

COORDENAÇÃO  
Rogéria de Ipanema

# ANAIIS



VOLUME 3

COMPLEMENTAÇÃO

**HISTÓRIA,  
DESENVOLVIMENTO  
E DEMOCRACIA**

2018



UFRJ  
faz 100  
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



COORDENAÇÃO  
Rogéria de Ipanema

# ANAIS

VOLUME 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Reitor**

Roberto Leher

**Vice-Reitora**

Denise Lopez Nascimento

**Pró-Reitor de Graduação**

Eduardo Serra

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa**

Leila Rodrigues

**Pró-Reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças**

Roberto Gambine

**Pró-Reitor de Pessoal**

Agnaldo Fernandes

**Pró-Reitor de Extensão**

Maria Mello de Malta

**Pró-Reitor de Gestão e Governança**

André Esteves da Silva

**Pró-Reitor de Políticas Estudantis**

Luiz Felipe Cavalcanti

**COMITÊ CIÊNCIA DO SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS – 2017**

**Pró-Reitora de Extensão**

Maria Mello de Malta

**Decano do CCMN**

João Graciano Mendonça Filho

**Decana do CCS**

Maria Fernanda Quintela

**Decana do CFCH**

Líliá Pougy

**Vice-decana do CLA**

Cristina Tranjan

**Coordenador do FCC**

Carlos Vainer

**Ouvidora Geral**

Cristina Riche

**Superintendente Acadêmica/CFCH**

Ludmila Fontenele

**Divisão de Integração Acadêmica/ PR2**

Renata Gaspar

**Coordenadora Geral do UFRJ FAZ 100 ANOS - Reitoria/ PR5**

Rogéria de Ipanema

**HISTÓRIA,  
DESENVOLVIMENTO  
E DEMOCRACIA**

COORDENAÇÃO  
Rogéria de Ipanema

**4, 5 E 6  
SETEMBRO  
2017**

# ANAIIS

VOLUME 3



RIO DE JANEIRO

EDITORA UFRJ

2018

Os artigos dos Anais do Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia estão disponíveis em <http://ufrj.br/ufrjfaz100anos>

Ficha catalográfica elaborada pelo Centro Referencial do Sistema de Biblioteca e Informação (SiBI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Seminário UFRJ faz 100 anos (2017: Rio de Janeiro, RJ)

S471a

[Anais] | Seminário UFRJ faz 100 anos: História, desenvolvimento e democracia, 4 a 6 de setembro de 2017 / coordenação [de] Rogéria de Ipanema – Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2018.

3v. : p. il.

ISBN: 978-85-7108-432-2

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Congressos. I. Ipanema, Rogéria de, coord. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. II. Título.

CDD : 378.0098153

Os textos e imagens apresentados nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, incluindo as questões de direitos de uso de imagens de terceiros.

# SUMÁRIO – Volume 3

<b>NOTA EXPLICATIVA</b>	11
Rogéria de Ipanema	
<b>SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA</b>	15
Rogéria de Ipanema	
<b>EIXO 7 PESQUISA, SABERES E FAZERES NA UNIVERSIDADE</b>	
PONTES DE VISTA? A BOA VENTURA DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DA PONTE E CENTRO INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARTIGO DE REFERÊNCIA DO DOCUMENTÁRIO PONTOS DE VISTA: O QUE SE VÊ DO FUNDÃO APRESENTADO NO SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS	21
Frederico Alfaix Assis	
<b>CRÉDITOS</b>	37





**HISTÓRIA,  
DESENVOLVIMENTO  
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6  
SETEMBRO  
2017**

# NOTA EXPLICATIVA

**VOLUME 3**





## NOTA EXPLICATIVA

Prezadas (os),

Apresentamos a inclusão dos artigos a seguir, que por nosso equívoco, tinham ficado de fora da publicação.

Atenciosamente,

***Rogéria de Ipanema***

Coordenadora do UFRJ FAZ 100 ANOS – Reitoria  
Assessora Especial da Pró-Reitora de Extensão – PR5



**HISTÓRIA,  
DESENVOLVIMENTO  
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6  
SETEMBRO  
2017**

# **SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA**



**UFRJ  
faz 100  
ANOS**

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



# SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA

**Rogéria de Ipanema**

Coordenadora do UFRJ FAZ 100 ANOS – Reitoria  
Assessora Especial da Pró-Reitora de Extensão – PR5

O Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia foi realizado nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2017, nas dependências do Instituto de Geociências, do Instituto Tércio Paccitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais e do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, na Cidade Universitária.

O Seminário consistiu na atividade de comemoração dos 97 anos da instituição, como parte do projeto do seu centenário, iniciado com o lançamento da marca com a Minerva no Conselho Superior Universitário (08/09/2016), e que se concluirá na efeméride de 7 de setembro de 2020. No edital para inscrição de resumos, o evento apresentava seus objetivos, “alargar as possibilidades das apresentações e debates do que se realiza na e com a UFRJ, pluralizando e interdisciplinando os interesses, os conhecimentos e os destinos públicos e democráticos da Educação.”

Assim, a programação contou com mais de 350 apresentações em 73 sessões temáticas, de forma que compreendessem comunicações de estudantes, técnicas(os) e docentes em cada uma das sessões e debates. Com isto, pode-se representar a procura muito clara do Seminário, na articulação de um encontro horizontal com os três segmentos, a partir de uma participação voluntária da comunidade UFRJ, em um mesmo espaço e sob uma mesma pauta.

Estes índices e números revelam a recepção do seu corpo social com a programação da Reitoria para a semana de aniversário da UFRJ em 2017. Proposta amplamente validada desde o início da construção de sua pauta, quando abertas a todas as pessoas, às sugestões de temas e de assuntos a serem apresentados e discutidos no Seminário. Uma vez recebidos, a Comissão Organizadora composta, também, pelos três segmentos, consolidou em 10 grandes Eixos, as mais de 200 contribuições recebidas.

É necessário registrar a programação geral do Seminário, aberto pelo Reitor Roberto Leher, com a conferência, UFRJ: desafios da história. E mais, uma mesa temática, refletindo o tema geral do Seminário, com as presenças de Cassia Curan Turci (Vice-Decana, CCMN), Maria Fernanda

Quintella (CCS), Marcelo Corrêa e Castro (representando a Decana Lilia Pougy, CFCH), Flora de Paoli (CLA), Fernando Ribeiro (CT) e Carlos Vainer (FCC). E a outra, Mesa: Universidade, autonomia, democracia e desafios, com a professora Diana Maul (FM/UFRJ), Marcelo Badaró (História/UFF) e como moderador, Claudio Ribeiro (FAU/UFRJ).

