

O PROTAGONISMO NARRATIVO DO JOVEM: Uma (nova) constituição do saber

Isadora Ortácio Schmidt Buske¹
Cilene de Lurdes Silva²

¹Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Atua como estagiária de Psicologia no Programa de Educação e Ação Social - EDUCAS da Unisinos.

E-mail: isadoraaschmidt@gmail.com

²Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Humanística de Lisboa. Atua como Pedagoga no Programa de Educação e Ação Social - EDUCAS da

UNISINOS. E-mail: cilene.sl@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa alguns fatores que, nos dias de hoje, ainda contribuem para as práticas escolares disciplinantes e se perpetuam na formação dos profissionais da Pedagogia. Desta forma, foram contemplados os aspectos históricos e curriculares que constituem a educação, bem como as consequências psíquicas e sociais atreladas à estas experiências disciplinadoras. Abordamos, ainda, como é possível fomentar novas formas do fazer escolar. O objetivo desta escrita, portanto, é refletir sobre a formação em licenciatura, provocando alguns questionamentos acerca das consequências da graduação quando esta não estimula o acesso dos estudantes aos programas de extensão e a experiência da interdisciplinaridade. E, desta forma, seguir incentivando as práticas que possibilitem o protagonismo jovem e que estas sejam estimuladas desde a formação dos professores. Para isto, dispomos de uma análise teórica apoiada em autores que discorrem sobre o tema. Como resultados, observamos que as práticas escolares que não reconhecem o protagonismo do jovem são responsáveis por estereótipos e narrativas de fracasso.

Palavras chave: Práticas escolares, Pedagogia, Psicologia, Educação, Formação.

INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.

(LARROSA, 2004, p. 116)

A experiência de estagiar acompanha milhares de estudantes em formação. São nestes espaços que constituímos nossas identidades profissionais. No percurso desta construção identitária, nos deparamos com muitos desafios e indagações que auxiliarão nas práticas futuras. Nestas bagagens, repetidas vezes são adicionados desafios. O estágio que inspirou

esta escrita ocorreu no Programa de Educação e Ação Social - EDUCAS, projeto de extensão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, que atende crianças e adolescentes em situação de não aprendizagem.

O EDUCAS é um serviço que tem como objetivo provocar rupturas e deslocamentos nas crianças e jovens atendidos, para que se desprendam das narrativas de fracasso e não aprendizagem que estão vinculados. Para que isto ocorra, são oportunizados a estes sujeitos espaços de fala, os estímulos para que desenvolvam um posicionamento crítico e provocações que os levam a repensar sobre o cotidiano que estão inseridos. O trabalho acontece através do acompanhamento interdisciplinar e atenção às demandas emergentes, diferindo da lógica institucional escolar.

O desafio, neste contexto, se colocou devido ao fato de que não haviam estudantes do curso de Pedagogia dispostos a atuar como estagiários(as) curriculares ou voluntários no espaço. Diante disto, algumas questões emergiram: Porque, sendo este um projeto piloto do curso de Pedagogia, os estudantes em formação não manifestam interesse pelo espaço? Porque não expandem o olhar para além da escola? Não conhecem o espaço? Não são estimulados a atuações fora da norma institucional?

Este artigo tem como objetivo apresentar uma alternativa à constituição educacional que vem sendo entendida como padrão até aqui e justificar porque, através do protagonismo do jovem, é possível instaurar novas práticas que podem ser potentes no processo de apreender. É esperado também, que se compreenda a importância de reforçar o espaço de fala, posicionamento e percepção das capacidades destes jovens como critério essencial na formação dos educadores. Ainda pretendemos, com esta escrita, evidenciar a importância da interdisciplinaridade no trabalho de coordenação dos grupos do EDUCAS, uma vez que o fazer pedagógico e psicológico estão atrelados de diversas formas e são complementares.

