

Artigo

A relação com o saber (poder): cultura, identidade e desejo

Relationship with knowledge (power): culture, identity and desire

La relación con el saber(poder): cultura, identidad y deseo

Arneide Bandeira Cemin¹ , Abel Ahbid Ahmed Delgado Ortiz¹ 

¹Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil

RESUMO

A ação de extensão foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho, em Porto Velho/RO, com alunos do terceiro ano. Objetivou viabilizar conhecimentos teóricos em diálogo com os saberes dos estudantes, com fomento à troca de ideias e reflexões. Foi utilizada a abordagem qualitativa, o método observacional, com registro fotográfico e em cadernos de campo para documentar os três encontros da ação. Os resultados foram conhecer e dar-se a conhecer, problematizar o tema da “relação com o saber” em perspectiva psicossocial-antropológica e refletir sobre as nossas aprendizagens relativas a esta experiência de extensão. Conclui-se que o saber é uma construção histórica da qual os seres humanos participam na medida em que têm acesso aos diversos recursos socioculturais, que podem ser viabilizados por meio de uma elaboração teórica interdisciplinar que envolva a interação entre a escola, a universidade e os estudantes.

Palavras-chave: Extensão universitária; Cultura; Relação com o saber; Saber-poder

ABSTRACT

The extension activity was carried out at the *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho*, in Porto Velho/RO, with third-year students. Its objective was to enable theoretical knowledge in dialogue with students' knowledge, fostering the exchange of ideas and reflections. A qualitative approach was used, employing the observational method, with photographic records and field notebooks to document the three meetings of the activity. The results included getting to know one another and making oneself known, problematizing the theme of the “relationship with knowledge” from a psycho-social-anthropological perspective, and reflecting on our learning related to this extension experience. It is concluded that knowledge is a historical construction, in which

human beings participate insofar as they have access to diverse sociocultural resources, which can be made possible through an interdisciplinary theoretical elaboration involving interaction among the school, the university, and the students.

Keywords: University extension; Culture; Relationship with knowledge; Power-knowledge

RESUMEN

La acción de extensión fue realizada em la “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho”, en la ciudad de Porto Velho/RO, com alumnos de tercer año. Tuvo como objetivo viabilizar conocimientos teóricos en diálogo con los saberes de los estudiantes, fomentado el intercambio de ideas e reflexiones. Se empleó un enfoque cualitativo, adoptando el método observacional con registro fotográfico e cuadernos de campo para documentar los três encuentros de la acción. Los resultados fueron conocer y darse a conocer, problematizar el tema de “la relación com el saber” desde una perspectiva socioantropológica, y reflexionar sobre nuestros aprendizajes con esta experiencia de extensión. Se concluye que el saber es una construcción histórica en la que los seres humanos participan, siempre y cuando tengan acceso a los diferentes recursos socioculturales que pueden ser posibles mediante una elaboración teórica interdisciplinaria que implique la interacción entre la escuela, la universidad y los estudiantes.

Palabras-clave: Extensión universitária; Cultura; Relación com el saber; Saber-poder

1 INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária é o “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2007, p. 17). A curricularização da extensão é a estratégia 7, da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que destina como mínimo, 10% da carga horária da graduação para as ações de extensão que atendam as áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014). As diretrizes para a implementação dessa meta na educação superior brasileira foram estabelecidas pela Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Resolução 349/CONSUN/2021 e a Instrução Normativa 02 regulamentam e instituem os procedimentos de operacionalização das Atividades Curriculares de Extensão (ACEX) nos cursos de graduação.

A iniciativa da ação de extensão, objeto deste artigo, emergiu das discussões no Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Licenciatura em Matemática e de Ciências Sociais da UNIR, Campus de Porto Velho. O NDE de Matemática identificou que os estudantes das escolas municipais e estaduais de Porto Velho constituem um segmento significativo do público-alvo das ACEX. Entretanto, é preciso ampliar a atividade de extensão destinada a esse segmento. Exceto as disciplinas de estágio supervisionado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, as disciplinas não costumam prever contato com a realidade das escolas do município, que, portanto, permanece desconhecida aos docentes, fato que coloca questões prévias à curricularização da extensão voltada a este público. Além dessas determinações normativas, o projeto de extensão incorporou a trajetória formativa e as inquietações pedagógicas e políticas, expressas no cotidiano do exercício de ensino e de amizade entre um professor de Matemática e uma professora com formação interdisciplinar em Ciências Humanas.

O pressuposto que orientou o projeto é Pós-Construtivista. O designativo “pós”, neste caso, embora tido por desnecessário, dado que o construtivismo é uma teoria processual, de “reflexão e correção constante” (Grossi, 1993b, p.7), é utilizado para demarcar a incorporação de novos desdobramentos teóricos, e também sociopolíticos, a exemplo da retomada da democracia no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988. (Grossi, 1993a, 1993b; Freitag, 1993; Stein, 1993). Inclusive, registra-se a “crise” do paradigma construtivista-cognitivo, debate importante, mediado pelo paradigma Histórico-Cultural, referenciado, em geral, na obra de Vygotsky (2008). Entretanto, todos os paradigmas citados são alvo de críticas quando desconsideram o contexto histórico, político e econômico que constitui concretamente a condição da existência humana em cada formação histórico-social; ou, quando utilizados em conjunto pouco articulado, aponta-se o risco de ecletismo superficial (Duarte, 2001; Saviani, 2010).

Utilizou-se o paradigma “pós-construtivista” por ele marcar a experiência prático-formativa da professora ministrante das oficinas do projeto, bem como pelo

entendimento dos autores deste artigo de que ele é apropriado para projetos de extensão que visam o público escolar, pois preconiza movimentos de aproximações e pesquisas que explorem a relação dos alunos com a escola e com os saberes em sentido amplo e específico, pois é na escola que o estudante, com os outros, particularmente os seus pares, apropria-se de um saber e compartilha experiências e vivências. Porém, a escola é também o espaço onde trabalham e convivem os professores e outros agentes educacionais. As relações sociais entre os atores escolares geram tensões marcadas por relações de poder que têm origem nas dinâmicas sociais que transcendem a escola. Uma das tensões é a discussão acerca do fracasso escolar e as possibilidades de seu sucesso.

A questão do sucesso escolar tem sido respondida desde várias áreas: a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia e a didática, para citar algumas. Apesar disso, a temática não perdeu atualidade. Ao contrário, seja pela defasagem entre o avanço da ciência e a sua efetivação na prática social, econômica e política; seja pelas contínuas transformações que perpassam a sociedade. Na atualidade, a comunidade escolar é confrontada com outros lugares de aprendizado que competem com as instituições escolares e, até mesmo, buscam a sua deslegitimação. Tudo isso exige um esforço de compreensão sobre as possibilidades de sucesso e mesmo sobre o desejo de adesão e de permanência no sistema escolar.