É igualmente importante registrar que, para se construir um maior dialogismo e interação com as entidades e movimentos sociais, a comissão organizadora trouxe o contato de conhecimento e reconhecimento de outros sujeitos e organizações populares, para que, com a UFRJ, formassem os Diálogos Sociedade e Universidade.

O primeiro Diálogo foi com os Movimentos da Baixada Fluminense: Associação Feira da Roça, Centro Cultural Donana, Coletivo de Mulheres Madalenas da Baixada, ComCausa-Direitos Humanos da Baixada Fluminense, Cooperativa Coopaterra, CPT Baixada Fluminense, Coletivo Preto Dandaras da Baixada, Instituto Enraizados, MST Baixada e SEPENI-Nova Iguaçu. O segundo Diálogo fez-se com moradores, movimentos e espaços culturais autônomos de territórios geográfica e historicamente extensionistas com a universidade, a Maré, Manguinhos e a Vila Residencial - UFRJ. Com eles, compartilhamos com a associação de Moradores AMAVILA, Cia Jovem Ballet Manguinhos, que fez uma apresentação ao público, Centro de Artes da Maré e Galpão Bela Maré.

Nesta presente escrita de 395 assinaturas apresenta-se uma grande gama de abordagens e reflexões sobre a formação e produção universitária em suas múltiplas áreas e campos, consubstanciando, assim, uma fonte de referência do ensino, da pesquisa e da extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ.

A publicação é composta por 146 artigos em 03 volumes, totalizando 1.716 páginas, e está distribuída da seguinte forma:

### **Volume 1**

Eixo 1 – Acesso, Permanência e Movimento Estudantil

Eixo 2 – Diversidade, Gênero, Etnia e Justiça Social

Eixo 3 – Educação, Ensino e Formações

### **Volume 2**

Eixo 4 – Extensão, Integração Acadêmica e Sociedade

Eixo 5 – História, Memória e Desenvolvimento Institucional

Eixo 6 – Meio Ambiente, Sustentabilidade e Tecnologias



### Volume 3

Eixo 7 – Pesquisa, Saberes e Fazeres na Universidade

Eixo 8 – Política, Autonomia, Democracia e Desafios

Eixo 9 – Saúde, Saúde Pública e Hospitais Universitários

Eixo 10 – Trabalho, Corpo Social, Estrutura e Gestão

Os artigos podem ser consultados por volume, tanto pelos títulos no Sumário como pelo Índice de autores ao final dos textos. A publicação completa dos 03 volumes está disponibilizada na página [ufrj.br/ufjfaz100anos](http://ufrj.br/ufjfaz100anos).

Os Anais do Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS estão sendo lançados no dia 5 de setembro de 2018, nas comemorações dos 98 anos da UFRJ, no Auditório Rodolpho Paulo Rocco, na Cidade Universitária e no Auditório Pedro Calmon, no Campus da Praia Vermelha. Neste ano, a **Universidade Pública** torna-se o eixo central da conferência do Reitor e das mesas de debates, em momento de grandes ataques ao exercício da educação crítica e sem mordada, à condição orçamentária para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, em valores insustentáveis e congelados por 20 anos, e com isto, inviabilizando o projeto e a função social das universidades públicas brasileiras, estruturas essenciais e extremamente necessárias ao país.

Saudações universitárias!





**HISTÓRIA,  
DESENVOLVIMENTO  
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6  
SETEMBRO  
2017**



**UFRJ**  
faz **100**  
**ANOS**

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

# EIXO 7

# PESQUISA, SABERES E FAZERES NA UNIVERSIDADE



# PONTES DE VISTA? A BOA VENTURA DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DA PONTE E CENTRO INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARTIGO DE REFERÊNCIA DO DOCUMENTÁRIO PONTOS DE VISTA: O QUE SE VÊ DO FUNDÃO APRESENTADO NO SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS

**Frederico Alfaix Assis**

((Dr. Planejamento Urbano e Regional – IPPUR, Pesquisador Associado PUC-SP))

A (anti) “Escola” Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos ou Escola da Ponte surgiu em 1976 em Portugal é experiência educacional que tem arrolado incontáveis entusiastas, como o brasileiro Rubens Alves. Justamente, por seu pioneirismo iluminador em relação à métodos cognitivos não lineares relativizadores das ainda predominantes nas instituições de ensino de todo o mundo, práticas “escolásticas” – que como o nome já diz, são datadas do período medieval (1100-1500), em que o dominante pensamento filosófico cristão nas universidades, tentava relacionar a lógica inatista platônica e empirista aristotélica com a fé. Criada pelo mestre português João Pacheco, esta escola se caracteriza por pensar a educação de maneira democrática e “reflexiva”, em que aluno se reflete no e com o professor, pais e país e vice-versa. Muito além da mera inclusão de multiculturalismo, interdisciplinaridade metodológica e construtivismo piagetiano (epistemologia genética), que nos últimos anos, se tornaram uma maneira retórica de apenas dourar a pilula da memória de Pitágoras, a Escola da Ponte é um paradigma eternamente em aberto, pois em construção. Permite aportes com a realidade brasileira, que apesar de ter a criatividade como um dos seus traços mais marcantes, tem esse tema relegado somente, quando muito, a hora do recreio – o que pode estar base de variáveis causais dos altos índices de marginalidade e evasão escolar.

Se faz mister, primeiramente, uma reflexão sobre o significado e uso retórico do termo “Interdisciplinaridade”, que assim como o de educação inclusiva, têm alcances limitados e fragmentados, já que ele não permite um conhecimento integral das situações empíricas e vitais. Seria “Psico-pedagogia” palavra mágica por trazer na sua origem etimológica a simbiose interdisciplinar entre elementos da psicologia, pedagogia? Conhecer o background psicossocial do aluno enquanto indivíduo social, o seu cor-local (FREIRE, 1992), é fundamental para assertividade do

processo educacional intrasferível e coletivo, em que o aluno também é mestre (FREIRE, 2013) – como mostra o filme “Uma Escola de Havana”, em que a qualidade da relação humana dialógica é o antídoto contra a violência disciplinar e mortificação do eu pela equipe dirigente da instituição total (GOFFMAN, 1961), como são a maioria das escolas. Porém, em uma sociedade globalizada em que o meio técnico científico informacional implicou no encurtamento de distâncias e aceleração das durações por meio dos TIC’s TIC’s nervosos no cotidiano urbano, é evidente que o processo educativo se vê implicado em incorporar o espírito hipertextual e sinestésico da estetização 3D 4G de uma infância mais hiperativa do que interativa – o que é visível com a inclusão de noções de robótica em escolas liberais da elite. Mais uma vez, o filme que retrata a realidade educacional de Cuba, citado acima, onde essas supostas maravilhas do mundo global platônico-virtualizante ainda não são tão massificadas, vem demonstrar quão relevante ainda é a grande tecnologia do método maiêutico do diálogo dialético socrático enquanto catalisador do conhecimento latente no interlocutor – transconhecimento, que não é apriorístico. E, que é somente com este diálogo entre tecnologia e cotidiano, professor e aluno, teoria e prática, escola e família (sociedade), se constitui a base para uma educação transdisciplinar que ultrapasse o caráter estanque e irreduzível de “grades” escolares.