Diante do que foi até aqui apresentado, é necessário um percurso histórico para justificar o reconhecimento da escola como instituição detentora do único conhecimento legítimo. E ainda, percorrer as dificuldades que os outros movimentos de saber enfrentam para receber o reconhecimento merecido. Neste movimento, é pertinente considerar o currículo da educação superior, a fim de identificar quais são os fatores que reafirmam as práticas que apontam para uma pedagogia escolar. Para que então, apoiada na literatura, seja possível mostrar que este modelo de ensino aprendizagem necessita de reformulações. Sendo assim, é possível ainda, uma expansão do olhar e do pensar os sujeitos que têm boa parte da sua subjetividade atravessada pelo contexto educacional, proporcionando uma constituição mais leve e menos limitadora.

METODOLOGIA

Este artigo se originou a partir da experiência de estágio curricular no Programa de Educação e Ação Social - EDUCAS, projeto de extensão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, que tem como objetivo o trabalho com crianças e jovens em situação de não aprendizagem através da ressignificação dos conteúdos escolares e de vida.

A partir da convivência com os jovens (idades entre 11 e 13 anos, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas do município de São Leopoldo - RS) e suas famílias, a observação ativa dos processos que ocorriam no espaço e das trocas entre a equipe interdisciplinar que atua no serviço, foi possível aliar as práticas às teorias e dar sentido às problemáticas que se faziam presentes no espaço.

Esta análise ocorreu sob a luz de diferentes leituras e de integração de conteúdos teóricos de autores que problematizam questões da formação em Pedagogia, principalmente naquelas que dizem respeito aos currículos. A investigação contou com o estudo do currículo do curso superior de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e ainda com autores que dialogam com problemáticas sociais, escolares e que dizem respeito a ótica do desenvolvimento da subjetividade dos atores sociais envolvidos nestes percursos, ou seja, os jovens.

O PERCURSO DA CONSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola não seguiu sempre os padrões a que estamos acostumados. Ela foi sendo modificada, através do tempo e de alguns interesses, até se estabelecer como hoje a reconhecemos. Na idade média, as escolas eram exclusividade de poucos, que misturados em diversas idades, experimentavam costumes libertários. Por esta razão, entre os séculos XVII e XIX passou-se a separar as crianças dos adultos neste período de formação intelectual e moral (ARIÈS, 1981). Ainda segundo Ariès, a escola passou a cercar e adestrar seu estudante através de uma disciplina autoritária. As transformações decorrentes desta mudança foram marcadas pelas alterações pedagógicas e principalmente pelo emprego do controle dos corpos dos sujeitos. A instituição escolar agora conta com o controle e o disciplinamento. A ideia de disciplina se estabelece através das relações de poder, que segundo Foucault (1973), ocorre pela detenção do conhecimento: quem sabe mais é quem exerce o poder. Desta forma, nos encontramos com um dispositivo discreto, não imposto, que cumpre a tarefa da submissão naqueles que não têm o poder. Trata-se de um poder microfísico. Somos apresentados então à

sociedade disciplinar e as instituições disciplinares (FOUCAULT, 1987). E entre estas, está a escola. A fundação destas organizações aconteceu a partir de regimentos de controle minuciosos e bastante articulados. Há muitos exemplos de estratégias utilizadas na perspectiva desse controle, como a construção de prédios com portões e grades que expressam a reclusão do espaço escola, o rigor dos horários que configura a preocupação com a produção, e ainda a organização através de níveis, séries e/ou semestres (AQUINO, 2006).

Na configuração escolar atual, é possível identificar que os mecanismos de disciplina não se efetivam de forma tão autoritária como já foram. Na realidade, há atualmente, uma articulação entre mecanismos da sociedade disciplinar e da sociedade de controle, que segundo Deleuze, consiste em uma sociedade marcada por recursos mais sutis e elaborados de controle, como a autovigilância. Nesta transição, houveram mudanças na forma de se exercer as relações de poder, o que não significa que o controle sobre os corpos tenha sido extinto. Nosso foco, a escola, é um bom exemplo para pensarmos a vigilância continuada. Principalmente através da institucionalização precoce (SILVA, 2007), ou seja, o ingresso das crianças menores de seis anos na escola, é possível direcionar as possibilidades de desejos destas crianças, limitando seus processos criativos. Uma vez limitadas, os seus devires são aprisionados em massas comuns e os tornarão sujeitos moldados (ibid, 2007). Ao internalizar os discursos de rigidez de horários e rotinas, de máxima produção e de punições, a vigilância constante se cristaliza e não é mais necessário que o contexto educacional se ocupe deste papel. Este sujeito que aprendeu, desde muito cedo, o que fazer e como fazer, irá seguir o trajeto que lhe foi colocado. Estes mecanismos, repetidos por vários anos e de forma exaustiva pelos sujeitos, atravessam suas subjetivações, tomam estatuto de verdade, legitimam as relações saber/poder e impõem sua forma de controle disciplinar, constituindo sujeitos do não desejo, da não vontade e não autonomia.