O projeto de extensão visou a relação com o saber, conceito complexo, cujas dimensões se desdobram em diferentes “figuras do aprender” (Charlot, 2000), conforme será exposto adiante. Os demais conceitos do projeto — “saber-poder”, “cultura”, “identidade” e “desejo” — enlaçam noções igualmente complexas, que serão esclarecidas no decorrer do texto. Para o enfoque de questões tão multifacetadas, foram apresentadas e discutidas nas oficinas algumas proposições teóricas da sociologia da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), teorias da constituição da subjetividade e da cultura, referenciadas na Antropologia e na Psicanálise, e a relação entre saber e poder, de Michel Foucault (1979, 1999a, 1999b).

A orientação geral das oficinas, como dito, seguiu o Pós-Construtivismo em Educação, que incorpora a interdisciplinaridade, e permite discutir a “relação com o saber” desde a perspectiva psicossocial-antropológica, a partir de teóricos da educação, como Piaget, Wallon, Vygotsky; Freud, Lacan; representados na América Latina, por Esther Pilar Grossi, Emília Ferreiro, Sara Paín, entre outros. Utilizou-se como ponto de convergência do movimento pós-construtivista no Brasil, duas coletâneas, ambas organizadas por Esther Pilar Grossi e Jussara Bordin (1993a,1993b). Outra obra de referência foi Bernard Charlot (2000).

Os resultados esperados e obtidos com o projeto foram dar-se a conhecer e adquirir aprendizagens, problematizar o tema do sucesso escolar desde uma perspectiva antropológica, refletir sobre as nossas dificuldades e necessidades relativas ao melhor modo de contribuir para a implementação da curricularização da extensão. Assim, a pergunta que organiza este artigo é o que aprendemos com essa experiência de conhecimento mútuo entre professores e estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, e professores de uma Universidade Federal?

Além da Introdução, o artigo estrutura-se em outras quatro seções. A Seção 2 descreve os materiais e métodos utilizados. A Seção 3 discorre sobre os resultados e análises, detalhando tanto o planejamento e a implementação da ação de extensão quanto as experiências oriundas da realização das oficinas; revisita os temas abordados anteriormente, com ênfase na análise crítica da sistematização das atividades desenvolvidas, as quais referem-se, em nosso caso, às experiências práticas que resultaram da interação com a comunidade escolar, visando a aquisição de experiência prática. A conclusão é abordada na seção 4. Finalmente, nas Considerações Finais, fazemos um balanço da experiência.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A ação de extensão envolveu alunos, professoras e a direção de uma escola estadual em Porto Velho, a Escola de Ensino Médio e Fundamental (EEEMF) Estudo

e Trabalho. A equipe foi composta por dois docentes da Universidade Federal de Rondônia, dos Departamentos de Matemática e de Ciências Sociais, duas docentes da disciplina de História, na EEEMF Estudo e Trabalho, três estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, uma da Licenciatura em Ciências Sociais e um técnico administrativo do Departamento de Ciências Sociais.

As atividades do projeto de extensão foram distribuídas em três blocos: pré-evento, evento e pós-evento. As atividades pré-evento incluíram a busca de uma escola para a realização do projeto. Foram contatadas cinco escolas, que responderam não ter data no calendário para abrigar a atividade proposta. O projeto encontrou viabilidade de execução na EEEFM Estudo e Trabalho, através do “Projeto Terceirão”, que ocupa as tardes de sábado com atividades preparatórias para o ENEM. Essa oportunidade representou uma maneira de aproximação com esses estudantes, especialmente considerando que alguns deles ingressariam na universidade no ano seguinte.

A partir da aceitação da proposta pela direção da escola e de sua indicação de duas professoras formadas em História, ministrantes das disciplinas de História e Sociologia, como possíveis interlocutoras para o projeto, iniciamos a apresentação detalhada da proposta de extensão e a inserção das professoras como membros da equipe. O planejamento geral do evento foi feito nos dias 12, 14 e 15 de março de 2023. Essa fase envolveu a visita às instalações da Escola, a verificação da disponibilidade de espaço físico, data show e internet. Apesar de a escola disponibilizar o auditório, optamos pelo restaurante, em decorrência de os móveis não serem fixados ao chão, permitindo a mobilidade necessária à formação de pequenos grupos, para as dinâmicas previstas no projeto.

Nesta etapa pré-evento, também ocorreu a inscrição dos estudantes no projeto de extensão, no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGA-A) da Universidade Federal de Rondônia. Essa ação foi realizada nos dias 4 e 5 de abril de 2023. Preliminarmente, foi necessário inscrever os alunos do terceiro ano no sistema Gov.br. Para isso, a equipe visitou todas as turmas nos períodos da tarde e da

noite e explicou como realizar a inscrição pelo celular. Alguns alunos precisaram de equipamento para completar o cadastro, e a equipe disponibilizou um notebook para auxiliá-los.

A etapa evento foi a realização das oficinas na escola, antecedida da leitura de textos, e contabilizou 30 horas. A primeira oficina ocorreu no dia 29 de abril, a segunda, em 13 de maio, e a terceira, em 19 de agosto de 2023. O hiato de pouco mais de três meses entre a segunda e a terceira oficina deveu-se à ocorrência de ameaças de violência à escola, fato que provocou a suspensão das aulas e a redefinição do calendário de atividades e que também produziu uma quebra no ritmo das oficinas e de contato entre a equipe do projeto e os estudantes. A devolutiva dos resultados para a comunidade escolar foi feita em cada oficina. A etapa pós-evento consistiu na elaboração do relatório final do projeto e sua aprovação pelos Conselhos de Departamentos de Matemática e de Ciências Sociais, bem como pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Rondônia.

O 3º Ano do Ensino Médio na EEEFM Estudo e Trabalho distribui-se em quatro turmas, que, no total, somam 89 estudantes. A Tabela 1 apresenta o número de participantes em cada uma das quatro turmas e turnos do terceiro ano, nas três oficinas.

Tabela 1 – Número de matriculados e de participantes por turma, turno, em cada oficina

Turma/Turno	Matriculados	Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3
A/Tarde	29	23	23	17
B/Tarde	28	19	20	16
C/Noite	17	2	3	3
D/Noite	15	2	1	1
Total:	89	46	68	37

Fonte: Organização dos autores.