Outro desacerto metodológico já dogmatizado na pedagogia moderna brasileira consolidada com inércia irreflexiva até os dias atuais, se refere à visão etapista do aprendizado em relação ao desenvolvimento na perspectiva construtivista filogenética de Piaget. Noção contraposta complementarmente a partir do conceito “zona de desenvolvimento proximal” VYGOTSKY, ygotsky – distância entre desenvolvimento real, medida pelo grau de solução independente de problemas e potencial, medida pela de solução parcialmente monitorada, que parece mesclar o conceito de seleção natural de Darwin (2007) com criadora de Bergson (2015), como proporá na sociobiologia, posteriormente, Wilson co evolução natural (indivíduo) e cultural (grupo):

“O próprio Vygotsky contrapôs nitidamente sua perspectiva sobre as relações entre aprendizagem e o desenvolvimento à apoiada por Piaget, pelo menos na sua primeira versão. Segundo este, os processos de desenvolvimento, no sentido de que esta não influi sobre o curso do primeiro. E mais, os processos de desenvolvimento são condição prévia para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele. Ao contrário, para Vygotsky, ambos os processos estão intimamente inter-relacionados, porque a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar (CASTORINA, 1996, 18-9)”.

A ênfase na perspectiva naturalista do desenvolvimento e aprendizado nas escolas brasileiras, “naturalmente” se deu, destarte, em detrimento descompasso da (multi)culturalista. O que hoje tem sido arrefecido pela difusão do bom e velho bordão “igualdade na diferença” de Boaventura (2003), que, apesar de fundado a partir de valiosa ferramenta epistemológica de emancipação social, pode ser usado também para ampliar e camuflar desigualdades e imperia-

lismos culturais. Sobre o signo estatutário de um missionário e civilizatório humanista muitos colonizações e imperialismos etnocídias e epistemicídios foram produzidos na África, Ásia e América do Sul (FANON, 1979; SAID, 2013; TODOROV, 1999). Ademais, a disfunção positivista produtivista na educação, ao criar sensação de democracia e progresso, continua a enjaular, panoptica ou biopolicamente, as instituições em modelos pedagógicos em que as disciplinas da escola básica, – exclusive a pré-escola – até a pós graduação, são conteúdos programáticos massificados a serem reproduzidos por “consenso autoritário” (BADIEU, 1995) – como ocorre com a predominância de um eurocentrismo na Declaração Universal de Direitos Humanos, cuja tessitura foi feita, no entanto, a partir do humanismo europeu e não universal, como o nome sugere. O multiculturalismo, enquanto não epistêmico e metodológico tende somente para um direito formal à educação (“escola para todos”; “educação inclusiva”, “pátria educadora”; ...) do que direito ao efetivo aprendizado, já que alunos da periferia não podem fazer o dever de casa através uma linguagem nativa deles como o *funk*, *pagode* ou *rap* – já que a musicalidade, como construtor de processos sociais e simbólicos, é um dos sentidos do corpo humano (SHEPERD; WICKE, 1997). Talvez, destarte, fosse mais prudente, avançar da postura multicultural de respeito a diferença em prol do chamado transculturalismo em que o direito à diferença resulte também em dever de alteridade.

Ademais, não se tem enfatizado, destarte, a geração de conhecimento a ser construído no processo educativo horizontal entre aluno e mestre, a partir do *background* histórico e social daquele, ou seja, “de baixo para cima” (EGLER, 2014) por meio de instrumentos responsivos e emancipatórios como a pesquisa-ação e etnometodologia. Que pudesse criar pensadores aprendizes-mestres e mestre-aprendizes (FREIRE, 2013). Nesse sentido chegamos a seguinte questão: o que a experiência didática e institucional da Escola da Ponte, uma *outsider* instituição escolar pública da cidade de Porto (Portugal), permite (re)pensar sobre (inter)multidisciplinaridade, multiculturalismo e epistemologia genética na escola que não se quer escolástica e/ou pitagórica? Trata-se de um projeto realizado na cidade de Porto em Portugal chamado “Escola da Ponte” em uma pequena escola pública, que trouxe luz que faltava não aos alunos, mas ao processo educativo, por meio da autonomia radical. No que implica decisões coletivizadas nos assuntos escolares e abolição da cultura de aconselhamento pedagógico normativo por parte da coordenação e professores aos alunos. Práticas essas que parecem ecoar as ideias de Carl Rogers e a noção de experimentalismo emancipatório pela auto-escolha e a auto-iniciação (ROGERS, 1977):

Na visão de Carl Rogers, psicólogo humanista e fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, a criatividade está relacionada a tendência atualizante, força inerente ao organismo em direção a saúde. (...), quando um indivíduo encontra-se aberto a experiência podendo experimentar idéias, emoções que antes se encontravam rigidamente negadas à consciência, quando encontrou um centro interior de avaliação, podendo ser o próprio juiz das suas ações e emoções,

quando pode lidar livremente com idéias e conceitos, então, ele é um ser criativo e pode criar construtivamente (BILBAO, 2004, 52).

