

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



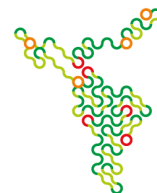
GT05

**As intersecções possíveis
para uma educação plural e
inclusiva**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR COMO PROPOSTA METODOLÓGICA ATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL**
Valéria Fontoura Nunes
- 20 A EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR: ALGUMAS REFLEXÕES PARA PRODUZIR DIFERENTES POSSIBILIDADES FORMATIVAS**
Richéle Timm dos Passos da Silva
- 30 ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO**
Gabriela Luz Saraiva
Fernanda Marquezan Figueira
- 44 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS: A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Vanessa Resende Fogaça
Sandra Pottmeier
Lais Oliva Donida



A EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR COMO PROPOSTA METODOLÓGICA ATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Valéria Fontoura Nunes¹

Resumo: Em sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa, pois exige, tanto do estudante como do professor, formas diferentes de motivação, solução, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Assim, as metodologias ativas tendem a valorizar a participação efetiva na construção do conhecimento. A educação torna-se plural ao possibilitar diferentes experiências e o compartilhamento de ideias, culturas e saberes. Valendo-se disso, o enfoque deste trabalho é analisar a epistemologia triangular como uma metodologia ativa na construção de uma educação plural. A intenção é discutir como é possível aplicar metodologicamente a teoria da epistemologia triangular na constituição de uma educação plural. Primeiramente, examinam-se as bases teóricas da epistemologia triangular. Na continuação, avalia-se a epistemologia triangular como metodologia ativa para uma educação plural. A finalidade da epistemologia triangular é promover um horizonte de interconexão geocultural, capaz de cultivar uma convivência harmoniosa na diversidade. Portanto, articular a epistemologia triangular como metodologia ativa na construção de uma educação plural é alterar os papéis hegemônicos, para motivar uma formação plural e diversificada, considerando a interculturalidade entre povos e culturas.

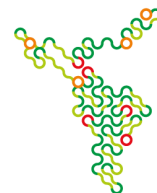
Palavras-chave: Epistemologia Triangular. Metodologia Ativa. Educação Plural.

Triangular epistemology as an active methodological proposal in the construction of plural education

Astract: In a broad sense, all learning is active, as it requires different forms of motivation, solution, interpretation, comparison, evaluation and application, from both the student and the teacher. Thus, active methodologies tend to value effective participation in the construction of knowledge. Education becomes plural by allowing different experiences and the sharing of ideas, cultures and knowledge. Using this, the focus of this paper is to analyze triangular epistemology as an active methodology in the construction of a plural education. The intention is to discuss how it is possible to methodologically apply the theory of triangular epistemology in the constitution of a plural education. First, the theoretical bases of triangular epistemology are examined. Next, triangular epistemology is evaluated as an active methodology for plural education. The purpose of triangular epistemology is to promote a horizon of geocultural interconnection, capable of cultivating a harmonious coexistence in diversity. Therefore, to articulate triangular epistemology as an active methodology in the construction of a plural education is to change the hegemonic roles, to motivate a plural and diversified formation, considering the interculturality between peoples and cultures.

Keywords: Triangular Epistemology. Active Methodology. Plural Education.

¹ Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, em Bagé/RS e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS. valeriafnunes@gmail.com



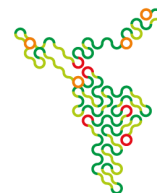
Introdução

Na perspectiva da aprendizagem, pode-se dizer que ela é sempre ativa. Isso pois, exige-se, tanto do estudante como do professor, formas diferentes de motivação, solução, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Nesse sentido, as metodologias ativas tendem a valorizar a participação efetiva na construção do conhecimento (MORÁN, 2015). A educação torna-se plural ao possibilitar diferentes experiências e o compartilhamento de ideias, culturas e saberes. Valendo-se disso, o enfoque deste trabalho é analisar a epistemologia triangular como uma metodologia ativa na construção de uma educação plural. A intenção é discutir como é possível aplicar metodologicamente a teoria da epistemologia triangular na constituição de uma educação plural. Primeiramente, examinam-se as bases teóricas da epistemologia triangular. Na continuação, avalia-se a epistemologia triangular como metodologia ativa para uma educação plural.

Nesse contexto, a proposta metodológica de uma epistemologia triangular destaca-se em promover um horizonte de interconexão geocultural, capaz de cultivar a hospitalidade, enfatizando-se a convivência na diversidade (PIZZI, 2018). Na verdade, esse movimento serve para modificar o eixo de uma geocultura alicerçada no eurocentrismo para outra que contemple também as tradições ibero-afro-indígena e latino-americanas. Ao repensar a rede de vínculos, se amplia as interrelações com as diversidades no contexto de uma geo e interculturalidade. A intenção é desnudar o que está esquecido nas origens das contribuições indígenas e africanas e pensar de novo no esforço de resignificar nossos mundos.

Em vista disso, o papel da epistemologia triangular é tratar os diferentes matizes étnico-culturais, na sua multiplicidade em um compromisso ético-educativo. Essa teoria sobre epistemologia triangular tem o intuito de ser uma alternativa à convivência hospitaleira. Com base na teoria da epistemologia triangular, tem-se a possibilidade de guiar a educação para o sentido plural. Nessa concepção, a educação plural aborda diferentes âmbitos, tais como cultural, social, ético, epistemológico e político (CANDAU; RUSSO, 2010). Essa abordagem trabalha para uma articulação que orienta a democracia para justiça social e cultural.

Valendo-se das aproximações que a epistemologia triangular defende, como a geo e interculturalidade, ela propõe condições de uma metodologia ativa para que a educação se torne



essencialmente plural. Em virtude disso, o presente artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, analisam-se as bases teóricas da epistemologia triangular. Na continuação, delineia-se a epistemologia triangular como metodologia ativa para uma educação plural. Por fim, fundamenta-se a relação da epistemologia triangular com a educação plural nas considerações finais.

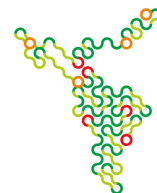
As bases teóricas da Epistemologia Triangular

A finalidade deste artigo é analisar a epistemologia triangular como uma metodologia ativa na construção de uma educação plural. Nesta seção, será possível delinear as bases teóricas que fundamentam a teoria da epistemologia triangular. Nesse sentido, para compreender esta teoria, é interessante definir o significado de uma epistemologia. A palavra epistemologia tem origem no grego em 1846, *episteme* que significa “conhecimento”; *epistasthai* que se denota “entender, saber fazer”; *epi* é “em cima ou sobre”; *histasthai* equivale a “ficar em pé ou ficar”, mais o termo *logon* o qual quer dizer “palavra, estudo” (SOUZA, 2020). Tendo em vista a constituição da palavra epistemologia, ela é entendida como o estudo do conhecimento. Enfim, estuda a origem, a estrutura e os métodos do saber. O termo está relacionado com a teoria do conhecimento, ressalta-se a metafísica, a lógica, a filosofia da ciência (SIGNIFICADOS, 2020). O conhecimento científico é estabelecido pela sua natureza, origem e validade, delineando-se suas diferentes áreas e objetivos.

Nessa perspectiva, a etimologia do vocábulo triangular é do latim *triangularis*, o qual possui três ângulos ou triângulo (MICHAELIS, 2020). Também, um triângulo pode ser realizado com três elementos, três pessoas, grupos ou três países. Através desse contexto, a triangularidade pode ocorrer entre os continentes o que se aproxima do entendimento do comércio triangular. Historicamente, o comércio de especiarias e plantações ocorria por meio do Mediterrâneo. Com o passar do tempo, principalmente na modernidade, as diferentes economias agrícolas das colônias incidiram a dar lugar a um novo comércio, articulando-se com outras regiões do planeta. A intensa atividade mercantil entre a América, a África e a Europa originaram o que chamamos de comércio triangular.

Essa percepção da triangularidade entre os continentes, os povos e as culturas foi o mote inicial para pensar uma teoria sobre a epistemologia triangular. A epistemologia triangular busca compreender a geoculturalidade por meio do Atlântico, reconhecendo e valorizando as experiências das diferentes vozes, culturas e conhecimentos. Assim,

A exigência de uma reflexão crítica capaz de resgatar o mundo da vida conduz a uma epistemologia geradora de uma pedagogia sensível à diversidade de mundos. Em outras



palavras, a pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana presume um mundo no qual seja possível a hospitalidade a todos os seres (humanos e não humanos, animais e não animais; enfim, com o ecossistema como um todo). Essa hospitalidade está ligada ao reconhecimento do valor intrínseco de cada um dos seres e dos elementos-sujeitos desse ecossistema (PIZZI, 2014, p. 336).

Na verdade, esse movimento serve para modificar o eixo de uma geocultura alicerçada no eurocentrismo para uma interconexão com as tradições ibero-afro-indígena e latino-americanas. Ao repensar a rede de vínculos, se amplia as interrelações com as diversidades no contexto de uma geo e interculturalidade. Enfim, o modo de pensar e agir toma como características a diversidade de estilos e pluridimensionais. Dessa forma, para a constituição de uma nova epistemologia, é necessária uma metodologia reconstrutiva que valorize as experiências da vida e o entendimento das ações-em-contexto (PIZZI, 2010). Nesse contexto, a fundamentação de uma epistemologia triangular começa na compreensão da diversidade do mundo, seus horizontes e saberes. Nas palavras de Pizzi (2009, p. 93),

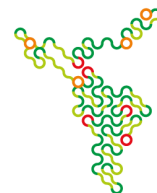
[...] a metodologia reconstrutiva permite não só identificar distintas orientações da ação, mas também distinguir manifestações relacionadas ao mundo dos fatos, relacionadas ao mundo subjetivo e ao mundo intersubjetivo² (tradução minha).

Valendo-se dessa metodologia, a epistemologia triangular reconstrói as identidades, interpreta e reconsidera as histórias através da visão da multiplicidade, da interculturalidade dos saberes. Entretanto, é importante ressaltar que a proposta de uma epistemologia triangular não desfaz de nenhum conhecimento cultural, crença ou político. A ideia, justamente, é congregar os diferentes saberes. O intuito é aprender a conviver com a diversidade. Vivemos na superficialidade das relações, da convivência difícil de quem pensa ou vive de maneira divergente da nossa. Por isso, é preciso romper com as barreiras e limites invisíveis e ir à profundidade das relações humanas.

Nessa acepção, organizar um pensamento ibero-afro-latino-americano permite-nos ver as pessoas, seus lugares e culturas de maneira respeitosa e convivendo em harmonia. Conviver sem as barreiras ou muros pode se tornar a única forma de minimizar as diferenças. Em vista disso, Pizzi (2009, p. 90) destaca:

Em primeiro lugar, a ideia de um conceito luso-afro-latinoamericano de mundo de vida. A sugestão foi de Ricardo Salas e Alcira Bonilla, com o qual foi deixado em aberto uma qualificação mais adequada. Mas se trata de reunir a diversidade de culturas ou de rostos de

² En este sentido, la metodología reconstructiva permite no solo identificar distintas orientaciones de la acción, sino también distinguir manifestaciones relacionadas al mundo de los hechos, de las relacionadas al mundo subjetivo y al mundo intersubjetivo.



nossa América Morena (Salas, 2005). O nome pode mudar, mas o fato não, porque se trata de compreender o sentido de nossa sociedade e sua complexidade³ (tradução minha).