Nesta lógica, atualmente, a escola é produtora de demandas ditas problemáticas, quando na realidade, são manifestações de resistência a este aprisionamento do ser através da norma (ser criança, ser jovem ou simplesmente ser o que se é). A norma iguala os sujeitos por sua medida, mas também os diferencia para medir quem desvia. O desempenho escolar, por exemplo, é uma normalização que permite classificar e dividir os estudantes (EWALD, 2000) e os prender à alguns rótulos.

LEGITIMADORES DA LÓGICA INSTITUCIONAL

Nas sociedades primárias, os conhecimentos eram transmitidos e validados através da oralidade, valorizando as memórias e as narrativas. Com o desenvolvimento das sociedades, a escrita passou a ser utilizada a partir da possibilidade de não sofrer deformações decorrentes de esquecimentos, memórias ou ideias. A partir do aperfeiçoamento da escrita, das relações de poder que se estabeleceram entre letrados/iletrados e as teorias que foram formuladas através do escrever, o saber científico foi legitimado (LÉVY, 1990). Esta modalidade de saber foi incorporada às sociedades como um exercício de poder, e por isto usada nas escolas, instituição direta de relações de poder, retirando o lugar de valor dos conhecimentos disseminados de geração em geração pelas narrativas.

A produção de sujeitos modulados (SILVA, 2007) está também intimamente ligada a validação do conhecimento científico como representante do saber legítimo. Nas sociedades de controle, Deleuze (1992) nos indica que as fábricas citadas por Foucault (1987) são substituídas pelas empresas. Estes são espaços institucionalizados que vão sendo substituídos ao longo do percurso de vida dos atores sociais e que não permitem ao sujeito o engendramento de seus desejos. Desta forma, ao se tornarem profissionais, estes sujeitos são moldados através de critérios salariais, desafios, metas, concursos e outros disparadores (DELEUZE, 1992) que incentivam a rivalidade e a disputa, além de serem bastante semelhantes com situações anteriormente experienciadas no percurso escolar (há a presença do controle no formato da vigilância, hierarquia e punições em ambos os ambientes). O que nos leva a outro dos legitimadores da lógica institucional: a formação e busca de conhecimento constantes, produzindo sujeitos que não terminam nada. Este processo de plasticidade (SILVA, 2007) reflete o controle rápido, contínuo e de curto prazo que estamos submetidos.

Para além destas questões subjetivas, se faz pertinente um olhar organizacional. A análise da constituição do currículo de ensino e da maneira como é utilizado se faz necessária ao falarmos de formação de professores, visto que através dele estes profissionais são formados e, também por meio dele, formam sujeitos. Supostamente, o currículo tem como finalidade especificar objetivos, traçar procedimentos e métodos para o alcance de resultados. Dentro desta dimensão, há várias vertentes que traduzem suas concepções sobre o documento. Algumas de forma mais rígida e organizacional, outras de forma mais permissiva e