O idealizador da Escola da Ponte, o português José Pacheco<sup>1</sup>, se tornou uma referência internacional na prática educacional totalizante, sem ser totalitário. Justamente, por quebrar a divisão programática serial cíclica de disciplinas-turmas e relativizar a relação mestre-aluno e o ambiente hermético da sala de aula. Nela um determinado tema afim ao aluno ou grupo deve ser percorrido com personalidade e estilo (multi)interdisciplinarmente com suporte dos professores regulares, especialistas convidados e tecnologias informacionais. Essa metodologia experimental de pesquisa-ação possibilita a mensuração de um trabalho pelo outro, já que a avaliação deve partir da análise do processo de construção do conhecimento, que só pode ser completado com o *background* e narratividade do indivíduo autor (vida e obra). Além de permitir ao corpo docente uma constante reavaliação do seu próprio trabalho mediante a convicção do caráter social do processo educativo que criam pré-condições de cientificidade, o que impele a necessidade da constante retroalimentação do mesmo, com base em uma sociologia clínica e crítica dos usos sociais da ciência que implica não só em um monitoramento epistemológico (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000). Mas também uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, 32). O modelo educacional da “Ponte” valoriza o caráter único de cada ser e a unicidade de todos, de forma que cada verso gera complementariedade cósmica com o uno. O que pode ser comparado ao experimentalismo estético e poético que se verifica nas escolas de samba carioca no processo pedagógico e artístico de composição dos sambas enredos e carros alegóricos, em que o carnavalesco e os demais responsáveis tem a tarefa de aprofundar de uma forma hipertextual, sinestésica e colaborativa um determinado tema ao longo do ano:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicitomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica: sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar (FREIRE, 1974, 16-7).

Algumas experiências da psicopedagogia moderna humanistas e/ou alternativas como a metodologia antroposófica da pedagogia wuderfiana<sup>3</sup>, cujo pilar fundamental é a integração

1 Não confundir com o antropólogo João Pacheco, também educador, que tem trabalhado para modificar o léxico relativo ao ensino básico sobre os índios no Brasil reprodutor de mitos generalizantes que torna equivocado o uso da expressão “indianismo”, como se fossem coesos

2 “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, pesquisador (FREIRE, 2002, 32)”.

3 Criada em 1919 para os filhos dos funcionários de fábrica de cigarro na Alemanha, é hoje, uma experiência educacional auto-gestionada por pais e professores por meio institucional de associação sem fins lucrativa mundialmente replicada, que prisma pela formação criativa e crítica inter(trans)disciplinar dos alunos de diferentes classes sociais na mesma classe educacional, em que



intersocial e *approach* poli-valente tem sido mal aplicadas no Brasil de maneira a valorizar em sua aplicação somente a última característica. Um exemplo são as escolas privadas influenciadas pelo método Waldorf voltadas para elite e públicas por Anísio Teixeira para a classe trabalhadora, como o projeto inicial do CIEPS ou Brizolões de Darcy Ribeiro. A interação social prevista no projeto não ocorreu pela alta segmentação social e competitividade profissional/universitária crescente que tem afastado crianças de famílias ricas das escolas públicas. A ênfase inicial do CIEPS na farta oferta de disciplina e atividades em período integral, talvez, tivesse no seu espectro de motivações o fato das crianças pobres viverem em situação de vulnerabilidade social, em que o risco de marginalização social se tornar criminal é patente – no que ratifica a verdade heurística de que “cabeça vazia é [escola] do Diabo”. Atividades extra-classes, como teatro, capoeira, dança e música, porém, ainda estariam dispostos em uma “grade” – que sempre remete a ideia de prisão mesmo –, em uma escola com infraestrutura que para permitir a permanência continuada das crianças no ambiente e convívio escolar. Com o paradigma do ócio criativo atrelado à produtividade intelectual de Domenico (2000), todas essas premissas foram colocadas em questão, já que, totalmente, tutelado, o espaço-tempo de criação e experimentação do aluno é vetado, até porque a interdisciplinariedade aqui é desprovida de transdisciplinariedade. Atualmente, os “Brizolões” de Darcy são subutilizados, alguns com estrutura física e arcabouço filosófico precarizado. Em alguns casos, como o do bairro da Mangueira, as cores da fachada são verde, branco e rosa, e no interior do prédio são realizadas inúmeros de atividades extracurriculares e comunitárias, o que permite um desbobrimento político social do espaço público educacional espontâneo e participativo.

Esse projeto visionário para época não deve ser descartado e ser revisto no tocante ao conceito de interdisciplinaridade, que diferente do de multidisciplinariedade não é decorrente apenas do acréscimo do número de disciplinas-atividades – também em relação a acessibilidade de deficientes físicos haja vista que poucas escolas estão adaptadas até hoje. Em relação, a Escola da Ponte, que, se vista por um enfoque milenar taoísta chinês, parece defender mais o saber oriundo da “não ação” do que a ocidental perspectiva da erudição da “pró ação”, no entanto, há o receio legítimo de que o aluno que estudasse em colégio adepto das correntes educacionais da valorização do tempo subjetivo, se tornaria um utópico inadaptado social. Pois, que viria ruir suas chances de passar em vestibulares e acessar a vida prática, mais coadunada com a perspectiva escolástica e pitagórica.

Essa hipótese carece de verificação empírica já, que, pelo menos, em relação ao primeiro grau cursado em escolas inspiradas no método de Pacheco, como coletei relatos de pais de alunos da Escola Municipal Desembargador Amorin Lima (São Paulo) e no Projeto Autonomia

---

um determinado conteúdo é ensinado a partir do formato de leitiv motiv para que possa ser contemplado cognitivamente pela totalidade de alunos em suas especificidades perceptivas (LANZ, 2016).

Carioca<sup>4</sup> com alguns alunos repetentes (Rio de Janeiro), não há evidências que a comprove. Nesse sentido, essa suspeição parece se tratar de mitologias apocalípticas sensacionalistas que atuam também propositivamente com a oferta de métodos e técnicas educacionais, compatíveis com uso deliberado ferramentas tecnológicas e *approachs* tecnólogos. Porém essas mesmas ferramentas empoderadoras metodologicamente da voz do aluno na estrutura escolar vertical autoritária, por permitir autodidatismo, interatividade e criatividade, pode ser de narcotização, tutela e embrutecimento. O excesso do esteticismo imagética e *hi*-tecnológico da era pós-moderna, amiúde, está a serviço da manutenção panóptica de controle social e familiar, como ocorre em muitas escolas, em que é possível acompanhar remotamente o desempenho escolar na somente pelo boletim eletrônico, mas também pelas microcâmeras transmissoras das aulas em tempo real. Novas práticas educacionais retoricamente humanistas tem se coadunado a uma velha perspectiva de subalternidade psicológica cognitiva, afins à reprodução de um sistema social, econômico e cultural consumista reificante de um tempo (dinheiro) produtivista e lógica competitiva, em que a estética e o meio se torna mais importante do que a ética e a mensagem. Em que as crianças atropeladoras de transeuntes no jogo de ação GTA, são transformadas em mero *tamagoshi* dos pais. Talvez, por isso, em uma postura relativamente menos radical contra esses constructos morais anestésicos da autorealização e autonomia individual da Escola da Ponte, cuja avaliação se dá a partir de análise subjetiva do empenho, a pedagogia waldorfiana retarde ao máximo a inserção de práticas de ensino pautadas pela competitividade, por meio de sistema de análise de desempenho não classificatório, e tecnologia, através da ênfase de atividades corporais antiabstracionista.