Em virtude disso, a fundamentação de uma epistemologia triangular trata de um contexto de ação, o compromisso da convivialidade hospitaleira entre os povos. É certo que as diferenças e os grupos sociais continuarão existindo. No entanto, é preciso trabalhar a empatia e diminuir a indiferença de uma pessoa para outra ou de um grupo para o outro. Parece utópico, mas é necessário chegar o mais próximo possível do ideal para habituar-se a uma vida hospitaleira. Conforme Pizzi,

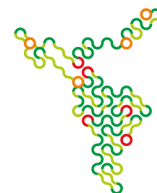
Essa incursão possibilita resgatar a concepção de *Lebenswelt* como lugar de hospitalidade e, com isso, evidenciar o mundo da vida como habitat no qual convivem humanos, não humanos e, inclusive, a inumerável diversidade de seres ou organismos. Esse é o parâmetro gerador de uma pedagogia capaz de assegurar a convivência entre todos. No contexto latino-americano, a proposta pode ser denominada ou concebida como sendo uma pedagogia afro-ibérica-ameríndia latino-americana (PIZZI, 2014, p. 326).

Desse modo, para resgatar o mundo da vida como um lugar de hospitalidade, torna-se essencial desnudar o que está escondido, ou seja, tirar das sombras, conforme Merleau-Ponty (1984). Se o esquecimento das origens pode indicar o acobertamento dos diversos matizes étnico-culturais, trazer tais matizes para a luz é o caminho para descolonizar a racionalidade científico-monolinguista (PIZZI, 2018). Isso porque, de acordo com Honnet (2011, p. 166), “[...] dispomos da capacidade de demonstrar nosso desprezo a pessoas presentes mediante o fato de comportarmo-nos diante delas como se elas, fisicamente, não existissem no mesmo espaço”. Esse fato representa o modo como agimos diante da diferença ou indiferença para com o outro.

Para rever esse comportamento de não reconhecer a diversidade, Merleau-Ponty (1984) pensa em um projeto de resgate as origens. Nas palavras de Ricoeur (2007, p. 68), “o passado só pode ser apreendido por nós como passado quando seguimos e adotamos o movimento pelo qual ele desabrocha em imagens presentes, que emergem das trevas para a claridade”. Em vista disso, para sair das trevas para claridade, é preciso reconhecer todas as vozes, histórias e experiências. Pensar de novo seria o esforço de voltar na relação do significado e do sentido de nossos mundos, para reestruturar o nosso chão. Pizzi ressalta que:

O pensar de novo se traduz, então, em um processo de descortinamento e, a partir disso, evidenciar as raízes de nosso filosofar em vista a compreender como sair das sombras para,

³ En primer lugar, a la idea de un concepto luso-afro-latinoamericano de mundo de vida. La sugerencia ha sido de Ricardo Salas y Alcira Bonilla, con lo cual queda todavía en abierto una calificación más adecuada. Pero se trata de reunir la diversidad de culturas o de rostros de nuestra América Morena (Salas, 2005). El nombre puede cambiar, pero el hecho no, porque se trata de comprender el sentido de nuestra sociedad y su complejidad.



então, conseguir reorganizar as perspectivas teórico-filosóficas desde outro horizonte (PIZZI, 2018, p. 661).

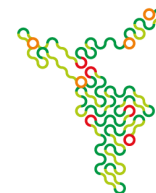
Por conta disso, repensar de novo se define na interseção de três continentes e seus mundos da vida, reconhecendo uma mudança geocultural em que se entende o Atlântico como o centro. Assim, abre-se para a interconexão entre África, Europa e o continente americano. No entanto, não apenas em relação ao comércio, mas nas relações interpessoais entre povos, culturas e saberes. O pensar de novo acontece em uma perspectiva dinâmica, capaz de renovar e transformar nossa autocompreensão com vistas a uma heterocompreensão. Na concepção de Pizzi (2018, p. 670),

[...] será possível encontrar caminhos que conduzam a uma racionalidade capaz de reatar essa espécie de estames ou laços de cada uma das ramas da diversidade étnico-cultural, ou seja, uma hospitalidade na diversidade e na convivência.

Tomando-se a possibilidade de encontrar um caminho que seja capaz a convivência na diversidade, pensar de novo transforma-se em uma atividade para reavaliar pensamentos, atitudes e trazer o que estava na escuridão para ser analisado e revisto. O suporte para realizar esse exame é a hospitalidade que tem o foco na busca pela convivência compartilhada no mundo. De acordo com Pizzi (2014), o substantivo hospitalidade se relaciona com o verbo agasalhar, tem o intuito de acolhimento de quem vive no mundo, seja por humanos ou não humanos, pela ecologia ou por infinitas espécies, seres e elementos. Essa perspectiva relaciona-se com o modo que nós convivemos no mundo. Em virtude disso, Pizzi (2014, p. 337) destaca que:

A ideia se refere ao aspecto vivencial e à pluralidade das formas de conviver e de compartilhar experiências entre todos os viventes, humanos ou não. Por isso, a hospitalidade encontra sua forma em um oikos-cosmos-polis, um horizonte público e em harmonia com a natureza e com todos os seus elementos – que são vida e extremamente vitais – no sentido de garantir a hospitalidade convicucional entre humanos e não humanos, entre os *anthropos* e os demais seres e o cosmos como tal.

Baseando-se nessa convivência plural, viver na diversidade não significa apenas a percepção de mundos e estilos diferenciados, mas a reconstrução de um diálogo intercultural e a busca pela convivência hospitaleira. Nesse contexto, é essencial a conjugação de forças que se complementam no horizonte de uma convivialidade sem limites ou presos em padrões (PIZZI, 2014). A busca por compreender a epistemologia triangular não constitui relação com o caos, com ela presume-se uma convivência harmoniosa entre as diferenças. A proposta da epistemologia triangular é a vivência harmoniosa entre os diferentes. A ruptura das fronteiras ou barreiras ocorre para que as relações humanas sejam mais profundas. A finalidade é conceber a convivialidade hospitaleira em uma triangularidade afro-ibérica e ameríndia. Por essa proposta de uma epistemologia triangular que



convive na hospitalidade das relações, ela pode contribuir na definição de uma educação mais pluralizada. Na próxima seção, será discutida a epistemologia triangular como metodologia ativa para uma educação plural.

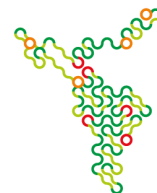
A Epistemologia Triangular como metodologia ativa para uma educação plural

O compromisso da teoria da epistemologia triangular é ético-educativo, à medida que delineia a diversidade dos matizes étnico-culturais. O papel da epistemologia triangular é tratar os saberes, as culturas e os conhecimentos inerentes a triangularidade afro-ibérica e ameríndia. Em virtude disso, nessa seção, a epistemologia triangular será avaliada como a possibilidade de ser uma metodologia ativa para o desenvolvimento de uma educação plural.

Desse modo, os novos desafios da educação é superar as propostas didáticas e metodológicas ditadas pelo livro didático e centrada na passividade do aluno. Nesse sentido, a metodologia ativa provoca mudanças no interagir, no representar, na expressão de emoções, na produção e compartilhamento de informações e conhecimentos, bem como aponta para novos elementos à aprendizagem, podendo trazer contribuições aos processos educativos (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017). Assim, o aluno torna-se o centro do processo educativo. Em vista disso, alguns elementos são essenciais como a participação, a criação, a abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços do saber, contextos e culturas e acontecimentos do cotidiano. Morán (2015, p. 17) destaca que:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Nessa perspectiva, o método e a didática de ensino envolvem os alunos no processo educativo. Os educandos além de ter um aprendizado significativo, devem pensar sobre o que estão fazendo (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017). A metodologia ativa de aprendizagem depende do engajamento nas atividades, as quais podem ocorrer a partir de problemas e situações reais. Com base nisso, a aprendizagem ativa contribui para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Essa metodologia exige dos alunos pesquisa, avaliação de situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta,



caminhar do simples para o complexo, estabelecer conexões não percebidas e reconhecer novas possibilidades (MORÁN, 2015).

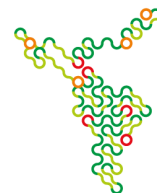
O processo que coloca os educandos no centro da aprendizagem não é novidade. Pesquisadores como Dewey (1959), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), dentre outros, enfatizam a necessidade de superar a educação bancária, tradicional e definir a participação ativa dos alunos (MORÁN, 2015). Nesse interim, é preciso incentivar diversificadas estratégias como aulas expositivas dialogada, criação de portfólios, elaboração de mapas conceituais etc. (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017). Além disso, as metodologias ativas implementam diferentes modelos de aprendizagem, como os baseados em projetos, por meio de jogos, método do caso ou discussão e solução de casos e aprendizagem em equipe. Assim como essas perspectivas de aprendizagem, foram criadas condições para o desenvolvimento de metodologias ativas com o uso de tecnologias de informação e comunicação, ou seja, possibilitou-se a utilização de atividades online e a distância. Como também, é possível realizar atividades de ensino híbridos, por meio de tecnologias e atividades presenciais.

No entanto, existem outros métodos que criam condições para que os alunos sejam mais ativos e engajados nos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, a metodologia de aprendizagem fundamentada na investigação. Tal aprendizagem é utilizada em projetos de pesquisa, como nos estudos das ciências (VALENTE; BARANAUSKAS; MARTINS, 2014). Também há metodologias fundamentadas em problematizações ou temas geradores que determinam a construção de conhecimento delineados pela realidade dos educandos. Nesse contexto, conforme Morán (2015, p. 19):

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos.

Valendo-se desse excerto, as escolas precisam se capacitar para promover o trabalho com as metodologias ativas. Dessa forma, os currículos necessitam ser mais flexíveis com a cooperação de coordenadores, professores e estudantes. O professor é um agente ativo que orienta os caminhos individuais e coletivos, em uma construção aberta e criativa. Segundo Morán (2015, p. 24),

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele



cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados.

Em virtude disso, o professor torna-se um orientador e mediador do conhecimento à medida que estimula, valoriza e inspira seus alunos. No tratamento das metodologias ativas, o professor auxilia seus educandos na compreensão de materiais e atividades. Desse modo, a diversidade de metodologias ativas pode contribuir ao desenvolvimento de uma educação mais plural.

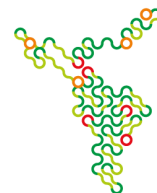
O fomento de uma educação plural pressupõe a abertura para discutir na escola questões étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade e tensões entre igualdade e diferenças e direitos humanos (CANDAU, 2008). Tais questões apontam a necessidade de mudanças no sistema educacional de maneira a favorecer a convivência entre diferentes culturas. Por conta disso, é emergente a aplicação de uma educação intercultural. Candau (2009, p.170) esclarece que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Baseando-se nisso, a educação intercultural diz respeito as dimensões do processo educativo, afeta diretamente a escola, o currículo, a organização e as práticas didáticas. A interculturalidade na educação tem a função de ressignificar saberes e conhecimentos dos diversos grupos culturais. Vale ressaltar que essas modificações na escola possibilita a busca por justiça social, que reconhece as melhores condições humanas de vida para todos (SILVA, REBOLO, 2017). Valendo-se disso, Fleuri (2002, p. 11) avalia que:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Em virtude disso, a perspectiva intercultural implica em promover uma convivência coletiva, abrindo espaço para a diversidade de ideias, pensamentos e saberes. Assim, é imprescindível que a escola tenha, além de discussões sobre as práticas pedagógicas interculturais, permita o debate de temas que envolvam as preocupações, as tensões, os conflitos, as tentativas de diálogo e negociações



relativas às diferenças culturais em âmbito geral, para que promovam a conquista de maior presença dos diferentes grupos socioculturais nos múltiplos cenários (SILVA, REBOLO, 2017).

Nessa concepção, percebe-se o desafio da escola em promover um trabalho com a diversidade e propor a heterogeneidade na perspectiva de valorizar o outro. CANDAU (2011, p. 253) ressalta que:

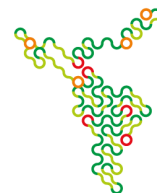
[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Nesse contexto, é possível verificar que a interculturalidade está no processo de aprendizagem que reconhece a diferença dos sujeitos socioculturais. Por esse viés, é necessário pensar em um novo modelo de escola. Serpa (2011) partilha dessa ideia e enfatiza:

[...] que seja fruto não de um projeto iluminado, de modelos importados, ou de soluções miraculosas. Mas uma escola tecida por uma rede de saberes, onde o aprendizado não seja apenas um objetivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido. Defendo uma escola pensada não para sujeitos, mas pelos sujeitos. [...] Sujeito que não vive e que não narra sozinho, mas que traz consigo – e em si – as muitas vozes e suas experiências que narram também. (SERPA, 2011, p. 154-155).

