

IVANIO DICKMANN

ORGANIZADOR

VOLUME III



EDUCAR É UM ATO DE AMOR



EDUCAR É UM ATO DE AMOR

Ivanio Dickmann
[Organizador]

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Ivanio Dickmann
[Organizador]

EDUCAR É UM ATO DE AMOR
Volume III

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2020

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Martinho Condini - Brasil
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Financeiro: Maria Aparecida Nilen
Diagramação: Renan Fischer

FICHA CATALOGRÁFICA

E244 Educar é um ato de amor, 3. / Ivanio Dickmann (organizador) 1.ed. – Veranópolis:
Diálogo Freiriano, 2020. (Coleção Educar é um ato de amor, 3).

ISBN 978-65-87199-16-0

1. Educação. I. Dickmann, Ivanio. II. Série.

2020-0025

CDD 370.1 (22. ed.)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS
dialogar.contato@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98447.1280

SUMÁRIO

EDUCAR É UM ATO DE AMOR!	
<i>Ivanio Dickmann</i>	9
CARTAS PEDAGÓGICAS	11
AOS EDUCADORES QUE AMAM,	
<i>Paulo Gabriel Franco dos Santos, Rosylane Doris de Vasconcelos</i>	13
ORELHINHA DE COELHO – QUANDO A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE VÃO ALÉM E SÃO PARTE DIFERENCIAL NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA LUDICIDADE	
<i>Sebastiana Maria de Moraes</i>	19
ARTIGOS	29
PESQUISA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DOS DESENHOS ANIMADOS	
<i>Ana Laura Schliemann</i>	31
DESENVOLVIMENTO DE ACESSIBILIDADE POR MEIO DA TRADUÇÃO INTERSENSORIAL PARA CEGOS NO CURSO DE GRADUAÇÃO	
<i>Diego Assis, Andrea da Silva Rosa</i>	47
PARCERIAS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS	
<i>Flávia Fernandes Iafigliola, Maria Lúcia Lanza de Paula, Carmen Silvia Lau Tiburcio</i>	55
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE DA REALIDADE SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA	
<i>Izabel Cristina de Brito Teixeira Moraes, Mariuce Campos Moraes</i>	65
A COR DA MINHA PELE: UMA INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR DA HISTÓRIA E DA ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA WALTER FONTANA- CONCÓRDIA, SC	
<i>Luciana Espich, Marli Klumb</i>	89
A LITERATURA NEGRA E O CORDEL PARA DESTECER PRÉ-CONCEITOS	
<i>Marta Luciane Kaijer Ardenghi Brizolla, Elena Mari Romancini, Sinara Marilu Kern Oliveira, Elton Kliemann</i>	99

ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS PEQUENAS. <i>Emanuele Alves de Sousa, Maise Aires de Araújo Costa, Norbelina Vieira Fontenele, Yolanda Sampaio de Sene</i>	107
CURRÍCULO PRATICADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Odair Ledo Neves, Romário Pereira Carvalho, Gidelmo Santos de Jesus, Suelaine dos Santos Rodrigues</i>	125
EDUCAR É UM OFÍCIO COMUNITÁRIO <i>Paulo Sergio Lisboa Cavalcante</i>	135
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. <i>Renata Sanches de Lima</i>	149
EXISTEM ESPAÇOS PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA? <i>Rogério José Schuck, Mateus Lorenzon</i>	161
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO <i>Romário Pereira Carvalho, Odair Ledo Neves, Gidelmo Santos de Jesus, Suelaine dos Santos Rodrigues</i>	175
EDUCAÇÃO ENGAJADA: UMA EXPERIÊNCIA DE (DES)ENVOLVIMENTO <i>Ronaldo Ferreira Pinheiro, Adriana Sousa dos Santos Pinheiro</i>	187
BIOLOGIA DO AMAR: RECRIANDO SENSIBILIDADE HUMANA <i>Roque Strieder, Aracéli Girardi</i>	215
USO DE SUPLEMENTOS NUTRICIONAIS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO <i>Rosângela Maria do Nascimento Lemos</i>	235
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E CURRÍCULO INTEGRADO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CAMPUS RURAL DE MARABÁ/IFPA <i>Celma Silva, Rosemeri Scalabrin</i>	247
O (DES)PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR “OUVINTE”: IDENTIDADES, DISCURSOS DE MINORIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS <i>Vivian Gonçalves Louro Vargas, Shelton Lima de Souza</i>	271

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Andreza Marcião dos Santos, Shirlene Aparecida da Rocha, Aldair Oliveira de Andrade, Raquel Aparecida Dal Cortivo</i>	287
CIÊNCIAS SOCIAIS: OS DILEMAS ENTRE A LICENCIATURA E O BACHARELADO	
<i>Silvana Mansano</i>	313
EDUCAÇÃO EM PRÁTICAS COMPLEMENTARES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE	
<i>Silvio de Almeida Júnior, Fabíola Pansani Maniglia</i>	322
AS MARCAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A IDENTIFICAÇÃO POR PROFESSORES	
<i>Sirlei de Oliveira</i>	331
A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, SEGUNDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE	
<i>Patrícia Fedatto, Suzete Terezinha Orzechowski</i>	355
UMA ESCOLA PARA ALÉM DO CAPITAL:O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE IDEOLÓGICO.	
<i>Valter Machado da Fonseca, Carmen Lucia Ferreira Silva</i>	367
ÍNDICE REMISSIVO	385

EDUCAR É UM ATO DE AMOR!

Paulo Freire é conhecido como o educador amoroso. A amorosidade é uma das marcas de sua pedagogia. Esta coletânea que temos em mãos agora tem inspiração nesta matriz... mas pelo seu viés político-pedagógico e não pelo viés sentimental. Quero dizer que o amor de Freire não é só um sentimento pelo outro, é um compromisso com o outro.

Na sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1983, p. 96) Freire manifesta: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.” Vejamos que o amor aqui nesta circunstância está intimamente ligado a coragem. Algo incomum para um sentimento platônico, não é... por quê? Porque a educação é a manifestação do ato. O amor é o princípio do processo pedagógico. Numa sociedade marcada pela educação “agressiva”, conservadora, centralizada na figura do professor e na estrutura da escola tradicional, educar com amor, é um ato de coragem, de ousadia, porque ousa subverter esta estrutura.

Assumir esta postura amorosa, segundo Freire, é assumir a luta ao lado dos oprimidos/as. Na *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 32) podemos ler que esta luta “... será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores...”. Notamos aqui que a educação libertadora é oposição a opressão, é resistência ao modelo bancário. É proposta nova para um mundo novo. E esta proposta é balizada sobre o amor.

Como base desta nova educação, da qual compartilhamos, temos outro elemento característico na pedagogia freiriana: o diálogo. O próprio Paulo Freire (1987, p. 79) afirma que o diálogo também tem sua matriz no amor: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é ato de criação e recriação, se não há amor que o infunda.” Vemos aí o amor sendo o fundamento do diálogo, outra marca da pedagogia crítica sistematizada por Freire.

O amor educa. O amor dialogar. O amor luta. Três características muito relevantes para nós educadores e educadoras que temos nos dedicado a pensar a educação crítica. Amar, portanto, no sentido freiriano da palavra é comprometer-se com a transformação da sociedade através de nossas intervenções pedagógicas e assumir a causa dos oprimidos no campo da educação. Este livro manifesta esta perspectiva pedagógica. Esta obra contribui para que muitas vezes se ergam nesta caminhada de fazer educação com amor.

É desafiador para nós, educadores e educadoras, nos revelar nestes tempos estranhos que vivemos onde o conservadorismo ganhou espaços que já tinham sido irrigados pelas ideias democráticas. Portanto, se torna atual a afirmação de Freire que, além de um ato de amor, educar é um ato de coragem. Pois, educar com amor é ser resistência. É ser testemunho de uma nova forma de ser educador e educadora. É rejeitar a opressão e suas manifestações na escola e outros espaços educativos.

Que possamos nos manter unidos e unidas nesta luta permanente pela educação amorosa e crítica. Que nossas palavras e reflexões presentes neste livro sejam cada vez mais verdades e realidades concretas no mundo novo que estamos ajudando a construir. Que possamos nos sentir apoiados e apoiadas uns nos outros e umas nas outras através desta obra coletiva que construímos juntos.

Espero que nosso livro inspire outros educadores e outras educadoras a seguir firme seu caminho e seu quefazer pedagógico. Que nosso livro seja luz para veredas escurecidas pelos opressores que teimam em fazer do mundo um lugar de poucos, de privilegiados, de usurpadores do que é e pode ser coletivo. Que possamos ser denúncia e anúncio de um novo jeito de educar, de um novo jeito de viver coletivamente. Que este livro seja transformação.

Com meu amor a todos e todas que publicam conosco.

Ivanio Dickmann

Editor Chefe e Organizador.

CARTAS PEDAGÓGICAS

AOS EDUCADORES QUE AMAM,

*Paulo Gabriel Franco dos Santos*¹

*Rosylane Doris de Vasconcelos*²

Aguerridos educadores e aguerridas educadoras, nos dirigimos a vocês, de uma paragem na inspiração freireana, com o propósito de encabeçarmos um diálogo, que também é um pleito: à revelia de toda sorte de inconveniência que, porventura, possa acometer nossos corpos e espíritos, conservemos o exercício amoroso na docência em tempos áridos; mantenhamos viva a fé na humanidade e a esperança na vocação humana pelo Ser Mais! Com isso, não estamos requerendo da docência poderes sobre-humanos ou uma atuação dramatúrgica que simule uma afetuosidade na rasura das relações imediatas e postergue angústias, sonhos, frustrações e desejos que são nossos, como humanos. Ao contrário, o que queremos apresentar para o diálogo é justamente como pormos em marcha um projeto humanizado e humanizador que nos recupere a todos e todas de volta ao protagonismo da marcha do projeto histórico, concreto e cultural de humanização. Ou, também, o que aprendemos com a amorosidade na docência.

Amor é uma palavra que povoa nosso imaginário desde tempos imemoriais. Nos parece quase impossível resistir à relação direta da ideia de amor com afetos, relacionamentos, histórias de amor, romance, tudo muito açucarado e idealizado ao gosto dos românticos, dos artistas e dos produtores de entretenimento para a afetividade.

Gabriel García Márquez nos convidou ao longo e intrépido amor nos tempos do cólera, Shakespeare cobriu o amor de um véu de doçura, entrega venerável e tragédia, Chico Buarque nos cantou tantos amores que jamais viveríamos todos eles em suas formas e idas e vindas; Jane Austen, Victor Hugo, José de Alencar, Machado de Assis, até Danielle Steel, os tantos livros com títulos de nomes de mulheres, as revistas de moda, de comportamento e de culinária, e tantas outras produções imprimiram aromas, formas, sensações e padrões de amor e amorosidade.

Não se pode falar em educação, sem amor. Esse é o amor freiriano, que intenciona-se ser radical, não uma entrega inconsequente, irrestrita e devota ao ser amado. Justamente por amar a humanidade, por desejarmos um caminhar

¹ Professor da Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília

² Professora da Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília

civilizatório livre de sistemas opressores, é que amamos as pessoas, porque são elas que constituem a humanidade, a expressa e nela se constitui.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta como fundamento do diálogo a fé na humanidade, a humildade e o amor; clama por um amor como ato de coragem, de capacidade criadora, enredo de vida, compromisso com a luta que liberta. Contrário ao amor, encontra-se o sadismo, o enredo de morte, a falsa generosidade, o diálogo verticalizado que deflagra e acirra as condições opressoras.

Paulo Freire, quando esteve à sombra “daquela mangueira”, nos ensina que amar é ter esperança. Um ser esperançoso cumpre a exigência ontológica dos seres humanos. Mas, à medida que mulheres e homens se tornaram seres de relações com o mundo e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se, ou não. Neste livro *À sombra de uma mangueira*, no qual a frondosa e específica árvore é palco de seu próprio processo de aprendizagem de leitura e escrita, em sua infância, Freire diz ainda que sem um vislumbre de amanhã, é impossível a esperança. E que o passado não gera esperança, a não ser quando se recordam momentos de rebeldia, de ousadia, de luta.

E por falar em esperança, em *Pedagogia da Esperança*, Freire nos convence de que sem amor, absolutamente não há reencontro. Não há esperança. Não há sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, um devir, passando pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição a instituir-se permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz na dialética caleidoscópica da formação humana, nos fazeres e no se fazer gente e mundo, mundo-gente. Portanto, educadores amorosos, tenham esperança. Muita esperança na transformação e na humanidade.

E isso nos faz refletir que não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que não se realizam. A transformação do mundo necessita tanto do sonho, quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Sua realização implica muita luta. Uma feroz luta. É o que nos diz a *Pedagogia da Indignação*.

E se enquanto falarmos em sonho, esperança, possamos também falar em ousadia?

É preciso sermos ousados para amar ao próximo, apesar do próximo, apesar daquilo que é matéria própria de uma humanidade forjada na contradição que acessa nossos preconceitos, nossas fragilidades, nossas inseguranças e nos-

sos medos. Nem por isso acreditamos em um amor irrestrito e à prova de qualquer estado das coisas. Não é possível, se amorosos à humanidade, amarmos a barbárie, a opressão, a regressão da sociedade a formas irracionais, a miséria, o preconceito, a discriminação, a violência. O amor nos faz levantar a voz com bravura contra essas formas regressivas que se internam na marcha civilizatória tão fina e sofisticadamente que ganha a qualidade de natural.

O que ganhamos sendo amorosos? Primeiro, ainda que o espírito da época e a lógica em que estamos imersos nos leve a considerar sempre uma relação econômica de benefícios e lucros, entendemos que quando falamos de amorosidade, não caminhamos pelo campo da lógica, do imediato, do calculável, do mensurável em pesos e medidas. Segundo que, a partir da inspiração do poeta Mário de Andrade, amar é um verbo intransitivo. Isso, bem sabemos, significa que, para se conjugar o verbo amar na prática, não é necessário um complemento. Por si só o amor se explica. Se pudéssemos falar de ganhos em uma outra dimensão, arriscaríamos dizer que o que se ganha com a amorosidade é a própria amorosidade. Pela prática do amor ser recursiva e dialética, o que ganhamos exercitando-a é a construção amorosa e coletiva do mundo, pavimentando a marcha civilizatória de auto-cuidado, zelo pelo próximo, compromisso em identificar e combater as formas opressoras, que são regressivas, sem que essa amorosidade seja entendida de forma piegas.

O educador amoroso bem sabe que ensinar exige querer bem aos educandos, em uma pedagogia da autonomia, na qual não há dicotomia entre seriedade docente e afetividade. A boniteza do ato de ensinar está em amar o próprio processo educativo e as gentes em seu inacabamento, em seu permanente processo de busca e suas contradições. Sem medo de expressar a boniteza do amor pedagógico, compreendendo o seu sentido revolucionário, seu movimento transformador, sem se dobrar aos julgamentos daqueles que se dizem também educadores, mas que, paradoxalmente, carregam em sua prática o olhar represor, meritocrático, punitivo, indelicado e desafetuoso.

Professores e professoras, nossos pares, o imperativo da amorosidade na docência é justamente porque as contradições da sociedade preenchem nossas salas aulas na mesma toada em que, muitas vezes, elas são superlotadas de alunos. Talvez vocês estejam se perguntando, ou talvez seja essa uma dúvida nossa projetada: Como sermos amorosos e gerarmos amorosidade em um contexto onde nossos estudantes, não raramente, se constituem no desamor dos laços humanos, da escassez, da marginalização?

Desamor, nesse caso, não é uma fatalidade derivada da falta de empatia de alguém, mas um projeto de sociedade. Não conhecer o amor não significa a falta desse sentimento, mas a sua perversão. Nesse caso, é justo requerermos dos nossos alunos e nossas alunas, a todo custo e por decreto, o desenvolvimento de uma amorosidade consigo e com o outro? Sem delongas, a resposta é não. Amor

em Freire não é exigido, diz respeito ao compromisso com o outro, a abertura ao diálogo, mesmo que truncado pelas misérias passadas que afetaram a pronúncia da palavra própria. A amorosidade é a configuração do espaço educativo em um lugar seguro em que se pode odiar, ter raiva, falar dos sonhos interrompidos e que isso será escutado com amor, respeito à constituição histórica do outro, gerando possibilidades de diálogos desveladores e formas de compreensão e ação sobre o mundo. Trata-se da escuta sensível e qualificada. É a escuta que ensina, que aprende, que avalia amorosamente, que constrói o novo, que sente. Exigir o desenvolvimento forçoso de uma amorosidade é o mesmo que dizer que o amor é individual, fruto unicamente da vontade, e não é constituído dialeticamente na marcha histórica da humanidade, com contradições, idas e vindas.

É muito mais fácil amar quando o mundo sempre se apresentou para você de forma afável, receptiva, acolhedora; assim como é fácil amar as semelhanças, as afinidades, as convergências, a anuência, a aprovação. O grande desafio é alguém se comprometer com a humanidade quando, para este, seus representantes sempre se portaram de forma agressiva, violenta e opressora, quando as placas de indesejado, de suspeito, de muitos “nãos” costumam estar em riste e indicando que os lugares por direito de existência agora são não-lugares. O amor, aqui, se cumpre como um tratado de autocuidado, de inconformidade com a injustiça, de negação da naturalidade e permanência do estado das coisas, de compromisso com transformação.

Vivemos em tempos de desamor. E é justamente nesse cenário que urge a necessidade de amar, como uma recusa à naturalidade do estabelecido, uma não participação, uma ânsia por transformação. Nos tempos de desamor não há empatia, respeito pela vida, constrangimento com as contradições, a violência, a miséria e a discriminação. Ao contrário, o desamor as pressupõe. Essa insensibilidade com a coisa humana atravessa a esfera do ser individual e povoa a cultura, as organizações sociais, a política. Certamente que concordamos com Achille Mbembe que então se instaura uma necropolítica como forma de dominação. Daí que é amoroso nos ocuparmos com transformações das estruturas concretas e da cultura, das formas como lidamos com as pessoas e com as coisas, do cuidado com as subjetividades e com o mundo objetivo. O que implica revertermos padrões, troncos epistemológicos que nos sustentam, as formas e os conteúdos escolares presentes nas nossas práticas e a nós mesmos, buscar práticas pedagógicas dialógicas, especialmente as avaliativas e de acolhimento, direcionar essa capacidade de amar para nós e nos empoderarmos, recuperar a autoria do nosso fazer, amar cada ato criador que desenvolvemos, acolher os as angústias e frustrações e, amorosamente e dia logicamente, elaborarmos caminhos de transformação.

O educador amoroso pode vir a ser aquele que, além de tudo isso, ainda respeita a curiosidade de quem aprende. Ah... a curiosidade, este luzeiro que ilumina o caminho do saber e que, desde tão cedo, a escola dá conta de apagar. Quem de nós já não viu aquela criança que, debutante na escola, chega nos primeiros dias com os olhos brilhando, inteiramente movida por uma respeitável curiosidade científica, que perde forças assim que experimenta as primeiras violências pedagógicas vividas coletivamente ou individualmente nos espaços escolares?

Mas... todos esses ensinamentos e aprendizagens estão em um eterno construir e reconstruir. Essa é a vida. O que podemos nós, educadores que amam? Sofrer, sorrir, chorar, refletir, sentir, dizer, fazer, ouvir, enfim... amar!!!

Na dialética do exercício de amar a humanidade e amar os que não amam, é fundamental amar o amor. O amor é atenção, é sim a escuta dedicada, é viver o diálogo, mas também é o conflito e o aprender com ele. É aceitar o inacabamento. O educador que se vê inacabado, pratica consigo mesmo um ato de amor, por desprender sua mente e alma para o constante aprender significação total e imprescindível do ato de educar. O amor, assim como o desamor, manifesta-se também pedagogicamente de diversas formas e cores. O inacabamento humano é fundamento da dialética do ato educacional ao educar, aprendemos, ao aprender, educamos, sempre com a consciência de que esse movimento é inacabado. Felizes dos que partem da consciência do inacabamento para amar. Sem pressa. Sem amarras. Amar a si e aos outros como ato libertador.

A nós educadores amorosos, cabe amar a docência e também a quem ela se dedica em sua dimensão filosófica, histórica e política. Cabe ainda, amar a Ciência e sua construção histórica, sem com isso perder a rigorosidade metódica da crítica atenta. Cabe amar o presente como forma de construir um futuro amoroso. Enfim, é preciso amar o amor como forma de ensinar e mobilizar essa possibilidade na práxis.

É preciso amar também o outro que caminha na direção contrária. É preciso compreender o amor de quem ama de forma prepotente, o que é desafio. É preciso, enfim, amar como se não houvesse amanhã. Ou, como diria Chico Buarque, amar daquela vez como se fosse a última... ou... enquanto pudermos cantar, enquanto pudermos sorrir, enquanto pudermos seguir, a gente vai levando, ainda que em um país da delicadeza perdida. Mas amar não tem fronteiras.

Amar é ainda compreender a História como possibilidade e não como determinismo. E mais do compreender, lutar para que o hoje se transforme em um amanhã melhor do que já sonhamos. Esse é o desejo e o compromisso. Urgente e necessário.

Amar não é tarefa fácil, sabemos. Quando alcançamos esse revés talvez entendemos o que Secos e Molhados quiseram dizer com “simples e suave coisa,

suave coisa nenhuma, que em mim amadurece” para versar uma canção intitulada “Amor”.

O desafio está posto: mais que amar em tempos áridos, sustentar a amorosidade nesses mesmos tempos.

ORELHINHA DE COELHO – QUANDO A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE VÃO ALÉM E SÃO PARTE DIFERENCIAL NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Sebastiana Maria de Morais¹

Um início para as coisas

Como professora compreendo profundamente a importância da educação e suas implicações na vida dos indivíduos desde os primeiros anos de vida, a socialização e até as etapas mais complexas de trabalho e criação. As escolhas educacionais feitas pela família, nem sempre dentro das expectativas ou do desejável, mas sim das condições possíveis no momento, são determinantes para sinalizar caminhos possíveis para a pessoa no campo social.

Com essa concepção em mente, quando tive meu primeiro filho me pus a procurar uma escola para ele, mas uma escola que comungasse de meus valores e de minhas concepções de educação, uma escola que tivesse em seu projeto as concepções mais avançadas de educação ao mesmo tempo em que percebiam a importância do acolhimento e do afeto no processo educativo. Uma escola freiriana.

Por grande sorte eu morava em Recife e consegui vaga na escola criada e fundada pelo próprio Paulo Freire. Que sorte a minha. Sendo professora eu não poderia querer escola melhor. Lá, meu filho iria não apenas aprender coisas, numa perspectiva utilitária e conteudista, mas iria se desenvolver como pessoa, entender o seu lugar no mundo, ler o mundo e compreender que seria capaz de modificá-lo.

Essa escola era a síntese de toda obra de Paulo Freire e o seu legado, preservado e aplicado com rigor conceitual mas também com olhos na atualidade, a partir das concepções e práticas educativas que eram libertadoras e levavam o aluno a entender que, mais corrigir a escrita da palavra remodelá-los, de criar e recriar possibilidades de interação desde a ciência até a sua rotina. O legado de Paulo Freire e da educadora Raquel Correia de Crasto, se manifestam

¹ Professora, consultora em educação, 20 anos de dedicação à educação, Mestre em Gestão do Desenvolvimento e Formação de Pessoas pela Universidade de Pernambuco. E-mail anamorais30@gmail.com

até hoje numa escola criativa, crítica e onde o aluno ocupa um lugar central, protagonista que é de sua própria educação. <http://www.institutocapibaribe.com.br/instituto/nossa-historia>

Um pouco do pensamento de Paulo Freire é contra a visão de rapidez na educação, e favorável ao desenvolvimento da criança em seu tempo, em sua integralidade, favorecendo muito mais os aspectos qualitativos da educação em detrimento dos quantitativos, da celeridade, da educação típica conservadora, fundada em mecanismos e lógicas quase bancárias. O contrário disso, na escola do meu filho era a criatividade, a descoberta, o movimento, a arte, a formulação do conhecimento.

Assim, como mãe e professora eu não poderia estar mais segura de ter escolhido a escola certa, cujo lema era “AMAR PARA COMPREENDER, COMPREENDER PARA EDUCAR”. O amor aqui não é nem de longe o amor romântico nem idealizado, mas o amor que se traduz na postura, no cuidado, o amor que é comportamento, que é o espaço de ouvir e dialogar, o amor para com a criança em formação e sua família, mas também o amor que questiona para compreender e ampliar.

Assim, em 2013, eu estava feliz e meu filho ainda mais naquela escola, já a alguns anos e na fase de aprender a fazer coisas simples e autônomas, de acordo com sua idade. Nessa fase uma criança com 6 anos já deve dar conta de fazer coisas de modo independente tanto na escola, quanto em casa, digo, tomar banho, se arrumar para escola, organizar a mochila e entre outras coisas, amarrar seus cadarços.

Não são coisas simples efetivamente, mas essas atividades dão conta de desenvolver a criança em outros aspectos, desde a visão de corpo e unidade como pessoa, mas também de certas normas sociais e de convívio, assim como se conhecer e fortalecer sua autonomia e capacidades.

Essa abordagem merece algumas considerações não só do aspecto do desenvolvimento, mas também do educacional e as evoluções nesse campo encontram ressonância na mais recente normativa educacional para essa fase da educação básica, a BNCCEI - Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil.

Nesse sentido, tem a ver com a concepção de criança como sujeito ativo, as interações com pessoas e objetos, os direitos de aprendizagem e os campos de conhecimento. Logo, por mais que os pais ou a família não percebam a importância determinante da educação infantil nessa fase de desenvolvimento, ela é, por si, uma fase intensa e onde se adensam muitos conceitos e auto afirmativas que vão interferir nas dinâmicas relacionais da criança ao longo de sua vida.

A educação infantil é um amplo território de descobertas para a criança e cumpre um papel importantíssimo ao estimular e propor experiências de aprendizagem para as crianças pequenas, criando ali nesse momento o terreno

propício ao interesse permanente pela criatividade, pela descoberta, a ciência e a pesquisa e o interesse científico. Todos encontram o melhor campo na educação infantil, é onde as sementes se lançam para um terreno fértil e largo.

Um meio-o sentido real de ensinar-aprender

Então eu, professora, dediquei-me um tempo a “ensinar” meu filho a amarrar os cadarços, e fiz isso com base na minha experiência, na minha formação e nas ideias que eu tinha sobre como ensinar crianças, especialmente as ideias e valores que eu tinha sobre o que e como ensinar aos meus filhos.

Esse esforço se traduzia na prática com o uso de exemplos, onde eu mesma amarrava os meus cadarços e mostrava a técnica, pacientemente explicava por que manter os sapatos bem amarrados, filminhos no YouTube, vídeos e musiquinhas para que ele criasse a ordem certa da ação/atividade e a fim de executá-la bem.

Mas meus esforços como mãe e professora não iam nada bem, os meses se passavam e ele não aprendia a amarrar bem os cadarços e era um hábito diário, ao buscá-lo na escola, ele vir correndo com ambos os sapatos desamarrados. É algo comum na educação de modo geral observar o nível de aprendizagem, redobrar esforços para a compreensão e utilização dos conhecimentos e , quando essa observação não encontra as aprendizagens se consolidando, é possível um certo sentimento de frustração tanto por parte do professor quando da parte da criança.

Esse processo do ponto de vista educativo freiriano se dá em alguns casos através de sínteses da palavra, o diálogo e a capacidade da criança de entender a codificação e decodificação na prática.

Então eu tentava ensinar meu filho com base na palavra e na ação, e nesse contexto de diálogo recorria a palavras como: cadarço, sapato, segurança, cuidado e os verbos mais referentes como amarrar, dar laço e outras palavras que na minha cabeça de professora eram as mais adequadas.

Entretanto, também uma forma de ver a educação libertadora mesmo nas coisas mais simples, amarrar os cadarços era uma prática que a criança tentava aprender através da visualização, mas ela precisava encontrar referências em sua vida cotidiana, em seu processo diário e fazer essa ponte, ponte essa que eu, com essas palavras, não conseguia completar já que os meses se passaram e os cadarços continuavam desamarrados.

O que faz uma professora numa situação assim? Recorre a outras técnicas e oferece múltiplas e diferenciadas oportunidades de ensino e praticagem. Foi o que eu aprendi na graduação. Logo, comprei pequenas tábuas de madeira fina que imitavam os ilhoses por onde ele deveria passar os cadarços, imitando

o sapato, um jogo de papelão com o desafio que se completava concluindo a tarefa de dar o laço, e de novo, palavras, músicas, treino e brincadeiras. Mas ele não aprendeu.

O fato era que para meu filho, aquelas palavras não faziam sentido, não havia dialogicidade ali, posto que só acontecia a ação, sem a reflexão. Minhas palavras, que deveriam completar/complementar o processo de aprendizagem dele, não o alcançaram e por mais que as repetisse, elas não ecoavam, pois não eram de sua realidade, nem de seu imaginário.

Esse é um fundamento importante da educação que busca em Paulo Freire os seus pilares: eco, ressonância, sentido e realidade como base para o aprendizado.

Ali, naquela ação de ensinar que eu empreendia, não havia diálogo posto que eu usava palavras que não faziam sentido para meu filho. O diálogo só existe quando é um caminho compartilhado, quando é uma problematização e se expressa em palavras para resolver os problemas, tanto os da criança, quanto os dos adultos no mundo real.

Como na filosofia de Paulo Freire o diálogo é uma exigência existencial, eu me frustrava e sofria, pois não conseguia estabelecer esse diálogo para o aprendizado de meu filho. Era um sofrimento quase acadêmico e eu buscava e pesquisava outras técnicas para tentar mais uma vez. Falhava. Mas era um falhar que me motivava pois eu acreditava nele e nas capacidades dele de resolver seus pequenos problemas da infância, assim como ele o faria na vida adulta, resolvendo os problemas pelo diálogo, a problematização e a solução crítica.

Um fim o aprendizado pela ludicidade

Foi nesse momento que a escola fez a diferença, e para mim foi uma lição imensa que compartilho aqui, pois já dizia o mestre - professor é aquele que de repente, aprende.

Como disse, todos os dias ele vinha correndo pelo pátio na hora de ir embora com os cadarços desamarrados e aquela visão era uma constatação para mim. Eu tinha que tentar de outras maneiras. Mas naquele momento eu estava imersa na opção por palavras erradas, que não comunicavam o sentido que ele precisava captar para completar a ação, ação-reflexão.

A relação de meus filhos com essa escola sempre foi uma relação pedagógica de afeto e confiança, de felicidade na construção e formulação do conhecimento a partir das experiências sensoriais, do movimento e da criação, da arte, da indagação e do pensamento crítico, e essa era a proposta até para as crianças pequenas, que na educação infantil, se depararam com um mundo a descobrir. Não podia ser diferente numa escola fundada pelo próprio Paulo Freire.

O contexto, o desafio, a curiosidade, eram propostas educativas lançadas com um cuidado imenso de permitir que a criança refletisse e formulasse suas questões com base em suas vivências, o que era a base dialógica que tanto se busca ainda hoje. Essa interação com um objeto trivial, um sapato, era desafiadora para ele, e ele precisava de um guia nesse aprendizado, um guia que conseguisse completar a ponte do pensar. Essa ponte precisava das palavras certas, as que eu não tinha.

A quebra do diálogo ali era que eu estava usando palavras e temas que não eram próprios do mundo dele, da imaginação, a palavra e o conteúdo tinha de ser parte do mundo infantil e do imaginário da criança, do meu filho.

Foi aí que a escola entrou magnificamente, trazendo as palavras corretas, completando a ponte com as palavras que faltavam, realizando o diálogo com afeto e criatividade, através de uma abordagem bonita e cheia de significado. E foi esse aprendizado que me mobilizou de volta para a obra de Paulo Freire e o mais importante, esse foi o diálogo capaz de mobilizar meu filho para a ação-reflexão crítica, para o entendimento do desafio e para a solução.

Num certo dia ele vinha correndo pelo pátio na hora de ir para casa e de imediato notei que os cadarços estavam amarrados. Era um susto, uma surpresa que ele tivesse finalmente aprendido. Mas como? Teria finalmente se completado o processo mental de formulação e solução que já durava meses? Teria ele por acaso se lembrado das “instruções” que eu dava? Ou alguém simplesmente tinha gentilmente amarrado os cadarços para ele?

Não, naquela escola ele era instado a resolver seus problemas de criança, era estimulado a desenvolver cada vez mais sua autonomia e suas experiências criando para isso soluções reais e criativas, inventando e avaliando se de fato a solução encontrada era boa o suficiente. Então, não, ninguém teria amarrado para ele senão ele próprio.

Mal ele entrou no carro eu já estava muito curiosa perguntando sobre como ele tinha finalmente conseguido amarrar os cadarços. Eu disse: então filho, notei que seus cadarços estão amarrados. Que bom hein?!

E ele, ali, com muita simplicidade e a sinceridade típica de uma criança, me relatou com firmeza:

Então, sabe a professora Rafael*? ele me ensinou a dar o laço.

Não preciso dizer que, naquele momento, como mãe e professora eu fiquei estática, de um lado feliz por ele ter desenvolvido aquela habilidade de um modo que permitia a ele cada vez mais formular a sua autonomia. De outro surpresa que ele, num dia apenas, tivesse completado a ponte em seu pensamento e

* Nomes fictícios foram usados para preservar a identidade dos depoentes.

realizado, solucionado um problema que o afligia e também a mim, de uma forma tão efetiva e surpreendentemente rápida. Ele completou:

Assim, ô: você pega essa pontinha aqui (transcrevo literalmente como ele me “ensinava” a dar o laço agora com as palavras que faziam sentido para ele ao mesmo tempo em que ele dava o laço no sapato com a finalidade de me explicar como fazer) e leva ela lá para cima aí desce e faz uma orelhinha de coelho, depois pega a outra pontinha e levá lá para cima também e faz outra orelhinha de coelho assim. Aí você “pega” e cruza as duas orelhinhas assim num abraço, uma passa por baixo da outra e pronto, faz um laço!

Eu estava pasma, surpresa e igualmente deslumbrada com aquela explicação tão clara, tão cristalina sobre como fazer algo que a meses eu tentava inutilmente explicar. As palavras usadas pela professora da escola eram tão óbvias, eram simples e conectadas com o imaginário dele, eram pertencentes ao mundo infantil. Como eu não tinha pensado naquilo?

O diálogo, a dialogicidade tinha se materializado em palavras como coelho, orelhinha, abraço, subir, passar por baixo. Era tão simples e ao mesmo tempo significativo para ele buscar no imagético as referências de movimento de um animal com o qual ele tinha conexão, realizar os movimentos similares aos movimentos do corpo, fazer do abraço o laço que ele tanto precisava e tinha se esforçado para aprender.

Ele tinha encontrado na brincadeira e nos movimentos a experiência necessária para resolver seu problema, e usando o pensamento e a linguagem a professora favoreceu a sua compreensão de como executar a atividade sozinho, com consciência de seu ato intencional, enquanto “brincava”. Essa lição é importante e ampla, ela nos leva a pensar como muitas vezes usamos as palavras erradas, evitando ou impossibilitando o diálogo.

A aprendizagem só se dá por meio das interações verdadeiras, e uma escola e professores preparados para lançar mão desse recurso simples faz toda diferença. O autoconhecimento é uma base importante de acesso ao conhecimento e juntamente com variadas estratégias se complementa com a necessidade de explorar o mundo, os movimentos, o pensamento, a escuta e a expressividade, tudo isso nessa fase de desenvolvimento é crucial para que a criança inicie o processo de conhecer e “ler” o mundo.

Sobre o trabalho da professora e sua mágica ideia de ensinar pelo lúdico, é importante destacar como é importante que o professor e a professora observe a criança, conheça um pouco de suas preferências e assim possa refletir, selecionar e organizar uma proposta de ensino-aprendizagem por meio de atividades lúdicas e com significado, proporcionando momentos onde as crianças podem experimentar e aprender enquanto assumem o papel de protagonistas desse processo.

Além disso, a família deve também se esforçar para que a criança desenvolva a autonomia, seja tomando banho, arrumando a própria roupa ou os brinquedos e nesse momento, prover um espaço de aprendizagem prática conversando com a criança sobre o que ela entende, suas expectativas e reações e como ela expressa o conhecimento sobre si mesma.

A minha jornada de ensinar me levou também a aprender e isso perdura até hoje e essa lição me deu uma grande oportunidade de também refletir sobre o meu trabalho e sobre a natureza do trabalho docente, sobre como buscar estratégias na vida cotidiana, na realidade do aluno, e nessa estratégia não esquecer de incluir e agregar o afeto, o olhar, o cuidado em preparar as atividades com foco no aprendizado e não nas notas ou conceitos. Ouvir o relato e a explicação dele sobre como ele aprendeu nos leva a prestar atenção nos processos metacognitivos e observar que o funcionamento da aprendizagem encontra convergência com propostas que, apesar de sua simplicidade, comunicam com perfeição o fazer e o aprender na perspectiva da educação infantil.

Entender esse contexto implica também em avaliar e conhecer as necessidades individuais de tempos e espaços para formular o conhecimento. Para meu filho o tempo de tentativas foi necessário e as sensações de correr ou cair com os cadarços desamarrados funcionaram também como motivador para que ele próprio solucionasse o problema que o incomodava e também a mim.

Essa ideia de tempos e espaços na educação infantil é determinante, é importante não apressar a aprendizagem nem o ensino de conteúdos ou outras propostas para as quais a criança ainda não teve tempo.

Na atualidade muitas famílias pressionam as crianças e as escolas e professores para que ensinem conteúdos mais avançados e ou mais densos, exigindo muitas vezes evidências de aprendizagem incompatíveis com o tempo e a maturidade da criança. É reflexo de um momento social onde as famílias de um modo geral não compreendem a necessidade do brincar, da livre criação e da experiência do toque, tato, olfato e dos sentidos de um modo geral para o auto conhecimento, tão necessário para a criatividade e a socialização na vida adulta.

É compreensível a pressa, mas ao tempo em que a escola se preocupa com o desenvolvimento da criança, também deve destinar um tempo a explicar para família como ela deve proceder nessa idade. Deixar claro que a criança deve tentar sozinha resolver seus pequenos problemas infantis, recorrendo a ajuda e orientação quando necessário, mas não deve fazer pela criança.

No meu caso seria mais fácil eu mesma amarrar os cadarços diariamente, mas minha intenção era que ele o fizesse sozinho, pois era capaz. O momento em que ele me contava “como aprendeu” revelava para mim um conjunto de novos conhecimentos importantes sobre meu filho e sobre a pedagogia. O ato de ensinar exige um olhar atento, sobre como se comunicar com cada criança.

É comum que famílias aflitas por assegurar um futuro de trabalhabilidade para seus filhos desejem apressar o ensino básico, o avanço nas séries e a aprendizagem de conteúdos e competências relativas ao mundo adulto, como empreendedorismo, idiomas e até conhecimentos financeiros. A dinâmica social e as preocupações precipitadas com a competitividade no “mercado de trabalho” impele as famílias para essa tensão, de modo a favorecer uma compreensão equivocada sobre o tempo e espaço necessário para brincar, errar, observar o mundo, ouvir os sons e interpretá-los, tudo a seu tempo.

O que ocorre é que se instala assim um entendimento confuso sobre a educação infantil, cuja visão de uma parte das famílias é de que a educação infantil é apenas um lugar seguro para a criança ficar enquanto os pais trabalham. A educação infantil é muito mais e tem muito mais potencial para o futuro se feita com calma, atenção, afeto e tempo, e espaços de experiência necessários à formulação do conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Uma ação importante é ouvir as crianças e as famílias a fim de entender quais os desafios que a escola pode acolher em seu programa e que estão de acordo com as capacidades cognitivas e a idade das crianças, e ao mesmo tempo de acordo com o programa de ensino, coisas como amarrar os cadarços, arrumar a mochila, organizar o lanche e se higienizar.

Essas preocupações têm importância e fazem todo sentido pois respeitam as demandas das crianças e seu mundo, e não estão diretamente a serviços de necessidades futuras como idiomas ou conhecimentos financeiros.

Um laço e um abraço

Promover e ampliar o espaço do lúdico e da criatividade se impõe como necessidade urgente para onde convergem esforços docentes e das próprias crianças na direção do aprendizado e do conhecimento.

Na minha lúdica e intensa experiência de ensinar algo simples para mim, mas desafiador para meu filho, aprendi muito e trago comigo esses aprendizados baseados na observação, na escuta, no diálogo e na criatividade. A atenção para com o mundo infantil pode apresentar os recursos necessários para aprimorar o diálogo e intensificar as experiências positivas na escola.

O contato, o olhar, a fala e a observação dos movimentos e da dinâmica da criança levam a compreender qual a melhor estratégia de comunicação e quais os aportes que fazem sentido no mundo infantil relativo à essa ou aquela criança em seu momento de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso é importante celebrar as vitórias de aprendizagem da criança. Lembro da alegria e da satisfação dele me contando como tinha aprendido algo que há tempo se esforçava para realizar, mas que, por uma dificuldade mi-

nha de encontrar as palavras certas, ele não conseguia. Essa celebração demonstra cuidado e amor pela criança e estabelece uma relação de confiança e colaboração, favoráveis ao aprendizado significativo e às ligações com o cotidiano da criança e da escola.

“Ensinar é um ato de amor.” Tive sorte de poder ter meus filhos numa escola que compreendia a complexidade da educação e trabalhava para colocar seu lema em prática no dia a dia mas por outro lado vejo constantemente experiências de inúmeras escolas que se superam na prática docente, tendo um olhar verdadeiro para as crianças e suas famílias, manifestando interesse real pelo desenvolvimento e provendo o espaço e tempo necessário para o melhor desenvolvimento da criança.

Educar de acordo com essas concepções faz da escola um lugar singular, um lugar de experimentações e descobertas, um lugar lúdico e cheio de descobertas que no final se consolidam no pensamento científico e no interesse pelo conhecimento e pela pesquisa. Um lugar onde um nó de sapato se converte num laço-abraço, o que provoca na criança o sorriso feliz de amor e auto compaixão.

É nessa escola e com essa criança que temos um vislumbre de futuro onde vemos com clareza muitas referências freirianas, mas também onde percebemos a volta do amor como atitude para o centro de relação educativa.

É nesse tipo de escola e nesse perfil docente que se revela a educação em sua dimensão mais humana e social, uma educação que se importa com as crianças e com seu pleno desenvolvimento, mas também e sobretudo se importa com seu equilíbrio emocional, com a formação de uma auto estima positiva e com a criança criativa, crítica e realizadora, preparada para um mundo tão desafiador quanto dar um laço nos cadarços para uma criança de cinco anos.

É a escola acolhedora e propositiva, que faz da criança criadora e realizadora de sua própria trajetória onde há sempre lugar para o imaginário, o lúdico, o encantamento e a alegria de aprender. Um lugar onde um laço e um abraço são sinônimos de respeito e aprendizagem, um lugar onde uma orelhinha de coelho encontra na curiosidade das crianças o poder de ser e criar, e assim, mudar o mundo.

ARTIGOS

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DOS DESENHOS ANIMADOS

Ana Laura Schliemann¹

*Mas na profissão, além de amar tem de saber.
E o saber leva tempo pra crescer.*

Rubem Alves

Introdução

Nas diferentes formas de saber os saberes é sempre muito importante se pautar em grandes pensadores sobre e da natureza humana. Esse texto foi inspirado em pensadores, educadores e artistas que revolucionaram e continuam a revolucionar a história e o ser da humanidade, especialmente o educador Paulo Freire e o desenhista Walt Disney.

Ambos os autores me ajudaram nessa tarefa uma vez que vejo neles a possibilidade de aprender a aprender, ter um olhar sensível as características e necessidades humanas, bem como ser um favorecedor para a reflexão sobre a psique humana. No desenho animado encontrei uma forma de auxiliar o jovem aluno da área da saúde a enfrentar seus medos, diante de um paciente imaginário que irá se apresentar em sua totalidade, corpo e mente, num ambiente e num contexto histórico social que aproxima o aluno do seu sujeito, ao mesmo tempo que defende o aluno das características de uma convivência próxima com o outro para as quais ele está se preparando durante a faculdade.

Baseada na admiração que tenho por esses autores, além da minha paixão por desenhos infantis desde a infância é que no doutorado fiz meu primeiro trabalho com esse estímulo. Por isso, no começo dos anos dois mil me perguntava, discutindo numa disciplina sobre o luto, se Simba², do desenho Rei Leão (1994) era deprimido ou enlutado. A partir daquele momento, o que era curiosidade virou material de estudo e hoje é acima de tudo material de ensinar.

¹ Doutora em Psicologia Clínica e Mestre em Educação pela PUC/SP. Especialista em Educação para Profissões da Saúde pela Universidade Federal do Ceará. Psicóloga Clínica, Docente e Coordenadora de Estágio da PUC/SP nos cursos de Psicologia e Medicina. Coord. de Acessibilidade do curso. E-mail: alschliemann@gmail.com

² Simba é o personagem principal do desenho que mostra sua trajetória desde o nascimento até a vida adulta.

Sobre o desenho animado

O desenho animado infantil é uma obra de arte que tem como suas funções principais trabalhar a imaginação, a fantasia, conteúdos cognitivos e afetivos, entre tantos outros definidos pela subjetividade de cada um. Entretanto, um elemento é fundamental na utilização do desenho: ele é um processo de comunicação verbal e não verbal que transmite valores e afetos.

Os desenhos são divididos em diferentes formatos, por exemplo, os realistas, que exprimem a realidade seus personagens são humanos, os fantásticos, os personagens são grandes heróis, os propriamente animados, aqueles que animais e objetos se tornam representações humanas, possuem uma alma e vivem conflitos.

A literatura aponta que os desenhos animados são uma forma de comunicação para a criança. Comunicar é o processo de transmitir a informação e compreensão de uma pessoa para outra. Se não houver a compreensão, não ocorre a comunicação. Se uma pessoa transmitir uma mensagem e esta não for compreendida pela outra pessoa, podemos dizer que a comunicação não se efetivou ou mesmo não aconteceu.

Segundo Chiavenato (2006, p. 142), “a comunicação é a troca de informações entre indivíduos. Significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social”. Já, para Piaget (1979), a comunicação não pode ser definida simplesmente como o processo de se passar informações e entendimentos de uma pessoa a outra.

Como e por que usar desenhos animados para aprender?

O mundo infantil é povoado de ideias, brincadeiras, diversão e sofrimento. A história do mundo nos mostra que o papel e a função das crianças mudaram ao longo da história e do desenvolvimento da humanidade.

Hoje em dia, do ponto de vista econômico, as crianças são grandes e importantes consumidoras. Esse aspecto necessita ser evidenciado, uma vez que a criança consome cultura e leva seus pais a participarem com ela.

O desenvolvimento infantil, segundo teóricos do desenvolvimento humano como Piaget, Vygotsky, parte de uma relação entre a pessoa e o meio ambiente. Esses autores valorizam a experiência e a vivência das crianças como fundamentais para que haja uma boa evolução interna e cognitiva.

Nesse processo de desenvolvimento, o termo experiência pode denominar diversos fatores: físico, emocional, cognitivo, social e relacional. A experiência pode ser vivida em muitos *lôcus* e de muitas formas. Esse processo integrado de desenvolvimento começa durante a gestação e termina somente com a morte.

Inegavelmente há mudanças no padrão e na vivência da experiência, mas toda ação provoca e estimula o ser humano, independentemente de sua fase de vida. Perante isso, entende-se que diante de qualquer estímulo o ser humano sente e se transforma. Não seria diferente com os desenhos infantis animados, quer sejam aqueles transmitidos pela televisão ou aqueles produzidos para o cinema.

Os desenhos dos Estúdios Disney vêm fazendo diferença na vida das pessoas desde a década de 30. Começando com o Mickey Mouse, passando por sucessos como Cinderela, A Bela Adormecida, A dama e o Vagabundo, entre outros.

Assistir a esses desenhos, primeiramente no cinema, e hoje em casa nos canais a cabo, *streaming* e internet foi e é um “programa de domingo”, ou seja, um programa que envolve toda a família, e que provoca emoções e sentimentos em todos os que vivem essa experiência.

O Rei Leão, a Bela Adormecida, O Soldadinho de Chumbo são textos reproduzidos nos chamados livros de contos de fadas e foram adaptadas ou transcritos na linguagem dos desenhos animados. Para Bastos (2015), mesmo existindo há bastante tempo, os contos de fadas ainda encantam e interessam crianças e adultos. Isso se deve ao fato de que essas histórias estão num mundo maravilhoso, cheio de fantasias, com a dominação de bruxas, fadas e duendes e com personagens simples que deixam as histórias mais atraentes. Além disso, o seu valor duradouro permanece vivo até hoje porque os contos têm o poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento.

Todo conto de fadas traz de maneira breve, um confronto existencial e de acordo com a mesma autora, essa característica faz com que a criança visualize a problemática do conto, para que por meio da sua experiência atual, cabendo a ela escolher se aquela problemática abordada no conto se torna significativa. Isso tudo depende do momento em que ela está vivendo, se os seus problemas íntimos coincidem com os problemas do herói da história, dessa maneira a história se torna interessante, podendo até ser um processo de apropriação da determinada temática, e esse indivíduo vai descobrindo resoluções simbólicas para seus conflitos.

Outra característica dos contos infantis é o tipo de representação do livro, ou seja, deixa evidente o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo, mas em contrapartida temos a imaginação infantil que não é bloqueada pelos recursos narrativos mostrando que sua imaginação vai além daqueles recursos presentes no livro, criando outra idealização de mundo. Assim, por mais que os adultos queiram controlar a realidade mostrada para a criança, o mundo vai se apresentando de diferentes formas e as crianças vão crescendo e se tornando mais fortes.

As narrativas dos contos mantêm uma estrutura fixa, ou seja, há um conflito existencial que está ligado à realidade, que desequilibra e obriga a busca de soluções que somente são possíveis ao final da história, no plano da fantasia e com a introdução de elementos mágicos, mas depois no cotidiano, esse recurso pode ser atualizado e disponibilizado em outros conflitos.

Segundo Bastos (2015), os contos de fadas são muito importantes para as crianças e para a formação de sua identidade à medida que essas histórias ajudam as crianças na compreensão do real, fornecendo-lhes modelos de estruturas sociais e comportamentos que facilitam o entendimento do mundo adulto. O crescimento da imaginação aumenta aos cinco anos. Nessa oportunidade as crianças mostram muito interesse pelas atividades “faz de conta” em que personificam e retratam suas aventuras passadas, espetáculos de televisão e atividade de adultos.

A aproximação entre os contos de fadas e os desenhos animados infantis é possível de estabelecer por vários fatores. Os filmes de desenho animado, via de regra, são a recriação ou adaptação para o cinema desses contos de fada que povoam a mente das pessoas em todo o mundo.

Frente a essa realidade e adjunto das novas teorias e técnicas do desenvolvimento humano é que se observa um incremento nos estudos científicos que abordam as crianças em seu meio de expressão. Um importante tópico trabalhado e elaborado foi pensar como os desenhos animados estão relacionados a estudos nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria e as demais profissões que atuam com pessoas, favorecendo uma atuação terapêutica em seu trabalho.

Sobre a Psicologia

A escolha, portanto, de estudar a utilização do desenho animado infantil nesse projeto foi trabalhar e discutir a importância da comunicação afetiva viabilizada pelos desenhos infantis. O tema escolhido é de grande importância na área da psicologia, da saúde e da educação, posto que os desenhos animados são um material acessível a todos os públicos, fazem parte do cotidiano das crianças e de suas famílias, além de que, muitas vezes, ajuda na elaboração de conflitos e dificuldades afetivas, outras vezes favorecendo a superação dessas dificuldades.

Além disso, os desenhos oferecem uma gama grande de histórias que contemplam as diversas fases do desenvolvimento humano facilitando a escolha e a identificação temática dos alunos.

A formação do Psicólogo no Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) é baseada em ensino, pesquisa e extensão. Esse trabalho fala da experiência de ensinar pesquisa na área da Psicologia, usando desenhos animados como recurso e o desenvolvimento humano como

base. A disciplina eletiva “Pensando o Desenvolvimento Infantil através dos Desenhos Animados”, acontece há três anos e os alunos atuam em duplas.

A pesquisa no Curso de Psicologia da PUC é desenvolvida em vários momentos. Desde o segundo ano os alunos começam a realizar projetos de pesquisa que serão seguidos pelas eletivas de Pesquisa (foco deste artigo); Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso. Espera-se que o aluno, através da pesquisa, desenvolva competências e habilidades durante sua formação de psicólogo, como ler e interpretar textos de Psicologia, dominar diferentes técnicas de observações e que seja capaz de elaborar projetos e realizar pesquisa científica.

Com olhar neste foco de pesquisa durante a graduação, na eletiva os alunos aprendem através da técnica aprendizagem por projetos.

Entende-se, aqui, que a metodologia de aprendizagem através de projeto é a melhor estratégia para auxiliar o aluno a desenvolver uma pesquisa completa.

Na aprendizagem pode-se pensar que:

Para uma aprendizagem efetiva, também irá depender de outros elementos para que seja eficiente, tais como: contexto, interatividade, prazer, ambiente, curiosidade, crítica, autonomia, discernimento, praticar, enfrentamento, trabalho em equipe, lidar com as diferenças, coletividade, descobrir o outro, diversidade, inclusão de tecnologias, valores éticos, responsabilidade, comunicação, entre outros. Se é assim que se aprende e sabendo que aprendizagem, também, se estabelece em relação, cabe aos denominados professores criarem condições para que a aprendizagem aconteça (SCHLIEMANN, 2016, p. 33)

Pode-se continuar dizendo que:

Outro ponto importante para aquele que facilita a aprendizagem, e quiçá essa seja a maior das tarefas, é ajudar o aluno a descobrir seus valores, opiniões e critérios favorecendo desenvolvimento pessoal e profissional. Com isso, observa-se que a aprendizagem é um processo rico e que precisa estar atento às mudanças culturais e sociais (SCHLIEMANN; 2016, p. 33).

De acordo com Vieira (2016, p. 5), o aluno é visto como protagonista da aprendizagem e o professor é visto como aquele que mediará o conhecimento, o processo de aprendizagem tem tempo e colocações diferentes por parte dos envolvidos, mas o enfoque é no processo. Como as teorias e técnicas de aprendizagem são construídas no tempo e no espaço, é importante entender alguns pontos dessa história.

A partir dos anos noventa, pesquisa no campo educacional passou a destacar essa nova forma de organização do trabalho pedagógico da educação escolar, denominada de projetos, que são atividades criadas e planejadas com uma finalidade bem determinada e que têm sempre uma duração temporal definida, ou seja, uma vez atingidos os objetivos, o projeto finaliza e outro inicia”. (VIEIRA, 2016, p. 5).

A aprendizagem baseada em projetos é um método no qual os alunos recebem tarefas relacionadas a fatos e problemas para resolver ou têm um objetivo específico a atingir. Para se envolver de maneira eficaz, devem utilizar suas

informações, competências e experiências, bem como descobrir novas áreas e temas. Como consequência, adquirem conhecimento. A metodologia de projetos baseia-se na teoria da aprendizagem colaborativa. As diferenças entre essas duas tendências consistem na estrutura de trabalho e nas tarefas claramente definidas do grupo de alunos envolvidos. No caso da aprendizagem colaborativa, a equipe de trabalho deve ser pequena, a fim de garantir um ambiente de aprendizagem seguro e amigável. Quando se utiliza a metodologia de projetos, o tamanho do grupo não é tão importante (SMARTLAB, 2016).

Este método de aprendizagem tem como foco a formulação de problemas aplicáveis à realidade que cerca os alunos. O objetivo é que os alunos possam desenvolver competências almejadas através desta metodologia, podendo entre outras coisas, aplicar conhecimentos teóricos, práticos e construir um aprendizado profundo através de enfoque baseado em indagações sobre questões e conflitos ricos e relevantes à sua vida.

Na relação entre a sala de aula e a prática profissional, é essencial que se construa um ambiente de aprendizagem em que o estudante se sinta motivado a aprender, participante do processo e, acima de tudo, que perceba a real utilização do conteúdo que está sendo abordado (SMARTLAB, 2016).

Desta forma, a eletiva é realizada com o intuito de favorecer e enriquecer a aprendizagem do aluno, através da pesquisa na área da Psicologia usando desenhos animados como recurso para entendimento dos aspectos emocionais relacionados ao desenvolvimento humano.

O objetivo desse arquivo foi apresentar os projetos realizados pelos alunos, bem como a sua avaliação sobre a forma escolhida para a aprendizagem.

Sobre a aprendizagem

A disciplina eletiva de pesquisa “Pesquisando o Desenvolvimento Infantil através dos Desenhos Animados” faz parte do terceiro ano do curso, com carga horária total de 51h divididas em 17 semanas e vem sendo oferecida há três anos.

Os alunos no quinto semestre fazem uma escolha de opções para as disciplinas eletivas, e depois da contagem das solicitações os alunos são divididos entre elas. A eletiva comporta vinte alunos matriculados no sexto período, quando ocorre a eletiva, mas nessa edição tive vinte e dois inscritos sendo dezoito alunas e quatro alunos, na faixa etária próxima dos 21 anos.

A utilização de desenhos como sujeitos de pesquisa pode ser um veículo de aprendizagem que favorece o desenvolvimento dessa habilidade permitindo a presença de um participante de pesquisa virtual, bem como respeitando as limitações éticas e pedagógicas.

Utilizar a pesquisa como fonte de conhecimento, especialmente na pesquisa documental, possibilita uma reflexão sobre os desenhos comerciais infantis que partem do cotidiano e como eles podem ajudar o psicólogo a desenvolver ciência, criando condições para uma reflexão ativa entre a teoria do desenvolvimento e os mesmos.

Os objetivos da disciplina são:

- a) Desenvolver um projeto de pesquisa documental sobre um tema do desenvolvimento humano, em qualquer fase do mesmo, utilizando os desenhos comerciais infantis.
- b) Favorecer a retomada do desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital.
- c) Discussão sobre o processo de pesquisa. Discussão sobre o Comitê de ética em pesquisa.
- d) Desenvolvimento do raciocínio crítico sobre os processos de pesquisa: qualitativa e quantitativo.
- e) Teoria de pesquisa documental.

A proposta de aprendizagem por metodologia ativa de aprendizagem através da confecção de um projeto de pesquisa (da ideia a apresentação em pôster, bem como a confecção de um artigo) que utilize os desenhos infantis comerciais e a teoria do desenvolvimento humano é o fruto final esperado ao final do semestre.

Para atingir os objetivos os alunos realizaram exercícios preparatórios para a confecção do projeto.

As aulas são divididas em quatro aulas teóricas sobre o que é pesquisar e, em especial, a pesquisa documental; como utilizar o desenho animado na pesquisa; elaboração do projeto e como preparar uma apresentação em pôster e oral.

As próximas nove aulas são para supervisão e organização dos projetos em formato de artigo que são apresentados em duas aulas no formato de congresso através de pôster. Uma aula é feita em conjunto com uma instituição para a utilização do desenho em uma atividade prática, seguida de uma outra aula para discussão da vivência. As outras aulas são de apresentação e discussão dos trabalhos produzidos.

Os alunos são incentivados a escolherem o tema que querem estudar, a linha teórica em Psicologia que mais lhes agrada e o desenho que pode ser útil para essa abordagem. Quando a linha teórica, essa exige aspectos muito específicos, e quando a docente não tem conhecimento suficiente, ela convida outros docentes do curso para ajudar com consultorias do ponto de vista teórico.

Um aspecto importante é favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem é fundamental.

Piaget usa o termo autonomia referindo-se à '*submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas*'⁴ e em oposição à heteronomia (submissão do eu a regras exteriores, impostas pelo grupo social ou por outro sujeito por coação) e à anomia (ausência de reconhecimento das regras e submissão às mesmas). A autonomia intelectual está caracterizada na teoria piagetiana a partir da articulação dos conceitos de estrutura, gênese e equilibração (CASTRO, 2006, p. s/p.)

Para fazer o trabalho, os alunos são divididos em duplas, no máximo trios, com o intuito de incentivar o trabalho em equipe e as habilidades de reflexão coletiva.

O processo de avaliação se dá através da frequência e participação nas aulas bem como pelo cumprimento da confecção do artigo de pesquisa, na integra, no formato de uma revista de psicologia da linha temática proposta, bem como a apresentação de pôster ao final do projeto.

Ao final da eletiva foi elaborada uma avaliação da disciplina através do Google Forms (recurso do Google para confecção de questionários), para que os alunos pudessem avaliar seu desempenho durante o semestre e avaliar também, a forma que a disciplina foi conduzida.

Os dados apresentados aqui foram obtidos através dos quadros e gráficos produzidos pelo próprio Google Forms. As perguntas feiras estão no material abaixo junto a algumas das respostas como forma de exemplificação.

Aqui serão apresentados os dados da última realização da eletiva.

Sobre a experiência ao longo do semestre

Todos os alunos participaram ativamente da eletiva e construíram seus artigos e apresentações no tempo desejado.

Os desenhos e filmes escolhidos foram Jojo's Bizarre Adventure; O Mundo de Greg; Malévola; UP Altas Aventuras; Meu Malvado Favorito I; O Rei Leão; Pachamama e A Princesa e o Sapo. Observa-se, ao longo das edições, que vários filmes se repetem todos os semestres como Up, Rei Leão, e filmes que envolvem as princesas.

Os pôsteres foram confeccionados em *power point* e a apresentação seguiu o formato de congresso, mas por questões econômicas os pôsteres foram projetados no *Datashow*.

Cada dupla teve 10 minutos para apresentar e 5 minutos para responder as questões. Essa condição foi importante para a vivência dos alunos, mesmo que de forma simulada, sobre apresentações que virão em sua vida futura.

Quadro I: Desenhos e filmes escolhidos pelos alunos, bem como as temáticas escolhidas e quais suas considerações a respeito do assunto.

Desenho	Tema	Linha Teórica	Considerações
Jojo's Bizarre Adventure (2016)	Representações Sociais de Gênero	Psicologia Soció-Histórica	Os papéis masculinos são mais frequentes e estereotipados em partes que aludem a tempos mais passados, enquanto partes que se passam atualmente, ainda que haja mais frequente a figura do homem, o papel é menos estereotipado.
O Mundo de Greg (2018)	Reflexões sobre as representações étnico-raciais na animação.	Teoria das Representações Sociais	A representação - bem elaborada - de grupos sociais em papéis protagonistas são importantes para que as crianças aprendam a conviver com a diversidade e, também consigam se ver nos desenhos.
Malévola (2014)	Analisando a perspectiva psíquica em personagens atuais com base no filme Malévola.	Psicologia Analítica	É possível notar a dificuldade de lidar com a própria sombra e de aceitar o mal e as características negativas em si mesmos.
UP - Altas aventuras (2009)	Uma análise entre Acompanhamento terapêutico e velhice.	Psicanálise	O idoso passa a se implicar com os seus desejos, de modo que volta a fazer projetos futuros e a existir enquanto sujeito.
Meu Malvado Favorito 1 (2010)	A formação do vínculo no processo de adoção da personagem Margô no filme.	Psicanálise	O filme demonstrou como é possível a criação de um vínculo saudável nas adoções.
O Rei Leão (1994)	Análise do Luto em Rei Leão	Psicanálise	Faz-se extremamente importante a interação com desenhos animados que trarão aspectos sobre o luto, de maneira cuidadosa.
Pachamama (2018)	O ser no mundo dos povos Latino-americanos.	Psicologia Ambiental	Há o profundo reconhecimento de seus coletivos como pertencentes, filhos e, também, criadores da pachamama, de modo a construir relações de integridade, conexão e ancestralidade.
A Princesa e o Sapo (2009)	O que significa ser princesa negra no mundo Disney?	Erik Erikson	Há no filme, a reprodução de estereótipos raciais, a partir de discursos e imagens, que reforçam relações de dominação e opressão.

Fonte: o autor.

Alguns aspectos interessantes a serem observados diante das metodologias ativas podem ser observados ao final da disciplina.

O processo de autonomia favorece uma série e outras condições para a aprendizagem tais como, o processo de tomada de decisão. Como se pode observar os temas foram variados entre si e cada aluno teve liberdade de trabalhar e considerar os aspectos que achava mais importantes. Um aspecto interessante é a situação de insegurança que os alunos vão demonstrando durante o processo. Há uma solicitação continua de reforços e feedbacks que, em si são muito positivos, mas a expectativa dos alunos é que os temas sejam decididos pela professora.

Esse é um ponto interessante para gerar a autonomia nos alunos, ainda em nossa cultura, ser aprovado pela professora é muito importante.

Ouvir que sou capaz de produzir sozinho e isso será um bom produto, ainda é bem difícil para alguns alunos.

Avaliando o processo

Por isso a necessidade da realização de um processo de avaliação para que o aluno consiga olhar para a sua produção e para o seu processo de aprendizagem. Quando a eletiva acaba os alunos recebem um link no grupo de WhatsApp, forma eleita pelos alunos e docente para comunicação, com o material a ser respondido.

No primeiro momento, as perguntas pedem uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do aluno, incentivando-o a qualificar seu processo. Optou-se, nesse trabalho por mostrar uma foto da pergunta com algumas respostas para ilustrar cada ponto.

Quadro 2. O que você aprendeu com a Eletiva de Pesquisa?

Questões

O que você aprendeu com a Eletiva de Pesquisa?

22 respostas

Aprendi a fazer uma pesquisa com a metodologia da análise documental, e reforcei meus aprendizados de modelos

Aprendi como procurar melhor bibliografia de pesquisa, o que é uma pesquisa de método qualitativo documental e como melhor estruturar minha pesquisa no geral, além de reforçar a importância dos desenhos animados para o crescimento do indivíduo.

Aprendi os passos de uma pesquisa, principalmente do método qualitativo de caráter documental, que nunca tinha visto em outras matérias.

A Eletiva de Pesquisa me ajudou a compreender melhor a estrutura de um projeto de pesquisa. Ou seja, foi possível entender melhor o que deve estar das diferentes partes que compõem um projeto desde a introdução até as considerações finais. Além disso, também entendi melhor o que é um pesquisa documental, já que antes eu ainda não entendia completamente do que se tratava, pois não sabia diferenciar uma pesquisa bibliográfica de uma documental.

Fonte: Google Forms (Drive).

É continua com a pergunta abaixo:

Quadro 3. Pontos fortes aprendido com o trabalho.

Cite dois pontos fortes que você aprendeu com o seu trabalho.

22 respostas

Há diferentes modos de fazer pesquisa e reforçou o que eu já tinha aprendido sobre desenvolvimento adolescente.