O receio maior com métodos e técnicas educacionais verdadeiramente insurgentes, o que não requer dependência cega com tecnologia de ponta pirotécnicas e excesso gratuito de atividades, é que “saber” se confunde com “poder” (FOCAULT, 2005). Não por outro motivo a palavra de “ordem” disciplina tem um significado duplo na educação, não somente matéria, mas também normalidade comportamental dos corpos como mostra Foucault em relação ao processo civilizatório em quartéis militares (2007). Quando o aluno adquire autodidatismo e autonomia ele se torna, não autossuficiente em relação ao processo educacional, mas consciente, crítico e corresponsável metodologicamente das suas rotas de aprendizado, com os acertos e erros que lhe são sempre inerentes. É importante desconstruir esse mito da normose (WEIL, P; CREMA, R; LELOUP, 2003) educacional que se fundamenta no paradigma da normalidade e da norma, expresso através do próprio nome dos cursos e formandos técnicos de educação básica “normal” e normativa.

---

4 “O Autonomia Carioca é um projeto da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O Projeto, presente em várias escolas da Rede, foi desenvolvido para promover a aceleração de estudos e corrigir a defasagem idade-série dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental (disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=autonomiacarioca>, acesso em 20/04/2016)”.

Ademais, é no bojo desse processo de valorização da diversidade epistemológica, que se encontra para países outrora colonizados por interesses e imposições alheias e agressivas aos saberes locais, os anticorpos cognitivos para superação emancipatória da colonialidade cultural. O caso mais exemplar é a Bolívia que soube transformar a sua problemática falta de coincidência entre as diversas famílias etno e/ou linguística divergente e que não se auto-determinavam bolivianos e uma geopolítica nacional pós-colonial de inspiração francesa, que atendia aos interesses da classe *criolla*, em uma reformulação da consciência nacional. Modelo de governança política-social que pode ser considerado uma espécie de novo iluminismo por conciliar nacionalismo comum e multiculturalismo intra (diversos etnias/dialetos internos) e internacional (de referência republicana ocidental grega e francesa): “República Plurinacional da Bolívia”. O interessante desse caso de tecnologia de paz é que aponta para uma dupla atuação de diversidade epistemológica: 1) A questão da invisibilidade e conflitualidade étnica e cultural aguçada na Bolívia é arrefecida a partir da solução endógena *folkcomunicação*, que implicou em pesquisa-ação etnometodológica e culturalista da realidade das camadas sócias e lideranças comunicativas bolivianas marginalizadas e, não modelos de governanças públicas e comunicação social imperialistas e universalistas traduzidos literalmente de situações extemporâneas, no que permitiu: 2) que às culturalidades subreptícias (auto)excluídas e alienadas da outrora representação institucional nacional falsamente coesa, sejam representadas, a partir do reconhecimento do saber local “das Bolívias” como país diverso e democraticamente “conflitual” em termos de nacionalidades – em que o conceito de nação é transferido da sua clássica associação com o Estado e Território, para uma nova, com as Etnias ou Imaginários. O que permite, conseqüentemente uma autoafirmação dupla de um país considerado menor enquanto nação como um todo – e não somente de uma burguesia intermediária oportunista, como ocorria antes. Mas também das minorias étnicas, enquanto nações particulares, em detrimento da figura do nativo indistinto e generalista. A colonialidade cultural na Bolívia só pode ser superada com o fim do colonialismo interno entre bolivianos e vice-versa.

A normose da racionalidade cognitiva-instrumental seria um produto tipicamente ocidental europeu herdado do período colonial e neocolonial. Esses arcaísmos mentais, por mais que arquétipos universais, pois que toda sociedade, mesmo rudimentar, apresenta algum grau desse tipo de razão instrumental, funcionam ainda como estratégias de imperialismo cultural das nações ditas centrais sob as periféricas. Iniciativas no Brasil como Universidade das Quebradas, Universidade da Paz, Universidade dos Povos das Florestas, Núcleo de *Educação* Intercultural Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) apontam para o conhecimento-emancipação. Além de permitir perceber o positivismo seletivo do conhecimento-regulação como mais uma forma de etnosaber local centrado, tanto quanto os conteúdos e epistemologias consideradas por ele subconhecimento das periferias, são igualmente condicionadas social e localmente:

(...) todo conhecimento é social e relacionado a uma forma específica de ignorância. (...). O conhecimento-regulação seria aquele que leva do caos à ordem. O conhecimento-emancipação seria aquele que, procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca solidariedade (OLIVEIRA, 2008, 11).

Já sobre a discriminação positiva, no sentido de Robert Castel (2011), implícita no termo “Educação Especial” – ou mesmo etnosaber – não a impossibilita de ser um instrumento válido de experiência educacional por permitir um aprendizado intrínseco e endógeno, oriundo das próprias demandas e afinidades do indivíduo – o semelhante raciocínio pode ser feito sobre a “Lei de Cotas”. A “metodologia” Paulo Freire de alfabetização construtivista de adultos indica que a eficácia da utilização do método da palavração em que os elementos mnemônicos familiares do cor-local dos alunos (“temas geradoras”) a partir dos seus universos cotidianos e de círculo de cultura coletiva, faz saltar aos olhos as letras e palavras, números e cifras. O que permite especular que sendo possível entre os alunos com sensibilidade sensorial e/ou cognitiva rara algum tipo de interação social, uma educação em que todos sejam educados como especiais – o que obrigaria os alunos “normais” a terem aulas de LIBRAS, por exemplo – poderia ser mais do que uma forma de evitar o famigerado *bullying* dos especiais, mas também uma forma de aplicar o multiculturalismo construtivista, até porque, a partir do que Bourdieu (1990) chama de exclusão de dentro, sempre muitos alunos de inteligência rara tendem a ser também censurados no cotidiano escolar, por sua “intolerância” a lactose do sistema autoritário paternalista educacional hegemonicamente racionalista.