Em vista disso, compreende-se que a escola deve se centrar nos sujeitos que fazem parte dela. Isso significa que não é desejável ter uma homogeneidade nos procedimentos educacionais, mas a multiplicidade étnico-culturais. Com base nisso, a teoria da epistemologia triangular se mostra uma opção para guiar uma educação pluralizada. O intuito da epistemologia triangular é desenvolver uma convivência hospitaleira. Nessa perspectiva, a epistemologia triangular tem em seu cerne a convivência em comunidade, ou seja, a vida em comum, como um ato de pertencimento. O abismo social ocorre pelas fronteiras imaginárias erguidas entre as pessoas, culturas e saberes. Por conta disso, a epistemologia triangular tem a possibilidade de ampliar o modelo de escola alicerçado em processos rígidos e homogeneizantes em uma instituição educacional baseada na interculturalidade de saberes, conhecimentos e culturas.

Nesse sentido, as metodologias de aprendizagem ativas são propostas que viabilizam o delineamento da epistemologia triangular. São exemplo a oportunidade de projetos de pesquisa das diferentes culturas, a geração de discussões e debates literários, no uso de recortes de jornais e na aprendizagem em equipe com filmes e músicas. Portanto, a finalidade da epistemologia triangular é promover um horizonte de interconexão capaz de cultivar uma convivência harmoniosa na



diversidade. Enfim, articular a epistemologia triangular como metodologia ativa na construção de uma educação plural é alterar os papéis hegemônicos, para motivar uma formação plural e diversificada, considerando a interculturalidade entre povos e culturas.

Considerações Finais

Este artigo teve o foco em analisar a epistemologia triangular como uma metodologia ativa na construção de uma educação plural. A perspectiva foi a possibilidade de aplicar metodologicamente a teoria da epistemologia triangular na constituição de uma educação plural. Para essa finalidade, foi necessário avaliar as bases teóricas da epistemologia triangular. Além disso, delineou-se a epistemologia triangular como metodologia ativa para uma educação plural.

Valendo-se das concepções da epistemologia triangular e das metodologias ativas, compreende-se que as estratégias de metodologias ativas de aprendizagem podem promover a concretização da epistemologia triangular. Portanto, desenvolver a epistemologia triangular no horizonte de interconexão capaz de cultivar uma convivência harmoniosa na diversidade. Por fim, articular a epistemologia triangular como metodologia ativa na construção de uma educação plural pode alterar os papéis hegemônicos, para motivar uma formação plural e diversificada, considerando a interculturalidade entre povos e culturas.

Referências

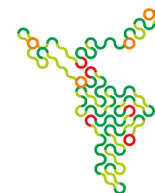
CANDAU, Vera Maria Ferrão. A diferença está no chão da escola. In: **Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões Curriculares, 4. e colóquio sobre questões Curriculares, 8.**, 2008. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 154-173, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educ.** 2010. v. 10. n. 29. p. 151-169.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras.** 2011. v. 11, n. 2, p. 240-255.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Nacional. 1959.



DISCIONÁRIO MICHAELIS. “Triangular”. In: **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/triangular/>. Acesso em 22 abr. 2020.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HONNET, Axel. **La sociedad desprecio**. Madrid: Editorial Totta, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O filósofo e sua sombra. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos escolhidos**. Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 239-260. (Coleção Os pensadores).

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: PROEXT/UEPG, 2015.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PIZZI, Jovino. Un ejercicio hermenêutico-epistemológico vinculado al mundo de la vida. In: **Revista CUHSO**. 2009. Chile. v. 18 n. 1.

PIZZI, Jovino. Aspectos hermenêutico-fenomenológicos do mundo da vida: releituras crítico-educativas. In: **Revista Educação Unisinos**. 2010. São Leopoldo, v. 14. n. 2. p. 134-142.

PIZZI, Jovino. A proposta de uma fenomenologia-pedagógica afro-ibérica-ameríndia latino-americana: impossibilidades ou possibilidade. In: **Revista Educação Pública**. 2014. Cuiabá, v. 24. n. 53. p. 325-341.

PIZZI, Jovino. Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial. In: **Revista Educação Pública**. 2018. v. 27, n. 65/2, p. 657-673.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

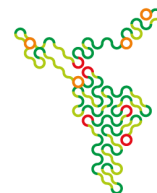
ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SIGNIFICADOS. “Epistemologia”. In: **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/epistemologia/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SERPA, A. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

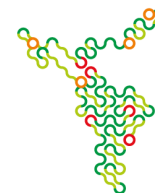
SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. In: **Revista Interações**. 2017. Campo Grande, MS. v. 18, n. 1, p. 179-190.

SOUZA, Júlia Paula Motta de. “Epistemologia”. In: **Origem da Palavra**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/epistemologia/>. Acesso em: 22 abr. 2020.



VALENTE, J. A.; BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C. **ABInv – aprendizagem baseada na investigação.** Campinas: Unicamp/NIED, 2014. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/abinv-aprendizagem-baseada-na--investigação>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. In: **Revista Diálogo Educ.** 2017. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478.



A EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR: ALGUMAS REFLEXÕES PARA PRODUZIR DIFERENTES POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Richéle Timm dos Passos da Silva¹

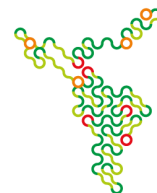
Resumo: O presente texto é um relato analítico-reflexivo da experiência vivida na disciplina Seminário Avançado Epistemologia triangular: a noção afro-europeia e ameríndia sob responsabilidade do professor e pesquisador Jovino Pizzi. Esta disciplina é parte do currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Teve seu início no segundo semestre de 2019 e contou com a participação de sete discentes entre mestrandos e doutorandos. Por se tratar de uma disciplina nova na matriz curricular e conter em sua ementa um modo de ler o mundo e de compreender saberes, desde sua construção programática até a finalização, passando pela articulação entre ensino-pesquisa e extensão, foi constituída em conjunto: docente-discentes. A epistemologia triangular como alternativa propositiva no modo de pensar, parte do deslocamento do eixo gravitacional e geocultural do Mediterrâneo ao Atlântico, ou seja, o olhar do branco europeu como único olhar para as compreensões do mundo passa a ser apenas uma forma de olhar, mas não a única. Dessa episteme, brota a necessidade de se fazer uma justeza histórica e geocultural de incluir os olhares afro-ameríndios para completar a triangularidade. A experiência da disciplina é merecedora de análise visto que implicou em uma radical coerência entre os saberes e fazeres vividos pelos discentes e docente da/na disciplina. Reflexões teórico-formativas que procuraram captar uma polissomia de vozes que co-habitam o mundo vivido.

Palavras-chave: Epistemologia. Saberes. Formação.

The triangular epistemology: some reflections to produce different formative possibilities

Abstract: This text is an analytical-reflective account of the experience lived in the Advanced Seminar course Triangular Epistemology: the Afro-European and Amerindian notion under the responsibility of professor and researcher Jovino Pizzi. This subject is part of the curriculum of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pelotas. It began in the second half of 2019 and had the participation of seven students, including master's and doctoral students. As it is a new subject in the curricular matrix and contains in its menu a way of reading the world and understanding knowledge, from its programmatic construction to completion, passing through the articulation between teaching-research and extension, it was jointly constituted: teacher -students. Triangular epistemology as a propositional alternative in the way of thinking, part of the displacement of the gravitational and geocultural axis from the Mediterranean to the Atlantic, that is, the look of the European white as the only look at the understandings of the world becomes just a way of looking, but not the only one. From this episteme, emerges the need to make a historical and geo-cultural correctness of including Afro-Amerindian perspectives to complete the triangularity. The experience of the discipline is worthy of analysis since it implied a radical coherence between the knowledge

¹ Professora da Faculdade de Educação – FaE/UFPel, doutoranda do PPGE-UFPel, E-mail: richelertps@gmail.com, Canguçu-RS, Brasil.



and actions experienced by students and professors of/in the discipline. Theoretical-formative reflections that sought to capture a polysomy of voices that co-inhabit the lived world.

Keywords: Epistemology. Knowledge. Formation.

Introdução

A formação e a capacitação do profissional docente é pauta significativa quando se trata em discutir a educação como meio para a convivência hospitaleira. As orientações teóricas e os fundamentos sócio-históricos e filosóficos que circundam a formação docente são elementos basilares para a construção de um sujeito com espírito crítico e preocupado com a formação humanística.

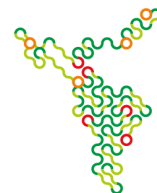
Este trabalho é construído na intenção de ser uma reflexão sobre uma experiência vivida, ao mesmo tempo analítico e reflexivo. Dá-se a partir da experiência de formação acadêmica-profissional realizada no espaço da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, ocorrendo em formato de seminário avançado. São, portanto, estudos e reflexões teórico-práticas, merecedor de um olhar mais amplo sobre as atividades que foram desenvolvidas.

Este seminário possui em sua proposta inicial refletir, em nível epistemológico, sobre a implementação e o desenvolvimento da Legislação 10.639/03 a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas do Brasil e está expresso no Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. (BRASIL, 2021).

Entende-se que o desenvolvimento de uma disciplina como esta, em nível de pós-graduação, a qual atende a docentes e futuro docentes, é a possibilidade de avançar e instituir nossas formas de ler-compreender-interpretar e traduzir saberes significativos na formação dos envolvidos² e *impacta* na formação de todos.

Outro desafio analisado, a partir deste seminário, foi seu caráter integrador e propositivo ocorrido a partir dos três eixos basilares da Universidade: ensino, pesquisa e extensão, (BRASIL, 2021) visto que essa proposta de seminário pôde ser alcançada nessa transversalidade e intercomunicações de atividades.

² Como vivente dessa experiência formativa, convém salientar que as análises-reflexivas propostas no texto são constituintes de uma perspectiva apenas, não se espera esgotar análises ou compreensões sobre a influência dessa disciplina na formação dos demais participantes visto que, ao término da disciplina, apenas relatos informais de maneira ocasionais foram percebidos.



Para desenvolver esse estudo, o texto abordará: 1) aspectos contextuais da organização da disciplina, seu funcionamento e propostas; 2) aspectos teóricos-reflexivos, fonte de construção da disciplina e os desdobramentos na atividade de extensão e da pesquisa, por fim, 3) a epistemologia triangular como eixo central da discussão epistemológica.

O contexto da disciplina: construção e encaminhamentos

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas possui em sua matriz curricular cinco disciplinas no formato de Seminário Avançado que tratam de questões epistemológicas ou sobre epistemologia em seus títulos, a saber: a) Mulheres, Epistemologias e Interseccionalidades Latino-americanas; b) Saberes subalternos e epistemologia decolonial; c) Epistemologia triangular: a noção afro-europeia e ameríndia; d) Epistemologias feministas descoloniais para pensar a educação I e e) Descolonialidade, saberes outros, epistemologias afro-diaspóricas.

Neste texto, as reflexões serão dirigidas a partir do que fora vivenciado na disciplina/Seminário Avançado Epistemologia triangular: a noção afro-europeia e ameríndia³ sob responsabilidade do professor e pesquisador Jovino Pizzi.

Durante as primeiras aulas, foi apresentado aos discentes matriculados, a ementa do plano de curso e solicitado a construção do programa a ser desenvolvido, a partir das vivências e estudos que os diferentes acadêmicos tinham de acordo com os grupos de pesquisa que frequentavam. Ainda ocorreu a proposição de uma atividade de extensão⁴, dentro da atividade de ensino, que contemplasse o cunho teórico-prático e reflexivo abordado na disciplina.