Os alunos do curso noturno apresentam menor participação nas oficinas e em todas as atividades escolares, inclusive frequência às aulas, conforme informação das professoras. Houve um acréscimo de 22 alunos na segunda oficina, o que evidencia o interesse pela atividade proposta; e uma diminuição no número de participantes na oficina 3, que ocorreu após um hiato de pouco mais de três meses, devido à suspensão de aulas por ameaça de violência à escola, e o consequente remanejamento do calendário escolar.

Embora os tópicos das oficinas possuíssem uma fundamentação teórica não necessariamente disponível para alunos do ensino médio, o objetivo do programa de extensão foi viabilizar conhecimentos teóricos em respeito e diálogo com os saberes dos estudantes, com fomento à troca de ideias e reflexões. As oficinas incorporaram elementos da Etnografia e da Etnometodologia, como o contato direto com o local de estudo, o reconhecimento visual, a consulta a diversos documentos e a interação com as categorias sociais envolvidas; todos engajados de maneira cooperativa e participativa nos problemas práticos e nos modos próprios de raciocínios sobre os processos apresentados. Essa abordagem visou compreender e contribuir para mudanças positivas na realidade das comunidades escolares envolvidas, ainda que em pequena escala, isto é, a equipe do projeto, como representação da universidade federal, e os estudantes e as professoras da EEEFM Estudo e Trabalho.

A EEEFM Estudo e Trabalho foi fundada em 1957, como escola técnica de cursos comerciais (contabilidade e administração), gratuitos, decorrente de iniciativa da Loja Maçônica Estudo e Trabalho. Localiza-se no Bairro Areal, na região central, com significativa e variada presença de pequeno comércio e tem 6024 habitantes. A população do bairro é caracterizada como de classe média baixa (Silva *et al.*, 2023, p. 26).

Para a coleta de dados, foi utilizada a abordagem qualitativa, pois reconhecemos a ligação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos. Foi adotado o método observacional, para o qual foram utilizados cadernos de campo

a fim de documentar a ação como um todo, e para fazer os registros das oficinas, as quais estariam sob a responsabilidade de alunos integrantes da equipe; um registro fotográfico para complementar as observações esteve também sob a responsabilidade dos mesmos estudantes.

O material audiovisual apresentado foi um filme documentário de 2017, *Nunca me sonharam*, dirigido pelo cineasta Cacau Rodhen, que aborda a realidade da educação brasileira por meio dos protagonistas das Escolas do Ensino Médio: alunos, professores e gestores. A versão utilizada para as oficinas está dividida em 20 episódios de cerca de 5 minutos cada um. Foram apresentados os seguintes episódios: *Moçada* (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a); *Rito de passagem* (INSTITUTO UNIBANCO, 2017b); *Seu menino não veio hoje* (INSTITUTO UNIBANCO, 2017c); outro vídeo apresentado foi *A Realidade Transformada em Símbolos*, de Luís Mauro Sá (2020).

As oficinas foram estruturadas em três partes: uma seção expositiva, a cargo de Cemin, seguida de atividades realizadas pelos participantes, como rodas de conversa, a técnica de discussão em pequeno e grande grupos, a expressão por meio de desenhos e de textos, o diálogo, e a organização de debates estruturados de improviso, a partir de comentários feitos pelos estudantes. Portanto, apesar de haver um roteiro para cada oficina, a ordem de sequência das atividades foi remanejada de acordo com as interações, buscando apreender e responder às pulsações de desejos expressos desde o preâmbulo de cada encontro, que começava com uma fala de boas-vindas e breve síntese do encontro anterior, sempre de modo o mais interativo possível.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

3.1 Oficina 1: “Fracasso Escolar e Classes Populares”

Conforme dito, o projeto envolveu três oficinas. O resultado da Oficina 1, “Fracasso Escolar e Classes Populares”, foi apresentado no artigo “Você tem fome de quê, uma experiência de extensão no ensino médio” (Cemin; Ortiz, 2024). Aqui se

apresenta as oficinas 2, “Cultura e Educação são Conceitos Antropológicos”, e a oficina 3, “A relação com o saber (poder) e as figuras do aprender”.

3.2 Oficina 2: Cultura e Educação são Conceitos Antropológicos

A oficina começou com um breve resumo da primeira, seguida da apresentação do tema em data show sobre a relação entre os humanos e a função simbólica, discorrendo acerca do fato de que os humanos não se orientam por comportamento inscrito no código genético, mas por regras culturais, envolvendo, portanto, cultura e linguagem; pois o humano é um ser simbólico, geneticamente dependente do social, que nasce incompleto e desamparado e, assim, necessita de uma comunidade humana que o ampare e lhe ensine os sistemas simbólicos necessários para que se constitua como um sujeito humano.

Em seguida, abordou-se o conceito de cultura como sistema simbólico (Geertz, 1989, p.15), destacando as linguagens verbal, não-verbal e as especializadas: ciências, artes, religiões. Além das normas e dos valores que orientam nosso comportamento em relação a nós mesmos e aos outros, processos historicamente transmitidos e recriados, inovados e reinventados, geração após geração. (Wagner, 2010)

Foram apresentadas as relações entre educação e cultura, elucidando que a educação é a característica que diferencia os animais dos humanos. O ser humano aprende porque nasce despreparado para viver (Charlot, 2000). Somos educados porque somos socializados, culturalizados: aprendemos a cultura da nossa e de outras sociedades. Viver em sociedade implica aprender a se inserir no grupo dos humanos e a se constituir como sujeito, o que requer: ser acolhido e reconhecido como semelhante pelo grupo de origem, em geral, a família, e fazer-se a si mesmo, na diferença, a partir da identificação primária com o grupo.

Em perspectiva antropológica, nascer como filhote de humano é estar submetido à obrigação de aprender (Charlot, 2000). Foram explicitadas a dialética familiar entre a função materna e a função paterna enquanto corte da simbiose mãe-filho e a

inserção na família, processos que são, em geral, conflituosos, como a rivalidade com os pais e com os irmãos, as perdas dolorosas, e o desamparo; mas que são processos constitutivos e necessários para que se conquiste um lugar na comunidade humana (Grossi, 1993a). Esclareceu-se que as funções materna e paterna podem ser exercidas por pessoas de diferentes gêneros e mesmo por instituições.

A Escola foi apresentada como portadora da função materna de acolhimento e criadora das condições de trabalho e de permanência dos membros; e também, da função paterna, na exigência de cumprimento das regras e da responsabilidade de cada um em cumprir as funções de ensino e de aprendizagem, portanto, a escola prolonga a aprendizagem de conquistar e conservar uma identidade e um lugar nos diferentes grupos sociais, processos que se desdobram em um trabalho para a vida, fato que se expressa na ideia de aprender com a escola da Vida (Grossi, 1993a).