A proposta do intervalo expandido – 15 minutos de “ócio criativo” (DIMASSI, 2000) – entre uma aula e outra poderia ser usado para tirar dúvidas, meditar ou até mesmo terminar de copiar o conteúdo na lousa – principalmente, nisso, a gente percebe como cada um escreve com tempos e letras diferentes. E não implicaria em uma mudança drástica no método educacional de primeiro e segundo grau esse pequeno, mas poderoso “hiato” na longa rotina de atividades e overdose de informações enciclopédicas na era do Wikipédia, aos quais normalmente, são submetidos os alunos. O conhecimento criativo (*insight*) se dá através do tempo ocioso e artístico, quando a mente entra em um estágio menos super-egoíco, que permite interdisciplinaridade imagética e conceitual onírica ou graça corporal e espiritual, movimentos salutares para evitar colapso mental da ecologia da mente (BATESON, 2000). Entrementes (corpos), o aprendizado real ou individual (cognição e memória) se dá também em termos celulares e neurais, que, assim como a máquina, também necessitam de tempo para download (e, às vezes, até reiniciar o sistema). O ensinamento não pode ser impingido sobre o aluno autoritariamente com o aluno em posição *contra plogè*, sem sua aquiescência relativa, mas deve partir de um diálogo educativo democrático conflitual-consensual, a escola deve ser “uma estufa de amor e carinho”, como o escritor do livro “O Ateneu”, Raul Pompéia (1997) descreve ser sua imagem da casa da família antes da partida para o internato de padres da qual seria exorcizado somente através do

incêndio simbólico através da sua imaginação literária. A família, como primeira socialização (BERGER; LUCKMANN, 2001), deveria ser um lugar de disciplina e dever, o que normalmente, são instâncias associadas à segunda socialização (escola), de forma, que pais poucos, a não ser formal – reunião de pais – e obsessivamente – escolas monitoradas por câmeras nas salas -, pouco se imiscuem da na vida escolar, o que denota uma separação entre teoria/prática, escola/casa e dever/ócio equivocada.

O que planteia aqui, destarte, é a superação dos resquícios da velha escola com a clássica imagem de castigo sacerdotal e militaresco virado para a parede feita de anônimos tijolos – o filme de Alan Parker “The wall” (1982) utiliza essa metáfora de mecanicismo e finalismo do símbolo da construção civil e suas derivadas e integradas, a partir do uso da canção célebre “Another brick in the wall” de Pink Floyd. Dever de casa, nesses termos aqui defendidos, tinha que ser realmente algo prático e participativo. E a prova, uma provação iniciática (rito de passagem) a partir de um sistema de auto-iniciativa e avaliação de conteúdos programáticos, mas também, de valores humanísticos – bem diferente do atual pautado pelo individualismo e competitividade interpessoal vexatória –, que permitisse retroalimentação constante do processo educacional, criador. Doravante, de responsabilidade individual e emancipação social. O que não se revela é que por trás da violência institucional disciplinar dos educadores bedéis se esconde uma escola que é além de Torre de Marfim, de Babel também.

Em um modelo pedagógico situacional da educação para a liberdade – “(...) o homem como um ser no mundo e com o mundo (FREIRE, 1974, 8)” – o “homem ‘undo” são desafiados a serem permanentemente buscantes e cocriadores sujeito da ação de seu próprio destino pelas agências de civilização pedagógica como a Escola, Igreja, Internet, Estado, Terceiro e Lar – já que marginalização material, de muitas pessoas e países, normalmente, é acompanhada da marginalização criativa e deliberativa (CÂMERA, 1983). Em oposição ao carcomido modelo adaptacionista e mecanicista de reação condutiva e reprodutiva de indivíduos passivos a estímulos deterministas – “concepção bancária”<sup>5</sup> (FREIRE, 1974, 14) ou, o que chamo, de paradigma da lata de sardinha, devido ao seu caráter epistemicída do saber e cor local/individual. Essa desigualdade educativa, quase sempre social também, criar que para que alguns possam ser seres em si, legiões de indivíduos tem que ser seres para o outro (ibid.). Sem barrar o progresso econômico da construção das “pontes” (ter), é cabível corrigir os desvios da modernidade e positivismo pautados pelo egoísmo individualista e produtivista gerador de dominação econômica e imperialismo político – interestatal e interempresarial – colonialidade cultural e colonialismo interno. No que

---

5 “(...) o educando é como se fosse uma <<caixa>> na qual o <<educador>> vai fazendo seus <<depósitos>>. Uma <<caixa>> que vai se enchendo de <<conhecimentos>>, como se conhecer fosse ato passivo de receber doações ou imposições de outros. (...) Para a concepção <<bancária>>, a consciência do homem é algo especializado, vazio, que vai sendo preenchido com pedaços do mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência. (...) a educação é então esse acto de depositar factos, informações semimortas, nos educando. A esses nada mais resta senão pacientemente, receberem os depósitos, arquivá-los, para depois repetir (FREIRE, 1974, 15)”.

se impossibilita erguer as pontes da integração social e internacional, no sentido de evitar miséria da desumanização do luxo da subhumanização do lixo (ser) (CÂMERA, 1983).

Como Heidegger (2002) assumimos que poeticamente o homem habita e o equipamento público “ponte” não liga lugares geometricamente, mas, os lugares é que são “ligados” (duplo sentido) por ele: habitamos o mundo a partir de uma conjuntura existencial essencial é que construímos nele poeticamente – no sentido heideggeriano de medida exata desse entorno do ser. Ao defender uma ação arquitetônica como transformação técnica e poética de pré-existências em diferentes lugares, escalas e contextos por operação relativas de adição e subtração – entre a preservação imobilista e o transformismo demolidor –, se rompe com o pensamento moderno cartesiano. Aqui, onde espaço é extensão geométrica dada, prevista e hermética, a ponte é tanto lugar de passagem dos veículos e pessoas, quanto *lócus* da transitoriedade dos lugares e espaços. Ou seja: constructo edílico, material e físico (ambiente construído), mas também social, cultural e mnemônico (ambiente vivido); experiência subjetiva e realidade objetiva; coisa (multiplicidade) e palavra (conceito); espaço e tempo; absoluto e relativo; essencial estrutural e aparente conjuntural; “habitar” e “construir”.