³ Na condição de aluna da disciplina, orientanda do professor responsável e integrante do grupo de pesquisa que vem discutindo a epistemologia triangular, farei algumas considerações frente a essa experiência-formativa que tem contribuído para minha formação. Essa disciplina ocorreu no segundo semestre de 2019 e iniciou com a construção de uma disciplina curricular na matriz do referido programa.

⁴ Explicarei em mais detalhes no item a seguir neste texto.

Imagem 1: Plano da Disciplina

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO						
PROGRAMA ANALÍTICO E EMENTA DE DISCIPLINA DA PÓS GRADUAÇÃO						
IDENTIFICAÇÃO						
Disciplina Seminário Avançado: Epistemologia triangular: a noção afro-europeia e ameríndia					Código	
Departamento Fundamentos de Educação					Sigla da Unidade FAE- Ufpel	
Professor Responsável pela Disciplinas Jovino Pizzi					Matrícula do SIAPE 2092418	
Outros Professores Envolvidos						
Semestre Letivo	Duração em Semanas	Carga Horária Semanal 3			Carga Horária Total 51	
I (X) II ()	17	Teóricas	Exercício	Prática	Total	Número de Créditos 3
Pré-Requisitos						
Não tem						
EMENTA						
Epistemologia capaz de compreender a noção afro-europeia e ameríndia. A teoria da interpretação desde uma geoculturalidade atlântica. Heurística, ciência e suas reconstruções racionais. As metodologias e os programas e pesquisa científica. A responsabilidade social da pesquisa. As linguagens: falas e discursos relativos à tríade afro-europeia e ameríndia.						

CURSOS PARA OS QUAIS É MINISTRADA	
1. Mestrado em Educação	(OP) ¹
2. Doutorado em Educação	(OP)
3. Alunos de outros PPGs	()
4.	()
5.	()
6.	()

Obs. 1 = (OA) Obrigatória (OP) Optativa (AC) Área de Concentração (DC) Área de Domínio Conexa

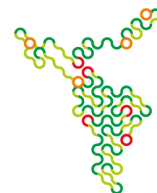
____/____/____ Data	 Assinatura do Responsável pela disciplina
------------------------	--

Fonte: A autora, (2021).

Intitulado de Seminário Avançado: Epistemologia triangular: a noção afro-europeia e ameríndia, esse componente curricular teve como ementa: “Epistemologia capaz de compreender a noção afro-europeia e ameríndia. A teoria da interpretação desde uma geoculturalidade atlântica. Heurística, ciência e suas reconstruções racionais. As metodologias e os programas e pesquisa científica. A responsabilidade social da pesquisa. As linguagens: falas e discursos relativos à tríade afro-europeia e ameríndia. ”

O planejamento e organização pensado, estudado e desenvolvido pelos acadêmicos, é uma proposta ousada para a maioria dos estudantes, visto que, rotineiramente, recebe-se o plano de estudo completo sendo que poucas e raras readequações são feitas, mantendo a estrutura proposta pelo docente.

A perspectiva de reorganização e reestruturação de saberes a partir da problemática frente a diversidades de gentes, de culturas e de saberes que compuseram a nossa formação povo-nação (RIBEIRO, 1995) brasileira pensada a partir do encontro-desencontro deste sistema-mundo (GRUNER, 2010) e das multietnias, iniciou com a compreensão sobre conhecimento científico e seu desenvolvimento.



Imre Lakatos foi o autor que propiciou repensar a evolução e desenvolvimento científico a partir da perspectiva de Programa de Investigação Científica (LAKATOS, 1989), sendo amplamente provocador, visto que a maioria de nossa matriz de pensamento frente a esse tema é partir da ideia de paradigma (KUHN, 1998). Com a perspectiva de Programa, a pluralidade de teorias e saberes decorre do diálogo entre as áreas científicas no intuito de ampliar o pensamento e as complexidades envolvidas. Essa intercomunicação entre a série de teorias possui um núcleo central que acolhe todo o programa sendo irrefutável seu conteúdo para o progresso e evolução do programa. O desenvolvimento e a ampliação do saber cooperam sempre a partir das heurísticas para o fortalecimento desse núcleo. (LAKATOS, 1989).

Com base no nosso novo modelo de pensar conhecimento científico, a Epistemologia Triangular foi apresentada como teoria em construção pelo docente para que os discentes pudessem desenvolver núcleos de estudos e buscar relações com seus objetos de pesquisa no curso desenvolvido e, ainda, ampliar as reflexões que a disciplina propunha como ponto de partida: a inclusão do olhar afro-ibérico e ameríndio como uma nova geocultura (KUSCH, 2019) dos saberes a ser trabalhado nas salas de aulas das escolas e universidades.

A transversalidade entre ensino-pesquisa e extensão: intercomunicação de saberes na formação docente

Além do aspecto vivido na dimensão do ensino, resulta igual destaque, as atividades de extensão e pesquisa realizadas diante do oferecimento e desenvolvimento da disciplina aqui problematizada. Na formação docente, a interconexão dos saberes nessas três dimensões apesar de ser assegurada em lei, dificilmente ocorre efetivamente nas dimensões a que se propõe.

Uma ação vivenciada no decorrer do processo formativo, por dentro da dimensão do ensino, foi o projeto de extensão II Jornada sobre a Pedagogia Triangular: As rotas da escravidão e as perspectivas teórico-filosóficas dos diferentes mundos da vida. Sendo este projeto uma atividade extensionista, o mesmo possui na sua natureza, o alcance da comunidade externa, extrapolando o ambiente universitário. Assim, é uma opção de intercomunicação e diálogo ampliado sobre as reflexões que estavam sendo feitas na disciplina em nível de pós-graduação.

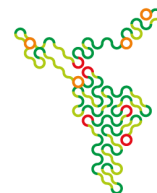
Imagem 2: Cartaz de divulgação da atividade de extensão



Fonte: Arquivos da autora, (2021).

Este trabalho foi desenvolvido pelas acadêmicas da disciplina sendo um componente também da avaliação individual. Os textos e o filme foram selecionados pelo docente e as atividades semanais foram realizadas a partir de discussões problematizadas pelas acadêmicas com base nos estudos realizados na disciplina e na proposta do evento de extensão.

O documentário base do evento foi: Rotas da escravidão, apresentado em 4 episódios, subsidiados por textos contendo as seguintes temáticas: 1. Memória e esquecimento – a produção do mundo a partir do tráfico de escravos; 2. O sistema mundo - a América colonial e a escravidão África-americana; 3. Sistema mundo e América Latina e 4. As interconexões de uma epistemologia triangular. A duração de cada encontro foi de 2h e cada um foi assim estruturado: a- Estudo de textos prévios (enviados por e-mails aos participantes conforme fichas de inscrição); b- Introdução ao tema do dia; c- Exibição do documentário Rotas da Escravidão 1, 2, 3 e 4 (subsequentemente) com duração de aproximadamente 52m cada um deles; d- Debate coletivo com duração de aproximadamente 40 min



e- Considerações finais; f- No final do último encontro foi realizado uma avaliação com perspectivas de continuidade.

A possibilidade de refletir os aspectos teóricos e práticos sobre a escravidão e a construção do mundo a partir desta perspectiva, incluindo os olhares dos africanos, foi um destaque na construção dos diálogos durante o evento. A reflexão de modo ampliado sobre as temáticas apresentadas na disciplina e os estudos realizados para desenvolvimento da atividade de extensão foi um exercício de formação e construção de conhecimento a partir da polissomia das vozes dos discentes e docente, que resultou em frutíferas conexões com os objetos de estudo individual dos acadêmicos.

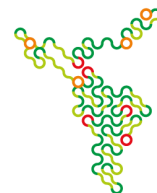
Vivenciamos e aprendemos a partir da relação horizontal o que Freire legitima com espaço de construção de conhecimento onde ninguém educa ninguém, e sim, educamo-nos, mediatizados pelo mundo, o qual compartilhamos em nossa experiência de existir. (FREIRE, 1987).

Assim, corrobora o que Olmedo (2006) já apontava que “o homem é um ser de relação” e se faz um ser vivente na relação com o outro, sendo assim, o *Homo-convivalis*. Dessa experiência, resulta re-aprendizagens aos discentes no curso de formação, capazes de gerar novas formas de organizar e estabelecer laços na sua prática educativa, visto que, muitos dos discentes em formação, são docentes da educação básica ou nível superior.

A epistemologia triangular como eixo central da discussão epistemológica

As reflexões sobre formação docente baseadas em conhecimentos oriundos de uma compreensão positivista ou unilateral de conhecimento ou ainda de orientação paradigmática e monocultural, estabelecem um modo excludente de relacionar-se com a pluralidade de saber não sendo capaz de incluir diferentes vozes na dimensão formativa.

A perspectiva de ciência e conhecimento europeia atribuiu um status menor às compreensões e saberes que não coadunam com seu escopo. Essa perspectiva epistemológica, típica da época moderna, defendeu um protótipo de sujeito atômico e inflexível, de forma a limitar a compreensão ao imperativo das leis lógico-matemáticas (PIZZI, 2018). Esse padrão fez com que a formação docente passasse a reger a construção de um profissional docente monológico, normalizado, autoritário e desconectado do mundo da vida (HABERMAS, 2015). Esse profissional formado e formatado, idealiza uma concepção de escola, de aluno, de conhecimento e de formas de ensinar e gerir a escola.



A epistemologia triangular passa a ser uma alternativa no modo de pensar, de compreender, de comunicar e de traduzir o mundo que vivemos. A partir da proposta de pensar as relações não mais a partir do Mediterrâneo da geocultura europeia, branca e passa a pensar uma geocultura plural, tendo como eixo gravitacional as relações estabelecidas a partir do que o Atlântico ofereceu, ou seja, as relações que se estabeleceram a partir do encontro dos três povos: afros-ibéricos e ameríndios.

Essa episteme tem o caráter de pesar e problematizar a questão da justiça história e no campo da educação escolarizada, a justiça curricular. Isto se dá visto que inclui as vozes e os olhares dos afros e indígenas. Habitantes excluídos como protagonistas da produção do conhecimento também nos cursos de formação e nos currículos escolares.

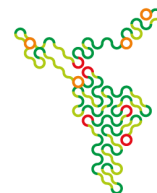
A proposta de uma epistemologia triangular enquanto orientação teórica e compreensão sócio-histórico e filosófica basilar na formação docente requer, necessariamente, pensar alternativas no ser e fazer didático-pedagógico-educativo e curricular vivido no cotidiano dos cursos de formação. Uma epistemologia capaz de lidar com as diferentes matizes étnico-culturais, na sua diversidade cultural a partir de um compromisso ético – educativo.

Tal proposta partindo do deslocamento do eixo gravitacional e geocultural do Mediterrâneo ao Atlântico, ou seja, o olhar do branco europeu como único olhar para as compreensões e apreensões do mundo, passa a ser compreendido como apenas *uma* forma de olhar, mas não a única. Brota assim a necessidade de se fazer uma justeza histórica e geocultural de incluir os olhares afro-ameríndios para completar a triangularidade aqui proposta.

Uma epistemologia triangular emprega em seu caráter multifacetado, uma polissomia de vozes e de saberes que co-habitam assim na construção de uma formação profissional docente. Pensando de maneira propositiva frente a formação docente, há que se perceber que “a transformação do *modus operandi* exige uma outra conformação do mapa político-econômico, filosófico e cultural-educativo, cujo alcance se modifica profundamente. [...]”. (PIZZI, 2018). Os contornos dessa transformação operam na pluridiversidade de saberes, de compreensões étnico culturais, afro-ibérico e ameríndios nas maneiras de compreender o mundo da vida.

A necessidade de finalizar sem concluir

A reflexão existente neste texto, a partir da proposta trabalhada na dimensão do ensino em curso de formação superior, nível de pós-graduação, é uma análise possível de ser realizada mediante



outras tantas inferências as quais a proposta pôde operar. No entanto, os destaques dados neste estudo fazem referência principalmente a abertura a aprender e construir juntos uma disciplina e quiçá uma teoria, tendo o objetivo final comum.

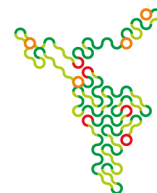
Também pode ser vislumbrado o caráter emancipatório de construção de conhecimento que intercomunica saberes distintos sobre o tema da relação humana, no caso em destaque, a relação estabelecida entre os três povos que originaram a nação brasileira. Intitulado de Epistemologia Triangular, essa teoria que parte da problemática sobre a legislação e sua aplicabilidade nas escolas, intenta ser um novo modo de pensar as relações estabelecidas e trabalhá-la como horizonte curricular transversal nos eixos ensino-pesquisa-extensão na formação docente para posterior continuidade dos trabalhos nas escolas da educação básica.

A epistemologia triangular restaura a leitura-compreensão-interpretação para, então, retraduzir (*dizer*) as experiências de convivialidade. Desse modo, modifica-se realidade cotidiana histórico-cultural, pois se trata de “[...] algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos” (FREIRE, 1982, p. 35). Com isso, a educação constitui-se *nas* e *pelos* relações humanas, vivenciadas, *experienciadas* intersubjetivamente.

A partir deste resgate da memória (RICOEUR, 2012) dos encontros-desencontros vislumbra-se uma “nova ocidentalidade”. Ela exige a compreensão-interpretação das gentes viventes e conviventes no mundo da vida afro-ibérico e ameríndio, pois elas são constitutivas da interculturalidade brasileira. (PIZZI e SILVA, no prelo).

Se considerar que as sociedades na atualidade são multiculturais, em especial o Brasil desde seus primórdios como povo-nação, é imprescindível que na educação, os processos formativos sejam interculturais de modo a ser receptível ao entrosamento dos saberes promovendo uma formação mais plural e consequentemente uma convivência mais harmoniosa.

É necessário encontrar um modelo de formação mais dinâmico e receptivo às particularidades da formação docente e, verifica-se que a partir de experiências como as vividas nessa disciplina e na decorrente atividade de extensão, assim como, da constante pesquisa que o grupo se propôs a realizar, iniciativas de educar como a discutida neste texto, são marcas importantes na formação que podem resultar em novos modos de aprender e novos modos de relacionar-se com o saber.



Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 26 jan 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUNER, Eduardo. **La oscuridad y las luces**. Capitalismo, cultura y revolución. Buenos Aires: Edhasa, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Mundo de la vida, política y religión**. Madrid: Trotta, 2015.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.

KUSCH, Rodolfo. Geocultura del hombre americano. Disponível em: https://ifdc6m-juj.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio//500/534/Rodolfo%20Kusch%20GEOCULTURA_HOMBRE_AMERICANO.pdf Acesso em: 21 jan. 2019.

LAKATOS, Imre. **La metodología de los programas de investigación científica**. Madrid: Alianza Editorial S. A, 1989.

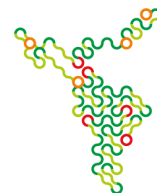
OLMEDO, Alejandro. Moreno. **El aro y la trama: Episteme, modernidad y pueblo**. Ediciones UCSH: Santiago, 2006.

PIZZI, Jovino. Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial. In: **Revista Educação Pública**. v. 27, n. 65/2, 2018, p. 657-673

____ e SILVA, Richele Timm dos Passos da. **Epistemologia triangular e anomias na educação brasileira: Esquecimento e memória das noções afros, europeia e ameríndia**. Capítulo de livro formato e-book, no prelo.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. 4ª reimp. Campinas, SP: Unicamp, 2012.



ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Gabriela Luz Saraiva¹
Fernanda Marquezan Figueira²

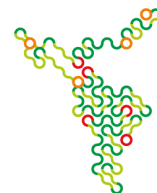
Resumo: O estudo trata do termo *engagement estudantil* na Educação Superior. Existe uma multiplicidade de sentidos para essa palavra, havendo um desdobramento em diferentes tipos de *engagement* no contexto acadêmico. Isso influencia no que se refere aos resultados de aprendizagem dos estudantes e no que tange à permanência deles na universidade. O estudo integra o projeto de pesquisa interinstitucional entre Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS, e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. Com ele, objetivou-se descrever as produções científicas acerca do conceito de *engagement estudantil*, no Ensino Superior, no contexto nacional. O percurso metodológico foi realizado por meio de uma revisão de literatura; do corpus, fizeram parte produções intelectuais publicadas em livros e em artigos científicos. Os resultados indicam que, diante da polissemia de significados, torna-se difícil atribuir, ao termo, uma única definição, tendo em vista a gama de perspectivas, de objetivos e de propósitos do *engagement estudantil*. Por fim, conclui-se que, quando se trata do *engagement estudantil*, são identificados diferentes atores envolvidos: gestores, professores universitários, estudantes, os quais são corresponsáveis e agem no sentido de promover um sentimento de pertencimento, visando a uma formação universitária de qualidade.

Palavras-chave: *Engagement Estudantil*; Educação Superior; Permanência

INTRODUÇÃO

Ao termo *Engagement*, são conferidos diferentes sentidos no contexto acadêmico, configurando-se em uma dimensão influente no que se refere aos resultados de aprendizagem dos estudantes e no que se relaciona à permanência deles na universidade.

Desse modo, portador de uma infinidade de significados, o vocábulo *engagement* está relacionado às mais diferentes áreas de conhecimento, sendo possível afirmar que existem diferentes formas de *engagement*, a saber: pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional, dentre outros. Como não há um consenso ou uma possibilidade de estabelecimento de um conceito único e sintético para esse termo, que contemple as múltiplas áreas do saber, abre-se margem para diferentes interpretações e perspectivas sobre a palavra.



Em uma tentativa de se elaborar um conceito abrangente e integrador, comum a todas as áreas do saber, a palavra *engagement* surgiu como uma variável que se preocupa em investigar por quais razões, por quais meios e em quais circunstâncias um indivíduo consegue desenvolver e manter uma linha de condução (BRAULT-LABBÉ; DUBÉ, 2009).

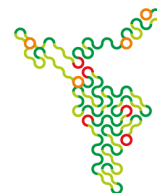
Perante a multiplicidade de conceitos acerca do *engagement*, o estudo objetiva descrever as produções científicas acerca do significado de *engagement estudantil*, na Educação Superior, no contexto nacional. O estudo integra o projeto de pesquisa interinstitucional entre Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria/RS, e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim/RS.

Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura com o intuito de se obter uma maior familiaridade com a temática do *engagement estudantil*, bem como com o propósito de se identificar autores sobre o assunto e o que esses pesquisaram anteriormente sobre a temática. Desse modo, a revisão de literatura é um tipo de pesquisa que permite, ao pesquisador, verificar a posição de autores a respeito de uma questão, atualizar conhecimentos, reorientar o enunciado de um problema, ou ainda, encontrar novas metodologias, que enriqueçam o estudo (ECHER, 2001).

Os documentos, para o levantamento de dados, constituíram-se de: a) artigos publicados nos anais do X Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU), no ano de 2018, promovido pela Associação Ibero-americana de Docência Universitária (CIDU), *Eixo 1 – Permanência e Fidelização na Educação*; b) obras: RIGO, R. M.; MOREIRA, A.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs) **Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. ZABALZA, M. B.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. ***Engagement na educação superior***: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. estudantil na educação superior. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018

CONCEITUANDO ENGAGEMENT ESTUDANTIL

Para podermos melhor analisar o conceito do *engagement*, é preciso voltar ao tempo, ou seja, ao início de seu processo histórico, no final da década de 1980. Segundo Pirot e De Ketele (2000), a variável *engagement* vem sendo considerada nas pesquisas que visam identificar os fatores de sucesso ou de fracasso na universidade, bem como a fim de se detectar os fatores e os indicadores de uma



formação universitária de qualidade. O estudo permitiu percebermos que a palavra *engagement* já era pesquisada, no contexto anglo-saxão, na década de 1930. Nesse período, o conceito de engajamento foi abordado, pela primeira vez, nos estudos de Tyler, nos anos 30, o qual relativizou a palavra *engagement* ao tempo que o estudante se dedicava à determinada tarefa acadêmica (KUH, 2005), apresentando-se como uma variável a ser considerada nas investigações educacionais.

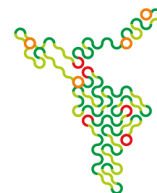
Nos anos de 1960 e 1970, os estudos de Pace (1964) aprimoraram o conceito de Tyler, inserindo a preocupação com a qualidade do esforço despendido pelo estudante na realização das tarefas. Com base nos estudos de Astin (1984), a partir dos anos 80, a ênfase passou a focar mais sobre o envolvimento dos estudantes nas tarefas estabelecidas, seguidas pelas pesquisas de Pascarella (1985), cujo foco também abarcava a avaliação dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Posteriormente, Chickering e Gamson (1987) apresentaram as sete boas práticas de alta qualidade de ensino e de aprendizagem, as quais são: (i) contato estudante- -corpo acadêmico da universidade, (ii) aprendizagem ativa (iii), feedback rápido (iv) tempo na tarefa (v) altas expectativas do estudante, (vi) respeito pela diversidade nos estilos da aprendizagem, (vii) cooperação entre os estudantes. Essas práticas fundamentaram, mais tarde, a elaboração de um dos principais estudos sobre engajamento nos Estados Unidos.

Os estudos de Chickering e Gamson (1987), de maneira global, tinham uma ênfase voltada às boas práticas na Educação Superior. Já Tinto (1987), tinha a proposta de realizar uma integração social e acadêmica do estudante. Sequencialmente, em estudos de Kuh, Schunh, Whitt (1991), no início da década de 90, o vocábulo *engagement* foi apropriado ao contexto educacional, objetivando-se analisar as seguintes variáveis: vigor, dedicação e absorção dos estudantes aos estudos.

Por outro lado, as pesquisas de Astin (1993) apontam para o impacto da universidade nos estudantes, demonstrando haver ligações entre o envolvimento, as atitudes e os resultados no desenvolvimento acadêmico. Esses impactos contribuíram para o desenvolvimento do conceito empregado, atualmente, de engajamento do estudante.

Pascarella e Terezini (1991) conduziram um estudo no qual buscaram identificar quais os impactos produzidos pela educação superior nos indivíduos. Nesse estudo, os autores traduziam os conceitos atribuídos a resultados de aprendizagem, buscando entender como a universidade afeta seus alunos.

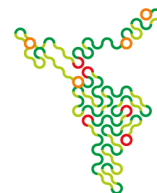


A partir dos anos 90, outra vertente sobre engajamento chamou atenção dos pesquisadores. Segundo esse novo pensamento, o engajamento estaria relacionado ao modo pelas quais as Instituições de Educação Superior alocam seus recursos e organizam os seus currículos. Esses modos oportunizam diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem do estudante. Esses estudos destacam que as instituições de ensino precisam promover situações acadêmicas que encorajem a participação dos estudantes em atividades positivamente associadas à persistência, à satisfação, à aprendizagem e à conclusão do curso superior (KUH; HU, 2001; KUH, 2005). A partir disso, o engajamento passou a ser considerado mais do que o simples envolvimento do estudante ou do que sua participação, sendo algo que envolveria a percepção do aluno em sentir-se pertencente ao local de ensino (HARPER; QUAYE, 2009).

Nesse sentido, fazendo referência às pesquisas de Kuh (2009); Martins e Ribeiro (2017), o engajamento estudantil pode ser analisado por meio de duas perspectivas distintas, porém complementares. A primeira tem o foco nos estudantes (engajamento acadêmico estudantil) e, a segunda, ênfase nas instituições de ensino (engajamento acadêmico institucional).

Na América Latina, os estudos sobre o engajamento seguiram uma trajetória bastante distinta do cânone norte ocidental. Este tem início, na conhecida Reforma de Córdoba, movimento liderado pelos estudantes da Universidade de Córdoba, Argentina, em 1918, que se caracterizou por uma forma de engajamento político-social dos estudantes contra o ordenamento político-pedagógico então vigente na vida acadêmica. O engajamento dos estudantes resultou em um movimento que defendia a democracia, dentro e fora da sala de aula, e que reformou a universidade do início do século XX no que se refere à gestão, à didática e à projeção política e social. (BERNARDO SFREDO MIORANDO E DENISE LEITE, 2018).

Desde o início do século XX, os estudantes latino-americanos e caribenhos foram entendidos e descritos, por vários autores, como jovens politicamente ativos, engajados e influentes nas decisões universitárias e na sociedade (INGENIEROS, 2017 [1924]; KROTSCH, 2004, MARIÁTEGUI, 2017 [1928]). Com sua origem familiar, sua classe social, suas crenças políticas, esses jovens assumiram uma atitude antecipativa e influenciaram as decisões políticas acadêmicas. Desempenharam uma liderança incontestada nos países que experienciavam seus primeiros anos de vida republicana, vivendo a construção da democracia no Novo Mundo. A inserção e o engajamento, social e político, desses jovens, sua participação, desde o espaço estudantil, teriam contribuído ao fortalecimento das



universidades e dessas às nações, ajudando a combater as ditaduras e todas as formas de imperialismo, colonialidade, discriminação e opressão social (MIORANDO; LEITE, 2018).

Na Argentina, no final dos anos 70, destacou-se o trabalho de Juan Carlos Portantiero (1978), que produziu a obra referencial “Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938. El proceso de la reforma universitaria”. Na América Latina, os estudos sobre o estudante assumiram a concepção do “transindivíduo” (GOLDMANN, 1984), ou seja, um sujeito que frequenta a instituição universitária por um determinado período de tempo e representa uma visão de transitoriedade. Esse foi o referencial para se passar a olhar o estudante como um ser social, capaz de produzir uma forma de cultura, a qual incluiu engajamento e resistência.

Ao se tentar aproximar a literatura internacional do *student engagement* à realidade do estudante latino-americano, que é engajado social e politicamente, o estudo da educação superior brasileira tornou-se importante. Nesse sentido, foram retomadas duas perspectivas analíticas diferentes em que Aswhin e McVitty (2015) propõem para enquadrar eventos de engajamento estudantil ponderando “[...] o que é ‘formado’ por meio do engajamento estudantil” (p. 345).

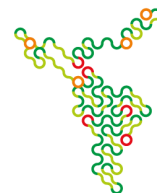
Nesta perspectiva, as diferenciações de engajamento englobam três formações às quais os estudantes podem dedicar-se: *a de entendimentos individuais*, que os levam a melhorar resultados de aprendizagem; *a de currículos*, as quais os fazem propor atividades de ensino; e *a de comunidades*, que levam ao engajamento na tentativa de colaborar na moldagem das instituições e das sociedades de que fazem parte.

Com base nessas diferenciações, Aswhin e McVitty (2015, p. 347) pontuam, ainda, que

[...] neste último grau, os estudantes definem em seus próprios termos o que o engajamento acarreta e quais seus resultados esperados”. O direito do estudante ao engajamento, num país como o Brasil, faz-se necessário como uma forma de protagonismo que associando-se e “[...] entendida como direito e dever para consigo e para com os demais” (LEITE et al., 2009, p. 219).

É preciso, porém, reconhecer os limites dentro dos quais se circunscrevem as possibilidades dos estudantes brasileiros, na vida cultural e política de uma instituição de educação superior, podendo parecer um privilégio para aqueles vitoriosos, que atravessarem todos os desafios cotidianos da sobrevivência no Brasil contemporâneo.

Percebemos que o engajamento estudantil assumiu diversas formas, uma vez que resultou em um movimento que defende a democracia, dentro e fora da sala de aula, no âmbito cultural e político.



Tal processo de engajamento fez as universidades se reformularem no referente à gestão, à didática e à projeção social.

BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

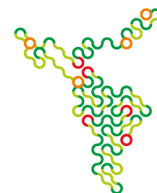
Desse modo, consideramos relevante descrever a trajetória histórica da educação superior no Brasil. Esse percurso iniciou em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa, desenvolvendo-se lentamente. Nessa época, o ensino superior baseava-se no modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, as quais visavam assegurar um diploma profissional, que dava direito às pessoas de ocuparem postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social a elas.

Martins (2002) recorda que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior. Conforme ele, o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

Ainda, na concepção de Martins (2002), nessa época, a ampliação do Ensino Superior limitou-se às profissões liberais, em poucas instituições públicas, pois o governo não tinha interesse em investir nesse nível de ensino. Havia um número de estudantes de aproximadamente 10.000, com apenas 24 estabelecimentos de ensino superior.

Além disso, esse mesmo autor observa que, no final do século XIX, a iniciativa privada, por meio da Constituição de 1891, criou seus próprios estabelecimentos de Ensino Superior de confissões, muitas vezes, religiosas e apoiadas pela elite paulista. Essas instituições representaram a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central, originando a ideia de universidade. O projeto, elaborado pela elite intelectual laica, defendia uma universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas. Também, propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior (MARTINS, 2002).

Na década de 1920, o debate sobre a criação de universidades passou a não se restringir mais somente a questões estritamente políticas (grau de controle estatal) como no passado, mas a incluir o conceito de universidade e sua missão na sociedade. Conforme Martins (2002), era uma missão definida para abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. Logo, as universidades deixaram de ser apenas meras instituições de ensino, passando a ser centros de saber.



Foi com base nesses debates que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu, em 1931, uma ampla reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades.

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público e do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas. Ademais, havia a reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública.

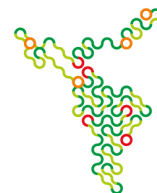
A pressão de demanda gerou uma expansão extraordinária, no Ensino Superior, no período 1960-1980, passando a existir, em finais da década de 1970, um setor privado com fluxo significativo de matrículas. No setor público, a opção foi por universidades que aliassem o ensino à pesquisa, de modo a elevar os custos do ensino público e restringindo sua capacidade de expansão. Com isso, abriu-se um espaço para o setor privado atender à demanda não absorvida pelo Estado.

Na década de 1980, segundo Antônio Carlos Pereira (2002), observou-se uma redução progressiva da demanda para o Ensino Superior. Isso aconteceu devido à retenção e à evasão de alunos do 2º grau, à inadequação das universidades às novas exigências do mercado e à frustração das expectativas da clientela em potencial.

Já na década de 1990, ocorreu uma estabilização entre o número de vagas oferecidas e o número de matriculados, decorrente da interiorização do Ensino Superior, iniciada na década de 1950, acentuando-se, como um dos motivos básicos, para essa expansão, a criação de facilidades ou a busca de clientela.

Ainda segundo Antônio Carlos Pereira (2002), na década de 1990, havia um contingente expressivo de estudantes de nível superior proveniente das camadas de renda intermediária, saltando à vista que os menos favorecidos não usufruíam da igualdade de oportunidade de acesso ao Ensino Superior, fosse ele público ou privado. Isso se dava não por falta de vagas ou em função da reforma nesse nível de ensino, mas por problemas sociais e em decorrência das deficiências do Ensino Fundamental.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei Nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu etapas, níveis e as modalidades de ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior. A essa última, a legislação possibilitou nova organização institucional e acadêmica, o que gerou, conforme Morosini; Franco; Segenreich (2010): 1) significativa expansão no que diz respeito ao aumento no número de instituições, cursos, estudantes,



alunos, docentes; 2) mudanças na base organizativa, o que possibilitou formatos distintos de organização institucional e acadêmica; 3) diversidade e diversificação de formatos e de modalidades na organização institucional e acadêmica; 4) expansão da Educação Superior, que se manifestou em novas formas e novas modalidades institucionais acadêmicas, como a EAD e a educação tecnológica, derivadas da internacionalização.

Assim, por intermédio da breve trajetória histórica da educação superior no Brasil, percebemos que houve uma grande evolução. Esse nível de ensino passou a abrigar um número maior de estudantes e a ofertar cursos diversificados. Neste sentido, a implementação da LDB trouxe, às Instituições de Ensino Superior, uma maior exigência no que tange aos currículos, à avaliação dos cursos e à titulação dos docentes. Isso possibilitou o melhoramento, não apenas do ensino, da pesquisa e da extensão, mas também promoveu a ampliação e a democratização do acesso à universidade.

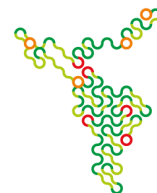
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2003-2016)

A construção histórica de políticas públicas, no Brasil, teve uma trajetória marcada por profundas contradições e luta de classes. Conforme Dourado (2011), na sociedade brasileira, estão em voga duas concepções antagônicas de educação: de um lado, os defensores de uma educação pública como direito social e, do outro lado, os defensores de uma educação privada, mercantil.

Nesse processo, para entendermos a conceituação de políticas públicas, torna-se necessário definirmos o que entendemos por Estado e por Governo. O Estado se caracteriza por um conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente) possibilitando a ação do governo (HÖFLING, 2001).

Já o Governo é um conjunto de programas e de projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe à sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo, o qual assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001).

Höfling (2001) diferencia Estado e Governo. Na concepção dele, Estado é um conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente), as quais possibilitam a ação do governo; e o Governo se configura como o conjunto de programas e de projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da



sociedade civil e outros), que são propostos para a sociedade como um todo. Assim, é a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

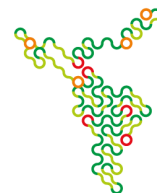
Com base nas definições de Estado e de Governo, políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987), ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas a setores específicos da sociedade.

Desse modo, as políticas públicas são a implementação e a manutenção a partir de um processo de tomada de decisões, que envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada pelo Estado. Nesses termos, entendemos que a educação, como uma política pública social, é também uma política pública de responsabilidade do Estado, visto que suas ações não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados (Dias e Matos, 2002)

Segundo Offe (1984), “[...] parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (p. 128) .

A fim de entendermos o que são políticas educacionais, temos que refletir sobre seu conceito, pois esse é bastante útil no contexto brasileiro. No campo de pesquisa em políticas educacionais, o Brasil é relativamente novo e “[...] ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade [...]” (AZEVEDO & AGUIAR, 1999, p. 43).

Além disso, até então, poucos autores têm discutido ou buscado delinear referenciais analíticos mais específicos para a pesquisa de políticas públicas, sociais e educacionais (LIMA JÚNIOR & SANTOS, 1976; DUTRA, 1993; RICO, 1999; FREY, 2000; SOUZA, 2003). Essas políticas, nas últimas décadas do século XXI, entre 2007 e 2017, provocaram transformações significativas na educação, principalmente no Ensino Superior. Na última década (2010-2017), presenciamos um considerável crescimento do sistema educacional, com a criação diversificada de novos cursos e tipos de IES para atender a uma demanda crescente de estudantes universitários. Também surgiram novos tipos e modalidades de cursos, tanto presenciais quanto a distância.



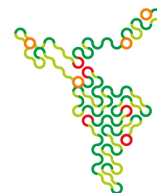
Essas transformações vão ao encontro da realidade que vivemos, um mundo globalizado, no qual precisamos participar de forma ativa, e não apenas como coadjuvantes nos cenários em que atuamos.

Sabemos que ampliar o acesso ao Ensino Superior e alcançar a equidade baseada em uma formação de qualidade, na educação superior, é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social do nosso país. As políticas públicas de incentivo à educação superior, no Brasil, passam pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi concebido com base nos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação Superior, que ocorreu em Paris - França no ano de 1998.