participativa, mas todas, de alguma maneira, se preocupam com o que ensinar, como ensinar e porque ensinar (SILVA, 2011).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011), no livro *Documentos de Identidade*, o currículo é atravessado por diversos pensamentos. A construção do currículo se deu a partir de várias teorias e vários modelos diferentes. Desde uma concepção humanista na Idade Média e Renascentismo, com foco nas artes, leitura e linguagem, percorrendo diversos ideais propostos por diferentes autores até chegarmos a “pedagogia da possibilidade”, de Giroux, que propõe que os estudantes tenham oportunidades de debater e fazer questionamentos, que os professores sejam agentes fomentadores dessas atividades e que os aprendizes devem ser considerados e ouvidos. O currículo, nesta perspectiva, deve ser um produtor de significados. Dentro de todas estas teorizações, temos o chamado currículo oculto, que consistem naqueles aspectos que não estão inseridos no documento em si, mas que também ensinam. São atitudes, comportamentos, valores e orientações pertinentes às relações que acontecem no espaço escolar, à organização estrutural e à utilização do tempo. São categorias e divisões. São regras, normas e regulamentos, que nos remetem novamente e indiretamente a Foucault. Podemos compreender, portanto, o currículo como um espaço em que percorrem estritamente as relações de poder. É um documento político, é resultado de construções sociais. O currículo é, desta maneira, identidade (SILVA, 2011).

Estas proposições de currículo se estendem para os cursos superiores. Há questões discretas para problematizar a composição do currículo universitário. A primeira delas pode ser considerada as práticas dos profissionais que se está formando. É necessário questionar a serviço de que(m) estes currículos atuam, quais os tipos de conhecimento que estão aí determinados, se são tendenciosos ou coerentes e se abordam realmente as questões que se propõe. Refletir acerca dos valores, comportamentos e ações que estão sendo apreendidos nas entrelinhas pelos graduandos, que dizem muito sobre os comportamentos que ainda estão enraizados nos ambientes e atuações de trabalho. Estas observações podem ser percebidas de forma comum aos cursos de graduação. Apesar destes apontamentos partirem do ponto de vista analítico da inserção na universidade e baseado na literatura das teorias do currículo, é importante ressaltar que o MEC (2006) publicou uma resolução informando a respeito da obrigatoriedade das instituições de ensino superior proporcionarem conhecimento não-escolar aos estudantes, o que inclui as atuações enquanto estagiários ou através de atividades em aulas e ações extracurriculares. É possível reconhecer os movimentos de atuação a favor das práticas não escolares em algumas universidades através de disciplinas informativas sobre os

cenários de atuação do pedagogo (UNISINOS, 2015) e o incentivo a estágios realizados em outros espaços válidos de saber. Estas ações que procuram desconstruir uma tradição curricular, no sentido da rigidez do aprender, têm tido cada vez mais destaque e potência. Mas ainda se fazem necessárias a compreensão das práticas de aprendizagem que ocorrem fora dos padrões escolares, bem como a divulgação dos espaços que proporcionam outras opções de conhecimento como dispositivos de trabalho.

Por fim, mas igualmente importante, temos o saber médico que atua também em função das normas e do controle. Médicos, psiquiatras e psicólogos que atuam avaliando, descrevendo e testando os atores escolares também exercem um fundamental papel neste percurso legitimador, pois ao afirmarem que o estudante carrega consigo um problema que justifique suas diferenças ou dificuldades, impedem que a escola reveja suas práticas e perceba que a não aprendizagem pode ocorrer em consequência do seu sistema produtor de verdades (LOPES, 2008). Os diagnósticos, laudos e pareceres emitidos por estes profissionais passam a reforçar discursos negativos que os estudantes carregam e os projetam tão fortemente nestes aspectos, que os sujeitos e suas famílias passam a ter dificuldades de reconhecer as potencialidades e saberes não científicos pertencentes ao indivíduo. Este ciclo produz um sujeito narrado por verdades de terceiros e que não se autoriza ao reconhecimento de suas capacidades.

DISCUSSÃO

Então, o que fazer e ainda, como fazer para que o contexto educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, se desamarre destes métodos que comprovadamente geram estereótipos? Em primeiro lugar, para se construir uma educação inclusiva, não apenas sob o prisma da deficiência, mas de inclusão dos sujeitos em suas particularidades, é preciso que, atentas às diversidades, as escolas promovam o conhecimento através da significação, do sentido que expressa para aquele que está a conhecer. Depois, mover a posição do professor como aquele que detém o saber para aquele que é responsável pela integração da aprendizagem. É crucial, também rever a concepção de que aprender só é possível com disciplina e repensar os números como condição de medida do quanto se conhece (LOPES, 2005).

É importante reconhecer que quando um aluno desvia da norma, ou seja, “representa um problema”, não se pode acreditar que este seja meramente de propriedade orgânica. Precisamos olhar também para a escola, que através de suas definições de comportamento,

práticas, permissões e proibições, avaliações, relações e imposições do que e como aprender, se constitui como campo de exercício e constituição de subjetividades (MARASCHIN, 2000) e por isso não se pode negar que o ambiente escolar é parte do “problema” manifestado pelo estudante. Não se trata, no entanto, de depositar certa culpa apenas na escola. É importante perceber que as instituições realizam, dentro de suas possibilidades, movimentos que vão contra tais legitimações e que enfrentam diversas dificuldades estruturais, temporais e empregatícias. Há uma gama extensa de problemas que encontramos no contexto escolar. Porém, ainda há o que se possa realizar, conscientizar e problematizar com todos os sujeitos que ali estão inseridos.

Tomando de exemplo as árvores do conhecimento, de Levy e Authier, propostas a partir da auto-organização, democracia e troca nas relações, podemos pensar sobre outra maneira de promover a construção do conhecimento. Trata-se de uma rede de saberes, que estimula a construção coletiva, que não exclui nenhuma capacidade, que propicia o cartografar saberes e os compartilhar. Garantindo um processo de criação, de invenção, de significação e de aquisição do conhecimento, sem excluir os saberes de vida. Esta composição se transforma à medida que cada um dos sujeitos participantes do processo também muda. É mutável e não fixa (BARROS, 2000). Este exercício poderia ser viável através de atividades onde o professor, enquanto agente de integração de saberes estimula seus estudantes a refletirem sobre seus conhecimentos provenientes de outros setores vivenciais que não a escola, proporciona um espaço de sentir e significar aquilo que se está em contato, e assim aprender de forma experiencial. Estas (novas) práticas de ensino aprendizagem poderiam se fazer presentes nos campos de formação profissional dos pedagogos, para que sejam incluídas com mais facilidade nos cenários da educação, através de programas de extensão do ensino superior e que a partir daí consigam se reverberar nas ações do sistema educacional como um todo. Tomemos o EDUCAS como exemplo, onde este tipo de relação com o aprender já ocorre, e revela suas potencialidades nas trocas que os jovens do programa expressam enquanto alunos de instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de aprendizagem são inerentes à existência humana e acontecem constantemente. Desta forma, não é possível validar apenas os saberes que se encontram em livros, artigos, pesquisas ou são reconhecidos como científicos. O aprendizado se dá nas pequenas trocas relacionais, na escuta, na observação, na prática de pequenas ações diárias que levam à reflexão sobre si, sobre o outro, sobre o contexto, sobre o mundo. O aprender é

conjunto, é flexível, é construção. Produz rupturas no modo de se encontrar com o outro. A aprendizagem precisa ter a criatividade como estímulo e não provocar seu apagamento, bem como não deveria aprisionar e extinguir desejos, mas sim os impulsionar.

O disciplinamento faz com que as diferenças não possam aparecer entre os sujeitos e que, quando aparentes, sejam encaradas com a necessidade de uma intervenção corretiva: médicos, psicólogos/psiquiatras, centros pedagógicos, entre outros. Portanto, os estudantes em situação de não aprendizagem são sujeitos que estão atrelados a muitos dizeres, saberes e conceitos que pretendem impor uma verdade sobre suas trajetórias. Estes jovens necessitam se deslocarem destes pré-conceitos fortemente estabelecidos em suas relações sociais diárias para que possam as substituir por suas inscrições, suas histórias, suas percepções, seus entendimentos e seus modos de encontro:

dizer que um sujeito está em uma posição de não aprendizagem é dizer que diferentes atravessamentos, verdades e práticas estão produzindo tal posição; significa dizer, também, que, tentando olhar e trabalhar com o entorno do sujeito, podemos estar criando outras posições para ele (LOPES, 2008, p. 58).

Investir em uma formação que valoriza o protagonismo jovem significa investir em movimentos de resistência. Significa contribuir para que estes jovens se reconheçam capazes de se tornarem adultos posicionados diante das situações. Não significa que estarão preparados para a constelação de problemas e para as circunstâncias que os encontrarem, mas que lembrarão que são capazes de lidar com as intempéries que ocorrem, pois tem em si mesmos a força e o reconhecimento que necessitam para seguir em frente nas adversidades.

Investir neste protagonismo está atrelado ao fazer da psicologia e da pedagogia que deseja transgredir ao lugar de saber/poder que pode ocupar. Abrir mão da hierarquia de especialismos e buscar soluções conjuntas para escapar das práticas instituídas é também exercício destas profissões. Deixar de lado as dualidades (aprender x ensinar, teoria x prática...) são, também, habilidades psicológicas e pedagógicas especialmente importantes neste contexto, pois estimulam muitas questões (ROCHA, 2013) tanto no profissional que dispensa esta posição de detenção do saber e o leva a repensar suas práticas constantemente quanto nos sujeitos tocados por estes profissionais reinventados que conseguirão mobilizar percepções construtivas nos sujeitos com quem se relacionam.

Ao disponibilizar o espaço de fala, posicionamento e escolha aos jovens durante o período de trabalho, foi possível perceber que houve uma mudança significativa no processo

de reconhecimento de si próprios e que os sujeitos foram capazes atribuir narrativas pessoais a si mesmos. Porém, como não contamos com o saber pedagógico no trabalho com os jovens, os resultados da construção destas novas constituições do saber ainda se mostram falhas, tendo em vista que os encaminhamentos ao programa são realizados por demandas de dificuldade de aprendizagem. Dispor do olhar da Pedagogia enriquece ainda mais o processo de aprendizagem, afirmação, reconhecimento e protagonismo destes sujeitos. Por esta razão, ressaltamos a importância da formação universitária investir e estimular as vivências nas extensões que as instituições superiores oferecem. Oportunizar e reconhecer o protagonismo dos estudantes é fazer parte do processo de ressignificação das histórias narrativas destes sujeitos e de uma possível mudança de significado nas relações escolares, familiares e sociais destes jovens.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. **O mal estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão.** In: Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.91-109.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Procurando outros paradigmas para a educação.** In: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº72. Espírito Santo, 2000.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad: João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: ed.34, 1992, p.219-226.
- EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito.** 2ªed. Lisboa: Veja, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Aula de 14 de novembro de 1973.** In: O Poder Psiquiátrico. 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.25-48.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990, capítulo II.
- LOPES, Maura Corcini. **Inclusão: A invenção dos alunos na escola.** In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Org). A Educação e a inclusão na contemporaneidade. 1ªed. Roraima: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2008, v.1, p.29-80.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como experiência.** IN: MADCHE, Flavia Clarici; GALEAZZI, Denise T. Hartmann; KLEIN, Remi (Org.). Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais. São Leopoldo (RS): UNISINOS, 2005, v.1, p.40-43.

MARASCHIN, Cleci. **Conhecimento, escola e contemporaneidade.** IN: Educação, subjetividade e poder. V.4, nº4, p. 47-55. Ijuí: Unijuí, 1998. MILITÃO, Albigenor & Rose. Jogos, dinâmicas e vivências grupais. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União.** Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

ROCHA, Marisa Lopes da. **Psicologia social e práticas institucionais na escola: questões e deslocamentos na pesquisa-intervenção.** In: BRIZOLA, Ana Lúcia; ZANELA, Andrea; GESSER, Marivete. (Org). Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos. 1ª ed. Florianópolis: Abrapsonupe/CFH/UFSC, 2013, 271 pg.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ªed, 2ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vivian de Jesus Correia. **Estudo sobre a sociedade disciplinar no pensamento de Foucault e a sociedade de controle no pensamento de Deleuze-Guattari: um olhar sobre o papel da instituição educacional e o controle na infância.** São Paulo: UNESP, 2007, p. 75-92.

UNISINOS. GR11010 - **PEDAGOGIA** - LICENCIATURA - NOTURNO (Habilitação 006 - Matriz Curricular 003). Reconhecimento: Decreto

50.305/1961 - DOU 01/03/1961; Renovação de Reconhecimento: Portaria

SERES/MEC 1.096/2015 - DOU 30/12/2015