A luz do paradigma construtivista rizomático da diferença de Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são antes devires e acontecimentos históricos e, por isso, apesar e a partir dos *constraints epistemológicos* do seu plano de imanência, devem ser recriados para não redundarmos em preconceito contra a criatividade. Efeito de anacronismo ao contrário por usar um conceito datado para uma situação atual em curso, que costuma ser rompido na linguagem e conhecimento artístico, que em tese, mais autônoma e corajosa, conseguem se conectar com o Ághora agora por meio de uma simbiose simbólica, auto-transcendente e pré-conceitual entre artista (Word) e mundo (World) (MAY, 1995). Esses avanços autenticadores de uma percepção/cognição mais autêntica são tributários à Bergson (2015), que afirma que as descontinuidades aparentes (p. ex.: a.c e d.c) criadas por uma epistemologia e historiografia causal econômica e reprodutiva são oriundas do mínimo esforço das formas vivas viáveis para conter o caráter contínuo, imprevisível e irreversível da duração em evolução naturalmente criadora e experimental, “reservatório de indeterminações” (ibid, 95) fadada, por isso, a mais insucessos e imperfeições do que o contrário:

A causa profunda dessas dissonâncias jaz em uma irremediável diferença de ritmo. A vida em geral é a própria mobilidade; as manifestações particulares da vida só aceitam essa mobilidade a contragosto e estão constantemente atrasadas em relação a ela. Aquela vai sempre em diante; estas gostariam de patinhar. A evolução em geral dar-se-ia, tanto quanto possível, em linha reta; cada evolução especial é um processo circular. Como turbilhões de poeiras levantadas pelo vento que passa, os vivos giram sobre si mesmos, suspenso pelo grande sopro da vida. São, portanto, relativamente estáveis, e contrafazem mesmo tão bem a

imobilidade que nós os tratamos antes como coisas do que como progressos, esquecendo que a própria permanência de sua forma não é mais que o desenho de um movimento (ibid., 97).

O surgimento de cursos “Pedagogia”, “Psicopedagogia” e “Educação Especial” regido pelo mesmo sistema conservador de política pública de educação o obriga a dar nota, a classificar, a comparar e a excluir – em dissintonia com os cultura de valores multiculturais da ementa do curso, o que mostra como a Reforma Educacional deve ser radical horizontal (nas escolas com os pais, alunos e mestres) e verticalmente (entre as instituições ministeriais, secretárias de educacionais e diretorias/coordenações nas escolas). Por outro lado, um balaio de gatos compartimentado é uma boa imagem para traduzir a aplicação do conceito de “interdisciplinaridade” literal, como as múltiplas engenharias temáticas e especializadas, exceto a transdisciplinar mecatrônica, fusão da tecnologia da informação, mecânica e eletrônica. Sobre isso também, cabe ressaltar que há sempre o risco de multidisciplinaridade justapositiva ser tomado como transdisciplinaridade aglutinativa e da formação de ambas as correntes não resultarem em uma visão crítica de seus reais significados na prática. Serem apenas um instrumento retórico institucional para ampliar sectarismos disciplinares, haja vista que em muitas instituições designadas por essas duas alcunhas, os profissionais que ali predominam ainda são oriundos de formações clássicas especializadas. O que permite inconcluir que não se trata de criar pontes (multi)interdisciplinares, mas também interinstitucionais, culturais, étnicas, nacionais, sociais na educação familiar e formal: ...da pré-pré escola na barriga da mãe ao pós pós doutorado da melhor idade... A solução não é então a quantidade informação ou tempo educacional como o modelo da escola integral defende, como o CIEPS se propunha originalmente, com desenvolvimento de atividades complementares, esportivas e artísticas, apesar do caso extremo do acolhimento 24 horas ser indicada nos casos no processo de reassociação de crianças em situação de vulnerabilidade social (DIAS, 2014). O processo educativo é que deve ter uma perspectiva integral do indivíduo para que possa com isso estar a ele integrado em pontes de interação social entre indivíduos sempre aprendizes. As Escolas pautadas por pontes de pontos de vistas, devem então assumir as seguintes premissas em evolução, que ela é:

(...) o lugar, por excelência, de construir a Cultura da Paz. Formando indivíduos sob uma outra lógica; não da destruição, mas da construção; não da concorrência desenfreada mas da cooperação; não do individualismo exacerbado que pisa onde for preciso, para alcançar seus intentos, mas dos interesses da coletividade; não da imposição de modelos culturais, mas do respeito às diferenças; não da manutenção das desigualdades, mas da promoção da justiça social; não da discriminação, mas da compreensão (SILVEIRA, 2003, 17).

Essa pactuação possível significa muito mais do que decisões governamentais no âmbito da agencialidade das políticas públicas de educação. Mas sim, também no plano do cotidiano

da sala de aula e dos professores, corredores e pátios escolares. Significa assumir que todo conhecimento não é posto e se dá em relação a ponte de observadores em sintonia circunstancial, transconhecimento. Latente em todo ser vivente e até inorgânico, independente de taxonomia, o eterno processo de transformação contínua (inteligência criativa), do qual o conhecimento pro`gramático (inteligência pro ativa) é apenas uma ínfima parte dele. Nesse sentido, é mister execrar da gramática escolar todo e qualquer vocabulário, muito recorrente no português culto de muitos professores repleto de preconceito linguístico, incompatível com o caráter experimental da cocriatividade imanente ao processo de evolução da vida e conhecimento. Que, por vezes, deprecia o aluno pouco produtivo, porém, muitas vezes, mais criativo. A lista de aberrações vocabulares potenciais encouraçadonas de sensibilidades vibráteis potentes é longa, e convém tomar nota para serem rasurados depois com caneta vermelha:

mal-azado, incômodo, inapto, despropositado, inadequado, inadaptado, desadaptado, desajustado, desadequado, desenquadrado, descabido, extemporâneo, desapropriado, despropositado, incorreto, incurial, desacertado, desajeitado, triste, mau, inoportuno, inapropriado, desatinado, desconcertado, errado, Menino Maluquinho, inconveniente, impróprio, monstro, louco, lelé da cuca, inapto, inconveniente, incapaz, folgado, Denis, pestinha, burro, retardado, levado, sapeca, encrenca, aluno-problema, mau aluno, demônio e, por último, ...

“do fundão... (vide filme complementar a este artigo “Pontos de Vista: o que se vê do Fundão?” do mesmo autor em: <https://www.youtube.com/FredLeBlue/pontosdevista>).