Dentre as principais metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacam-se: a) expansão da oferta de educação superior para jovens de 18 a 24 anos, entre o período de 2011 a 2020 em pelo menos 33%, b) ampliação da educação superior para que 40% das matrículas estejam nas instituições públicas, c) elevação do volume de recursos financeiros aplicados em educação para atingir o patamar de 10% do PIB. Com isso, aumentou significativamente o número de matrículas nas IES públicas e IES privadas, bem como o número de alunos matriculados. Desse modo, o PDE teve, como objetivos, a expansão da oferta de vagas, a garantia de qualidade das IES, a promoção de inclusão social pela educação, minorando o histórico de desperdício de talentos, considerando que significativo contingente de jovens, competentes e criativos. (CUNHA; SILVA; PLANTULLO; PAIVA, 2014).

O referido aumento, que foi significativo, de estudantes matriculados, deve-se também ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que foi um programa de incentivo à educação superior, criado em 2004, por Medida Provisória, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005 (BRASIL, 2005). A finalidade dele era conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de educação superior.

Outra iniciativa que gerou um maior acesso ao Ensino Superior foi o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, pelo decreto 6.096/07 do governo federal, que tinha a preocupação com a necessidade de expansão do ensino nas Universidades Públicas Federais, apoiando os planos de reestruturação e expansão dessas. Tal programa objetivava ampliar o acesso e a permanência na educação superior, tendo uma meta de chegar a 40% de alunos



matriculados, nos cursos de graduação, no ensino presencial e a distância, até 2020. Isso promoveria a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil.

O Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado 2012, pelo decreto 12.711, do governo federal, e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), tem, como meta principal, acelerar o processo de inclusão de alunos nas IES Públicas. Esse processo seletivo faz com que as instituições públicas de educação superior ofereçam vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, os estudantes que prestaram o ENEM e tiveram nota maior que zero na redação podem se inscrever no SISU.

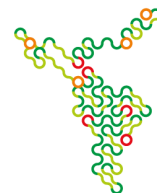
Com todas essas políticas públicas educacionais, percebemos que houve um aumento expressivo nas Instituições de Ensino Superior. Tudo isso fomentou o desenvolvimento de instituições, formando recursos humanos, peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Por fim, sem dúvida alguma, o estabelecimento de políticas públicas, para o desenvolvimento da democratização na educação superior, em nosso país, a partir da década de 90 do século XX, forneceu elementos contextuais imprescindíveis à compreensão das discussões sobre as condições de acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior pública no Brasil (LIMA, 2009; 2012).

A TRAJETÓRIA HISTÓRIA DO CONCEITO DE ENGAGEMENT ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NACIONAL

Temos presenciado, nas últimas décadas (2010-2018), um considerável crescimento da educação superior, com a criação diversificada de novos cursos e IES para atender à demanda crescente de estudantes e do mundo do trabalho.

Conforme o último Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil conta com 107 Universidades Públicas, 92 Universidades Privadas, 13 Centros Universitários Públicos, 217 Privados, 139 Faculdades Públicas, 1929 Privadas e 40 Institutos Federais e/ou CEFETS.



Diante desse cenário, temos um amplo conjunto de múltiplas propostas de políticas de inclusão social e educacionais e de ações afirmativas, as quais foram e estão sendo implementadas, paulatinamente, na área da educação superior no país.

A respeito da ampliação do acesso à educação e da da necessidade de se alcançar a equidade educacional, Freire (1993) afirma que: “A educação inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca de direitos”, assim, entendemos a importância da educação como agente de transformação da sociedade.

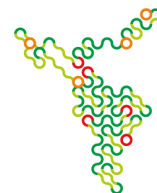
Perante a expansão da educação superior e do acesso a ela pelos estudantes, emergiram pesquisas e estudos acerca do engajamento estudantil nas Instituições de Ensino Superior. A seguir, serão apresentadas algumas dessas pesquisas e estudos.

No artigo intitulado: *Universidade em transformação: engagment na perspectiva da formação integral* (Teixeira,2018) é abordada a Educação Superior como fator determinante no desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade. A grande transformação, segundo o autor do texto, é acadêmica, o modo como trabalhamos na perspectiva da pesquisa e da aprendizagem. A universidade deve impulsionar o conhecimento como base para qualificação humana e profissional, voltada à formação e ao crescimento no sentido seu sentido mais amplo.

Rosek (2018) observa, no artigo *Educação Superior, Inclusão e Interculturalidade*, que a inclusão do ensino superior, por meio de políticas públicas pertinentes de equidade e de inclusão, fez a universidade se transformar em um espaço gerador de debates e de efervescência intelectual, que acolhe a heterogeneidade de diferentes públicos. No texto, é abordada a questão da educação na figura do outro, deixando claro que é preciso ir além da empatia. Além disso, a educação é mencionada como um processo ético e humanizado.

No artigo *Engagment e Percursos Formativos na Docência do Ensino Superior*, (Kampf,2018), o currículo é apontado como o espaço mais importante da educação superior. É entendido como o projeto formativo que constitui cada instituição. Nesse texto, também é mencionada a questão da qualificação da permanência dos alunos, integrando alunos ao ambiente acadêmico.

Por fim, no artigo intitulado: *Estratégias de Estudo e envolvimento dos estudantes em contexto de Ensino Superior online* (GULÃO; HENRIQUES,2018), são discutidas as estratégias de estudos adotadas por um conjunto de estudantes do ensino superior on-line para se sentirem mais envolvidos nesse contexto aprendizagem.



Nesse sentido, podemos observar, a partir das pesquisas, que discorrer sobre engajamento compreende analisar as estratégias abordadas, na educação superior, como fator determinante no desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade, não nos esquecendo das inclusões e do envolvimento do corpo discente e docente. Os estudos, ainda que recentes no Brasil, indicam para um processo de engajamento como forma contínua e coesa nas Instituições de Ensino Superior. Ainda, explicitam o quanto isso pode qualificar a educação superior, pois alia sistemática de estudos e permanência dos estudantes nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos sobre o *engagement estudantil* na Educação Superior, notamos uma multiplicidade de significações e buscamos compreender os inúmeros aspectos referentes ao seu significado. Percebemos, também, que seus desdobramentos se fazem em diferentes tipos de *engagement* no contexto acadêmico, configurando-se como uma dimensão influente no que se refere aos resultados de aprendizagem dos estudantes e no que tange à sua permanência na universidade.

Os resultados de nosso estudo indicam uma polissemia de significados, tornando-se difícil atribuir ao termo uma única definição, tendo em vista a gama de perspectivas, de objetivos e de propósitos do *engagement estudantil*. Por fim, conclui-se que, quando se trata do *engagement estudantil*, há diferentes atores envolvidos, como gestores, professores universitários, estudantes, todos corresponsáveis pela criação de um sentimento de pertencimento, visando a uma formação universitária de qualidade.

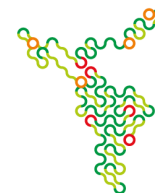
Referências:

ASTIN, Alexander. **What Matters in College? Four Critical Years Revisited**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ASWHIN, Paul; MCVITTY, Debbie. **The meanings of student engagement: implications for policies and practices**. In: CURAJ, Adrian et al. (Eds.). *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015. p. 343-359.

BRAULT-LABBÉ, Anne; DUBÉ, Lise. **Mieux comprendre l'engagement psychologique** : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 81, p. 115-131, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.



GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia Política**. Porto: Presença, 1984.

INGENIEROS, José. Propagación universitaria. La Revolución universitaria se extiende ya por toda la América. Integración y Conocimiento, Córdoba, v. 2, n. 7, p. 121, 2017 [1924].

INEP – INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

KUH, George. **Rethinking research in student affairs. Puzzles and pieces in Wonderland. The promise and practice of student affairs research**. Washington: National Association of Student Personnel Administrators, 1991. p. 55-79.

KUH, George. **Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. Change: The Magazine of Higher Learning**, USA, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2001.

KUH, George. **Student engagement in the first year of college. Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college**, New Jersey, USA, p. 86-107, 2005. (cap.8). KUH, George. **What student engagement data tell us about college readiness**. Peer Review, USA, v. 9, n. 1, p. 4, 2007.

KUH, Georges D. **The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations**. New Directions for Institutional Research, vol. 141, p. 5-20, mar. 2009.

Martins Filho, J. **Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)**. Papirus, Campinas, 1987.

OFFE, Claus. **Algumas contradições do Estado Social Moderno**. Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

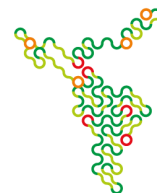
OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PASCARELLA, Ernest; TERENCE, Patrick. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PIROT, Laurence; DE KETELE Jean-Marie. **L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, vol. 26, n. 2, p. 367– 394, 2000.

RIGO, R. M.; MOREIRA, A.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs) **Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ZABALZA, M. B.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. estudantil na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS: A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanessa Resende Fogaça¹

Sandra Pottmeier²

Lais Oliva Donida³

Resumo: Este estudo objetiva compreender como práticas pedagógicas que se pautam no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) favorecem processos de inclusão em um contexto de diversidade em sala de aula na Educação Básica. A metodologia pauta-se em uma pesquisa-ação, envolvendo 14 estudantes de uma turma de quinto ano, sendo um com deficiência visual, um com autismo, alguns estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem, outros advêm de diferentes estados brasileiros. Os dados foram gerados a partir de: i) discussões acerca das práticas pedagógicas adequadas para o contexto de ensino e aprendizagem; ii) elaboração de uma atividade matemática envolvendo a simetria na geometria; iii) produção de desenho e bordado em malha quadricular (grade) ampliada e com linhas pretas para o ensino e a aprendizagem dos conceitos. Os resultados demonstram que o ensino de conceitos matemáticos se mostra, muitas vezes, difícil de ser apreendido pelos estudantes. As adequações nas práticas pedagógicas a partir do Desenho Universal de Aprendizagem permite que todos os estudantes sejam favorecidos com práticas concretas, como a utilizada neste caso, promovendo processos de inclusão em sala de aula. Assim, as adequações a partir das especificidades e subjetividades dos estudantes durante as atividades é um aspecto importante para que a inclusão se efetive na prática, assim como para que se empoderem e façam parte nos/pelos/durante os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Inclusão.

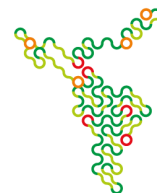
Adequate pedagogical practices: inclusion in the context of the classroom diversity in basic education

Abstract: This study aims to understand how pedagogical practices based on Universal Learning Design (DUA) favor inclusion processes in the context of diversity in the classroom in Basic Education. The methodology is based on action research, involving 14 students from a fifth-year class, one with visual impairment, one with autism, some students have learning difficulties, others come from different Brazilian states. The data were generated from: i) discussions about the pedagogical practices suitable for the teaching and learning context; ii) elaboration of a mathematical activity involving symmetry in geometry; iii) production of drawing and embroidery in an expanded grid (grid) and with black lines for teaching and learning concepts. The results show that the teaching of mathematical concepts is often difficult to be learned by students. The adaptations in pedagogical practices from the Universal Design of Learning allows all students to be favored with concrete

¹ Aluna do curso de Pós-Graduação (*lato sensu*) em Pesquisa e Práticas Pedagógicas, IFSC, Gaspar, Brasil.

² Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Brasil

³ Fonoaudióloga. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Brasil.



practices, such as the one used in this case, promoting inclusion processes in the classroom. Thus, the adaptations based on the students' specificities and subjectivities during the activities is an important aspect for the inclusion to take effect in practice, as well as for them to be empowered and be part of/during the teaching and learning processes in the classroom of class.

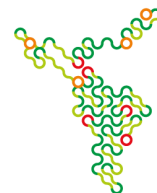
Keywords: Diversity. Education. Inclusion.

Introdução

Os debates que emergiram nas décadas de 1980-1990 promoveram significativas ações de cunho democrático e fomentaram a criação de políticas globais no campo da Educação com a intenção de assegurar a todos, o direito ao acesso à Educação. A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) e pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documentos internacionais esses que expressam alguns desses movimentos baseados em uma educação inclusiva, como sendo aquela a que todos devem ter garantido seu acesso e a permanência. No Brasil, a Constituição brasileira (BRASIL, 1988) dentre outras políticas e leis da educação inclusiva (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2004; 2008a; 2008b; 2010; 2015) coadunam com tais políticas internacionais e vêm a assegurar um serviço educacional especializado para o atendimento de todos os alunos, com ou sem deficiência, com ou sem transtorno de aprendizagem.

Nesse sentido, a concepção de inclusão, conforme assumida pelas autoras nesse trabalho é ampla, no sentido de acolher a todos e todas, que compreende as singularidades, as subjetividades de cada um, cada uma nos e pelos processos de aprendizagem (BUENO, 2008; BEYER, 2013). A inclusão, nessa perspectiva é aquela que dá condições a todos os sujeitos de se expressar, de aprender na/pela relação com outro. Trata-se de um desafio para o profissional que atua na Educação Básica e também na Educação Superior. Contudo, é preciso dar voz e vez a esses sujeitos, valorizando suas experiências e vivências com a leitura, a escrita e o cálculo em outras esferas sociais da atividade humana (a familiar, a religiosa, a midiática, entre outras) (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017). Isto, pois esses sujeitos se constituíram e se constituem nas/pelas e com diferentes realidades e experiências de vida e que apresentam assim, na escola “situações diversificadas de aprendizagem” (BEYER, 2013, p. 27).

A inclusão se constitui como sendo plural, participativa, coletiva, democrática. Esta transcende o engessamento da qual se configura a educação tradicional, repressora e excludente



(BUENO, 2008; BEYER, 2013). Conforme apontam Araújo, Cordeiro, Giroto (2019) no tocante à inclusão escolar, é preciso lançar olhar para além do acesso do aluno à educação. Ou seja, não deve restringir-se a tão somente o seu acesso, mas considerar também a sua permanência a partir da garantia de um ensino gratuito de qualidade que compreenda a diversidade, a singularidade dos sujeitos inscritos nos processos de aprendizagem. Cabe assim, pensar em, segundo as autoras, em pensar estratégias para que todos os alunos estejam e sejam incluídos nesses processos de aprendizagem (ARAÚJO; CORDEIRO; GIROTO, 2019). Trata-se de pensar em metodologias ativas e colaborativas a partir de projetos em diferentes níveis e modalidades de ensino, como é o caso do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, ainda pouco discutido no Brasil de acordo com Bock, Gesser, Nuernberg (2018).

Assim, este estudo objetiva compreender como práticas pedagógicas que se pautam no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) favorecem processos de inclusão em um contexto de diversidade em sala de aula na Educação Básica.

Metodologia

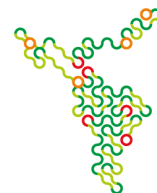
A metodologia deste trabalho assenta-se em abordagem qualitativa explicativa. Para este tipo de pesquisa,

[os] pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Além disso, constitui-se tal investigação de uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2007, p.16), é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Trata-se de uma pesquisa-ação que envolve uma turma de quinto ano constituída em sua diversidade por 14 estudantes. Dentre estes, há alguns estudantes com especificidades constitutivas, sendo um com deficiência visual, um com autismo, alguns estudantes com dificuldades de leitura e



escrita, alguns são de outros estados brasileiros. Os dados coletados no primeiro semestre de 2019 em uma escola pública municipal localizada no Vale do Itajaí/SC.

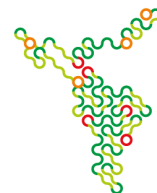
Os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: i) discussões acerca das práticas pedagógicas adequadas para o contexto de ensino e aprendizagem; ii) elaboração de uma atividade de matemática envolvendo a simetria na geometria; iii) produção de desenho e bordado em malha quadricular (grade) ampliada e com linhas pretas para o ensino e a aprendizagem dos conceitos.

A análise dos dados é realizada a partir de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017), pontualmente sobre os conceitos de sujeito e linguagem. Nessa perspectiva o sujeito, assim como a linguagem são sociais, históricos e atravessados por ideologias na/pela relação com o outro. É a partir dessa dialogia que eu ao me constituir, constituo esse outro (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017).

Resultados e Discussão

A partir da prática pedagógica assentada no DUA (ROSE; MEYER, 2002; CAST, 2018) foi possível compreender como os processos de ensino e aprendizagem podem se constituir como sendo mais inclusivos na Educação Básica, para esses estudantes participantes desta pesquisa, inscritos em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Vale do Itajaí/SC. Isso, pois foram consideradas as singularidades, as particularidades, as subjetividades desses estudantes, observando seus diferentes lugares de fala, de experiência com o meio, práticas de leitura, escrita e matemática, foco desse estudo. Lançar olhar para o contexto do estudante, da sua vivência na escola e em outras esferas sociais de atividade humana (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017), favorecem processos de inclusão em um contexto de diversidade, na sala de aula, na Educação Básica, conforme se evidenciou a partir dessa prática pedagógica.

Rose e Meyer (2002) no tocante aos princípios do DUA, mencionam que cada estudante possui *redes afetivas* (“o porquê” aprender), *redes de reconhecimento* (“o que” aprender) e *redes estratégicas* (“como” aprender) próprias (CAST, 2018). Desta maneira, pensar práticas pedagógicas inclusivas, requerem/exigem o *engajamento* e o interesse dos estudantes (afetividade). Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas visam estimular e motivar o estudante para que ele consiga aprender o que ainda não aprendeu ou vivenciou na esfera escolar. Envolve ainda, levar ao conhecimento do



estudante, informações sobre aquilo que ele já sabe, já aprendeu, resgatando tal conhecimento empírico desse sujeito. É preciso dar voz a esse estudante, assim como é salutar compreender quais são os conhecimentos prévios que o constituíram quando da aplicação da atividade matemática envolvendo a simetria na geometria (o reconhecimento desse saber). É também fundamental a troca dialógica entre os pares na formulação dos novos conhecimentos escolares, evidenciando a formação humana a partir e com o outro (colegas, professores).

A partir disso, foi fundamental o professor (re)planejar e (re)criar caminhos para que os estudantes pudessem aprender o que foi proposto, respeitando os diferentes caminhos, modos e tempos que ali foram trilhados quanto ao desenvolvimento de suas capacidades e de suas habilidades de aprendizagem. Tais ações voltadas ao planejamento, replanejamento foram retomadas durante esse processo de aprendizagem, sendo que os resultados apontaram para ações inclusivas, uma vez que se compreendeu e se respeitou o ritmo e modo de aprendizagem de cada estudante, assim como a sua identidade.

Das diferentes atividades envolvendo a Matemática e que buscaram o envolvimento de todos os estudantes nos processos de aprendizagem, nas figuras 1 e 2, se pode observar o produto final da simetria e geometria, sendo esta trabalhada na grade com o uso de malhas. Foram utilizadas as grades que circundam a unidade escolar em que se inserem os estudantes do quinto ano e nela foram tecidas figuras a escolha das crianças. Ressalta-se que o trabalho foi desenvolvido em equipes. Exigiu dos estudantes também, diálogo, troca, planejamento para a escolha da imagem, identificando a simetria nas imagens, assim como foram observadas a proporcionalidade entre os lados a partir dessa construção em equipe na/pela relação professor-estudante, estudante-estudante.

Figura 1 e 2 – Bordado na grade.



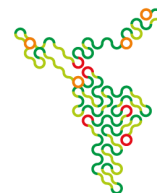
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Além dessa prática pedagógica, os estudantes foram instigados a produzirem um desenho e bordado em malha quadricular (grade) ampliada com linhas pretas para o ensino e a aprendizagem dos conceitos. Para isto, inicialmente, foi feito um esboço no papel quadriculado para depois ser bordado na grade da escola, conforme apresentado nas figuras 1 e 2. Antes do desenho foi feita uma contagem da quantidade de quadrados que os estudantes teriam disponíveis na grade para o planejamento do desenho de maneira correta. Foram feitas adaptações para cada estudante para que pudessem em seu tempo e em seu modo realizar a atividade proposta sempre na/pela interação, em *dialogia* com o outro (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017). No caso aluno com baixa visão, foi confeccionado um papel quadriculado especial com medidas de 2 X 2cm e linhas em negrito para que ele conseguisse visualizar e planejar a simetria.

Deste modo, ancorados na Competência 9, inscrita na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 10), buscou-se:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

No tocante à habilidade a ser desenvolvida em Geometria (EF05MA18), objetivou “Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas [grade] e usando as tecnologias digitais (BRASIL, BNCC, 2017, p. 296).



Assim, o olhar lançado para a avaliação da produção desses estudantes baseou-se nos processos de construção partindo dos diferentes saberes que constituem esses sujeitos, atentando-se para a coordenação motora na malha quadriculada e a percepção viso-motora, na realização do gráfico e do bordado na grade. Ou seja, foi valorizada a diversidade de aprendizagens apresentadas pelos estudantes antes, durante e após as ações empreendidas nessa prática pedagógica. Ressaltando-se da importância de pensar esses atores sociais como sempre em processo, se fazendo e refazendo, sempre aprendendo em diálogo com o outro (com o professor, com o colega de turma) numa perspectiva inclusiva em que todos são aprendizes e têm direito a voz e vez.

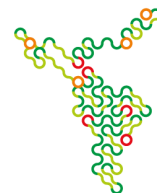
Conclusões

O presente estudo que buscou compreender como práticas pedagógicas que se pautam no DUA favorecem processos de inclusão em um contexto de diversidade em sala de aula na Educação Básica, sinalizou a partir dos resultados que o ensino de conceitos matemáticos se mostra, muitas vezes, difícil de ser apreendido pelos estudantes. As adequações nas práticas pedagógicas a partir do DUA permitiu que todos os estudantes com e sem deficiência, com ou sem dificuldades de leitura, escrita e matemática, fossem compreendidos com práticas concretas, como a utilizada neste caso, promovendo processos de inclusão em sala de aula a partir de ações colaborativas que buscaram esse engajamento dos atores sociais envolvidos em tais práticas.

Considera-se assim, que as adequações a partir das especificidades e subjetividades dos estudantes durante as atividades é um aspecto importante para que a inclusão se efetive na prática, assim como para que se empoderem e façam parte nos/pelos/durante os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, assim como sejam protagonistas em outras esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017).

Referências

ARAUJO, Luciana Aparecida de; CORDEIRO, Ana Paula; GIROTO, Claudia Regina Mosca
GIROTO. Um encontro com a diversidade na educação infantil por meio do projeto “simplesmente diferente” sob a perspectiva do professor, da criança e da família. **RIAAE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 775-790, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12206/8056>. Acesso em: 02 abr. 2020.



BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Online] 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

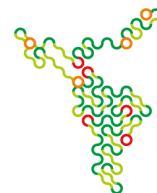
BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008b. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> HYPERLINK "https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A



Convencao sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia Comentada.pdf".f. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3. ed., ver. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (orgs.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Brasília: Capes, 2008. p. 43-63.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** 2018. Disponível em:
<http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 18 mar. 2019.

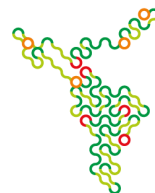
GERHARDT, Tatiana Engel; SILVIERA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ROSE, David Hitchcock.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age:** Universal design for learnig. Alexandria, VA: ASCD, 2002. Disponível em:
<http://www.ascd.org/publications/books/101042.aspx>. Acesso em: 16 abr. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Unesco, 1948. 6 p. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.



UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** 17 p. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.