Destacou-se a importância das capacidades humanas de ação, reflexão e linguagem, explicitando que a transformação de um indivíduo em sujeito se dá pela mediação dessas capacidades na permanente dialética entre o sujeito e o grupo, e vice-versa. Interação complexa entre objetividade, subjetividade e intersubjetividade, visto que o ser humano pode ser entendido como “um animal preso a uma teia de significados que ele mesmo constrói” (Geertz, 1989, p.15), ao se relacionar consigo e com os demais. Ao nascer, não é apenas animal, pois não tem instinto que o guie na vida social, mas ainda não é humano, pois precisa aprender a se inserir no sistema de regras de sua sociedade, como um sujeito produtivo e singular.

Ao considerar o humano como produto e produtor de sistemas simbólicos, distinguiu-se teoricamente o olho e a estrutura biológica e da natureza do olhar, enquanto percepção, que é sempre cultural. Perceber é configurar a partir daquilo que já sabemos, por isso vemos a nós e ao mundo com o olhar da nossa tradição cultural, conforme nos ensina a Antropologia Culturalista de Boas (Moura, 2004; Boas; Castro, 2017) e a Gestalt, teoria psicológica sobre a percepção visual; cientes da controvérsia

sobre se os princípios da percepção são inatos ou adquiridos (Peterson; Skow-Grant, 2003).

Finalizou-se a exposição teórica com a ideia de que, entretanto, não precisamos ser vítimas passivas frente às condições em que nascemos e vivemos, pois a função simbólica que nos caracteriza enquanto espécie permite-nos criação, ressignificação dos significados, o que favorece o crescimento pessoal, a inserção e a independência relativa do grupo, a possibilidade de novas aprendizagens; razão que nos motivou, por exemplo, a propor o curso de extensão, movidos pela “paixão de aprender” (Grossi, 1993a).

Na dinâmica de grupo desta oficina, foram apresentados exercícios da Gestalt¹, para a experiência da relação entre a perspectiva cultural e a relatividade da percepção. Foram mostradas figuras sobre o princípio de “fechamento e totalidade significativa”, e mais quatro figuras que ilustram as propriedades de semelhança, proximidade e fechamento. Foram expostas, também, imagens exemplificativas dos princípios da teoria: e.g. “O que você vê nas figuras de pato-coelho, jovem-idosa?” Em seguida, formou-se pequenos grupos para discutir como as ideias e figuras apresentadas sobre a percepção se aplicam para a reflexão sobre a permanência de preconceitos sobre nós e sobre os outros.

Após a discussão nos pequenos grupos, houve retorno ao conjunto, para a exposição dos resultados, por meio dos quais constatamos boa assimilação dos temas e a expressão de surpresa quanto à complexidade e beleza do assunto apresentado, visto que despertou interesse e reflexão sobre aspectos das atitudes de preconceito.

3.3 Oficina 3: A relação com o saber (poder) e as figuras do aprender

Conforme dito, houve um intervalo de pouco mais de três meses entre a segunda e a terceira oficina, que seria também a última. Três efeitos ansiógenos se expressaram nesse encontro: “frustração”, “abandono” e “luto”. Isso foi perceptível, pois a turma

¹ <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/gestalt/figuras-sobre-psicologia-da-gestalt/>.

apresentou atitude de “mutismo” e “desligamento”, o que exigiu esforços prolongados para superar o “gelo”. Então, iniciou-se a oficina com um caloroso agradecimento pela oportunidade de, mais uma vez, estarmos juntos. A fim de tornar o processo dinâmico, apresentou-se o vídeo em que se expressa o direito à educação, e que os jovens de todas as etnias têm esse direito. A ministrante comentou que existem desigualdades também nas universidades, pois muitos trabalham e precisam estudar, e que existe discriminação de raça e cor na distribuição dos recursos educacionais no Brasil. Ela salientou que as áreas de humanas formam cidadãos conscientes, pois, se não conhecemos a sociedade e sua cultura, não conhecemos bem a nós mesmos.

Convidada para uma roda de conversa, uma das professoras da escola comentou que se tornar cidadão é um desafio. Os estudantes permaneceram em insistente silêncio. Cemin, a professora, disse que conversassem rapidamente entre si sobre esse assunto, como forma de manejo frente à resistência em participar, e, passados cerca de cinco minutos, convidou-os de volta ao grande grupo, ocasião em que houve um breve, porém, significativo debate, quando uma aluna comentou que “sem educação, não se tem direito”; e outra disse que “os direitos dos negros não saem do papel”.

A exposição teórica foi iniciada pelos questionamentos acerca do que é o saber, e qual é a diferença entre saber e conhecimento. Expôs-se que o conhecimento é o conjunto de informações, teorias, experiências e aprendizados que adquirimos do mundo exterior. E a sabedoria, o saber, está no modo como utilizamos esses conhecimentos, de forma prática, para tornar nossa vida mais equilibrada, coesa e prazerosa (Lalande, 1993).

A relação com o saber é uma noção complexa, pois assume diferentes perspectivas, que Charlot (2000) nomeia como “figuras do aprender”, organizadas em quatro tipos: 1) uma relação “epistêmica” (cognitiva de conhecimento) com o saber; 2) uma relação de identidade com o saber; 3) uma relação de desejo com o aprender; e 4) entrelaçando e possibilitando o conjunto das relações citadas, o autor destaca a relação da sociedade com o saber.

Tratando-se de exposição dialogada, a ministrante prosseguiu questionando os alunos sobre se existe diferença entre “saber e conhecimento”, e alguns disseram que sim e exemplificaram sobre a prova escolar, onde às vezes sabem a resposta, mas não sabem como desenvolver a questão. Perguntados sobre quais locais contribuem para a cultura e o ensino, e citados como exemplos a biblioteca e o cinema, não houve comentários por parte dos estudantes, então foi solicitado que se reunissem em pequenos grupos para discutirem a questão.

Um debate emergiu quando um aluno citou o “boteco” como espaço de aprendizagens. Ele argumentou que se trata de um lugar onde se lida com todo tipo de pessoa, embora não seja o melhor lugar para o estudo de algumas matérias da escola; argumentou que ali se aprende histórias acerca da vida e da identidade cultural de diferentes pessoas. Uma aluna situada em outro grupo discordou e disse que o boteco não é o tipo de local seguro para conhecer o mundo; e que, além disso, havia o risco de tornar-se “alcoólico” e, ainda, se machucar. Frente à polarização, Cemin dividiu a turma em dois grupos, um em defesa do “boteco” como lugar de conhecimento e o outro grupo contrário a essa ideia. Transcorridos 10 minutos, foi solicitado que cada lado indicasse um representante para apresentar os argumentos dos grupos. Após a apresentação e debates, Cemin elaborou a síntese de que os argumentos de ambos os grupos convergiam para a ideia de que o boteco pode ser local de socialização de conhecimento sobre aspectos da realidade humana, mas que exige cuidado frente aos perigos da alcoolização e da violência.

Finalizou-se essa roda de conversa comentando a importância de conhecermos os variados espaços da cidade em que vivemos, pois, por meio deles, podemos aprender também sobre a nossa identidade cultural (Hall, 2006). Frente à questão de “Como o espaço da escola permite a construção da identidade cultural?”, uma aluna respondeu que a escola contribui para o crescimento pessoal e que a maioria do aprendizado vem dela, que, inclusive, pode ajudar na habilidade de falar em público, pois muitos sentem vergonha no desempenho dessa atividade.

Aproveitando o comentário da estudante sobre a necessidade de aprender, Cemin perguntou como se sentem em relação ao desejo de estudar. Os alunos responderam que depende da matéria, do professor e da vontade pessoal. Cemin comentou que o desejo é algo que impulsiona, e que desejar é o primeiro passo em direção a algo; porém, é preciso buscar meios, a partir do desejo, pois ele inquieta e mobiliza (Vorsatz, 2018; Lacan, 1988). Exemplificou essa ideia com a audição da canção *O que será? À flor da pele*, de Chico Buarque, cantada em parceria com Milton Nascimento. Então, perguntou aos alunos se conheciam alguma música que falasse sobre o desejo. Eles disseram que não, e que também não conheciam Chico Buarque e Milton Nascimento.

Para introduzir o tema do poder, foi apresentado o vídeo no qual são contextualizadas diferenças da cultura juvenil e da cultura da escola, o acesso a diferentes culturas do mundo, as relações de poder mais horizontalizadas que emergem das novas tecnologias, as mutações em nosso senso de tempo e de espaço, que se tornam multidimensionais e dinâmicos, pois são impulsionados pela lógica da imagem; e discrepantes do universo escolar orientado pela lógica unilinear da escrita (Lévy, 2004), (Nöth; Santaella, 1998).

Prosseguindo a exposição teórica da oficina, abordou-se o conceito de poder como a capacidade de obter obediência mesmo que contra a vontade dos comandados, segundo Max Weber (2009). Em contraste, para Foucault (1979, 1999a, 199b), o poder é uma prática social constituída historicamente pela linguagem e o conhecimento que produzimos e compartilhamos; para o autor, o poder está intrinsecamente relacionado ao saber, por isso, ele expressa essa relação, de modo a conjugar pela hifenização, o saber com o poder, apresentando-o como saber-poder.

O poder assume formas díspares, heterogêneas e em transformação, gerando simultaneamente formas de saber. Ele não está centralizado apenas no Estado e em suas instituições, mas está por toda parte e produz ações e uma relação flutuante, pois não está em uma instituição nem em ninguém isoladamente; ele está disperso

pela sociedade e é exercido por meio de discursos, normas e práticas que determinam o que é considerado verdadeiro ou correto em uma sociedade. (Foucault, 1979; Fernandez, 1993; Eizirik, 1993).

A dinâmica “desenho coletivo” foi proposta para esta terceira e última oficina, e consistiu em formar grupos com o objetivo de responder às questões abaixo. As etapas para a dinâmica foram: formar grupos, sortear a pergunta a ser respondida por cada um deles, solicitar a escolha de um nome e de um símbolo para o grupo, estimular a discussão sobre as questões propostas e a expressão delas por meio da elaboração de frases e desenhos. Para isso, foram distribuídas três folhas de cartolinas brancas para cada grupo, lápis e canetas de cores variadas. O material restante ficou disponível para os que dele precisassem. A turma organizou-se em torno de cinco grupos de questões.

3.4 O Desenho coletivo

Quais são as formas de poder na escola? O grupo *Bad Boys*, cujo símbolo é a letra L, apresenta um homem em escritório digitando em um computador e uma mulher de óculos, trajada com vestido, que aponta a direção e pronuncia a frase imperativa: “Vai!” Em um segundo cartaz, apresentam que: a) a inteligência e o caráter são o objetivo da verdadeira educação; b) eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens; c) a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

“Saber é poder?” A pergunta aparece destacada no centro do cartaz produzido pelo grupo *Submarino*, que escolheu esse objeto como símbolo do grupo. O desenho apresenta um diploma seguido de um pódio, ambos ligados pelo símbolo de igualdade, que sugere que o conhecimento leva ao sucesso. Um homem com óculos escuros aparece entre dois edifícios (uma escola e o centro de trabalho), uma seta aponta para o segundo prédio e indica que a educação leva ao progresso profissional. Um círculo amarelo com o símbolo do dinheiro, flanqueado por setas, remete à ideia de que o

conhecimento pode levar à prosperidade financeira. Na continuação, aparecem dois dados, o elemento de chance na equação do jogo do sucesso. Finalmente, um livro aberto e a cabeça de uma serpente, como símbolos de saber. Outras imagens são de uma pessoa que pensa “ $2=4?$ ”; outra pessoa na função de mestre porta uma coroa na cabeça, veste uma capa e segura um papel em uma mão e na outra uma bolsa com dinheiro.

O poder gera o saber? O grupo *Margaridas*, simbolizado por uma borboleta sobre um livro aberto, em um cartaz apresenta o texto: a) O Saber é poder: fruto das relações de luta. Gerador de relações de poder, instrumento de guerra, meio de dominação; b) A loucura não é apenas uma codificação individual, mas um produto de nossa sociedade e cultura. No segundo cartaz, há um triângulo, em cuja base estão as palavras “Verdade” e “Direito” e, no topo, a palavra “Poder”. Em análise, verificou-se que o triângulo referido no cartaz é o triângulo de Foucault, que esclarece: “o que eu tentei percorrer, desde 1970-1971, era o ‘como’ do poder[...] de um lado, as regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro lado [...] o outro limite, seriam os efeitos de verdade que esse poder produz, e que, por sua vez, reconduzem esse poder. Portanto, triângulo: poder, direito, verdade” (Foucault, 1999a,p. 28). Ou seja, o grupo buscou informação na internet, a partir das indicações teóricas expostas na oficina, e reproduziu a informação de modo gráfico, articulando texto e imagem.

O saber se relaciona com o poder? O grupo *Boteco* abordou essa questão com quatro desenhos que iniciam com uma caneca de cerveja com espuma, símbolo do grupo. Abaixo, uma balança, onde um prato mostra três pessoas; outro mostra apenas uma, mas essa única pessoa consegue inclinar a balança a seu favor, o que sugere a desproporção entre o coletivo e o individual no exercício do poder. Próximo a um saco de dinheiro, um homem de gravata aponta autoritariamente para outro ajoelhado. Repete-se o símbolo “R\$” ao lado de uma conversa entre duas pessoas, onde sobre uma delas aparece uma lâmpada que ilumina um livro aberto. Sobre a outra pessoa, aparecem três símbolos de “\$”, seguidos de uma outra lâmpada e um

sinal de interrogação. Abaixo, a frase: “Conhecimento é o saber; Habilidade é o saber fazer. E Atitude é o saber fazer acontecer.”

Como as relações de poder na escola contribuem para aumentar ou diminuir o nosso saber-poder? O grupo *Fada*, simbolizado por uma fada em um bosque, escreveu: “As relações de poder em que os alunos são submetidos nas instituições escolares os direcionam a uma educação para a obediência, construindo indivíduos submissos não só no ambiente escolar, como também para os diversos âmbitos de sua vida, inibindo a formação de um sujeito crítico e autossuficiente”. Identificou-se que o trecho citado foi extraído da internet, de um artigo de Almeida (2014, p. 287). Essa escolha, entretanto, indica que o grupo *Fada* localizou a informação sobre o fato de que as relações de poder na escola tendem a minar o saber-poder dos indivíduos.

Em conjunto, a turma se apresentou em atitude de foco e de interesse, e também de descontração, envolvida e com senso de competência e de alegria. Ao final, os cartazes foram expostos para a apreciação de todos. Os grupos atenderam à solicitação de avaliar a experiência com as oficinas por meio de uma única palavra, escrita em um cartaz intitulado “Avaliação”. O resultado foi a produção de significantes que remetem à cognição, produção, agência, imaginação, singularidade e senso lúdico, como segue: “aprendizado, conhecimento, sabedoria, produtivo, poderoso, único, *top*, legal, perfeito, imaginação e divertido”. Concluiu-se que a atividade de avaliação se mostrou eficaz, permitiu uma avaliação visual do evento e refletiu uma variedade de percepções compartilhadas ao som de muitas vozes e movimentos em torno da apreciação das produções coletivas.

4 CONCLUSÃO

O projeto de extensão objetivou criar um elo de acesso ao universo sociocultural e também se beneficiar dele pelo contato com aspectos da realidade escolar de estudantes do ensino médio.

Passamos à apresentação das aprendizagens. Durante a fase de seleção de uma escola para a realização da ação de extensão, deparamo-nos com instituições desinteressadas na temática proposta. Pelo contrário, elas manifestaram interesse em projetos que contribuíssem para a melhoria das notas dos alunos em disciplinas como português e matemática, voltadas para preparar esses estudantes para obterem melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Durante nossas visitas às escolas, observamos que a direção escolar e os professores estavam imersos em reuniões relacionadas à implementação das novas matrizes curriculares. Nesse contexto, nossas visitas, embora acolhidas como bem-intencionadas, pareceram ocorrer em momentos inoportunos para as escolas, dada a intensidade das discussões e ajustes necessários para seguir as diretrizes da portaria n.º 3037(Rondônia, 2022).

Após o estabelecimento de parceria com a escola Estudo e Trabalho, a inscrição dos estudantes no projeto enfrentou dificuldades que foram categorizadas em dois grupos distintos. Um relacionado ao uso da tecnologia como conectividade com a internet e desconhecimento do funcionamento da plataforma Gov.br; e de pré-requisitos para a inscrição, como a falta de CPF, documento que a maioria dos alunos não possuía. O segundo grupo de desafios veio do contexto social, ausência de alunos devido ao cancelamento de aulas por ameaças de agressão a professores e estudantes.

Quanto à observação do comportamento de professores e estudantes, houve preocupação e pedidos de desculpas das professoras da escola quanto aos modos dos estudantes, visto falarem alto, e todos ao mesmo tempo. Por outro lado, os estudantes entendiam que precisaríamos usar de autoridade e sugeriram que gritássemos com a turma para sermos ouvidos e nos fazermos respeitar. Informamos que não se preocupassem com isso, pois usaríamos essas situações para temas de debates rápidos sobre a validade do provérbio que afirma que “quando uma pessoa fala, a outra escuta”, bem como aproveitaríamos outras manifestações que surgissem no decorrer das oficinas; de modo que o comportamento “efervescente” que às vezes pareceu soar como desafio, não impediu a execução das oficinas, mas demandou

esforços no manejo do grupo, visto que este parecia exigir que nos pautássemos pela lógica disciplinar (Foucault, 1999b), contrária aos pressupostos teóricos do projeto e aos objetivos da oficina.

Quanto às aprendizagens obtidas acerca dos estudantes, elas foram produzidas pelas interações com eles e elas, e também por meio das dinâmicas propostas, que se constituíram em fontes de dados para um vislumbre da relação dos estudantes com o saber, através da dinâmica “entrevista”, realizada como primeira atividade da oficina 1 (Cemin; Ortiz; 2024); e a dinâmica “desenho coletivo”, produzida na oficina 3, com vistas a problematizar duas questões: 1) se a condição econômica determina o sucesso escolar, oficina 1; 2) sobre a relação entre o saber e o poder no âmbito escolar, oficina 2, conforme já discutido.

Durante as oficinas, os temas foram relacionados com a lógica dialética (Marx; 1979; Konder, 1998), com reflexões sobre aspectos da vida cotidiana e suas conexões com problemáticas sociais mais amplas. Por meio de exemplos da realidade dos participantes, como o namoro, foi apresentada a ideia de que, em diferentes situações, é comum transitar entre fases opostas: inicialmente, há a valorização dos aspectos positivos do outro, seguida pela percepção de defeitos e inconvenientes. Essa dinâmica ilustra a interação entre polos opostos, mas que fazem parte de um todo.

A compreensão deste processo foi destacada como uma aprendizagem significativa para um dos coordenadores do evento. Em sua avaliação, essas reflexões se tornaram mais relevantes ao serem aplicadas a questões que têm permeado a sociedade brasileira contemporânea. Temáticas como a polarização da opinião pública e a formulação de respostas simplistas para problemas complexos evidenciam a necessidade de desenvolver uma abordagem dialética e reflexiva. Ao reconhecer a complexidade das questões sociais e evitar extremos absolutos, é possível fomentar debates mais construtivos e soluções mais eficazes. Portanto, as oficinas não apenas ensinaram sobre a lógica dialética, mas também, por meio dela, incentivaram uma prática de pensamento crítico aplicada em várias esferas da vida.

As questões sociopolíticas permanecem e incidem sobre a escola. Um atravessamento dessa realidade, no período de realização do projeto de extensão, expôs isso de modo dramático, pois, dia 5 de abril de 2023, foi perpetrado homicídio de quatro crianças em uma creche em Blumenau, Santa Catarina². Essa face do horror repercutiu também na cidade de Porto Velho e, diante do pânico provocado por ameaças que circulavam nas redes sociais, as aulas foram suspensas³, o que provocou um hiato de cerca de três meses entre as duas primeiras e a terceira oficina, com quebra de ritmo e de entrosamento.

Além dessa incidência local, importa destacar que não se trata de um ato isolado. No Brasil, de 2022 até outubro de 2023, foram registrados 36 ataques a escolas, com 49 mortes e 115 pessoas feridas; os agressores, em geral, são egressos da escola, que revidam “ressentimentos, fracassos e violências experienciadas na vida e na comunidade escolar” (Sousa, 2024). A nacionalização e a internacionalização desse tipo de violência, além do “efeito imitação”, expõem o extremismo que resulta dos efeitos produzidos por discursos e práticas de ódio veiculadas por meios digitais e que encontram ressonância entre jovens, e marcam prioritariamente grupos subalternizados (Sousa, 2024), seja por razão étnica, econômica, de gênero ou de posicionamento político. Um exemplo da inter-relação entre o local e o nacional foi o fato de um estudante da equipe do projeto de extensão, por suas características físicas, ter sido abordado com suspeita por um dos funcionários da escola onde o projeto de extensão foi realizado.

Outro aprendizado importante foi acerca da complexidade da tarefa. Ela foi dividida em três etapas: pré-evento, evento e pós-evento. Constatamos a necessidade de um tempo maior para a etapa pré-evento, visto que ela implica em uma inserção externa ao calendário escolar e no conhecimento detalhado da infraestrutura da escola.

Foram contatadas cerca de cinco escolas, as quais não puderam (ou não quiseram)

² Massacre de Blumenau. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Massacre_de_Blumenau&oldid=69292723. Acesso em: 4 jan. 2025.

³ <https://www.sinesp.org.br/noticias/educacao-na-midia/18702-violencia-ameacas-a-escolas-mantem-media-de-6-denuncias-por-dia-no-pais#:~:text=O%20canal%20para%20den%C3%Bancias%20do,outas%20cinco%20com%20uma%20machadinha.>

remanejar o calendário já estabelecido. Do mesmo modo, a reserva de um tempo para repassar o conteúdo da extensão diretamente ao corpo docente da escola, antes de ministrá-lo aos discentes, pode acrescentar trocas e subsídios mais consistentes entre os professores de ambos os níveis de escolaridade.

A tarefa dos proponentes da extensão foi facilitada pelo encontro com uma escola cuja direção e corpo docente priorizam a relação com a comunidade, em particular, a universidade federal e as diversas faculdades particulares estabelecidas na cidade. Duas professoras das disciplinas de história e sociologia cederam três turnos de suas aulas no projeto “Terceirão”, preparativo para o ingresso no ensino superior, realizado nas tardes de sábado.

Em relação ao evento, o formato de oficina mostrou-se adequado, e o investimento em dinâmicas de grupo como ferramenta didática foi o que mais mobilizou o desejo de saber dos estudantes. A fase pós-evento evidenciou a necessidade de devolutivas e avaliações dos resultados, além das que foram realizadas, de modo breve, no decorrer das oficinas. Ou seja, percebeu-se a demanda de um processo mais detalhado e participativo em diferentes níveis, com os estudantes e também entre os professores da escola e da universidade.

Inclusive, os limites observados e acima descritos corroboram demandas assinaladas no PPP da escola quanto a cursos que contribuam para melhorar a prática pedagógica, de modo a reverter o desinteresse dos estudantes em relação ao saber escolar; e a implantação de programa de monitoria, através dos quais os alunos que alcançaram aprendizagens apoiem os que apresentam dificuldades. Para o ensino médio da escola, isso significa que há reprovação de 26,2% nas classes dos 1º anos e de 21,2% nos 3º anos. O PPP reconhece a incidência do ambiente para a melhoria desses índices, pois assinala que o “ambiente escolar deve ser um espaço onde os jovens possam se expressar, experimentar suas habilidades e aprender” (Silva et al., 2023, p. 16).

Todas as ações referidas no PPP da escola exigem elaboração teórica, de caráter interdisciplinar, que pode e deve ser feita por meio de um diálogo próximo e dinâmico entre a escola e a universidade, com o envolvimento participativo dos estudantes na produção de conhecimento sobre as suas condições de existência e da escola na qual se inserem. Deste modo, considera-se que, apontados os limites, a experiência de extensão indica caminhos que dialogam com a problemática esboçada no conjunto dos dados e reflexões apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000) fundamenta-se numa perspectiva socioantropológica e parte do pressuposto de que os sujeitos se tornam humanos como resultado de um conjunto de relações sociais. Ele destaca a importância de entender a relação dos alunos com o saber e com a escola, questão que se torna mais aguda em contextos desafiadores, como o ensino de matemática para alunos com preconceitos ou falta de interesse, por considerá-la difícil e abstrata. O mesmo ocorre com as disciplinas do campo das Ciências Sociais, que são, além disso, tensionadas pelas lutas políticas.

Charlot (2000) apresenta três dimensões da relação com o saber: epistêmica, social e de identidade. A relação epistêmica com o saber parte do princípio de que “aprender” não significa a mesma coisa para todos os alunos, visto que cada um tem representações do saber adquiridas em seu contexto cultural e em suas experiências de vida. Essas representações são a sua relação com o saber.

O exame das discrepâncias entre o que a escola ensina e o que o aluno aprende demanda a apreensão da situação objetiva e subjetiva dos alunos e dos professores, e sobre os discursos sociais. Trata-se de considerar as desigualdades sociais e as práticas de dominação; e reconhecer também a agência dos sujeitos em sua relação

com o saber e com o contexto social. Tudo isso exige, além das Ciências Sociais, outras teorias da subjetivação, campo das psicologias, mas também análise dos processos de como nos tornamos humanos, ao modo das teorias psicossocial-antropológicas, da filosofia e das artes. Assim, não existe aluno fracassado, mas em situação social de fracasso (Charlot, 2000). Portanto, para o autor, aprender, característica da espécie *sapiens*, é uma noção mais ampla que saber, pois este é uma construção histórica da qual os humanos participam, se, e quando, encontram-se em relação de acesso aos diferentes recursos socioculturais, entre os quais destaca-se o sistema escolar, que deve ser da mais alta qualidade, desde a creche até a pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

A Hudson Goes Caetano, Diretor, e Cristiane Joelma Denny, Vice-Diretora, e às professoras de História, Antônia Pereira da Costa e Gesilda da Silva, da EEEMF Estudo e Trabalho; ao Técnico de Assuntos Educacionais (TAE), do Departamento de Ciências Sociais, Elias Meireles de Oliveira; a Andressa Lopes Alves Peixoto, acadêmica de Ciências Sociais; a Maurício Marinho dos Santos, Luciana Mendonça Elias, Rodrigo Garcia de Mendonça, acadêmicos de matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. R. A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Educação por escrito**. São Paulo, v. 5 n. 2, p. 274-285, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.14445>. Acesso em: 10 out. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BOAS, F.; CASTRO, C. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CEMIN, A.; ORTIZ, A. A. A. "Você tem fome de quê?" Uma experiência de extensão no ensino médio. *In: Congresso Internacional Movimentos Docentes*, 2024, On-line. Anais. Diadema: UNIFESP, 2024. Vol. 4. p. 57-64. Anais do IV CMD - Volume IV. DOI: 10.47247/LA/6063.070.3. Disponível

em: https://drive.google.com/file/d/1Z16C0lakJxFDjbJZMUo_8fifokICgPVt/view.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUARTE, N. **Vigotskie o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EIZIRIK, M. F. As relações entre saber e poder nas diversas dimensões. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (Orgs.) **Paixão de aprender**. 3. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1993. p. 97-102.

FERNANDEZ, A. Autonomia do pensamento: possibilidade de expressão. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (Orgs.) **Paixão de aprender**. 3. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1993. p. 35-41.

FREITAG, B. Aspectos Filosóficos e Antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano – I. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano:** um novo paradigma sobre aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993b. p. 26-34.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS- FORPROEX. **Extensão Universitária:** Organização e Sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** História da Violência nas Prisões. 20. ed. Petrópolis, Vozes, 1999b.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROSSI, E. P. O Triângulo Básico da Estruturação Humana. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Paixão de aprender**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1993a. p. 117-122.

GROSSI, P.; BORDINI, J. (Orgs.). **Paixão de aprender**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1993a.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano:** um novo paradigma sobre aprendizagem. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1993b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO UNIBANCO. Nunca me sonharam: **Moçada.** YouTube, 2017a. 5.38 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tPRqUKsp5pE>. Acesso em: 08 jan. de 2026.

INSTITUTO UNIBANCO. Nunca me sonharam: **Rito de Passagem.** YouTube, 2017b. Duração: 4.37minutos. Disponível em: <https://youtu.be/EXdCOA-le3A?si=6RP9TeKvytG735Xu>. Acesso em: 15 abr. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Nunca me sonharam: **Seu menino não veio hoje,** YouTube, 2017c. Duração: 4 minutos. Disponível em: https://youtu.be/tIG87j1kW3c?si=bZ_gB2238YX0_f-E. Acesso em: 15 abr. 2023.

- KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Primeiros passos, 23).
- LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. (O seminário, 11).
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítica da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- MOURA, M. M. **Nascimento da antropologia cultural: a obra de Franz Boas**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- NOMINÈ, B. A criança e o saber. **Revista Marraio**. Rio de Janeiro, n.3, p. 57-67, abr. 2002.
- NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- PAÍN, S. Aspectos Filosóficos e Antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano – III. *In*: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. (Org.). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993b. p. 43-53.
- PETERSON, M.; SKOW-GRANT, E. Memory and learning in figure-ground perception. *In*: B. Ross; D. Irwin (Eds.) **Cognitive Vision: psychology of learning and motivation**, 42, 1-34, 2003.
- RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 3037, de 31 de março de 2022**. Implanta as Matrizes Curriculares Unificadas do Novo Ensino Médio para as Escolas Públicas Estaduais de Rondônia e dá outras providências. Porto Velho: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/PORTARIA-N.-3037-2022-Implanta-Matrizes-Curriculares-Unificadas-do-Novo-Ensino-Medio-Escolas-Publicas-Estaduais.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- SÁ, Luís Mauro. CASA DO SABER. **Realidade transformada em símbolos**. YouTube, 2020. Duração: 4:11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uqzhpl4p7Kg>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- STEIN, E. Aspectos filosóficos e antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – II. *In*: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993b. p. 35-42.
- SILVA, A. O. *et al.* Relatório de Estágio Supervisionado: EEEMF Estudo e Trabalho. Universidade Federal de Rondônia, Departamento de História, Porto Velho, 2023.
- SOUSA, G. Ocorreram 36 ataques a escolas no Brasil entre 2002 e 2023. **Jornal da USP**. São Paulo, 02 fev. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=723911>. Acesso em: 09 jan. 2026.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VORSATZ, I. O conceito, o desejo e a ética: o desejo como móbil do conceito fundamental. **Ágora**. Rio de Janeiro, v. XXI n. 2, p. 215-223, mai./ago. 2018.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, vol. 1.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Arneide Bandeira Cemin

Tem pós-doutorado em Bioética (UNB, 2011-2013), com pesquisa sobre conflitos entre as normativas indígenas e as do Estado, com enfoque nos casos de violências contra mulheres indígenas. Obteve o Doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP;1998)

<https://orcid.org/0000-0001-6517-0738> - cemin@unir.br

Contribuição: Escrita – Revisão e Edição ; Metodologia ; Supervisão; Administração do Projeto

Abel Ahbid Ahmed Delgado Ortiz

Professor com dedicação exclusiva na Universidade Federal de Rondônia, desde o ano 2014. Possui graduação em Ciências físico Matemáticas pela Universidade Nacional de Cusco, Perú , mestrado em matemática pura, na Universidade de Puerto Rico, recinto de Rio Piedras e doutorado em Matemática pela Auburn University, do Estado de Alabama, Estados Unidos. Coordena o grupo de Estudo e Pesquisa em Matemática Avançada.

<https://orcid.org/0000-0001-5025-2394> - abel@unir.br

Contribuição: Escrita – Primeira Redação; Conceituação; Validação - Análise Formal - Investigação

COMO CITAR ESTE ARTIGO

CEMIN, A. B. C.; DELGADO ORTIZ, A. A. A. A relação com o saber (poder): cultura, identidade e desejo . **Experiência. Revista Científica de Extensão**, p. e90553. DOI: 10.5902/2447115190553. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/90553>. Acesso em: xx/xx/xxxx.

EDITORA CHEFE

Claudia Bomfá