Este artigo/documentário ensaístico, construído através do método de pesquisa-ação é uma forma criativa de apresentar iniciativas criativas com um viés culturalista como a Escola da Ponte, replicado parcamente no Brasil. Nada seria mais imprudente do que colocar em termos e formas alheias a esta pedagogia sua mirrada educacional. Evitamos até aqui o modelo textual positivista com introdução desenvolvimento e conclusão, a partir de uma narrativa percussiva. O design etnográfico (forma do conteúdo) é meio de compartilhar subliminarmente na própria leitura do texto a experiência metodológica e vivencial da Escola da Ponte, como a interdisciplinarietà, já que meio também é mensagem (MCLUHAN, 1969). O que ganha status de “leitura aumentada” através do transbordamento do artigo para o documentário. Ao cotejar a escola integrada da Escola da Ponte com o projeto original de escola integral do CIEPS, se persegue aqui uma complementaridade dialógica entre os dois métodos, no que pode apontar para um modelo educacional que contemple a diferença em sua essência maior, que é a busca pela igualdade.

## Referências bibliográficas

- BADIOU, A. Ética: um ensaio sobre a consciência do mal. Rio de Janeiro, Relume Dumará; 1995.  
BATESON, Gregory.. Steps to a Ecology of Mind. Chicago: Univ. of Chicago P, 2000.  
BELTRÃO, L.. Folkcomunicação: a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.



- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BERGSON, H.. A Evolução Criadora. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- BILBAO, G.. Psicologia e Arte. Alínea: Campinas, 2004.
- BOURDIEU, P.. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P.. Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C.. A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTEL, R.. A Discriminação Negativa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CASTORINA, J. A.. O debate Piaget-Vygotsky... In: CASTORINA, J. C.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K.. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.
- DARWIN, C.. A Origem das Espécies. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. O que é Filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DI MASSI, D.. Ócio Criativo. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- EGLER, T.. De Baixo para Cima: política e tecnologia em educação. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- FANON, Frantz. Condenados da terra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979 .
- FOUCAULT, M.. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, M.. Microfísica do Poder. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, P.. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P.. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P.. Uma Educação para a Liberdade. Porto: Textos marginais, 1974.
- GOFFMAN, G.. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- LANZ, R.. A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- MAY, R. A Coragem de Criar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MCLUHAN, M.. O meio é a Mensagem. In: Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. São Paulo: Cultrix, 1969.
- NASCIMENTO, A. D.. Projetos sociais e educação. In: SOUSA, J. Música, Educação e Projetos Sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.
- OLIVEIRA, I., B.. Boaventura e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- POMPÉIA, R.. O Ateneu. São Paulo: Globo, 1997.
- ROGERS, C.. Tornar-se Humano. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- SAID, E.. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

SANTOS, B. S. Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SHAPER, J.; WICKE, P. Music and Cultural Theory. Malden: Polity Press, 1997.

SILVEIRA, R.. Ética e Cidadania: elementos para ação nas Escolas. In: ZENAIDE, M. Ética e Cidadania nas Escolas. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

TODOROV, T.. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILSON, E. A Conquista Social da Terra. São Paulo: Cia das Letras, 2013..



HISTÓRIA,  
DESENVOLVIMENTO  
E DEMOCRACIA

# CRÉDITOS

4, 5 E 6  
SETEMBRO  
2017



UFRJ  
faz 100  
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



## CRÉDITOS

### **COORDENAÇÃO GERAL DO SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS**

Rogéria de Ipanema

Coordenadora do Projeto Institucional UFRJ FAZ 100 ANOS – Reitoria

Assessora Especial da Pró-Reitora de Extensão – PR5

Renata Gaspar

Diretora da Divisão de Integração Acadêmica - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

### **COMISSÃO DE AVALIADORES DOS RESUMOS**

Alessandra Sarkis – EEI/ CFCH

Ana Lucia Fernandes Cunha – DRI/ Reitoria

Andrea de Barros Queiróz – SIBI/FCC

Angela Bretas – EEFD/CCS

Carla da Costa Dias – EBA/CLA

Cinda Gonda – FL/CLA

Claudio Rezende Ribeiro – FAU/CLA

Damiane Daniel Oliveira dos Santos – IGEO/CCMN

Glaucia Lelis – ESS/CFCH

Graça Franco Reis – Cap/CFCH

Gustavo Cravo – Gabinete/PR4

Iris Guardatti – Agência UFRJ de Inovação/PR2

Ivone Evangelista Cabral – EEAN/CCS

Jean Christophe Houzel – ICB/CCS

Kátia Correia Gorini – EBA/CLA

Kleber Neves - APG

Luciana Andrade – FAU/CLA

Luciana Boiteux – FND/CCJE

Marcelo Corrêa e Castro – FE

Maria Cristina Miranda – CAp/CFCH

Maria Lucia Santos – CH/REITORIA

Maria Naíse de Oliveira Peixoto – IGEO/CCMN

Mariana Trotta – FND/CCJE

Marcia Malaquias Braz – Gabinete/PR5

Michelle Pereira de Souza Fonseca – EEFD/CCS

Monica Pereira dos Santos – FE/CFCH

Paula Abrantes Cotta de Mello – SIBI/FCC

Pedro Paulo Bicalho – IP/CFCH

Renata Flores – CAp/CFCH

Renata Gaspar – DINAC/PR2

Selene Maia – IM/CFCH

Vitor Amaral – DRI/REITORIA

## MEMBROS EXTERNOS

André Guimarães Couto – DEAC/CEFET  
Lucia Helena Pereira da Silva – IM/UFRRJ  
Priscila Duarte dos Reis – IM/UFRRJ  
Ronaldo Rosas Reis – FE/UFF

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Crélia Dias – PR1  
Caíque Azael – DCE  
Carol Barreto – SUPEREST  
Damiane Daniel Oliveira dos Santos – IGEO/CCMN  
Flavio Pessoa – PPGAV/EBA  
Gustavo Cravo – PR4  
Iris Guardatti – PR2  
Kelly Sam – EBA/CLA  
Luciano Coutinho – FAAC/CCJE  
Marcia Malaquias – Gabinete/PR5  
Maria Naíse de Oliveira Peixoto – IGEO/CCMN  
Paula Barreto de Andrade - EA/EQ  
Priscila Maroja – PR2  
Renata Gaspar – PR2  
Rogéria de Ipanema – UFRJ FAZ 100 ANOS - Reitoria/ PR5  
Sandra Souza – Aposentada (CAp)  
Terezinha da Costa – Vice-presidente da ATTUFRJ  
Valéria Silva – PR5  
Vitor Amaral – DRI

## COMUNICAÇÃO E SISTEMA

Yuri Hutflesz – PR5  
Leonardo Maurício de Freitas – Estagiário/PR2

## DIAGRAMAÇÃO

Sergio Tavares de Sena – PR5



1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO