações Étnico-Raciais, para a construção de uma Educação Antirracista; c) verificar a abrangência das formações continuadas ofertadas pelo *Movimento Negro Educador* em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018. Baseando-se teoricamente na Decolonialidade, Estudos Culturais, nas Relações Étnicas e Raciais e na Teoria Crítica da sociedade para pensar a sociedade contemporânea de forma crítica, dentre outros.

Seu processo metodológico constitui-se do levantamento e estudo de referenciais bibliográficos, bem como as discussões conceituais e teóricas; também é realizado uma pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2017) como fonte de coleta de dados, tais documentos se caracterizam como documentos primários, escritos, oficiais (por serem produzidos por pessoas que representam uma instituição), com cópias adquiridas após o pedido em arquivo público do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac) dos relatórios finais das ações de formações continuadas, bem como editais para esses processos formativos, em que foram analisados os princípios, objetivos, número de inscritas/os, matriculadas/os e concluintes, também a carga horária e as grades curriculares das formações continuadas.

Ao analisar os documentos pôde-se concluir que o *Movimento Negro Educador* atuante na Ufac, entre os anos de 2015 e 2018, promoveram três processos formativos continuados direcionados a professoras/es da rede de Educação Básica do estado do Acre, sendo dois em níveis de especialização e um em formato de aperfeiçoamento, além de um projeto de extensão que também tinha caráter formativo continuado destinado a esse mesmo público. Esses processos formativos abrangeram sete cidades acreanas, 172 docentes e 89 unidades escolares, o que consideramos indicativo de que esse movimento caminha de encontro ao racismo estruturado na sociedade brasileira, ressaltando a importância da inserção de uma Educação sob uma perspectiva antirracista nos processos formativos continuados de professoras/es, a fim de combater o racismo do ambiente escolar, bem como da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Formação Continuada de Professores. Teoria Crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas emancipatórias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

WIGGERSHAUS, Rolf. **Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro. Editora: Bertrand Brasil LTDA, 2002.

Bases Nacionais Comuns: (Semi)Formação de Professores e Professoras da Educação Básica

Luciana Serra Passos[1]
Roselaine Ripa[2]

1 Ma. em Educação, Supervisora Educacional da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis/SC, luciserrap1974@gmail.com

2 Dra. em Educação, Professora Associada na FAED - UDESC, roselaine.ripa@udesc.br

O presente trabalho integra a pesquisa de Mestrado em Educação intitulada *Bases (supra)nacionais para a (semi)formação: Competências para quê?* Realizada do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na Linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. A pesquisa intenciona contribuir para o fomento de debates educacionais com implicações (trans)formadoras e emancipatórias, para os quais, a formação docente se impõe como uma questão central de resistência.

O estudo teve por objetivo analisar a racionalidade que subjaz a concepção de formação por competências, ancoragem dos documentos normativos vigentes que orientam os processos formativos de professores e professoras da Educação Básica do Brasil: As Diretrizes Curriculares e as Bases Nacionais Comuns para a Formação Inicial e Continuada de professores e professoras da Educação Básica (BNCFP), alinhadas e articuladas pela BNCC - Educação Básica.

A investigação buscou tensionar e desvelar o quanto as referidas normativas, compreendidas enquanto orientadas por uma racionalidade tecnológica instrumental, se constituem em dispositivos com vistas à padronização, responsabilização, controle e heteronomia da (semi)formação docente, situada nos pressupostos que subjazem a sociedade administrada da Idade Mídia, que ao alicerçar-se nos fundamentos do capital, não implica em concepções de formação e humanização alinhados com fatores de emancipação.

O referencial teórico-metodológico aportou-se na Teoria Crítica da Sociedade, sendo a Dialética Negativa (ADORNO, 2009) o método de análise dos documentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. As categorias indústria cultural e semiformação foram abordadas enquanto mecanismos tecnicamente racionalizados, potencializados pela apropriação da técnica orientada pela lógica do capital, que contribuem, via padronização do pensamento - unidimensional

- para a manutenção do status quo e integração social. A investigação considera que as BNCFP e a BNCC – Educação Básica, orientadas por interesses mercantilistas e mercadológicos, também se traduzem em mecanismos tecnicamente racionalizados, inseridas em um movimento global de reformas empresariais da educação, alinhadas à centralidade do capital financeiro neoliberal (FREITAS, 2014; LAVAL, 2019), a serviço de uma formação formatada.

Depreende-se, que a concepção de formação e educação que fundamentam a Pedagogia das Competências, ancoragem das políticas formativas, orientada pelo e para o "saber-fazer" revela uma acepção formativa sintonizada com os interesses que embasam a nova organização do trabalho, orientada pelas imposições do capitalismo flexível (ANTUNES, 2009) abordada como a voz representativa dos interesses neoliberais para a educação. Os conhecimentos, nessa abordagem, apropriados enquanto recursos para o desenvolvimento de habilidades e competências, de forma pragmática, instrumental e utilitarista, contribuem para uma apropriação cultural danificada, uma formação regressiva (ADORNO, 2021). O docente "competente" seria o indivíduo apto a aplicar eficazmente as prescrições dos guias de aprendizagem de modo a assegurar produtividade (resultados), a ser aferida pelas avaliações de larga escala.

A formação - administrada - subordinada à prescrição, é pensada e proposta do lado de fora da escola, guiada exclusivamente por fatores externos aos indivíduos, subordinada aos interesses definidos pela lógica mercantil, explicitando seu aspecto autoritário e neotecnicista. Considera-se que as BNCFP e BNCC – Educação Básica, embora professem uma formação para a autonomia e cidadania, ao assumirem como centralidade a formação por competências, reforçam o controle e adaptação, restringindo as possibilidades de emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação por competências. Base Nacional Comum. Teoria Crítica da Sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

ADORNO, Theodor W. Educação - Para quê? In: **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª edição revista. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.151-167.

ANTUNES, Ricardo. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Rev. Katálysis**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 131-132 jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/GkXHNddrqKGGtQf4JyjWjCN/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 04 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao serviço público. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

Novo Ensino Médio:
Adorno e uma Crítica para a Resistência

Neyha Guedes Dariva[1]
Neiva Afonso Oliveira[2]

1 Mestra em Educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), neyhadariva@gmail.com

2 Doutora em Educação, professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), neivaafonsooliveira@gmail.com

A educação brasileira segue diretrizes internacionais, adequando-se aos interesses de uma economia neoliberal. Destes interesses, a educação tem trilhado, desde seus primórdios, os rumos traçados pelas elites, fomentando uma educação para as massas sempre atrelada aos interesses mercadológicos. De acordo com a lógica empregada até então, a educação da classe popular foi sempre orientada a partir das necessidades do mercado de trabalho, sendo que, nesse sentido, as reformas educativas seguem essa lógica. Mesmo nossa educação mais democrática, advinda com a vitória da Constituição Cidadã em 1988, não foi capaz de fugir das armadilhas do neoliberalismo, deixando inúmeras brechas por onde este tipo de racionalidade pudesse adentrar.

A ideia de que a escola deve preparar tanto para a formação integral, quanto para o trabalho não é uma novidade. Este duplo caráter da educação não é um problema em si mesmo, sempre que a lógica do mercado esteja subordinada ao caráter formativo humanístico e emancipador. Porém, como se sabe, os pesos estão invertidos. O caráter adaptativo da educação, que deve preparar para um mundo social e, portanto, do trabalho, não deve ser ignorado. Como defendeu Adorno em uma de suas conferências, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (1995, p. 143). Porém, existe uma diferença enorme entre considerar o trabalho como mais uma faceta do fazer pedagógico e organizar toda a lógica da educação formal em torno desta premissa.

A última grande reforma da educação pela qual estamos passando é a reforma do Ensino Médio. Estamos ainda muito longe daquela educação descrita pela Constituição Federal de 1988 e desenhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ao contrário do que a universalização da educação básica poderia sugerir, no ano de 2022, 11 (onze) a cada 100 (cem) crianças e adolescentes estavam fora da escola. Quando analisamos a última etapa da educação básica, percebemos que “no Brasil, apenas 60,3% completam o ciclo escolar até os 24 anos. Entre os

mais pobres, o número dos que concluem o ensino médio é de 46% contra 94% dos estudantes mais ricos" (CNN BRASIL, 2023). Mesmo assim, o Novo Ensino Médio se instaura trazendo ainda mais obstáculos aos jovens de nosso país, fomentando uma escola que investe na lógica do empreendedorismo de si e aposta na formação para o trabalho precarizado, retirando a responsabilidade do Estado na gestão e no fomento dos empregos formalizados. O Novo Ensino Médio não lida com os velhos problemas da educação brasileira, não sendo capaz de ultrapassar a antiga dicotomia entre a educação oferecida aos mais ricos, erudita e preparatória para o ensino superior, e a educação a que são submetidas as classes mais pobres, pensada para a rápida inserção no mercado de trabalho.

Que educação e capitalismo possuem uma relação estreita e danosa, ninguém duvida. A questão central deste trabalho é pensar: que tipo de racionalidade é empregada nesta (in)feliz união? Como Adorno pode nos ajudar nesta análise? Como nos ensinou em Dialética do Esclarecimento, o conceito de razão instrumental é central para uma crítica racional da própria razão, para que possamos, portanto, estranhar aqueles mais caros conceitos e fundamentos de nossa sociedade, identificando nas bases de nossa identidade aquilo que possui efeito nefasto em nossa história. A matematização da vida, a lógica do lucro, a coisificação do outro, a racionalização das emoções, a frieza das condutas ... são, todas essas, características de uma razão técnica, apontada por Adorno como sendo "o elefante na sala", com o qual precisamos lidar.

Na educação, a supremacia de um tipo embrutecido de racionalidade cobrou altos preços repetidas vezes durante a história da humanidade. No Brasil, as receitas neoliberais para a educação nacional privilegiam uma formação que parece preferir a razão instrumental, focada apenas no progresso muito bem delimitado a partir de uma ideologia que não se desvincula da economia. O Novo Ensino Médio traz consigo um componente curricular chave para entender a lógica empreendedora em destaque nesta reforma, o Projeto de Vida, onde as premissas neoliberais ganham força e passam a ser propagandeadas. Ainda assim, será possível superar essa mentalidade? O que podemos fazer enquanto professores? Esperamos que a filosofia de Adorno nos ajude a encontrar caminhos para uma estratégia de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio. Razão Instrumental. Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996, p. 9-23.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CNN Brasil. **Pesquisa do Unicef**. Acessado em: agosto de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/15/11percent-das-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola-no-brasil-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml>

CRUZ. R. E. **Banco Mundial e política educacional**: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? In: Revista Educar. Curitiba: UFPR, n. 22, p. 51-75. 2003.

A educação entre produtos, pacotes, bens e serviços: uma Análise sobre a *Escola da Inteligência* à Luz da Teoria Crítica da Sociedade

Mariana da Rosa Silveira Garros[1]
Roselaine Ripa[2]

1 Mestranda, PPGE/UDESC, Bolsista CAPES,
marianadrsg@gmail.com

2 Doutora, Orientadora no PPGE/UDESC,
roselaine.ripa@udesc.br

O presente texto é fruto do projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial para o ingresso no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC. Coloca-se sob o objetivo principal de analisar o programa *Escola da Inteligência* – com seus produtos, propostas e serviços, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, para desvelar seus imbricamentos para a educação.

A Escola da Inteligência foi idealizada por Augusto Jorge Cury, disseminado autor de obras de autoajuda no Brasil, e é inspirada na Teoria da Inteligência Multifocal, proposta também por ele. É definido como um programa especializado de educação socioemocional ao qual escolas podem aderir e filiar-se de modo pago. A partir de uma parceria firmada com uma instituição escolar, o programa é "aplicado" por meio de materiais e *kits* específicos, em uma disciplina que compõe a grade curricular ou pela criação de uma específica para o programa. Com a promessa de potencializar a aprendizagem dos alunos e solucionar problemas manifestos em ambientes educacionais (como *bullying* por exemplo), o programa abarca em sua proposta tanto os fazeres dos discentes quanto dos docentes, minando o currículo, e o papel dos ambientes escolares. Oferece-se como aplicável da Educação Infantil ao Ensino Médio e prevê um sistema de pontuação à medida que os estudantes "adquiram" as habilidades apregoadas.

Augusto Cury se apresenta em sua plataforma online como o psiquiatra mais lido do mundo e suas obras têm sido analisadas até então sob o viés da Análise de Discurso ou dos Estudos Culturais. O estado da arte do presente projeto revela, portanto, que nenhum destes trabalhos analisa-os a partir da Teoria Crítica da Sociedade.

Adorno (1995) advertia que qualquer debate frente às metas educacionais precisava ser atravessado por aquela que deveria ser a meta-primeira da educação: não permitir que *Auschwitz* aconteça outra vez. Os desdobramentos de uma manipula-

ção do “material” humano podem chegar até o sujeito escolar de diferentes formas, inclusive bem-intencionadas, exigindo identificar o que ele chamava de “consciência coisificada” (ADORNO, 1995, p. 130). Assim, a Teoria Crítica da Sociedade e seus comentadores servem como o arcabouço teórico da análise que aqui se inicia e trata-se, assim, de uma pesquisa de natureza exploratória e bibliográfica.

Os frankfurtianos debruçaram-se a refletir sobre a centralidade que a técnica possui na sociedade industrializada, caracterizando-a e subscrevendo culturas, corporeidades e modos de ser. A tese adorniana de que a Indústria Cultural propõe uma prescrição para tudo - como ser, como se comportar, o que consumir, se coloca como uma forma social de moldar a consciência, concretizando a semiformação e parecendo encontrar atualidade nos produtos educacionais que orbitam os fazeres e os sujeitos da educação da sociedade hodierna.

Nesses tipos de “bens”, “serviços” ou “itinerários” ressalta-se que é possível ser identificadas etapas ou passos a serem cumpridos, numa sequência fidedigna ao modelo aderido, de forma que o produto possa ser reconhecido ao término do processo. Além do caminho da viagem ser padronizado, o seu destino também o é. Vaz (1999, p. 102) lembra que “o treinamento pode ser entendido [...] como um conjunto de diversas e complexas ações no sentido da melhoria do rendimento” e explica que o mundo contemporâneo desenvolve uma série de conhecimentos, técnicas e discursos que não são só operadores, mas como legitimadores do controle do corpo e dos sujeitos, desenvolvendo, inclusive, uma série de acessórios, subprodutos e conhecimentos para sua concretização.

Por fim, a proposta é analisar tal objeto atravessado pelo debate sobre a técnica, tecnologia e a educação (do corpo), a partir dos teóricos frankfurtianos e seus comentadores pois a *Escola da Inteligência* parece manifestar-se como um produto da Indústria Cultural travestida de educação crítica e emancipadora que, ao fim, quer ofertar uma “mecanização de performances socialmente necessárias” (MARCUSE, 2015, p. 41) e, portanto, parece se colocar como politicamente totalitária, na qual o logos da técnica se torna o *telos* da prática pedagógica: a instrumentalização do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Escola da Inteligência. Teoria Crítica da Sociedade. Educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos sobre a ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Caderno Cedes**, ano XIX, no 48, Agosto/99.

Explorando a Experiência e a Semiformação: o Caso do *Homeschooling* no Brasil

Celestino Gabriel de Liz[1]

1 Mestre em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, celestinogabriel@gmail.com

O *homeschooling*, também conhecido como ensino domiciliar, no contexto brasileiro, especialmente no cenário político, foi marcado/impulsionado pela ascensão da extrema direita ao poder. Para analisar esse triste legado em um momento tenebroso da história do Brasil, vamos nos servir das reflexões de dois pensadores que viveram/morreram por conta de governos radical-nacionalistas, populistas e totalitários, Walter Benjamin e a categoria da experiência, e Theodor Adorno, no suporte ao conceito de formação (*Bildung*) ou, mais especificamente, semiformação (*Halbbildung*).

Para abordar o fenômeno do ensino domiciliar, o estudo adota uma metodologia fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, amparada pelas perspectivas teóricas de Benjamin e Adorno. O ponto de partida é a compreensão benjaminiana da decadência da experiência na era moderna, em que a tradição narrativa cede espaço a experiências fragmentadas e superficiais. Esse cenário afeta a formação dos indivíduos, impactando sua relação com o conhecimento e o mundo ao seu redor. Por sua vez, Adorno introduz o conceito de semiformação para caracterizar a falta de pensamento crítico, reflexão profunda e sensibilidade estética na sociedade contemporânea.

Para Adorno (2010), a fuga dessa formação incompleta para uma formação (*Bildung*) nas escolas que emancipe o sujeito, parte da superação do individualismo e da adaptação, ainda que para ele haja um esvaziamento da emancipação em todas as instituições da sociedade moderna. Ventura (2020) afirma que a escola é um dos últimos redutos da *Erfahung* na sociedade contemporânea, assim, parafraseado o autor, a escola é também um dos últimos redutos de uma possível *Bildung* enquanto formação sistematizada.

Partindo da ideia de fábulas e das vivências "pobres de experiências partilháveis", podemos entender, assim como Mitrovitch (2007, p. 42), o ensaio Experiência e Pobreza como uma reflexão filosófica sobre a formação cultural (*Bildung*), ensaio no qual Benjamin explora a ideia de que a experiência autêntica, baseada na vivência direta e na relação com o mundo, está sendo gradualmente substituída pela pobreza da experiência. Ele argumenta que a sociedade moderna, com sua ênfase na racionalização, na tecnologia e na alienação, está privando as pessoas da verdadeira experiência. Tal pobreza de experiência resulta em uma perda de conexão com o passado, com a tradição e com as próprias raízes culturais comunitárias.

> Para onde foi tudo isso? Onde é que se encontra ainda pessoas capazes de contar uma história como deve ser? [...] Esse gigantesco desenvolvimento da técnica levo a que se abatesse sobre as pessoas uma forma de pobreza totalmente nova. [...] essa pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se, assim, numa espécie de nova barbárie. (BENJAMIN, 2012, p. 85-86)

As implicações do ensino domiciliar, entre as quais se destacam a falta de socialização das crianças educadas em casa, a potencial despreparação dos pais para exercerem o papel de educadores em tempo integral e a dificuldade em avaliar de maneira imparcial o progresso educacional dos estudantes nesse contexto. Diante desses desafios, o trabalho ressalta a importância da reflexão sobre a narrativa e a experiência nos espaços educacionais contemporâneos.

A escola é apresentada como um agente fundamental na formação completa dos indivíduos, na promoção da *Bildung* (processo de formação integral) e na capacidade de desenvolver cidadãos críticos e socialmente conscientes. A compreensão das noções de experiência e semiformação proporciona subsídios para a análise das atuais dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil, assim como para a resistência ao obscurantismo. Busca-se, assim, uma abordagem educacional que estimule o pensamento crítico, a apreciação estética e a valorização da diversidade de perspectivas, como contraponto às tendências que se aproximam da simplificação e fragmentação do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Benjamin. *Homeschooling*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. 271 p. (Obras escolhidas; v. 1).

BENJAMIN. Walter. **Linguagem, Tradução, Literatura**: (filosofia, teoria e crítica). São Paulo: Autêntica, 2018. 204 p. Tradutor João Barrento.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin.** 2007. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92327>. Acesso em 30/08/2023.

VENTURA, L.. **Homeschooling ou a educação sitiada no intèrieur**: notas a partir de Walter Benjamin. Homeschooling or education besieged in the intèrieur: notes from Walter Benjamin. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v. 15, p. 1-18-18, 2020.

Narrativas Infantis em *Podcast:*
Memória, Experiência, Narração

Letícia Águida Bento Ferreira[1]

1 Mestra em Educação (UDESC), PMF, leticia.snos@gmail.com

Este trabalho é resultado do estudo de Mestrado em Educação realizado no período de 2020 a 2022 na Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa versa sobre a seguinte problemática: como as crianças na educação infantil formulam narrativas a partir de suas experiências, bem como abordam o potencial de expansão do espaço narrativo por meio do uso de *podcasts*? Neste estudo busca-se a aproximação dos campos da narrativa, numa visão benjaminiana (BENJAMIN, 2012; 2015; 2020) de intercâmbio de experiências, tecnologias digitais de produção de podcast e educação infantil. Para investigação, toma-se como referência uma pesquisa de campo realizada com um grupo de 14 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, no Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A pesquisa propôs investigar, em uma unidade de educação infantil, como as crianças têm elaborado narrativas a partir de suas experiências nos momentos de roda e identificar possibilidades de ampliação do espaço narrativo com o uso de *podcast*. Destacam-se como objetivos específicos: discutir e operar com o conceito de experiência infantil a partir das contribuições de Walter Benjamin; identificar nas relações educativo-pedagógicas entre professoras e crianças durante as rodas, como se articulam as narrativas das experiências com a rememoração das crianças, a partir do vivido no núcleo de educação infantil; observar como as rodas de conversas, organizadas na dinâmica do cotidiano do núcleo de educação infantil, acionam a memória das crianças, revelando as formas como elas interpretam o mundo que vivem; produzir *podcasts* com e para as crianças com base nas suas narrativas.

A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa de natureza narrativa, orientada pelo princípio de fazer pesquisa *com* crianças (CRUZ, 2008), reconhecendo-as como interlocutoras legítimas para falar sobre si e sobre sua relação com o mundo. A geração dos dados ocorreu por meio de observação participante, registro em diário de campo e em gravações de áudio e vídeo dos momentos de roda organizados no grupo. A análise do material gerado no processo da pesquisa foi realizada através da perspectiva da hermenêutica fragmentária (VENTURA, 2019), um arcabouço interpretativo associado a Walter Benjamin. Essa abordagem considera as narrativas como mônadas, fragmentos que demonstram uma potência de parte-todo. Cada fragmento contém em si a multiplicidade na unidade, revelando tanto o caráter singular das experiências educativas quanto suas interconexões com o amplo universo cultural em que estão imersas. Fundamentado nesse autor, toma-se a criança como

sujeito produtor de narrativas de experiências comunicáveis, cuja origem reside na tensão dialética entre o microcosmo individual e o macrocosmo social.

A pesquisa aponta que, por meio de estratégias educativo-pedagógicas, o núcleo de educação infantil pode ser potencializador na produção das narrativas infantis e indicam que a produção de *podcasts* por crianças pequenas amplia o espaço narrativo e se torna um importante meio de dar visibilidade às suas vozes e às experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa. Experiência. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **A Hora das Crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**: Infância berlinense: 1900. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CRUZ, S.H.V. (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

VENTURA, L. **O Voo da Fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da Educação a Distância. Florianópolis, SC: UDESC, 2019.

Vozes **Eloquentes das Imagens dos Espaços Físicos da Educação Infantil:** estudo de caso em Campo Grande - MS

Tânia Cristina Barreto de Souza[1]
Christian Muleka Mwewa[2]

1 Mestranda. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande, taniacrisbarreto@hotmail.com

2 Professor Dr. Do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, christian.mwewa@ufms.br

Esta pesquisa em nível de mestrado está vinculada a linha de pesquisa "Educação, Cultura e Sociedade", do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - campus de Campo Grande/MS, tem como objetivo contribuir com a reflexão acerca do espaço físico da educação infantil, partindo da seguinte premissa: o espaço físico da educação infantil, é estruturado ergonomicamente para fomentar a autonomia e a sociabilidade das crianças? A Teoria Crítica da Sociedade subsidiará a fundamentação teórica do trabalho em curso, especificamente os estudos do pensador Walter Benjamin como importante interlocutor teórico.

Neste estudo, apresentaremos reflexões sobre as normatizações do espaço físico destinado à educação infantil, evidenciando a importância e influência de sua estrutura e funcionalidade para o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, foram realizadas pesquisas em diversos documentos (Projeto Político Pedagógico, Decreto de criação) sobre o espaço físico da educação infantil.

Na qualidade de objeto de estudo, foram realizados registros fotográficos de espaços físicos de duas escolas da Educação Infantil na cidade de Campo Grande. A pesquisa contou também com levantamento de dados, registros das visitas ao campo delimitado para o estudo, além da coleta/geração de dados referentes às instituições pesquisadas.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre a potencialidade dos espaços físicos das instituições de educação infantil do município de Campo Grande/MS, na sua dimensão da formação cultural das crianças e das formadoras. É nesta perspectiva que vislumbramos a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Diante das necessidades das crianças e dos que com elas trabalham, afirma-se pela segurança e adequação do ambiente capaz

de garantir um trabalho pedagógico de qualidade com base no desenvolvimento integral das crianças e que contribua para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço físico. Walter Benjamin. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil:** creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Martins Fontes.1980.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamentos**. São Paulo: CIA da Letras,2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. M**agia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, V.1, 2012.

A Experiência da Educação na Pandemia e a possibilidade de repensar o seu papel na sociedade: a História de uma Escola

Deisy Maria Radichewski[1]

1 Doutoranda em Educação, UDESC, deisymaria.72@gmail.com

O presente trabalho pretende, a partir da perspectiva da teoria crítica, compreender se ainda existem espaços e tempos na escola que podem ser considerados experiências potenciais de resistência à semiformação.

Para isso busca analisar a experiência da Pandemia de 2020, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tentando extrair dela o seu potencial emancipatório. Buscando com isso que essa experiência não caia no esquecimento e perda de memória.

Durante o período da Pandemia em 2020, recaiu sobre os professores a responsabilidade de promover a qualquer custo o ensino-aprendizagem dos estudantes, mediado pelas tecnologias digitais. A realidade da comunidade escolar, por outro lado, demonstrava situações que iam para além das questões técnicas e metodológicas de ensino, remetendo a questões emocionais e socioeconômicas dos estudantes e suas famílias.

Nesse sentido, foram colocados em xeque alguns mitos, como em relação às tecnologias educacionais e a ideologia da aprendizagem. Além disso, no pós-pandemia, e na ânsia de retorno à vida "normal", parece ter ocorrido uma crescente perda de memória do que aconteceu. E o retorno a um modelo de ensino ainda mais voltado para a eficiência. O trabalho pedagógico na escola tornou-se em função dos *rankings*.

No livro Educação contra a Barbárie, que trata das diferentes formas de barbarização da educação no Brasil nos últimos anos, no aspecto da "barbárie gerencial" em educação, a questão da ideologia da aprendizagem, segundo Cássio (2019), reforça a lógica individualista e concorrencial.

Se considerarmos que o que ocorreu na Pandemia, na educação em geral e, na escola em específico, foi uma experiência, não dá para seguir agindo do mesmo modo. Em sua análise do que seja a experiência a partir de Heidegger, Bondia (2002, p. 27) coloca que:

> [...] pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Foi o contato com a frase “É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção”, conforme (Benjamin, 2012, p.197), no texto O Narrador, que a ideia de que narrar a experiência da Pandemia pudesse ter em si algo de resistência. Resistência quanto a perda de memória e quem sabe de sabedoria adquirida na Pandemia. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (BONDIA, 2002, p. 25).

Ainda sobre o mesmo texto de Benjamin (2012, p.197), logo em seu início o autor destaca a falta desse personagem, “o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva”. E continua,

> É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. (BENJAMIN, 2012, p.198)

Analisando a experiência dos soldados na Primeira Guerra Mundial, Benjamin (2012, p.198) observa que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, “não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável”.

Partindo desse pressuposto, talvez fizesse sentido a pergunta: o que significou a experiência da Pandemia na escola? Fez mais sentido ainda quando houve interesse das pessoas em intercambiar essa experiência. Essa história precisa ser contada. A pandemia na educação necessita de elaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência/sentido. Educação. Emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I.** Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I.** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

A Experiência com as Caixas de Brinquedos e o Diário de Vivências nas casas das crianças dos terceiros anos

Solange Goulart de Souza[1]

1 Mestra, EBM Professora Ruth Faria dos Reis, solprofessora2022@gmail.com

Esta práxis pedagógica teve como objetivo analisar o processo de oralidade, leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, utilizei uma caixa com brinquedos e um diário de vivências. Na turma do Terceiro ano A, a boneca escolhida foi a Emília, do Sítio do Pica-pau Amarelo. No Terceiro ano B foram escolhidos os personagens da Turma da Mônica: Cebolinha, Mônica, Cascão e Magali, trabalhados em função do estudo de gêneros textuais: história em quadrinhos e texto narrativo com os autores Maurício de Souza e Monteiro Lobato. No começo do ano letivo observei que as crianças tinham o costume de apenas copiar e fazer as atividades seguindo modelos. O processo de ensino-aprendizagem estava ancorado numa abordagem tradicional, e o desafio foi: como possibilitar a construção de leitores que escrevessem com autenticidade de forma autônoma e significativa para quem vivencia o que escreve? Sugeri às crianças e aos pais um trabalho em que bonecos fossem para casa com um diário de vivencias dentro de uma caixa ou mala. Elas adoraram a ideia e, assim, cada criança ficaria uma semana com a caixa e registraria as vivências com os bonecos. Depois disso, eu lia e fazia as reflexões sobre a escrita e na sequência a criança contava sobre o que vivenciou e lia o que registrou.

Neste sentido, Benjamin (2012) contribuiu para compreensão sobre as interações das crianças com o brinquedo e o brincar, assim como a autenticidade e unicidade nas experiências de cada criança e suas produções de leitura e escrita nos diários, afinal a criança cria e recria sua cultura, brincando com os brinquedos. Assim, evidenciamos as singularidades e as diferentes infâncias nos terceiros anos. O autor também critica a pedagogização da infância. Nesta experiência há uma intencionalidade pedagógica, mas as crianças têm liberdade para expressar, experienciar e narrar. No cotidiano em sala de aula, mesmo trabalhando com projetos de pesquisas, temas geradores e sequências didáticas, é necessário estudar uma quantidade de conteúdos, o que dificulta momentos de trocas de experiências do cotidiano da vida das crianças como deleite sem pretensão de mensuração. Benjamin (2012) destaca que a arte de narrar está em vias de extinção. Cada vez mais somos bombardeados de diferentes atividades sem experienciar e contemplar este tempo vivenciado. É necessário possibilitar espaços de vivências significativas

e dialogicidade com as crianças. A oralidade foi didatizada e se transformou em uma habilidade no campo da linguagem que deve ser cumprida e não experimentada. O ato de narrar histórias contribui para que as crianças ouçam, construam a memória e a reproduzam a outros. Elas narram sem pretensões de classificar sentimentos e atitudes. Assim, criam elos com quem conta as vivências com os bonecos e constroem uma comunidade de ouvintes. A experiência vivenciada por meio da brincadeira com os bonecos é aurática que foge aos olhos de adultos (professora e a família) e é repleta de significações.

Paulo Freire (1994, 2001) contribuiu para tais reflexões tendo como fio condutor a dialogicidade, horizontalidade e cooperação no processo de ensino-aprendizagem. Na proposta teórico-metodológica construímos um caleidoscópio de significações que poderia criar diferentes formas a partir das interações entre crianças, famílias, professor, material cultural que foi produzido, o brinquedo e o diário de vivência. Assim como o caleidoscópio é um aparelho óptico formado por três espelhos que possibilita compor uma imagem de todas as partes, este trabalho teve três feitos e efeitos reflexivos: 1) Projeto didático Caixa com brinquedos e Diário de vivências às crianças e às famílias; 2) as interações no processo ensino-aprendizagem com uma abordagem sociocultural, possibilitando a formação de leitores e escritores críticos-reflexivos; 3) Engajamento das famílias para participarem das experiências e das narrativas nos registros, bem como nas imagens escolhidas para ilustrar o processo de escrita de seus filhos.

Este trabalho impulsionou o desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita. As crianças escreveram com autonomia refletindo sobre a escrita e a leitura; deixaram de ser copistas, tornando-se leitores mais críticos e reflexivos; o grupo ficou colaborativo e mais próximo. O engajamento dos pais e das crianças contribuiu bastante. O gênero textual diário narrativo foi trabalhado para compreensão da organização das vivências e como colocá-las na escrita. A agressividade da turma B diminuiu. As crianças compreenderam a importância da leitura e de ouvir os colegas. A curiosidade e vontade de expressar um pouco de sua rotina familiar foi uma mola propulsora evidenciada a cada vídeo gravado, compartilhado com as famílias por meio de um aplicativo comunicacional síncrono e assíncrono, para que pudessem acompanhar a leitura de seu/sua filho/a e de outros/as colegas. Foi construído um questionário para os pais escrevessem sobre seu parecer sobre o projeto didático. O aplicativo comunicacional possibilitou melhor alinhamento do processo de ensino-aprendizagem, como também permitiu explorar as diferentes ramificações de trabalhos que foram desenvolvidos nas áreas de conhecimento. Houve alguns entraves de algumas famílias que não aceitaram muito bem que os bonecos fossem para casa, evidenciando preconceitos sobre menino não poder brincar com bonecos/as. No entanto, após conversa com os familiares foi possível que os filhos também participassem. O trabalho foi realizado com grande êxito pelo fato de promover interações comunicacionais horizontais com as crianças e familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Diário de vivências. Experiência. Autenticidade. Dialogicidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

Alfabetização em tempos de Pandemia: Discussões Teórico-Críticas sobre a Racionalidade Tecnológica no Ensino Remoto Emergencial

Bianca Stela Luiz e Silveira[1]
Roselaine Ripa[2]

1 Mestra em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, bianca.sl.silveira@gmail.com

2 Doutora em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, roselaine.ripa@udesc.br

Em meio às tensões e às contradições que caracterizam a educação como um campo de disputa política, bem como a tecnologia enquanto mecanismo de dominação operado pela ideologia da racionalidade tecnológica, as discussões referentes ao processo de mediatização das relações pedagógicas tornam-se preponderantes no contexto em que o ensino remoto emergencial foi adotado como medida contingencial massiva para viabilizar os processos educacionais em tempos de pandemia de COVID-19.

Tendo em vista a materialidade histórica e os interesses sociopolíticos que orientaram as decisões públicas neste período de exceção, desenvolveu-se uma pesquisa cujo objeto foi analisar as implicações do ensino remoto emergencial sobre o processo de alfabetização de crianças no ensino público, tendo em vista a relação dialética entre educação e tecnologia no contexto histórico vigente. Tal pesquisa constitui-se como resultado de uma dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e concluída em outubro de 2022.

A partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo da primeira geração de intelectuais da Escola de Frankfurt (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995, 2010; HORKHEIMER, 1991, 2002; MARCUSE, 1973, 1999), recorreu-se à pesquisa bibliográfica a fim de investigar o objeto de estudo em sua materialidade histórica; à pesquisa documental, tendo em vista a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as normativas nacionais relacionadas às medidas de contenção da pandemia de COVID-19 no âmbito da Educação Básica; e às entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) professoras alfabetizadoras para subsidiar a análise crítica do objeto, amparada pela dialética negativa como método de reflexão sobre a realidade social (ADORNO, 2009).

Entre as contribuições que o estudo traz para dimensionar a relação entre educação e tecnologia na atualidade, foi possível desvelar as contradições que constituem o ensino remoto emergencial como uma das faces do paradigma instrumental instituído sobre a educação, operado pela racionalidade tecnológica onipresente. Desse modo, os prejuízos formativos decorrentes da pandemia de COVID-19 podem ser compreendidos como reflexo de um projeto político específico, cujas tendências regressivas não se restringem ao âmbito da alfabetização, tampouco ao âmbito do ensino remoto emergencial, mas se constituem como um movimento imanente ao quadro histórico e estrutural que fundamenta a sociedade administrada pelo capitalismo tardio.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, 253 p.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, 190 p.

ADORNO, Theodor W. Dialética negativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009, 352 p.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 07-40.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002, 192 p.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, 239 p.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 73-104.

SILVEIRA, Bianca Stela Luiz e Silveira. **Alfabetização em tempos de pandemia**: discussões teórico-críticas sobre a racionalidade tecnológica no ensino remoto emergencial. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. 176 p. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Bianca_Stela_Luiz_e_Silveira_16841760931314_7004.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

Teoria Crítica para o Inconformismo: a Não-Identidade como *Telos* das Relações Étnicas e "Raciais"

Christian Muleka Mwewa[1]
Crisley Almeida[2]
Rodrigo Priz[3]

1 Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, christian.mwewa@ufms.br

2 Mestra, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/FAED, crisley.breno@hotmail.com

3 Mestre, Universidad de la República/ Uruguai, piriz.rod@gmail.com

Por meio do conceito adorniano de 'não-identidade', pretendeu-se explicitar, compreender e analisar as relações étnicas e "raciais" entre pretos, pardos, amarelos, negros (não-brancos) e brancos tensionadas e tangenciadas pelas dimensões da diversidade cultural, geracional, econômica, social e de gênero nos Centros de Educação Infantil (0 a 5 anos) (C.E.I's) em Mato Grosso do Sul. Nesta primeira etapa da pesquisa temos como campo paradigmático alguns centros de educação infantil da cidade de Três Lagoas (MS). Tal estudo foi permeado de cotejamento aos documentos produzidos para e nos Centros Educacionais em questão. A escola torna-se local privilegiado onde se explicitam os critérios residuais da macro sociedade que qualificam e desqualificam os sujeitos por meio de dispositivos sociais (gênero, poder aquisitivo, faixa etária, local de moradia etc.) e culturais (desempenho linguístico, ter viajado por outros países, acesso à Arte etc.). Esse procedimento de (des)qualificação é potencializado quando se agrega o critério *étnico e "racial"*. A formação cultural das professoras é considerada como pano de fundo para a percepção do modo como essas educadoras agem nas mediações das múltiplas relações. Entendemos por 'relações' o contato intersubjetivo objetivado entre sujeitos e/ou grupos intermediados por mecanismos objetivos (de filiação política ou religiosa, de pertencimento a certas camadas econômicas, de características genéticas/biológicas) a partir de uma objetivação valorativa ou de reconhecimento de *outrem*. Após realizar um levantamento documental e bibliográfico, foi eleito o itinerário da pesquisa que se apropriou do instrumental etnográfico que contemple análise documental (registros da secretaria estadual de educação dentre outros), observação dos contextos formativos e das relações entre crianças/adultos, crianças/crianças. Primeiro, mapeamos os Centros de Educação Infantil do Município de Três Lagoas onde está localizado o Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ao qual estamos

vinculados. Por ora, apresentamos os primeiros resultados a partir da observação (*in loco*) em dois contextos formativos (educativos) público (1) e privado (1) por meio do caderno de campo. Apoiamo-nos em autores da chamada Escola de Frankfurt, em especial, Theodor Adorno e em outros que centram os seus estudos, de uma forma mais abrangente, nas relações sociais, gênero, etnia, pertencimento, crítica cultural e sociedade. A partir do nosso referencial teórico que transita nas diversas áreas das ciências humanas (sociologia, antropologia, estudos culturais etc.), em especial, com o conceito de "não-identidade" em Theodor W. Adorno, argumentamos que é preciso *negar a satisfação imediata* de se identificar com o outro ou de permanecer na identificação atribuída por outrem.

Operamos com a hipótese geral para melhor explicitação das tensões étnicas e "raciais" no contexto da Educação Infantil em Mato Grosso do Sul, em Três Lagoas, tensionadas pelos dispositivos sociais (gênero, cultura, família, poder aquisitivo, faixa etária, dentre outros), econômicos, formativos e políticos. Portanto, é propositalmente que refutamos a esvaziada tese de que tudo são relações sociais, pois é na individualidade (sujeito) que o preconceito e a consequente discriminação se manifestam. Por isso, a especificidade nas tensões étnicas e "raciais" que são tangenciadas por diversos dispositivos sociais e culturais. Como primeira indicação, faz-se necessário um investimento significativo na Formação Cultural para a infância (nossas crianças) em consonância com a Formação dos agentes responsáveis por elas no contexto educativo. Assim sendo, acreditamos que em nossa sociedade é importante destacar o pronome possessivo '*nossa*' para dar sentido ao fato de que deve haver alguém que se responsabilize por *outrem* para a condução à autonomia, em termos kantianos. Portanto, tensionamos ainda mais a relação dialética que se estabelece entre as próprias crianças, os adultos (professoras/es, família, gestores, trabalhadores da limpeza, segurança etc.) e os dispositivos sociais, culturais e os mecanismos objetivos citados acima. Inspiramo-nos, por exemplo, na categoria da "não-identidade" para pensar o ser *não-branco* como um lugar do sujeito *singular* no "sistema social brasileiro" racializado hierarquicamente. Somente pela "não-identidade", na excelência do singular, é que se pode diferenciar-se diante de um contexto que prima pela identificação e dissolução de todos no mesmo espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria crítica. Educação Básica. Relações étnicas e "raciais".

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Métaphysique**: concept et problèmes. Paris, 2006.

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo, Editora Ática, 1ª.Ed. 2ª. Impressão, 2001.

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Dialectique négative**. Paris: Payot, 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. **Ministério da Educação/Secad**. 2004.

BUSS, Márcia Simão; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. In: **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

ROSEMBERG, L. **Educação e desigualdade social**: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais. Dissertação (mestrado). PUC-SP: São Paulo, 1981.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação infantil e relações raciais**: a tensão entre igualdade e diversidade. São Paulo: Cad. Pesqui. vol.44 n º153, 2014.

Marginalidade e Insurgência na Educação Não-Formal: um Estudo sobre a Possibilidade Formativa numa Perspectiva Crítica da Sociedade

Karoline Cipriano dos Santos[1]
Alex Sander da Silva[2]
Guilherme Orestes Canarim[3]

1 Mestra, UNESC, karol.ciprianos@gmail.com

2 Doutor, UNESC, alexsanders@unesc.net

3 Mestrando, UNESC
guilhermeorestescanarimcanari@gmail.com

O presente resumo se trata de um recorte de uma pesquisa em andamento. O tema da pesquisa são as políticas de educação não-formal e seu potencial formativo a partir da Teoria Crítica da sociedade. Uma das principais preocupações que a educação deve dispor é "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação." (Adorno, 1995, p. 119). Auschwitz foi a manifestação de até onde as barbáries humanas podem nos levar. Os Frankfurtianos, e principalmente na perspectiva Adorniana, já entendiam a importância de refletir sobre uma educação contra a barbárie, tendo em vista que o holocausto pode ter terminado, mas as barbáries humanas não. Nesse sentido, pensando em Auschwitz como uma metáfora para entender a sociedade atual, ainda podemos perceber os efeitos do que ela significou socialmente e a continuação, dadas as proporções, daquelas formas sociais de violência e segregação em vários espaços da nossa sociedade atual. Tendo isso em vista, a pesquisa pretende explorar o potencial educativo das atividades desenvolvidas em contextos de educação não-formal. A educação formal não dá conta de suprir todas as necessidades educativas, a escola não dá - e não deveria mesmo - conta de todos os problemas educativos (LOCKMANN, 2014; ARROYO, 2012). Outras modalidades de educação e outras instituições vêm para complementar. Nesse caminho, o objetivo geral da pesquisa é: Analisar de formas a marginalidade e insurgência na Educação não-formal evidenciam possibilidades para a formação numa perspectiva crítica da sociedade. Pretendemos que a pesquisa ofereça um aporte teórico para o desenvolvimento de políticas e metodologias de trabalho para o campo da educação não-formal amparados na Teoria Crítica. Além disso, do ponto de vista acadêmico, esperamos contribuir para o campo de estudos da Educação e Teoria Crítica. Em especial, visibilizando a condição de marginalidade e insurgência por meio dos autores e das falas dos adolescentes atendidos pelos programas de

educação não-formal. Algumas questões teóricas precisam ser elaboradas, Adorno fala de educação, mas não especifica modalidade (nem deveria, por talvez estar falando de educação no geral). Em Tabus acerca do Magistério ele disserta sobre a escola, então a educação que ele aborda é principalmente a escolar, formal. Propomos elaborar um desdobramento da teoria dele, fazendo uma diferenciação das modalidades de educação e aprofundar a potência educativa de espaços e tempos de educação não-formais. Desenvolver processos formativos em espaços e tempos não oficiais, não considerados formativos, sem que percebam que estão educando e aprendendo em movimentos que a consciência esclarecida ou os processos formativos, insurjam. As articulações entre as modalidades de educação, e também os acontecimentos não previstos de cada uma, aquilo que acontece também, corrobora com aquilo que comentamos sobre a vida ser movimento. Os acontecimentos da vida não são estanques, por mais que se proponha isso, o movimento acontece, o também, acontece. O atleta ou a criança joga em quadra, e nesse movimento também assimila a ideia de movimento, de possibilidade, de vontade e de desejo. Por mais que se planeje uma inclusão excluída, o também acontece, insurge, o movimento da vida, do pensamento, dos corpos, das classes sociais, e nós vamos resistindo e nos movimentando, vamos fazendo nossas atividades oficiais de servir a um sistema neoliberal, mas também vamos vivendo e experienciando a vida, educando aos outros e nos educandos. É nesse campo que a pesquisa caminha, na elaboração das discussões com base na Teoria Crítica: aprofundamento da discussão sobre educação não-formal como modalidade de educação potencial para a formação, mais especificamente o seu caráter insurgente e marginal. Adorno reconhece que a mudança de paradigma social é reduzida, e que a resistência consiste na volta ao sujeito, em uma educação para a autorreflexão-crítica, em uma educação dos sentidos (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001). A educação não-formal tem potencial justamente por não ser foco dos holofotes, por ser um *também*, um algo a mais, sobra então espaço e tempo para agir. A escola tem a potência, mas ela está a serviço do modelo social vigente, é foco de atenções nas políticas públicas, que são geralmente voltadas à racionalidade que opera, por exemplo. Além do movimento educacionalização do social (LOCKMANN, 2014), de chamar para a escola a solução de problemas sociais diversos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não-formal. Teoria Crítica. Política pública.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 192 p.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância**: exercícios tensos do ser criança: Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 376 p.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2014. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno - O poder Educativo do Pensamento Crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 192 p.

Relações e Disjunções entre Theodor W. Adorno e Frantz Fanon: para uma Educação Democrática e Antirracista

Cintia Medeiros Robles Aguiar[1]
Christian Muleka Mwewa[2]

1 Mestra, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/FAED, cintia.robles@ufms.br

2 Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, christian.mwewa@ufms.br

Neste estudo, aprofundamos a interseção entre a teoria crítica e a educação, explorando a complexa relação entre violência, autoritarismo e práticas pedagógicas. O cerne desta investigação reside no diálogo entre as perspectivas de Frantz Fanon (2022) e Theodor W. Adorno (2019), dois pensadores cujas contribuições são essenciais para desvendar as raízes da barbárie em nossa sociedade contemporânea (que tem suas origens na escravização do povo negro e na perseguição dos judeus pelo nazismo).

A pesquisa busca desenterrar a estrutura subjacente da personalidade autoritária, destacando os fatores sociais, culturais e psicológicos que a constroem. Ao analisar a teoria de Adorno em "Estudos sobre a personalidade autoritária", examinamos como a conformidade social e a supressão do pensamento crítico podem fomentar a predisposição à violência. Paralelamente, nos aprofundamos nas contribuições de Fanon, cuja obra "Os condenados da terra" nos leva a compreender as complexidades da violência colonial e dos racismos estruturais para além do que foi preconizado por Sílvio de Almeida no contexto brasileiro.

A pesquisa mergulha no amplo espectro da práxis violenta, investigando suas variadas manifestações e seus impactos nos indivíduos envolvidos (violador e vítima). Ao relacionar as análises de Adorno sobre a conformidade cega com as reflexões de Fanon sobre a luta pela liberdade em um contexto colonial, evidencia-se que a violência é muitas vezes uma resposta à opressão e à negação sistemática de direitos fundamentais, por um lado. Por outro, a violência é um ato revolucionário contra qualquer tipo de ato violento impetrado contra os subalternizados.

Ao reavaliar a eficácia das pesquisas de Adorno *et al* ([1975] 2019), questionamos se suas descobertas se mantêm relevantes em diferentes contextos socioculturais e se contribuem para a compreensão da práxis violenta contemporânea desde o ponto de vista das vítimas. Da mesma forma, exploramos as contribuições de Fanon em relação às condições sociais, políticas e psicológicas que perpetuam a violência, especialmente o dispositivo dos racismos. O diálogo dissonante entre esses dois

autores nos ajuda a empreender uma conceituação teórica e metodológica que engloba o ponto de vista dos violadores (Adorno) e dos violentados (Fanon) para forjar um conceito contemporâneo das dinâmicas das violências e suas contrapartidas.

Argumentamos que a compreensão profunda das raízes dos autoritarismos e das violências é vital para o desenvolvimento/empreendimentos de estratégias educacionais/formativas que visam combater e/ou prevenir os fenômenos das violências. Propomos que a formação de professores e/ou formadores inclua análises atualizadas de Adorno e Fanon numa perspectiva da "Teoria crítica do amanhã" que promova uma análise crítica das relações autoritárias presentes na sociedade hodierna.

A pesquisa oferece um alicerce teórico para a construção de uma educação democrática e antirracista. Ao explorar a intersecção entre autoritarismos, violências, formação e educação, nosso estudo contribui para a promoção de ambientes educacionais promotoras de equidades, respeito e desafiantes dos *avatares* (mecanismos) dos *racismos estruturais*. Dessa maneira, aspiramos a disseminar consciências críticas, aptas a servirem-se da própria razão diante das *violências racistas sociais*.

O estudo propõe uma investigação do fenômeno da violência como imperativo prático retroativo para uma sociedade equânime. As perspectivas de Adorno e Fanon desafiam o status quo ao lançar luz invertida sobre as estruturas das violências nas perspectivas da opressão e da libertação. Ao fazê-lo, incentiva a busca por transformações sociais e educacionais que almejam uma realidade mais equitativa e compassiva.

Em síntese, esta pesquisa, na melhor das hipóteses, visa explorar as "Encruzilhadas da Barbárie", nas quais as teorias de Adorno (2022) e Fanon (2019) são tensionadas para o olhar crítico sobre as violências, os autoritarismos e a educação/formação. Por meio desse diálogo, visamos, quiçá, contribuir para a construção de uma educação forte na luta empreender a emancipação subjetiva na objetividade social e contextual.

PALAVRAS-CHAVE: Th. Adorno e F. Fanon. Práxis Violentas. Formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

Do Esclarecimento à *Formação Cultural Guaiú:* Saberes e Vivências na Formação para a Cultura da Paz

Juliani Lucinda Caldeira Ferreira[1]
Christian Muleka Mwewa[2]

1 Mestra, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, juliani.ferreira@ufms.br

2 Doutor, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, christian.mwewa@ufms.br

O resumo em tela se refere a um projeto de tese de doutorado que propõe conceituar o termo *Guaiú* como estruturante da Cultura da Paz, para implementação nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, como extensão da Lei 13.663/2018 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96, cujo teor orienta o artigo 12, em que incumbe a educação de "**IX** - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; e **X** - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas." (BRASIL, 2018). Assim como os termos *quizomba*, *Ubuntu* foram apropriados e significados no contexto social, ressignificamos o termo *Guaiú*, operando com ele como instrumento teórico prático que pode propiciar a instauração da cultura da paz por meio do conhecimento (esclarecimento) como ferramenta. Portanto, *Guaiú* é conceituado como um elemento que, por meio do conhecimento (esclarecimento), pode propiciar uma cultura da paz. Tal cultura, por sua vez, só se dá mediante uma formação cultural guaiú dos agentes envolvidos, ou seja, uma formação cultural que tende para a paz, uma vez que está inclinado a dirimir as violências próprias dos conflitos.

A *formação cultural guaiú,* que parte da formação cultural em Adorno como a apropriação subjetiva da cultura, passa a ser tomado por nós como estruturante de uma Cultura da Paz que, para além das orientações das Organizações das Nações Unidas - ONU, que seja o ideal necessário para todos os seres humanos e que contenha aspectos que englobam as especificidades das pessoas em suas complexidades subjetivas. Partimos do pressuposto que conflitos são inerentes da vida em sociedade e que somos ensinados mediados pelas relações sociais e, portanto, podemos aprender a conviver pacificamente nas tensões sociais. Se segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 19), "o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores.", a *formação cultural guaiú* parte do pressuposto de que o esclarecimento (conhecimento) só pode ser apreendido comunitariamente quando ele está inclinado para a paz e busca di-

rimir os danos dos conflitos sociais que são inerentes a todos contextos sociais de convívio coletivo.

Ao partirmos deste pressuposto de que somos educados a partir das relações sociais que estabelecemos e vivenciamos, compreendemos que ela está inserida em uma ideologia que é repassada pelas instituições responsáveis pela formação dos sujeitos, por meio dos processos formativos da educação.

Nesse sentido busca elementos teóricos e metodológicos em Adorno e Horkheimer (1985) para compreender a dialética e as tensões nos conflitos que permeiam o contexto formativo da universidade tendo como público alvo os técnicos administrativos a partir das bases da cultura da paz, a qual o Brasil busca, como meta, atingir até 2030, segundo o acordo da Agenda 2030.

Ao tomarmos os estudos da Cultura da Paz no campo da Educação como ponto de partida para a transformação da sociedade, assumimos que o processo de formação das pessoas para essa maneira de enxergar o mundo está alicerçada nos procedimentos legais que podem ser criticados, propagados e perpetuados ao definir a forma e conteúdo das relações humanas. É para isso que Adorno e Horkheimer (1985), chamam a atenção quando denunciam que "enquanto nos abstrairmos de quem emprega a razão, ela terá tanta afinidade com a força quanto com a mediação", pois "conforme a situação do indivíduo e dos grupos, ela faz com que a paz ou a guerra, a tolerância ou a repressão apareçam como o melhor". (ADORNO e HORKHEIMER, p.75). Em outras palavras, o "conhecimento é poder". Mas este poder conhecimento quando apropriado a partir da formação cultural guaiú ele tende à paz.

Ao passo que a cultura se enraíza na sociedade, produz mudanças impactantes que refletem na produção de significado na e da natureza humana. Nesse sentido, então, entendemos que o homem, ao empreender a construção de si, também é capaz de reescrever a sua história. Essas mudanças de ponto de vista e avanços nas discussões nas áreas das ciências humanas e sociais influenciaram vários estudiosos a "trocarem as lentes" com as quais enxergam o mundo, as relações e as formas de se relacionar, resolver conflitos e refletir também sobre o papel do erro e do afeto nessas ocasiões.

Como resultado, espera-se a promoção de um sistema de resolução de conflitos focado na educação para a formação das habilidades necessárias para o reconhecimento da alteridade e da responsabilidade coletiva rumo à efetivação da eficiência e paz nas instituições no atendimento às metas estabelecidas na Organização das Nações Unidas – Agenda 2030, para a Educação, Justiça, Paz e Instituições eficazes, (ODS 4 e 16).

PALAVRAS-CHAVE: Cultura da Paz. Teoria crítica. *Formação cultural guaiú*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Acesso em: 19 de set. 2023.

Educação para a Experiência: Análise das Práticas Escolares nos Anos Iniciais do EF para uma Reorganização dos Tempos e dos Espaços de Ensino-Aprendizagem

Francine Tedeschi[1]
Lidnei Ventura[2]

1 Mestranda em Educação, FAED, francine.at@gmail.com

2 Orientador, PPGE/UDESC, llrventura@gmail.com

Podemos dizer que estamos imersos em um estilo de vida acelerado e que provavelmente essa não foi uma livre escolha de cada um. Essa temporalidade é institucionalmente planejada para que o modelo, econômico e político, em que a sociedade está inserida, desenvolva e cumpra suas metas. Desse modo, são reduzidas as condições de o sujeito se aprofundar no que está experenciando. Walter Benjamin, crítico literário e filósofo alemão do século XX, adverte sobre a decadência da experiência desde a modernidade e contribui ao distinguir os conceitos de experiência e vivência em sua obra. Segundo esse autor, experiência (*Erfahrung*) refere-se àquilo que nos afeta de tal maneira que guardamos marcas, memorizamos, internalizamos um conjunto de impressões originadas na experiência coletiva; já a vivência (*Erlebnis*), trata-se da maneira corriqueira que lidamos com o mundo moderno, respondendo a estímulos constantes, podendo ser compreendida como um subproduto da decadência da *Erfahrung*, vivendo o tempo todo sob ondas de choque. Esse tipo de vivência não é guardado ao patrimônio memorialístico dos sujeitos.

Como a educação, precisamente a escola, não é uma instituição fora das teias da modernidade, onde tempos e espaços são controlados e fragmentados ao modo da produção fabril, há um desencontro entre as vivências corriqueiras, rotinizadas, e a pausa para respiração e contemplação, seja das relações ou dos conhecimentos. De modo que retomar o sentido da experiência na/da escola é tarefa primordial dos educadores.

A intenção nesse projeto de pesquisa é elucidar práticas pedagógicas que mobilizem a questão da experiência. A partir da defesa de um currículo escolar que não seja apenas um lugar de conteúdo, mas, sobretudo, um referencial preocupado com práticas escolares que visem a formação de sujeitos que pensem em relação à realidade. Para isso será necessário refletir sobre novas definições em relação aos tempos e espaços dos ambientes de aprendizagem e desenvolver a criticidade nos estudantes, para que compreendam as dinâmicas de dominação da indústria cultural, por exemplo, que age constantemente para subtrair as experiências da sociedade. Dessa forma, ao refletirmos sobre o potencial do ambiente escolar quando

suas práticas contribuem para o desenvolvimento de consciências autônomas, fica evidente que assuntos como políticas educacionais, currículo, formação docente, cultura digital, entre outras, são de extrema importância para o aperfeiçoamento constante da educação, pois serão esses temas, aliados às políticas sociais, que influenciarão diretamente a gestão e a concretização de todo processo que visa a formação de sujeitos que pensem em relação à realidade. Adorno (2020, p.156) em uma entrevista do ano de 1966, registrada no livro *Educação e emancipação*, fala sobre "a produção de uma consciência verdadeira" ser a sua concepção inicial de educação e, em seguida, esclarece que "emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.". Ao que parece, essas concepções orientam o plano de uma formação cultural que desenvolva consciências autônomas, afrontando o panorama atual, onde prevalece um sistema dominador, que objetiva conformismo e alienação.

Nesse contexto, surge o questionamento sobre as possibilidades e os desafios para estruturar práticas escolares que se tornem experiências. Então se recorrermos aos escritos de Paulo Freire (1980, p. 89-90), encontraremos o "diálogo" como ponto central da atividade de ensinar

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus "achados".

Do mesmo modo Ventura e Lostada (2020, p. 93) reconhecem que não podemos dar as costas ao nosso tempo e sugerem que através das narrativas seja possível dar sentido ao mundo que nos cerca "(...) se não podemos mais praticar a narrativa clássica, pois se foram os momentos sociais de tédio, da produção artesanal, nos sobra, ainda, a capacidade de dar significado às vivências atuais e compartilhar, pela narrativa, outros modos de socializar essas experiências.". Se atualmente a vivência passageira (*Erlebnis*) está instalada em nosso estilo de vida, há que propor atribuir a ela um novo significado, através das práticas de narrativa, construindo sentido (*Erfahrung*) ao que nos acontece.

Além da conclusão que o diálogo e as narrativas contribuem para ponderações importantes na formação da consciência reflexiva, não se deve esquecer que, para isso, se exige tempo e continuidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Experiência. Práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

VENTURA, Lidnei. LOSTADA, Lauro. A pesquisa narrativa: Aspectos epistemológicos e metodológicos na formação de educadores. In: RIPA, Roselaine. **Nexos entre a formação docente e as tecnologias digitais**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2020. p 89 -108.

A Formação Política de Estudantes no Ensino Fundamental: os Grêmios Estudantis como Organização Coletiva

Nataliê Andiara Be Cardoso[1]
Lidnei Ventura[2]

1 Mestre em educação, PPGE UDESC, natiandiara@hotmail.com

2 Dr. em educação, PPGE UDESC, llrventura@gmail.com

A presente pesquisa buscou investigar como se deu a constituição dos grêmios estudantis na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a partir do processo de formação política de estudantes do ensino fundamental (2018-2020), com o intuito de identificar experiências de autonomia e auto-organização estudantil. Buscou-se, a partir das fontes documentais do processo formativo e publicações institucionais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (CARDOSO; MESTI, 2020a; 2020b), contextualizar a estrutura e a abordagem dos Encontros de Grêmios Estudantis e compreender a experiência a partir das narrativas estudantis (BENJAMIN, 1989). Utiliza-se o anarquismo e a pedagogia libertária (GALLO, 2012; 2019) como referenciais teóricos para a problematização da sociedade burguesa e do papel da escola frente ao autoritarismo do adulto, a hierarquia do conhecimento e a burocratização como faces de controle do sistema capitalista (TRAGTENBERG, 2002a; 2002b). Neste caminho, procura-se enfatizar a liberdade, a criatividade, a solidariedade para o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos estudantes, relacionadas às dimensões: emocional, moral, corporal e do trabalho, sem fragmentação, como princípios pedagógicos da educação integral. Ao mesmo tempo em que reafirma a importância da autonomia e da auto-organização estudantil como condição inerente à educação crítica, emancipadora e democrática (ADORNO, 1995). A discussão posta situa a escola pública como um lugar que precisa abarcar as críticas da escolarização e avançar como espaço de possibilidades. Embora as discussões estejam centradas no estudante, reflete-se sobre a reconfiguração da ação docente, alinhando escolhas teórico-metodológicas que subsidiem uma educação emancipadora e problematize as relações de poder. Discute-se sobre a representatividade estudantil à luz da organização política não normativa, lançando apontamentos sobre os limites da democracia representativa (BRUNO, 2002) e destaca-se a importância das juventudes na esfera social, cultural e política. Nesse passo, analisou-se de modo não normativo o movimento de Maio de 68 (FERREIRA, 2018), buscando suas bases nos princípios libertários e ramificações da Comuna de Paris. Como interlocução a essas questões, analisou-se as repercussões políticas do movimento estudantil e do processo

de redemocratização do Brasil, para isso mirou-se as experiências de auto-organização estudantil nas ocupações das escolas de São Paulo e na Revolta da Catraca em Florianópolis. Contemplando a América Latina, referenciou-se o movimento de autogestão de professores em Oaxaca (BRANCO, 2015), elucidando um projeto educacional que indissocia a dimensão política-pedagógica da atuação do adulto, no âmbito da educação pública. Nesse contexto, as experiências nos Encontros de Grêmios Estudantis revelam efeitos importantes nos trajetos individuais e coletivos de estudantes, afinal, os depoimentos narram sobre suas atuações nas escolas e as trocas nos encontros de estudantes e é indubitável seu caráter educativo, na experimentação de autonomia e liberdade, como ensaios coletivos de transformação do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Grêmio estudantil. Formação política. Pedagogia Libertária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 3.

BRANCO, João Francisco Migliari. **Movimento docente, insurreição popular e propostas coletivas de educação alternativa em Oaxaca**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP/SP. São Paulo.

BRUNO, Lúcia Barreto. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CARDOSO, Nataliê A. B.; MESTI, Diogo Norberto. (orgs.). **Diário de uma transformação.** Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020a. Livro eletrônico, PDF.

CARDOSO, Nataliê A. B.; MESTI, Diogo Norberto. (orgs). **Grêmios estudantis**: o imaginário de uma transformação. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020c. Livro eletrônico, PDF..

FERREIRA, José Maria Carvalho. Anarquia e Maio de 1968 na França. **Verve**, São Paulo, n. 33, p. 15-45, jun. 2018.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista Política e Trabalho**, n. 36, abr. 2012.

GALLO, Sílvio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. C. (orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 113-130.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Revista espaço acadêmico**, ano 2, n. 14, jul. 2002a.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In:__ **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

Educação e Semiformação na Era Digital

Kelly Cristina Onofri[1]
Greicy Steinbach[2]

1 Mestra em Educação, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, kellyonofri@gmail.com.

2 Mestra em Educação (UFSC), doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, greicysteinbach@hotmail.com.

O campo da educação vive uma constante busca por métodos e abordagens que possam otimizar o processo de ensino e aprendizagem no cenário contemporâneo. A crescente incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente educacional, especialmente após a pandemia da Covid-19, tem gerado tanto entusiasmo quanto questionamentos. Um problema de pesquisa intrigante emerge de como desenvolver a capacidade de refletir e analisar criticamente a imposição dessas metodologias, além de avaliar sua eficácia em lidar com os desafios da educação no século XXI?

Para isso, é preciso compreender o conceito de semiformação (ADORNO, 2010), o qual é discutido e aprofundado por Ramos-de-Oliveira (2001) e Zuin (2010). Para esses autores, a semiformação emerge como uma consequência da indústria cultural, um mecanismo que tende a priorizar a adesão ao imediatismo em detrimento do conhecimento historicamente mediado. A disseminação de informações fragmentadas, muitas vezes entregues sob a forma de estímulos audiovisuais, tem sido uma característica marcante da sociedade atual.

No contexto educacional, a integração das TDIC pode realçar esse fenômeno da semiformação. Professores e professoras são desafiados a adotar práticas pedagógicas que atenuem o ritmo frenético do aprendizado impulsionado pela tecnologia. Nesse sentido, é fundamental que esses/as professores/as implementem estratégias que permitam aos estudantes aprofundar a reflexão e minimizar a distração superficial, conforme sugerido por Zuin e Zuin (2013). A crescente adesão às TDIC e outras metodologias relacionadas pode reforçar as características da semiformação, uma vez que a busca pelo imediatismo muitas vezes negligencia a profundidade do conhecimento.

Na perspectiva da indústria cultural, conforme delineada por Adorno e Horkheimer (1985), que lançam luz sobre como os produtos culturais, incluindo as abordagens pedagógicas, são moldados conforme os interesses das classes dominantes. As TDIC, ao serem incorporadas de forma acrítica na educação, podem reforçar essa padronização do conhecimento e a superficialidade do aprendizado. Dessa

forma, a análise crítica das metodologias educacionais e o uso reflexivo das TDIC se tornam essenciais para evitar que a educação seja reduzida a um mero produto de consumo.

À medida que examinamos os resultados e as perspectivas dessas reflexões, torna-se claro que a pandemia acentuou as características da semiformação em uma sociedade que se baseia cada vez mais na tecnologia. A disseminação acelerada de informações e a busca incessante pelo novo podem levar a uma educação superficial, mais voltada para o imediatismo do que para a compreensão profunda. No entanto, há uma oportunidade significativa aqui: a de que as TDIC, quando usadas com discernimento, possam ser um recurso poderoso para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Os/as professores/as podem explorar estratégias que desacelerem o modo como as informações são expostas durante o processo de ensinar e aprender, que incentivem a reflexão crítica e que promovam a conexão do conhecimento com a realidade vivida pelos estudantes.

Por fim, a reflexão crítica sobre a imposição de metodologias pedagógicas no contexto das TDIC é essencial para garantir uma educação de qualidade no século XXI. Ao reconhecer a influência da semiformação e da indústria cultural, os/as professores/as podem desafiar a superficialidade do conhecimento e promover uma aprendizagem que seja autêntica, significativa e contextualizada. A tecnologia não deve ser apenas uma ferramenta, mas um meio para estimular a reflexão profunda, a colaboração e a construção ativa do conhecimento, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de maneira crítica e informada.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação. Semiformação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 07-40.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 19-27, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, 2010.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro de Souza. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 3, p. 213-228, 2013.

Inovação Pedagógica e Ensino Remoto: Reflexões Críticas Pós-Pandemia

Daniella Sousa[1]
Roselaine Ripa[2]

1 Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UDESC daniella.sousa@edu.udesc.br

2 Orientadora, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UDESC roselaine.ripa@udesc.br

Considerando o cenário provocado pela Pandemia de Covid-19 e suas implicações na área da educação, o intuito deste trabalho é apresentar algumas discussões preliminares do projeto de pesquisa que será desenvolvido no curso de Mestrado em Educação do PPGE/FAED/UDESC. Pretende-se discutir as implicações pedagógicas dos recursos tecnológicos utilizados pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) durante a necessidade das aulas remotas no contexto pandêmico, bem como a continuidade da aplicabilidade destes no retorno às aulas presenciais.

Embora o contexto pandêmico da COVID-19 tenha nos marcado por suas incertezas, ambiguidades, desigualdades e tensões, nos impôs, também, o desafio de repensar e ressignificar as práticas pedagógicas, a partir dos recursos tecnológicos e digitais (SCHÖNINGER e PEREIRA, 2021). Assim, fomos chamados, em coletividade, a encontrar soluções para a continuidade do atendimento aos estudantes. Neste cenário viu-se, então, um movimento no sentido de pensar possibilidades de interação e de acolhida a todos os que compõem o ambiente educativo via uso das tecnologias digitais. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Educação Fundamental (DEF), publicou o Portal Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que inicialmente hospedava um repositório de sugestão de atividades educativas e que, em decorrência do prolongamento da suspensão das atividades presenciais, tornou-se um espaço de construção coletiva, com salas de aulas virtuais contendo produção e compartilhamento de aprendizagens.

Durante o período de aulas remotas, outros problemas relacionados com o acesso aos recursos tecnológicos emergiram; professores sem equipamentos necessários para produção de materiais e para as transmissões das aulas online; as precárias condições de acesso dos estudantes; as questões relacionadas às formações voltadas para a utilização dos recursos tecnológicos e suas possibilidades. Enfim, foi necessário todo um movimento na rede para vencer estas dificuldades e para garantir o direito à aprendizagem.

Dessa forma, discutir as implicações que surgiram nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do uso dos recursos tecnológicos durante o período de aulas remotas e suas consequências no retorno ao modelo presencial de ensino, torna-se importante para compreendermos como se construíram as relações entre educador - tecnologias - educando durante o período pandêmico, bem como no retorno ao ensino presencial.

Como objetivo geral, a presente pesquisa pretende investigar quais recursos tecnológicos permanecem nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RMEF, após a imersão tecnológica ao longo das aulas remotas na Pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa. Pretende-se inicialmente realizar um levantamento bibliográfico que servirá de embasamento teórico para as demais etapas da pesquisa, que seguirá por um viés exploratório. Na sequência, serão analisados os documentos que embasam o fazer pedagógico dos docentes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), em especial aqueles que nortearam o trabalho docente no contexto pandêmico, tais como: as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016) e as legislações expedidas durante o período (leis, decretos, portarias, instruções normativas). Na sequência, teremos como foco a discussão a partir do Portal Educacional.

Para a análise dos dados, alguns teóricos que discutem a temática aqui apresentada auxiliarão no aprofundamento e nas reflexões a respeito dos recursos tecnológicos e suas relações com a educação, tais como Vieira Pinto (2005), Marcuse (1999) e Adorno (1985; 1995).

Assim sendo, esta pesquisa caminhará à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscando em seus principais teóricos subsídios para fundamentar e discutir a temática aqui apresentada, uma vez que, percebemos a educação como um processo formativo crítico e emancipatório dos sujeitos, possibilitando assim, o desenvolvimento de uma visão crítica dos acontecimentos da sociedade e dos recursos tecnológicos que se encontram nela inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Tecnológicos. Práticas Pedagógicas. Ensino Remoto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**, trad. W. Leo Maar, SP: Ed. Paz e Terra, 1995.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2016.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Barbosa. São Paulo: Unesp, 1999.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga; PEREIRA, Maurício Fernandes. Entre telas: a educomunicação na construção do portal educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. In: FIUZA, Patrícia Jantsch; MARTINI, Rafael Gué; SARTORI, Ademilde Silveira. (org.). **Educomunicação em tempos de pandemia**: práticas e desafios. São Paulo: Associação Brasileira de 11 Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. 2021. E-book. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/33/24/1215-3>. Acesso: 05 mai. 2023.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Plataformização da Docência: Expressão da Indústria Cultural Digital

Juliana Rossi Duci[1]

1 Doutora, UEL, juhduci@gmail.com

A reflexão que se pretende desenvolver relaciona a plataformização da docência, enquanto manifestação da indústria cultural - em sua versão digital -, e a agudização da obstrução aos processos formativos emancipatórios. Analisar e refletir sobre essa formulação exige interseccionar as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade e de seus representantes da primeira geração T. Adorno e M. Horkheimer (1985;1995), com autores contemporâneos que atualizam o debate frankfurtiano sobre formação, cultura digital e tecnologia, tais como D.C.Antunes e A.Maia (2018). Assim como, tal demanda exige dialogar com pesquisadores e intelectuais - S. Zuboff (2018) e J. Van Dick, T. Poell e D. Nieborg (2020) -, que caracterizam a vida contemporânea na intensificação do controle tecnológico, na precarização do trabalho e na plataformização da vida e assim servem de orientadores para contextualizar nosso debate.

As reflexões sobre a nova infraestrutura digital, que transformou o capitalismo após a crise econômica de 2008, expõem o estreitamento entre política e tecnologia através da extração de dados, da vigilância e do tecnoautoritarismo, revelando uma profunda modificação nas estruturas de trabalho, cada vez mais precarizadas cuja cultura se digitalizou. Tais modificações no âmbito social, econômico e cultural, impactaram sobremaneira o campo educacional. Em especial, o trabalho docente sofreu impactos significativos em sua finalidade e função uma vez que se encontra em uma dualidade perversa, que ora vê questionado seu protagonismo e autoridade pedagógica, ora responde à capacidade de apresentar o "novo mundo" mediatizado àqueles que estão chegando.

Um "novo mundo" cujos referenciais culturais, políticos e sociais são cada vez mais efêmeros e transitórios, complexificam ainda mais uma proposta educacional, que segundo Adorno, "...deve conduzir para a produção de uma consciência verdadeira" (ADORNO, 1995, p.143), qual seja, uma educação, que também seja política e que contribua ao pensar consciente em relação à realidade e ao conteúdo entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito. Contudo, as configurações do contemporâneo nos colocam frente à polos irreconciliáveis e insuficientes se limitarmos a análise a partir de conceitos e ideias que foram desenvolvidos em meados do século passado. Sendo assim, faz-se necessário tensionarmos os sentidos contemporâneos de indústria cultural, sob o digital, e suas implicações nas relações de trabalho, em especial, na docência enquanto agudização da falsa consciência.

T. Adorno e M. Horkheimer, em meados dos anos 1940, apresentaram o conceito de Indústria Cultural a fim de realizar uma dupla denúncia; uma vez que "ela é fruto do esclarecimento e de todo progresso tecnocientífico por ele fomentado, e [é] amplamente voltada para manter a todos em um estado de falsa consciência necessária para a manutenção de necessidades econômicas" (ANTUNES & MAIA, 2018). Porém, atualmente, vemos que tal conceito adquiriu um grau de refinamento sociotécnico que, em sua vertente digital, propagandeia uma pretensão de ser livre, aberta e democrática, mas que em realidade radicaliza a crença na individualidade plena e na inexorável aderência à uma intensificada produção, divulgação, assimilação e reprodução de informações públicas e privadas, de maneira digitalizada, para que a vida em sociedade possa se realizar, mesmo que de maneira extremamente precária.

A indústria cultural, em sua manifestação digital, corrobora uma configuração ainda mais totalitária que a anterior. Todas as ações dos usuários no ambiente digital geram informações que podem ser compiladas e organizadas de acordo com algoritmos matemáticos, configurando o chamado *Big Data*. Essa dinâmica inclui dados sobre preferências, tendências políticas, gênero e perfis de personalidade, e levam a tentativas de vigilância ubíqua e manipulação dirigida, sendo política e economicamente muito mais eficaz do que na era da indústria cultural descrita por Adorno e Horkheimer (ANTUNES & MAIA, 2018). E, em um contexto educacional tal dinâmica se mostra ainda mais prejudicial e necessitada de análise, uma vez que as redes de ensino possuem milhões de informações de estudantes e docentes que sob determinadas configurações sociotécnicas (empresas-plataforma/GAFAM) são passíveis de terem seus dados manipulados e suas práticas redefinidas e reorientadas a fim de produzir mais dados e informações para retroalimentar a infraestrutura digital que se torna cada vez mais determinante das relações sociais.

Distinguimos plataforma e plataformização, sendo as plataformas "infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados", já a plataformização pode ser compreendida como "a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida, processo esse que modula e reorganiza práticas e imaginações culturais em torno de plataformas" (VAN DIJCK;POELL;NIEBORG, 2020, p.6).

Podemos, assim, pensar o condicionamento do trabalho docente à plataformização sob uma "coerção" não aparente quanto aos mecanismos implicados pela lógica algorítmica, uma vez que tais estruturas lançam mão de uma retórica de "aperfeiçoamento e atualização" típicos da Indústria Cultural digital que se pretende ampliada e democrática, mas que em realidade revela deslocamento do percurso formativo à mera mercadoria.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformização. Indústria Cultural. Formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento.** São Paulo: Zahar, 1985.

ANTUNES, D. C; MAIA, ARI. Big data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. In: **Psicologia** USP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/xkMCGk7zrtXX4TT8jqhnfHv/?lang=pt#>. Acessado em 11/09/2023.

VAN DICK, J. POELL, T; D, NIEBORG. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras – estudos midiáticos** 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01.

ZUBOFF, S. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: **Tecnopolíticas da Vigilância:** perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, p.17-67, 2018.

ISBN: 978-65-88565-90-2