- método qualitativo de caráter documental
- fazer uma pesquisa do começo ao fim foi bem importante, mesmo que corrido, mas ajudou a ver o todo, foi mais esclarecedor do que a matéria de modelos de investigação, que ficamos 1 ano para concluir a pesquisa

O meu trabalho permitiu que estivesse aberta a diferentes fontes, desde artigos até sites online. Esses diversos tipos enriqueceram o trabalho e me ajudaram a compreender melhor o conteúdo da teoria da Psicologia Analítica de Jung.
O trabalho também me ajudou a ver os filmes que eu assisto normalmente de uma maneira diferente, em especial considerando os conteúdos psicológicos presentes em cada um deles. Isso mudou o meu olhar para toda indústria cinematográfica de forma geral não apenas a Disney.

Aprendi a relacionar teorias, sentindo gosto por me aprofundar nelas e também aprendi, com o meu trabalho, a selecionar os aspectos mais importantes de um tema para trabalhar com eles, sem tentar dar conta de abarcar todos os conteúdos de tudo, mas sim o que fosse possível.

Fonte: Google Forms (Drive).

As perguntas têm por objetivo que o aluno identifique o que ele mesmo valorizou nesse processo do semestre. Outras respostas contemplam como a teoria foi entendida e aproveitada dentro do desenvolvimento do projeto como um todo; conseguir realizar uma pesquisa inteira.

No segundo momento, a avaliação aponta para aspectos específicos do curso e que são base para uma avaliação mais diretiva dos aspectos que dão suporte para a aprendizagem.

Os aspectos foram divididos em: leitura ativa ou definida pelo docente; assiduidade nas aulas e nas orientações escritas ou orais; a participação do aluno no processo como um todo no seu desenvolvimento e no desenvolvimento do grupo, avaliação numérica sobre o seu processo com justificativa.

Aqui serão apresentados três desses gráficos desenvolvidos pelo próprio instrumento. A escolha deles se dá pelo fato que esses aspectos são relevantes para a avaliação das atividades. A saber:

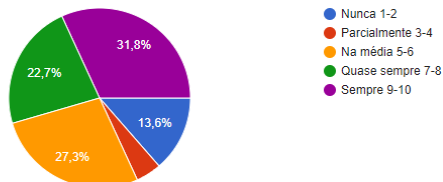
a) As leituras:

Imagem 1. Informações sobre leitura.

1) Sobre as leituras:

1.1) Li todos os textos indicados durante o começo do semestre.

22 respostas



Fonte: Google Forms.

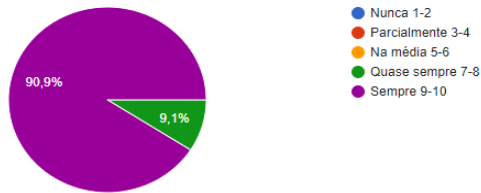
No que tange as leituras observa-se que esse é um ponto delicado na aprendizagem de hoje em dia. Ler é fundamental para produzir pesquisas, mas os alunos ainda têm dificuldade de realizar essa parte. Esse é um aspecto que precisa ser trabalhado na próxima edição de forma mais consistente porque pesquisar é desenvolver seu pensamento e sem leitura isso é difícil.

b) sobre as orientações:

Imagem 2. Pontuações do professor.

3.3) Observei as pontuações do meu professor.

22 respostas



Fonte: Google Forms.

Com relação à realização dos trabalhos, é possível observar que grande maioria dos alunos observaram as pontuações do professor da melhor maneira possível, conforme Imagem 2.

Em relação a esse grupo esse foi um aspecto bem interessante, porque era uma turma que discutiu muito com a docente, mas depois de compreenderem o sentido das sugestões as transformavam em ação.

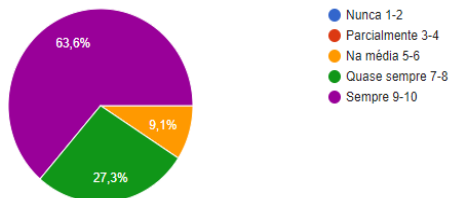
c) sobre o desempenho:

Imagem 3. Avaliação de desempenho. Fonte: Google Forms.

5. Avalio o meu desempenho na aula de Eletiva em Pesquisa em relação a:

5.1) minha aprendizagem foi constante.

22 respostas



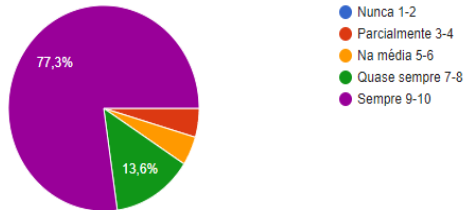
Os alunos consideraram seu desempenho durante a disciplina de eletiva, como acima da média, obtendo uma aprendizagem constante, conforme mostrado no Imagem 3.

E por fim a condição da avaliação sobre o processo de formação enquanto psicólogo:

Imagem 4. Avaliação de desempenho profissional.

5.2) ao final do semestre vejo que houve um amadurecimento sobre o exercício da profissão do psicólogo.

22 respostas



Fonte: Google Forms.

E como Gomes (1995):

...é bom reafirmar que a tarefa psicoterapêutica não deixa de ser uma arte, assim como saber redigir um texto científico é também uma arte. No entanto, estou convicto de que a psicoterapia não pode sustentar-se em crenças teóricas. Técnicas e práticas devem submeter-se sistematicamente ao escrutínio de testes empíricos. No caso, arte seria a capacidade de saber recriar técnicas e situações de pesquisa para compatibilizá-las com a realidade terapêutica, e a ideologia seria a preocupação permanente com a cidadania dos usuários (o direito do indivíduo a um bom atendimento).

Pode-se observar que confirmando o texto acima os alunos avaliam a eletiva como um espaço de aprendizagem integral, com um resultado satisfatório relacionado ao seu grande amadurecimento sobre o exercício de sua profissão como futuro psicólogo.

Na avaliação feita com todos os alunos foi discutido a importância do processo como “mágico” ele fez com sua dupla, descobriu que pode pesquisar, os temas foram aprofundados com liberdade e consciência.

Essa posição está pautada na coerência e consistência das avaliações e nos princípios das metodologias ativas.

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. (MITRE, et al, 2008, s/p)

Ao ressignificar o processo de aprendizagem e tornar-se proprietário desse conhecimento, o aluno vê-se autônomo diante do conhecimento e pode melhorar sua autoestima e confiança em relação a profissão.

Diante dessa mudança de olhar sobre si mesmo, completa-se o ciclo da aprendizagem, uma vez que os alunos ficam mais preparados para os desafios da vida cotidiana, podem atuar sobre a realidade profissional e acreditam no seu potencial.

Considerações Finais

Desde o começo do semestre os alunos foram enviados a um processo autônomo e crítico de aprendizagem, que parte da discussão do processo de pesquisa, tomada de decisão, aspectos éticos, técnicas de pesquisar e publicar.

Confirmando que os desenhos favorecem a discussão e elaboração de conflitos, os desenhos estudados repetem uma cultura vigente sobre as questões e os comportamentos adotados nas sociedades ocidentais. A reedição dos contos em desenhos tem grande amplitude e impacta o desenvolvimento de crianças e adolescentes favorecendo ideias e conceitos sobre a vida.

A metodologia de aprendizagem utilizada nesta eletiva, permite que o aluno tivesse uma visão melhor de qualquer problema, também desenvolveu suas habilidades de aprendizagem cada vez mais demandadas como um pensamento crítico, trabalho em equipe, comunicação, o raciocínio se torna mais eficiente e os temas são mais bem memorizados e entendidos pelos alunos.

Ao final desse trabalho observou-se que a aprendizagem sobre projeto foi um fator facilitador no processo da disciplina e que motivou os alunos a procurarem novos desafios no campo da pesquisa. Os trabalhos realizados pelos alunos, futuramente podem se tornar seu projeto de TCC e/ou mestrado.

Referências

BASTOS, Gabriele Miranda. A importância dos contos de fadas na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –Universidade de Brasília, 2015.

CASTRO, Ana Luísa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. *Rev. Psicopedagogia.*, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862006000100007&lng=pt&nrm=iso . Acessos em: 09 dez. 2019.

CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, William B. A relevância da pesquisa na formação do psicoterapeuta: autonomia e qualificação profissional. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 83-93, abr. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000100008 Acessos em: 10 dez. 2019.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232008000900018&script=sci_abstract&tlng=pt Access on: 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018> .

PIAGET, Jean. A psicologia do desenvolvimento: uma área da psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; SCANLAN, Burt K. **Princípios de administração e comportamento organizacional**. São Paulo: Atlas, 1979.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. FACULDADE DE PSICOLOGIA. Projeto de Reforma Curricular do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mai. 2007. 116 p.

SCHLIEMANN, A. L. Aprendizagem por Projeto. In: SCHLIEMANN Eduniso, A. L.; ANTONIO, J. L. **Metodologias ativas na Uniso**. 1 ed. Sorocaba, 2016. 200 p. ISBN: 978-85-61289-30-0. E-ISBN: 978-85-61289-29-4. Disponível em: <http://189.108.239.210/index.php/eduniso/catalog/view/4/5/18-1> Acesso em: 06 dez. 2019.

SMARTLAB. Educação no século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo, Moderna, 2016. Disponível em: <https://smartlab.me/2016/08/educacao-no-seculo-21-tendencias-ferramentas-e-projetos-para-inspirar/> Acesso em: 06 dez. 2019.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. *Rev. Travessias*, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3115/2453>. Acesso em: 06 dez. 2019.

DESENVOLVIMENTO DE ACESSIBILIDADE POR MEIO DA TRADUÇÃO INTERSENSORIAL PARA CEGOS NO CURSO DE GRADUAÇÃO

Diego Assis¹

Andrea da Silva Rosa²

INTRODUÇÃO

Atendendo à necessidade social presente, a universidade é espaço para disseminação de teorias que mudam a base da sociedade para um olhar mais inclusivo, uma vez que está no âmago do ser a socialização e vivência da cultura; contudo, a vivência de inclusão deu-se, de fato, há pouco tempo, como nos sugerem Ferrari e Sekkel (2007):

Conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas, e, quando ocorrem, o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afro-descendentes [...]. Somem de cena os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

As modificações necessárias à efetivação de um sistema educacional inclusivo têm sido exaustivamente debatidas no cenário da educação infantil e do ensino fundamental. Entretanto, ainda é um campo pouco explorado no que tange ao ensino superior. Conforme os níveis de escolarização se elevam, o ingresso das pessoas com deficiências no ensino superior torna-se um sonho realizável.

E é deste lugar que vislumbramos a acessibilidade em sala de aula para alunos cegos, tendo como pressuposto que a educação é para todos e que a adaptação curricular se torna adotável, como sugere o Documento de Salamanca (ONU, 1994), uma vez que cada criança tem seu trajeto educacional diferente uma das outras.

A adaptação curricular passa a ser vista como instrumento inclusivo. É preciso ressaltar que anteriormente a adaptação curricular era motivo de exclusão, uma vez que, na realidade, fazia-se uma *adequação*, selecionando-se “recortes” do currículo usado em sala ou mesmo trabalhando-se um currículo diferenciado, com

¹ Especialista em Adaptação de Material Didático, Mestrando em Educação – PUC Campinas. E-mail: diegohac@hotmail.com

² Doutora em Educação, Coordenadora da Central de Tradutores e Intérpretes de Libras da Pró-Reitoria de Graduação – Unicamp. (Andrearosazea@gmail.com)

temáticas e expectativas de aprendizagem inferiores aos dos demais. Hoje ela leva o professor a pensar diferente, porém as transformações pelas quais a educação brasileira tem passado, ainda nos dias de hoje, suscitam muitas controvérsias.

O surgimento de especialistas educacionais nas diferentes deficiências auxilia na transposição do olhar clínico para um olhar didático-pedagógico voltado para as habilidades e competências, tornando possível a continuidade do aluno deficiente nos diferentes níveis educacionais, elevando a aplicação de provas especiais e a alteração do currículo, por exemplo, a permanecerem como temas centrais e frequentes nos debates.

É notório que o docente pouco pode fazer sozinho diante da problemática que se instaura em sala com a presença de um aluno que necessita de adaptação curricular sem cair na adequação e na exclusão social. Assim, estabelece-se o apoio educacional para o aluno, não eximindo o professor de sua responsabilidade, mas assegurando a ambos (professor e aluno) que o desenvolvimento do currículo ocorrerá de forma plena e acessível.

A acessibilidade no curso de graduação deu-se por meio da mescla de técnicas inclusivas que possibilitam a tradução do que se pode ver – como a dança, o cinema, a pintura, a fotografia – em um discurso narrativo (tradução intersemiótica). Estes discursos, transmitidos ao aluno pelo acompanhamento em sala, utilizam a metodologia empregada na interpretação sussurrada, ou “chuchotage”, em que o professor e os demais alunos realizam as exposições de modo normal, sem nenhum tipo de pausa, e o intérprete traduz para a pessoa cega, em voz baixa, sussurrando a descrição de todos os elementos visíveis presentes, sem atrapalhar o desenvolvimento corrente da aula.

METODOLOGIA

Os dados aqui apresentados foram coletados pela oferta do projeto de inclusão no curso de graduação em Fonoaudiologia, no ano de 2016, motivado pelo ingresso de um aluno cego. Tais recursos foram oferecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por meio da ampliação dos serviços e atendimento de sua Central de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Central TILS).

PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE

Para que o aluno cego pudesse se apropriar dos mesmos conhecimentos compartilhados com os alunos videntes, o profissional audiodescritor foi introduzido nas aulas de Embriologia Humana, oferecido no Instituto de Biologia,

para propiciar uma representação do mundo visível pelo envolvimento de diversos sentidos e para tornar mais abrangente e promover a igualdade de oportunidades por meio do atendimento das especificidades do aluno.

O audiodescritor é o profissional que realiza a audiodescrição, sendo esta “uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual”, como estabelecido na Norma Complementar n° 01, da Portaria 310, de 2006 (BRASIL, 2006).

É este o profissional responsável por realizar a transposição do visível para o audível utilizando técnicas que não atrapalhem a concentração da pessoa que faz uso desta acessibilidade, das pessoas que a circundam e o desenvolvimento do que o áudio descreve. A ele cabe não somente o conhecimento do vocábulo, mas também conhecimentos gerais que englobam toda a arte de comunicar, para que a atividade não se torne um peso maçante para aquele que escuta.

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. (MOTTA, 2016).

Como relata Vergara - Nunes (2010), o surgimento da audiodescrição deu-se em 1981, nos Estados Unidos, tendo seu enfoque inicial na possibilidade de acesso da pessoa cega a espetáculos teatrais, filmes e programas televisivos, sendo direcionada posteriormente para os espaços culturais e educacionais.

Figura 1 - A charge de Ricardo Ferraz mostra diversas pessoas com deficiência visual em um museu: uma mulher e dois homens com fones de ouvido e receptores tocam esculturas. Um jovem cego com fones de ouvido observa uma tela na parede (Charge de Ricardo Ferraz - 2011).



Fonte: Motta (2016).

O atendimento do profissional audiodescritor na Unicamp não se restringiu à sala de aula, sendo esta acessibilidade fornecida também em eventos acadêmicos do curso do aluno, como na Semana de Fonoaudiologia (Semafon), indo ao encontro do que é relatado em artigos que tratam desta forma de atendimento.

Em alguns congressos, seminários, ciclos de palestras e outros eventos acadêmicos, a audiodescrição também já vem sendo utilizada, enfatizando a preocupação com o direito das pessoas com deficiência de acesso à comunicação e à informação. Nestes eventos, são audiodescritas imagens de slides, vídeos, a caracterização dos palestrantes, o auditório e o registro da presença de convidados e autoridades. (MOTTA, 2016).

Figura 2 - Foto, com diversas pessoas acomodadas, sentadas, no auditório da faculdade de ciências médicas da Unicamp e, em primeiro plano, o audiodescritor sentado ao lado do aluno cego, descrevendo a palestra que ocorria no palco (Audiodescrição na Semafon – 2016).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Visando a uma inclusão que propiciasse o desenvolvimento de estudo autônomo, os materiais referentes à disciplina foram adaptados por meio da representação de imagens em 2D, organização de *audiobook*, com gravações em estúdio profissional da Rádio e TV Unicamp (RTV), de livro digital próprio da área de embriologia humana, oferecendo ao aluno liberdade de estudo individual de maneira independente e em igualdade com os demais.

Figura 3 - Foto, homem branco de camiseta vermelha sentado diante de uma mesa, realizando o contorno do desenho em EVA. À sua frente estão diversas figuras feitas em EVA já recortadas (adaptação de imagem em 2D).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Também foi feita a tradução intersemiótica³ de livros e artigos de psicanálise impressos (escritos) em áudio digital, utilizando *software* automatizado, atuando como leitor em sala de aula para estudo específico do livro digital de embriologia humana, audiodescrição de imagens, *slides* e filmes em momento de curso.

Tomo essa referência para diferenciar os dois tipos de leitores a quem me refiro neste texto. Denomino “leitor” àquele que lê para as pessoas com deficiência visual [...]. Muitas vezes, os leitores representam a única alternativa viável para os que pretendem estudar ou se informar sobre determinados conhecimentos, mas que se encontram impossibilitados devido à inexistência de livros transcritos para o braile, ou por não poderem atingir na leitura uma fluência necessária que resulte num aproveitamento satisfatório. (SILVA, 2007).

Assim, buscou-se a realização da tradução intersensorial, que remete ao envolvimento simultâneo de mais de um sentido humano, não parando na ideia de que a deficiência visual é compensada pela tradução das imagens pelo sentido do tato. Vamos além deste apoio; propiciamos uma representação do mundo visível por meio do envolvimento de diversos sentidos para de tornar mais abrangente e promover a igualdade de oportunidades pelo atendimento das especificidades individuais de cada um. “Todos os fenômenos de interação semiótica entre as diversas linguagens, a colagem, a montagem, a interferência, as apropriações, integrações, fusões e re-fluxos interlinguagens dizem respeito às relações tradutoras intersemiótica” (PLAZA, 2003).

A disponibilização do profissional para a atuar como leitor/audiodescritor que, em sala, junto ao aluno, o auxilia na realização das atividades de lei-

³ “Consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou ‘de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura’, ou vice-versa”. (PLAZA, 2003).

tura silenciosa e acompanhamento de textos, dá as pistas visuais para o seu desenvolvimento e ambientação em sala. O trabalho da audiodescrição foi ofertado em suas diferentes modalidades: ensaiada e a simultânea.

A audiodescrição ensaiada, como o próprio nome sugere, foi aquela em que o profissional teve a oportunidade de ter acesso ao texto antecipadamente e, assim, “ensaiar” as descrições, elaborando um prévio roteiro para ser seguido no momento de sua atuação. Diferentemente, a audiodescrição simultânea foi efetuada no momento em que o profissional esteve em sala junto ao aluno, sussurrando em seu ouvido as pistas visuais, bem como as diversas descrições ao seu redor, de modo a não atrapalhar o andamento dos demais estudantes e professor.

CONCLUSÃO

O processo de inclusão da pessoa cega em salas de aula perpassa diferentes técnicas de adaptação para se conseguir chegar a uma equidade de condição. A presença do audiodescritor em sala foi de suma importância, uma vez que foi por intermédio dele que as denotações visíveis conseguiram ser expostas ao aluno cego.

A utilização de diferentes técnicas levou-os a transpor os círculos da adaptação e propiciar à pessoa cega experiências multissensoriais, elevando a capacidade de absorção e abstração dos conteúdos ministrados em sala.

O trabalho desenvolvido alcançou seu êxito, pois o aluno, em momento de avaliação da disciplina, obteve conceituações honrosas, mostrando, de maneira concreta, que teve acesso aos conteúdos da disciplina com a mesma qualidade oferecida aos alunos videntes. Nesta direção, garantiu-se o acesso da pessoa cega a uma universidade pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria n. 310, de 27 de junho de 2006. 2006. Disponível em: <https://www.abert.org.br/web/index.php/component/zoo/item/portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006-alterada-pela-portaria-n-188>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, Brasília, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893200700040006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 15 nov. 2019

MOTTA, L. M. V. de M. *A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2019.

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Coleção Estudos).

SILVA, L. M. da. Subjetividades mediadas: as relações entre leitores cegos e leitores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: NO MUNDO HÁ MUITAS ARMADILHAS E É PRECISO QUEBRÁ-LAS. 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_07.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

VERGARA-NUNES, Elton et al. *Mídias do conhecimento: um retrato da audiodescrição no Brasil*. DataGramZero (Rio de Janeiro), v. 11, p.5, 2010. Disponível em: http://www.dgz.org.br/dez10/Art_05.htm e <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/712/3/Midias%20do%20conhecimento%20-%20um%20retrato%20da%20audiodescricao%20no%20Brasil.pdf>. Acessos em: 15 nov. 2019.

PARCERIAS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS

Flávia Fernandes Iafigliola¹
Maria Lúcia Lanza de Paula²
Carmen Sílvia Lau Tiburcio³

*“O tempo de aprendizagem do trabalho
confunde-se muitas vezes com o tempo da vida”*

(Tardif, 2002, p. 52 apud Santos, Antunes e Bernardi, 2008).

Onde tudo começa?

Toda história tem um ponto de partida e esta teve início no ano de 2010. A proposta de trabalho foi desenvolvida em uma unidade de educação infantil situada na região sudoeste do município de Campinas/SP, que atende aproximadamente 500 crianças, com idades que variam de 04 meses a 5 anos 11 meses e 29 dias. As crianças estão distribuídas em 17 turmas – 7 delas de período integral –, respeitando-se os critérios de agrupamentos multietários estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A equipe escolar está composta por diretora e vice-diretora educacional, dezenove professoras, vinte e oito monitores/agentes de educação infantil e uma professora de educação especial. Há cerca de um ano tivemos a aposentadoria da orientadora pedagógica e o cargo, até o presente momento, está vago.

Em 1989 a SME deu início às ações de apoio à inclusão das crianças público alvo⁴ da educação especial nas unidades educacionais a fim de garantir o

¹ Pedagoga especialista em: Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional; extensão em Atendimento Educacional Especializado e em Altas Habilidades/Superdotação.

² Pedagoga especialista em: Educação Especial, Educação Infantil; extensão em Atendimento Educacional Especializado.

³ Pedagoga especialista em Educação Especial, extensão em Atendimento Educacional Especializado e em Tecnologias Assistivas.

⁴ “(...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer

acesso e o direito a educação de qualidade com equidade de vivências e experiências educacionais.

Entre 1989 e 2012 a política de educação especial passou por reformulações e apresentou desenhos e formas de atuação diferenciadas.

Em 2002, após a descentralização da SME, as professoras de educação especial⁵ foram divididas entre os cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED's) – um referente a cada região da cidade – onde são responsáveis por blocos de unidades de educação infantil ou de ensino fundamental nos quais a atuação deve estar centrada nos processos pedagógicos de cada unidade educacional.

Nesse sentido, a função da professora de educação especial é buscar/fornecer subsídios que deem suporte e orientem os processos pedagógicos que envolvem as crianças público alvo, atuando de forma articulada e colaborativa com a equipe escolar, em especial com as professoras das turmas nas quais essas crianças estão inseridas e com a equipe gestora. A atuação da professora de educação especial abrange os processos de: planejamentos com as professoras das turmas onde estão inseridas as crianças público-alvo ou em processo de investigação diagnóstica; avaliação dos pequenos nos diferentes espaços e tempos do trabalho pedagógico; busca de recursos; atendimento às famílias para melhor entendimento do contexto social e familiar; parcerias com serviços de saúde e rede de apoio; trocas entre pares e equipe gestora. Os registros decorrentes dessas ações fornecem importantes elementos para o acompanhamento, avaliação, replanejamento dos processos pedagógicos organizados para as crianças e para os encaminhamentos necessários.

Diante desse contexto, a entrada de uma criança que apresentava características que levava a inferir que ela poderia ser público-alvo da educação especial numa turma de agrupamento 3, ao final de Fevereiro/2010, oportunizou maior aproximação entre a professora de uma das turmas e a professora de educação especial, pois viram-se diante da necessidade premente de pensar em possibilidades de organizar o trabalho pedagógico desse grupo, considerando as características desta criança e do agrupamento.

Para tanto, as atividades desenvolvidas, a observação das habilidades e desenvolvimento da criança e o planejamento eram discutidos e repensados semanalmente no espaço destinado ao Trabalho Docente Individual (TDI). Ações para encaminhamento da criança aos serviços especializados foram articuladas com a equipe do Centro de Saúde de referência da família. Essas interlocuções

uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2007)

⁵ Embora o quadro de profissionais de educação especial seja composto por professores e professoras, as autoras reservam-se o direito de fazerem referência ao gênero feminino por este ser maioria dentro desta categoria profissional na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC).

foram feitas pela professora de educação especial que permanece como representante da unidade nas reuniões intersetoriais

O percurso desde a acolhida da família até o início dos atendimentos foi mais longo do que o esperado e exigiu das professoras planejamento, práticas e discurso afinados, pois, para os familiares, estava tudo bem, não havia nenhum estranhamento ou inquietação frente aos comportamentos apresentados.

Estávamos diante de uma criança que dava pistas de atraso nos processos cognitivos e linguísticos, com habilidades sociais e de autocuidados muito rudimentares. Essa era sua primeira experiência escolar e ela se mostrava muito afetiva com os profissionais da unidade e receptiva às intervenções e mediações pedagógicas. Considerando as observações realizadas e as informações fornecidas pela família, levantou-se as hipóteses: a) que tais características (atraso na linguagem, ecolalia, dificuldades de compreensão e manutenção da atenção e memória de curto prazo bem como pouca interação) pudessem ser decorrentes de falta de oportunidades e estímulos, ocasionando empobrecimento de experiências que culminavam em comportamentos inadequados para a faixa etária; b) vivência de situações de grande vulnerabilidade social, que resultavam em imitação de comportamentos, tais como jogar o resto de comida no lixo, colocar seu prato no local indicado e voltar a pegar comida do lixo; c) deficiência intelectual.

Foi necessário um intenso trabalho de sensibilização da família quanto a importância da parceria com a unidade educacional, da estimulação e dos atendimentos terapêuticos, o que se deu através de reuniões realizadas periodicamente.

Durante o percurso de planejamento e início das ações pedagógicas diretas com a criança, a utilização de um instrumento para identificação das habilidades e comportamentos já adquiridos pela criança – O Inventário Portage Operacionalizado (Williams e Aiello, 2001) – próximo ao final do primeiro semestre contribuiu para um trabalho mais direcionado ao possibilitar a identificação quantitativa e qualitativa das necessidades da mesma e fornecer dados de referência para organização do trabalho, que culminou em um plano de trabalho que, mesmo sendo bem personalizado, serviu como disparador para o replanejamento da turma.

Como metodologia de trabalho optou-se na docência compartilhada pois segundo Mendes (2010), esse tipo de ensino envolvendo professor de educação regular e especial, unidos à família produz resultados mais positivos. Como afirmam Thousand e Villa apud Figueiredo (2010), quando os professores trabalham em cooperação no seu planejamento e em suas atividades práticas, eles tornam-se mais capazes de suprirem as necessidades específicas de suas crianças e podem cumprir melhor os objetivos propostos.

Nessa concepção, o estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns, a discussão de estratégias, a reflexão sobre as ações praticadas, a partilha

da alegria na conquista dos resultados esperados (ou não), a divisão de dúvidas, as frustrações diante de um possível insucesso, a construção de um portfólio de práticas pedagógicas e o fortalecimento da equipe e do professor se faz no coletivo. Há um trabalho de parceria onde as responsabilidades são partilhadas não apenas com a professora da turma, mas também com a equipe gestora.

Logo, as atividades planejadas no TDI foram propostas e mediadas ora pela professora da turma, ora pela professora de educação especial. Esse revezamento entre as profissionais para realizar a intervenção nos pequenos grupos junto à turma justifica-se pela riqueza que diferentes olhares sobre um mesmo dado/fato possibilitam na discussão e reflexão sobre os processos pedagógicos das crianças com (e sem) alguma deficiência. Destaca-se que na organização desses pequenos grupos havia a intencionalidade de “chegar” à criança em questão. Assim sendo, existiu o cuidado de sempre chamá-la com mais três ou quatro crianças e esses parceiros eram alternados para que as professoras pudessem também perceber quais pares seriam os melhores para ela.

Há que se lembrar que a educação especial no contexto da educação infantil se depara com a especificidade de atuação junto a crianças que muitas vezes terão o percurso de investigação diagnóstica concluído anos mais tarde, provavelmente quando estiverem no ensino fundamental. Com isso, é recorrente que o fazer pedagógico desta profissional contemple uma demanda que por não estar identificada pela área médica é socialmente velada e tem o acesso aos serviços especializados e terapêuticos dificultados ou negados.

Com respaldo na Nota Técnica nº4 na qual o relatório ou laudo diagnóstico não pode ser condição para acesso aos serviços pedagógicos (Atendimento Educacional Especializado - AEE), nessa unidade educacional a educação especial participa das discussões sobre os processos pedagógicos de várias crianças, sejam elas público alvo da educação especial, ou não, partindo da premissa da co-responsabilidade.

Em meados de março de 2011, após alguns meses, era momento de fazer a reavaliação à luz do Inventário Portage e, mais uma professora – cuja turma partilhava horários de lanche e parque – timidamente começou a se envolver nas atividades e passou a participar desse processo.

Vale explicitar que a criança citada permaneceu três anos nessa unidade, a saber, dois anos com a professora Carmen e um com a professora Maria Lúcia (Malu)⁶. Os tempos e espaços pedagógicos comuns entre as turmas favo-

⁶ No decorrer de 2010 a criança foi encaminhada para avaliação em instituição especializada e considerada não elegível para atendimento. Em 2011, após reavaliação pedagógica na escola o caso foi encaminhado novamente para avaliação na mesma instituição e os atendimentos terapêuticos fo-

receu que boa parte do desenvolvimento pedagógico da criança fosse acompanhado e compartilhado entre as três professoras. Com isso, o momento de mudar de turma foi vivido com tranquilidade pelas professoras Carmen e Malu bem como pela a criança.

Organizadas em trio, as discussões ficaram mais potentes e enriquecidas. O trabalho colaborativo ganhou mais força e forma à medida que perpassavam o diálogo sobre as observações bem como as intervenções nos espaços e tempos pedagógicos comuns a essas duas turmas. Passou-se a ter uma interlocução com diferentes sujeitos e múltiplos olhares, o que abriu janelas para diferentes leituras dessa realidade e contribuiu para que processo de pensar a prática se tornasse mais dinâmico. Segundo Longhi e Bento (2006, p. 176) “o olhar que vem de fora proporciona a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daquele que convive diariamente naquele espaço”.

Além disso, a partilha de experiência entre professores pode favorecer o desenvolvimento da habilidade para análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões.

Os tempos e espaços pedagógicos compartilhados pelas duas turmas e a afinidade entre as três profissionais propiciaram abertura para o diálogo e, conseqüentemente para uma troca que se revelou enriquecedora para os envolvidos diretamente nesse processo: crianças e professoras.

Vale ressaltar que o estreitamento das relações, o “afinamento” de práticas e conversas não ocorreram de modo intencional, planejado *a priori*, mas foi o que permitiu perceber que o trabalho em conjunto já estava posto. Entretanto, essa consciência emergiu apenas ao revisitarem as atitudes das crianças em relação às duas turmas e aos adultos refletidas no registro, afinal, “as formas como as crianças expressam o que pensam são muito diversas das formas que os adultos utilizam. Adultos falam e escrevem, basicamente. Crianças exteriorizam por meio das notas, do empenho, da alegria (ou não) de estarem na sala...” (Longhi e Bento, *ibidem*, p. 175).

Nesse, sentido o registro revelou-se um grande aliado como pode ser observado em um recorte das anotações de uma das autoras:

Era o tão esperado dia da caça ao tesouro. E, embora tivesse planejado a atividade com a Malu para que acontecesse depois do lanche, na hora da roda da conversa a ansiedade e a necessidade das crianças em falar sobre o assunto mudou o esquema. Logo de cara o João Pedro perguntou se era o dia da caça ao tesouro. Eu confirmei e questioneei como faríamos para encontrá-lo. O Gabriel

ram iniciados ao final do referido ano. Após ter ingressado no ensino fundamental da rede estadual no ano de 2013 foi identificada/diagnóstica como criança com deficiência intelectual. Após dois anos, por questões familiares a criança foi levada pelo pai para outro município.

Henrique disse que precisávamos de um mapa, respondi que não tínhamos e perguntei como faríamos então. O João Pedro imediatamente sugeriu perguntarmos para a Malu se a turma dela tinha o tal mapa. Fomos lá e “causamos”, pois, a turma da Malu ainda não tinha dado início a essa conversa e aí a coisa pegou fogo. O mais legal disso foi que só de olhar para a Malu ela entendeu o que estava escrito no meu balão e incorporou uma vovozinha e dali saiu uma história que levou a uma outra caçada: a busca pelo mapa. O baú “escondido” na estante foi descoberto pelo Caíque e, encontrar o mapa deixou as crianças em polvorosa. Fizemos uma grande roda envolvendo as duas turmas. Pena que não tínhamos máquina para fotografar a cara das crianças fazendo a leitura do mapa enquanto este circulava pela roda. Pareciam estar desvendando um enigma, eram verdadeiros cartógrafos ainda que por poucos instantes.

As crianças, ao trabalharem juntas dão orientação, apoio, respostas, avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, adquirindo e exercendo posturas e gêneros discursivos semelhantes ao do professor. Este ocupa importante papel na formação da criança, não só por transmitir e auxiliar na construção do conhecimento, mas também pela forma como o faz e pela relação que estabelece com o saber (Crocíhik et al 2009).

A esse respeito, Jeong e Chi (1197 apud Damiani, 2008, p. 217) sugerem que “as pessoas passam a compartilhar memórias, conhecimentos, ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto. Dessa forma atingem significados e representações comuns, possivelmente mais complexos e ricos do que aqueles elaborados individualmente”.

A tomada de consciência permitiu ressignificar a dinâmica de trabalho, mas, segundo Raush e Schindweim (2001 apud Damiani, 2008), para que essa ressignificação aconteça é preciso que os professores teorizem sobre suas práticas. E, nesse exercício de buscar a teoria, compreenderam que a concepção de trabalho estava, de algum modo, baseada no estudo de Gerosa, Fuks e Lucena (2003) que explicita três preceitos que as autoras consideram como básicos para essa ação em parceria: comunicação, coordenação e cooperação, onde “se comunicar é dialogar, coordenar-se é estar em sintonia com os outros participantes, e cooperar é operar em conjunto no espaço compartilhado”.

O caminho de pesquisa, de busca pelo conhecimento levou a perceber que o trabalho desenvolvido é colaborativo, e partindo da ideia de apoio mútuo, as professoras organizam e realizam “os fazeres” levando em conta as habilidades de cada uma, para que os objetivos sejam atingidos de forma mais prazerosa para todos.

As professoras utilizavam o tempo pedagógico do TDI para discutir a sistematização das atividades/ações a serem desenvolvidas ao longo da semana, mas

com o passar do tempo identificaram que essas conversas se ampliaram e extrapolaram os limites do espaço educacional. A interpessoalidade levou-as a buscar outros tempos e espaços que não são formalmente reconhecidos, mas são em essência, legítimos, tais como: encontros para almoço, jantares, cafés da tarde, happy-hours. Até mesmo as famílias foram envolvidas e passaram a fazer parte.

Santos, Antunes e Bernardi (2008, p.50) afirmam que a promoção de espaços de encontro do coletivo dos professores é imprescindível para que estes “possam vivenciar atividades que tornem perceptíveis seus motivos pessoais, suas crenças sobre as capacidades pessoais, seus anseios e suas virtudes”.

A vivência do trabalho colaborativo tem oportunizado a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o fazer coletivo e individual. Nota-se que esse movimento dialógico, por vezes, traz mudanças não só profissionais como pessoais.

O comportamento das professoras, a forma como se relacionam entre si, com as crianças e o modo como desenvolvem os fazeres tem refletido positivamente nas turmas e, por conseguinte, nas famílias.

Nas crianças observa-se, além do vínculo com as três professoras, o reconhecimento das mesmas como referências, atitudes generosas e colaborativas com os colegas, a percepção de que as duas turmas na verdade são (podem ser) uma.

Em relação às famílias, vê-se que a confiança depositada inicialmente apenas na professora responsável pela turma, estendeu-se às outras e isso é notável na forma como as relações se estabelecem, de modo mais estreito, pelos corredores da unidade.

O trabalho colaborativo trouxe em seu bojo a ideia de responsabilidade compartilhada, em que as suas crianças são minhas, as minhas são suas e todas são nossas.

Esse tipo de trabalho favorece um olhar sobre a criança considerando sua individualidade, subjetividade de modo integrado, uma vez que se passa a ter sobre um mesmo indivíduo diferentes olhares e percepções, o que nos leva a promoção de práticas inclusivas.

Entende-se por práticas inclusivas aquelas que contemplam e atendem as necessidades de todas as crianças, uma vez que há possibilidade de acompanhamento mais individualizado de cada uma.

O impacto desse tipo de prática na autoestima dos envolvidos fortalece vínculos, aumenta a confiança, abre espaço para o diálogo, permite identificações e favorece o estreitamento das relações interpessoais.

A reflexão e teorização das práticas, necessárias ao exercício de escrever esse relato, abre janelas para a visualização do quanto pode ser desenvolvido e conquistado junto às/com crianças, professoras e famílias.

É evidente que o caminho percorrido conduz a práticas de sucesso com crianças felizes e professoras realizadas. Ao mesmo tempo desafia e convida todos

a ir mais longe, pois acredita-se que, nas palavras de Torres, Alcântara e Irala (2004) a colaboração pode ser entendida como filosofia de vida e, que “é o conjunto de saberes únicos de cada professor que fundamentará o seu ato de ensinar, revelando o ser humano que é” (Santos, Antunes e Bernardi, 2008, p. 47).

Para que tenhamos sucesso na construção de uma instituição educacional inclusiva, é preciso que todos os envolvidos no processo educacional, todos os agentes que colaboram e contribuem para o bom funcionamento da instituição escolar estejam engajados, dispostos e envolvidos no trabalho. Envolver esse que exige dos sujeitos abarcados entre tantas coisas, olhos e ouvidos atentos e sensíveis para enxergar possibilidades que nem sempre estão visíveis e escutar o que não está dito (ou não pode ser verbalizado); pernas dispostas a dar passos firmes à frente (e às vezes alguns atrás); braços fortes para acolher o novo (e o que com ele vem); mãos abertas e delicadas para auxiliar e direcionar com generosidade, sutileza e precisão.

“Um belo dia vou lhe telefonar
Pra lhe dizer que aquele sonho cresceu”
(Rita Lee e Luís Sérgio Carlini – Agora só falta você)

REFERÊNCIAS

- AGORA só falta você. Intérprete: Rita Lee. Compositor: L. S. Carlini, R. Lee In: FRUTO Proibido. São Paulo: Som Livre, 1975. Disponível em <https://open.spotify.com/album/48SnM2iORxLYTyCefwJZvs?autoplay=true&v=L>. Acesso em: 17 de nov. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 17 de nov. 2019.
- CROCHIK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 1, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100005. Acesso em 17 nov. 2019.
- DAMIANI, Maçda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *rev. Educar, Curitiba*, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR., Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em 17 de nov.2019.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Escola de atenção às diferenças. In: **Escola de atenção às diferenças – TV Escola**. Ano XX. Boletim 03. Abril 2010.
- GEROSA, Marco Aurélio; FUKS, Hugo; LUCENA, Carlos José Pereira de. Suporte à percepção em ambientes de aprendizagem colaborativa. **Revista brasileira de informática na educação**. Vol. 11 n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/11/2/002.pdf> . Acesso em: 01 de nov. 2019.
- LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, n. 9, jul.-dez./2006. Disponível em: <http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/professores/coletivo.pdf> Acesso em 17 nov. 2019.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: SP, Junqueira & Marin, 2010.
- SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Revista Educação, Porto Alegre*. V. 31, n. 1, p. 46-53 - jan./abr. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2757/2104> . Acesso em: 17 de nov. 2019.
- WILLIAMS, L. C. de A.; AIELLO, A. L R. **O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon, 2001.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE DA REALIDADE SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Izabel Cristina de Brito Teixeira Moraes¹

Mariuce Campos Moraes²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A realidade concreta, em sua complexidade histórico-social-cultural, demanda por abordagens educativas que envolvam múltiplas relações para caracterizá-la, enfrentá-la e transformá-la. Diante da realidade complexa e de sua condição multidimensional consideramos relevante abordar sua dimensão ambiental, tida tanto como física quanto como cultural. Neste sentido, a temática deste capítulo relaciona-se com as condições físico-energéticas dos ciclos bioquímicos, modificados pelas relações ambientais e culturais das ações antrópicas, tidas como mais uma dimensão da realidade concreta e, deste modo, intencionamos dar ênfase nas implicações dos conhecimentos da Química na interpretação da complexidade da realidade.

Os projetos humanos de organização de seus espaços decorrem de uma diversidade de arranjos sociais, compreensão que consideramos pertinente com os estudos do químico Ilya Prigogine, nos quais ele defende a relação constitutiva entre ambiente e sociedade e que tem centralidade na vida. Além disso, é pertinente com os princípios da Educação Ambiental (EA), que viabilizam um ensinar e um aprender problematizado por múltiplas interações socioambientais.

No estudo sobre as questões ambientais aparecem muitos temas sobre a fragmentação do conhecimento ou do próprio processo de abordagem da EA, quando limitados às áreas das ciências naturais, sendo abordado apenas aos fatores físicos e quantitativos. Consideramos mais pertinente desenvolver uma abordagem que dê ênfase a uma formação de professores inter-relacionada às questões culturais, por seu caráter simbólico e mobilizador dos sujeitos e, desse modo, concebemos a complexa e significativa possibilidade de ações que a Educação propicia ao processo de manutenção da vida no Planeta.

¹ Professora da Secretaria de Educação de Mato Grosso. Mestra em Ensino de Ciências Naturais. Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens.

² Professora da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Pesquisadora vinculada ao Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens.

Assim, é a partir de nosso contexto que nos interessamos em investigar e problematizar dimensões da realidade que possam ser comunicadas pela sua complexidade e possam ser inter-relacionadas aos princípios da EA. Tomamos como questão central a problemática das mudanças climáticas, sua relação com a dimensão ambiental da EA e a sua abordagem no ensino superior, em especial na formação de professores de Química. Sendo assim, refletimos sobre a ocupação de ambientes de ensino, disponíveis em Instituições de Ensino Superior, que sejam viáveis para a abordagem das múltiplas relações ambientais e espaços acadêmicos. Buscamos por uma articulação entre as dimensões complexas que compõem toda a dinâmica da vida e, ainda, a caracterização de diferentes discursos com os quais se propõem diversas maneiras de conceber e praticar ações educativas pertinentes ao estudo do ambiente.

Temos como premissa que a relação sociedade-natureza exige que sejam ultrapassadas as abordagens contemplativas, valorizando um diálogo que possa contribuir para articular a dinâmica da vida com as questões sociais, culturais e físicas do ambiente. Neste sentido, o pensamento complexo favorece o modo desfragmentado de leitura do mundo, colabora com o nosso fazer Ciência e com o processo de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza e com a Educação Ambiental.

Diante de tais problematizações, o objetivo desta publicação é apresentar uma experiência pedagógica de formação inicial de professores, que se desenvolveu em diferentes ambientes acadêmicos, buscando inter-relacionar Educação Ambiental, Ensino de Química e Ciências e o diálogo com três estudantes participantes da experiência. O presente capítulo é proveniente de pesquisa de mestrado que se dedicou a compreender a Educação Ambiental (EA) e o estudo da Teoria da Complexidade como temas relevantes para um Ensino de Química problematizado pelo ambiente.

A REALIDADE TIDA COMO MULTIDIMENSIONAL E COMPLEXA

Partimos de uma noção da realidade tida como uma construção humana e pensamos como Freire (2011, p. 44) que: “Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada.” Ademais, concordamos que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, assim como linguagem e realidade se prendem dinamicamente:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 1)

Sendo assim, percebemos a importância da presença do pensamento científico nesse processo de leitura e comunicação da realidade.

A (des) fragmentação e o modo complexo de pensar como possibilidade epistemológica

Então, como comunicar uma realidade complexa? Dada nossa vinculação à formação institucional de professores, concebemos como um dos nossos pontos de partida fundamentais a base científica. Neste sentido, concordamos que o pensamento científico está constantemente em reformulação, assim, tomamos como premissa a condição dinâmica da produção de conhecimento científico, de modo que, pela constante reformulação, chegamos ao pensamento complexo, que existe em tensão constante com uma objetividade do modo anterior pensar, de maneira que, contemporaneamente, tem-se uma perspectiva de pensar desfragmentado e de abordagem holística que inclua os desafios atuais para a humanidade nos estudos das Ciências Naturais.

Sabemos que ciência é um termo polissêmico. Dos gregos, herdamos a ideia de ciência (*epistémē*) como um conhecimento racionalmente fundamentado à uma teoria da realidade. Da origem latina, tomamos a palavra ciência (*scientia*) também para significar conhecimento. Nesta multiplicidade de termos, vamos nos limitar ao pensamento científico institucionalizado e das Ciências Naturais, falamos de uma dinâmica de produção de conhecimento da Física, da Química e da Biologia.

A condição dinâmica da produção de conhecimento científico é um elemento histórico, característico das reformulações teóricas. Para além da analogia com ciclo, o pensamento científico recorre à analogia de fluxo, para registrar a noção de movimento. Koyré (1982, p. 159) coloca que o movimento na “física aristotélica é um estado essencialmente transitório, entretanto, para o conjunto do mundo, é um fenômeno necessariamente eterno e, por conseguinte, eternamente necessário.” Como o autor, defendemos que pensar no movimento como uma condição característica dos fenômenos naturais está na base das revoluções registradas no pensamento científico.

Pensamos desde a reformulação de relações presentes na revolução Copernicana, para a qual o sol era o centro do universo, noção conhecida por *heliocentrismo*, contrariando a ideia posta de *geocentrismo*, em que a Terra era o centro do universo, dando, assim, abertura a novos pensamentos. Aquela época foi importante para a ciência experimental, para a ciência prática, sendo que, com a experimentação, surgiram as teorias de Newton como a força gravitacional, que por séculos não foi refutada.

Semeraro (2011) nos lembra que o pensamento moderno deslocou o centro explicativo de um ser teológico para o ser humano, assim, a dinâmica do pensamento científico moderno é decorrente da valorização das realidades humanas e terrenas. Foi deslocado para a consciência, surgindo, assim, a teoria do conhecimento, que tem a ver com o homem passar a ser o sujeito, pois desenvolve a consciência de que pode conhecer, considerando a subjetividade como instância determinadora do saber. “De então em diante admitiu-se, como um princípio dominante das ciências, que as leis humanas são válidas para todo o universo.” (VARGAS, 1996, p. 254).

Decorrente desta ideia, mais recentemente, o pensamento científico é apresentado como argumentativo, feito por comunidades de pesquisa, sendo provisório e marcado por validação teórica. É, então, uma atividade humana marcada por diferentes intencionalidades.

Concordamos que o pensamento científico é baseado em relações e, portanto, as reformulações científicas circulam em torno de múltiplas correlações. A reformulação das relações tem como característica uma reconfiguração que passa, ao menos, por três dimensões: simbólica, vinculada às relações com seus objetos de estudo, no caso das ciências naturais, referente ao mundo físico-material e com as implicações socioculturais decorrentes de sua manipulação; analítica, vinculada à natureza experimental das ciências naturais, a qual demanda por diversificadas sistematizações, inclusive hipotéticas e metodológicas; dinâmica, vinculada ao caráter provisório, institucional e intencional das atividades científicas, ou seja, uma dimensão vinculada à noção de ciência viva. Ao ressaltar essas condições, afirmamos a ideia de ciência como uma construção histórica, como uma atividade humana institucional.

Tomamos o caráter relacional e analítico do pensamento científico como um primeiro elemento histórico para delimitar esta comunicação. A proposição de leis, teorias, princípios e postulados, assim como a busca por fatores condicionantes e por contingências, demonstra as relações entre teorias e fenômenos físico-materiais que levam à organização de inúmeros símbolos para os objetos de estudo da Física, da Química e da Biologia. Por exigência conceitual, recorre-se ao modelo geométrico, matemático, objetivo, representacional, fenomenológico etc.

O pensamento químico e suas relações se interessam pela condição física dos materiais em sua constituição, em suas propriedades e transformações, assim como se interessa por processo e organização de sistemas, por vida e morte. No entanto, já foi um pensamento mais fragmentado, que tinha a ver com a noção exata de periodicidade, de ciclos, e se interessa por fazer previsões precisas. Contemporaneamente, fala-se mais em probabilidades, os modelos se apoiam em analogias, como a circularidade, permanência e conservação, evolução

e progresso, mas, também, em perda e dissipação, em equilíbrio e desequilíbrio, proporcionalidade e instabilidades. Contudo, mesmo nas Ciências Naturais não existe uma categoria universal de Ciência, pois são diversos os modelos teóricos articulados aos fenômenos naturais, decorrentes das especificidades da Física, da Química e da Biologia.

Ainda, por suas relações, o pensamento científico resulta em implicações instrumentais e tecnológicas diversificadas. O caráter analítico das ciências naturais do pensamento científico é uma dimensão que, ao longo do tempo, demandou por diversificadas técnicas e métodos e, ainda, por constantes sistematizações. Segundo Bachelard (2006), quando as técnicas buscavam por uma ação mais direta sobre os objetos físico-material, como no caso de medida de quantidade, por exemplo, houve o intenso uso da balança vinculada à aspectos imediatos, como a massa. Atualmente, por buscar cada vez mais por elementos simbólicos, as técnicas estão vinculadas à reflexão, por exemplo, a espectroscopia.

Em função da necessidade de propor relações e de fazer análise, o pensamento científico busca ser metódico, o que nos lembra que, em maior ou menor grau, o pensamento científico é um pensamento sistêmico, um pensamento ativo, uma ação pensante (KOYRÉ, 1982).

Sobretudo, argumentamos que o desafio contemporâneo é enfrentar a histórica base teórica de relações e análises apoiadas na fragmentação, na criação de padrões universalizantes e no imaginário de dominação da natureza. Uma visão multidimensional, fluída e dinâmica é, cada vez mais, aceita para a compreensão de distintos processos que interagem simultaneamente, levando a compreender na interdependência entre conceitos, instrumentos e resultados experimentais de um fenômeno, de modo que contribui para afirmarmos sobre a provisoriabilidade das certezas científicas. Dada as incertezas científicas, com o decorrer dos séculos, a instabilidade dos processos planetários tem levado as pesquisas nesta área a defender o respeito que a ciência deve ter com o ambiente e o saber humano das culturas. Assim, na construção epistemológica mais contemporânea, a aquisição de conhecimentos deve partir da leitura de todo o panorama ambiental.

O estudo dos ciclos biogeoquímicos e da termodinâmica em sua complexidade física e cultural

As pesquisas baseadas no pensamento complexo consolidaram-se na segunda metade do século XX, dentre elas destacamos aquelas realizadas pelo estudo do Químico Ilya Prigogine, que recebeu o Prêmio Nobel de Química, em 1977, por pesquisas com estruturas dissipativas que foram desenvolvidas abordando a terminologia “Complexidade” no meio científico, sendo que, assim, se estabeleceram conceitos gerais dos sistemas longe do equilíbrio. Para Silva (2016,

p. 3), “esse novo ramo do conhecimento humano é de fundamental importância às ciências ambientais, uma vez que essas se propõem a estudar justamente sistemas abertos fora do equilíbrio: os ecossistemas e a sua interação com o entorno”. Prigogine (2009) propõe questionamentos que são indispensáveis para a compreensão da natureza, pela reformulação de conceitos como energia, conservação e transformação, entropia, calor, temperatura, dentre tantas outras.

Concordamos com o pensamento complexo a partir de Prigogine (1996), que a base para fundamentar conceitos científicos não deve ser a análise por dicotomias, mas por entrelaçamentos de diversos fatores, dentre eles os resultados das ações humanas nos sistemas naturais, pois os sistemas não agem isoladamente e, sim, simultaneamente nas interações humanas e da ciência.

Neste sentido, um tema problematizador recorrente nesses debates corresponde à distinção entre o tempo de reconstituição dos ciclos biogeoquímicos e o tempo de extração e descarte que fazemos dos materiais biogeoquímicos usados para sustentação da vida humana. Neste contexto, o ecossistema deve ser analisado na sua complexidade, inclusive referentes às atitudes antrópicas da sociedade em um processo a longo prazo.

O estudo do tema tem envolvido a noção de instabilidade e do caos e a necessidade de saber conviver com a oscilação dos sistemas abertos e com suas alterações ao longo do tempo. Envolve, também, o conhecimento sobre fenômenos irreversíveis, sendo processos diretamente ligados aos fatores como a energia e a temperatura, relacionados ao fluxo calor, que estão passando por alterações significativas devido à ação antrópica, ou seja, envolve o tema da mudança climática. Esse tema demanda a abordagem de conceitos, desde a diferença de temperatura em uma simples transferência da energia térmica do movimento, até a energia associada com o movimento caótico das moléculas (ATKINS, 2012).

A partir da distinção de Atkins (2012, p. 243) entre “o conceito de energia e calor, onde calor é a transferência de energia em que a energia flui de uma região de temperatura alta para um ambiente de temperatura baixa” e o conceito de energia, a partir da Teoria da Relatividade, expresso como matéria em movimento, a natureza, por ser entendida como um sistema em transformação constante, pode ter sua dinâmica melhor compreendida com os fatores dos ciclos biogeoquímicos constantes em nosso Planeta.

Também recorreremos ao Atkins (2012, p. 236) para registrar um aspecto distinto da teoria termodinâmica, na qual o “universo é formado por um sistema e sua vizinhança. Um sistema aberto pode trocar matéria e energia com a vizinhança. Um sistema fechado só pode trocar energia. Um sistema isolado não pode trocar energia.” Nestes diferentes tipos de sistemas, somente o primeiro abarca o tema da instabilidade, o que leva ao tema das incertezas e indefinições dos processos naturais que são afetados pelas trocas de energias, implicando em

incertezas quanto ao tempo, ao ambiente, aos fenômenos da natureza e, até mesmo, à cultura e ao meio científico.

Para Prigogine e Stengers (1984), a ciência moderna clássica se constituiu contra a natureza, pois lhe negava a complexidade e o devir em nome de um mundo eterno e cognoscível, regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis. Para os autores, é preciso pensar uma ciência dos processos, que reformule nossas concepções sobre a natureza, de evoluções múltiplas e divergentes, bem como nossas relações materiais com ela.

O estudo da complexidade estabelece, por sua problematização em reformular a noção de instabilidade e do caos, com Prigogine (2002, p. 29), que “os fenômenos irreversíveis não se reduzem a um aumento de desordem como se pensava a tempo atrás, mas, ao contrário, têm um importantíssimo papel construtivo.” O autor defende que “na visão clássica, os sistemas estáveis eram a regra e os sistemas instáveis, exceções, ao passo que hoje invertemos essa perspectiva.” (Ibidem, p. 80). Na concepção de Prigogine (Ibidem, p. 83), “o estudo da ciência desempenha um papel fundamental em nossa cultura e, no entanto, ela não é unânime”. Na perspectiva do autor, toda atitude humana desencadeia uma inserção constitutiva, por isso, a partir desta formulação, entendemos que uma problematização ambiental de valorização do seu espaço levará compreensão dos projetos humanos e, acima de tudo, permitirá a compreensão das nossas vidas como parte constituinte da natureza.

De volta ao elemento da dinâmica como constituinte do pensamento científico, nos remetemos à noção de dinâmica da vida, com a qual destacamos o tema das alterações físico-culturais ao longo do tempo dos processos ecológicos, ou seja, o ambiente passa por transformações espontâneas e antrópicas e resulta da visão dissipativa de recursos naturais, a percepção que este pode deixar de existir ao longo dos anos. Por isso, compreendemos que conhecer quais ações contribuem no processo ambiental e possibilita evitar a extinção de espécies e ecossistemas completos. Para Prigogine (1996, p. 25), “o problema do tempo, relativo àquilo que o seu fluxo conserva, cria e destrói sempre esteve no centro das preocupações humanas.”

Propomos o estudo da complexidade, dos ciclos biogeoquímicos, para insistir que o planeta Terra pode ser analisado, fisicamente, pelas esferas: atmosfera, litosfera, hidrosfera e biosfera, as quais passam por transformações constantes, podendo ser observadas de maneira dinâmica e sistêmica. Partindo deste pressuposto, modelou-se a alteração nos ciclos naturais dos ecossistemas no Planeta. Consideramos relevante abordar os ciclos biogeoquímicos, que acontecem espontaneamente em sistema aberto e as transições de elementos químicos ocorrem alterando o processo natural das chuvas, por exemplo. Com os ciclos

biogeoquímicos ocorrem os fenômenos de troca e circulação da matéria entre os componentes biológicos e físico-químicos.

Em nossa visão sobre os ciclos biogeoquímicos, não se trata mais de questionar apenas a diferença conceitual entre calor, energia e temperatura, mas integrá-la ao tema das mudanças climáticas que vem acontecendo na Terra conforme os estudos do Painel Intergovernamental sobre mudanças climáticas (IPCC, 2017) e do primeiro Relatório de Avaliação Nacional (MARTINELLI, 2014), haja vista que ambos os levantamentos apontam que nosso planeta passa por mudanças ambientais e climáticas danosas devido às atividades humanas. Dentre as alterações, incluem-se um aumento crescente na concentração de CO₂ atmosférico e nas temperaturas. O aumento crescente na deposição de nitrogênio em várias partes do globo define o cenário que teremos à nossa frente nos próximos 100 anos.

Em síntese, com este estudo, reformulamos nossa compreensão fundamentando-a pela condição multidimensional dos sistemas complexos e abandonando o que antes era visto a partir da fragmentação dos fenômenos naturais, de modo que, para compreensão dos ciclos biogeoquímicos, investigamos os estudos de energia, calor e temperatura, aos quais somamos os estudos de tempo geológico e da ação antrópica.

Há uma novidade nesse princípio em que o caos não é visto como uma desorganização imprevisível, mas, sim, uma releitura da “Lei da Natureza”. Trata-se de um viés coerente com a Teoria da Complexidade em abordar assuntos que envolvem a dinâmica dos sistemas naturais, incluindo-se as condições climáticas e os fatores que contribuem para o crescente desequilíbrio ecológico, articulada com conhecimentos químicos reacionais.

A EA COMO UM PROCESSO MULTIDIMENSIONAL E COMPLEXO

Também partimos de uma EA tida como uma construção humana complexa, sendo a formação de professores fundamental nesta construção:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que é sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. (FREIRE, 2006, p. 38).

Para Freire (2011), o saber e a prática docente devem incluir os desafios ecológicos de nossa época.

Os documentos globais e princípios da EA

Pensamos que a teoria da complexidade possibilita articular ECN e a EA ao estudo de preservação, conservação e da dinâmica da vida. A EA vem sendo discutida nos Fóruns Ambientais e sabemos que, desde a conferência Rio-92, a Carta da Terra e a Agenda 21, se defende a urgência dos debates sobre EA no contexto escolar, podendo ser um alicerce para que atitudes sustentáveis sejam desenvolvidas e possam, assim, contribuir para cultivar o bem viver. Neste sentido, destacam-se desde aspectos culturais até aspectos materiais, tais como o respeito ao próximo e às identidades étnico-raciais, bem como o tema do consumo consciente da água, da extração de minerais e da diminuição da emissão excessiva do poluente CO₂.

Neste contexto, ressaltamos os princípios gerados no debate que envolvem as mudanças climáticas. Nos últimos 30 anos, o monitoramento do clima é realizado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima – IPCC, que foi criado pelas Nações Unidas no ano de 1992, por um grupo de dois mil e quinhentos cientistas de cento e trinta países, demonstrando, desta forma, que precisamos colaborar de maneira significativa com os assuntos atuais, na perspectiva da construção do conhecimento sobre a ação antrópica no Planeta.

Nossos estudos de documentos da EA nos levam a conceber que precisamos corroborar com o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (ProNEA, 2004), cujos princípios rompem com modelos de ensino distanciados das questões ambientais. Um outro princípio da EA contemplado na Carta da Terra (GADOTTI, 2010) demonstra a importância do cuidado que precisamos ter na formação de pessoas que se comprometam a conservar, a criar e a preservar o nosso ambiente.

Nosso estudo de documentos e princípios ambientais demonstrou que a Educação Ambiental propicia-nos interpretar quão complexos são os processos nos quais se encontram os seres humanos, bem como entender a complexidade de suas instituições, como é o caso do Ensino de Química e a Ciência.

O estudo da complexidade no Ensino de Ciências e de Química

Para Freire (2011), é preciso revestir-nos da docência e assumirmos o papel de mestre, ressaltando aquilo que é pleno para uma educação consolidada e auxiliarmos o estudante na leitura do mundo. Por isso, pensamos que, com um Ensino de Ciências Naturais epistemologicamente situado, podemos encontrar dimensões pertinentes, fundamentos e princípios para a EA. A Teoria da Complexidade, termo dado a um conjunto de conhecimentos a respeito de sistemas complexos, vem sendo discutido no Ensino de Ciências Naturais (ECN), por fazer parte deste contexto (Jorge Neto, 2009).

Para Chassot (2007), precisamos instigar os estudantes a buscar a episteme no ensino, para que, futuramente, eles façam a sua própria configuração do ato docente. Freire (2011) acreditava no desenvolvimento do educando pela ontologia e pela episteme, por isso, o saber teórico-prático da realidade concreta trabalham unidos.

Com essa noção, passamos a refletir sobre a potencialidade de articulação entre os fenômenos naturais e culturais, possibilitando adentrar em saberes próprios da realidade dos aprendizes, destacando as condições físicas em que a natureza faz parte da vida de todos nós, ou, ainda, da nossa própria vida.

O estudo sobre a base teórica complexa evidencia que é necessário aprimorar o Ensino de Química e reformular as metodologias baseadas em modelos clássicos de fórmulas, assim como compreender que os sistemas de análise dos fenômenos químicos não podem ser apenas vistos de modo simplista, ignorando a coexistência e as relações próprias do conjunto. Logo, o que se coloca diante de nós, professores e pesquisadores do Ensino de Química, como desafio, é melhorar nossa abordagem que passa pelas intrincadas relações pertinentes à vida. Trata-se de uma inquietação simbólica que pode contribuir no ensinar e no aprender, que marca a trajetória dos professores de modo que possam refletir sobre metodologias de ensino.

Assim, defendemos outra relação educativa: a presença da complexidade nos projetos pedagógicos na formação de professores. Enquanto situação exemplar, trazemos como o Ensino de Química no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química que conhecemos, apresenta os temas para uma formação humana.

Assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político; identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional; identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção; ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e a sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção. (UFMT, 2009, p. 24).

Com esta intencionalidade, nossa experiência com a formação de professores de Química tem permitido um ensino contextualizado, atingindo diferentes dimensões que compõem sua complexidade. Deste modo, têm-se, de um lado, os assuntos de nossa cultura e, de outro, a busca para que a Química seja valorizada na qualidade de construção cultural essencial na educação humana, para interpretação do mundo e para a tomada de decisão frente a realidade.

Pensamos que a construção de fundamentos para a formação de professores deve conter elementos que valorizem o conhecimento humano e formem profissionais que tenham a capacidade de perceber os conceitos científicos a serem ensinados em sua complexidade. Conforme compreendemos em Freire

(1994), trata-se de pensar nos processos educativos em que não vigorem apenas a probabilidade matemática, mas toda uma multiplicidade de fatores, dentre elas as incertezas da relação ensino aprendizagem, para compor indicadores essenciais que contribuam na formação humana de professores.

Conforme nos lembra Chassot (2007, p. 30), “acreditamos que se possa pensar mais amplamente nas possibilidades para fazer com que alunos e alunas entendam a Ciência e, assim, possam compreender melhor as manifestações do universo.” Essa interação de perceber as manifestações do universo possibilita que educadores consigam superar o método bancário de ensinar, mas articular as ações do ecossistema no educar com princípios e valores, no caso de nossa temática: conservação e preservação relacionados à manifestação da vida. Em consonância com Prigogine (1984), não cabe mais viver o Ensino de Química como algo mecânico, estático, comum à ciência newtoniana, mas, sim, com a inovação daquilo que culturalmente faz parte das nossas vidas.

Conforme nos aponta Freire (2007, p. 143), “são condições necessárias para o futuro, considerar o ambiente natural e nele integrar, de um modo equilibrado, as dimensões econômicas, sociais e ambientais.” Neste sentido, são pertinentes as ideias de Freire e afirmamos que o ensino deve partir de problematizações que ressaltam a necessidade do educador de Química em atuar como mediador das problemáticas tanto ambientais quanto socioculturais, levando a uma forma sistêmica de se comprometer com os fundamentos da Educação da Licenciatura em Química. Referimo-nos a uma docência com a qual os estudantes de Química se integrem e reformular, no seu modo de ser educador, conseguindo abranger o seu conhecimento e integrando ao ensino de modo complexo, ou seja, para Gadotti (2010, p. 9), “é necessário superar práticas que burocratizam ou fragmentam a formação para a consciência socioambiental.”

Dessa forma, colocamos que a integração dos conceitos relevantes da Química, viesados com a abordagem da Educação Ambiental, pode contribuir e romper com aspectos engessados por uma abordagem bancária. Por conseguinte, essa ação pedagógica e complexa, pode favorecer a compreensão de aspectos que são considerados invisíveis aos olhos e pode potencializar o conhecimento da Química na leitura do Universo, da Terra e do nosso ambiente.

DELINEAMENTO DE NOSSA EXPERIÊNCIA

Considerando importante fazer um relato de experiência situado epistemologicamente, ainda que com um breve recorte, desenvolveu-se esta pesquisa educacional de cunho qualitativo, com base em um estudo de caso junto a um pequeno grupo de estudantes.

A pesquisa aconteceu no curso de Licenciatura em Química, na disciplina curricular denominada Projeto de Ensino de Química, sendo que esta compõe a matriz curricular do quarto semestre (4º) do curso, dado relevante no sentido de reunir estudantes que já estão na metade do curso.

Em especial, a disciplina foi escolhida devido a sua ementa curricular, cuja premissa é orientar os acadêmicos a fazer investigações temáticas para elaborar o anteprojeto que será a base para o Trabalho de Conclusão de Curso. O ementário, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso direciona os acadêmicos a

Refletir sobre as necessidades e as possibilidades de ensinar Química partindo de uma análise dos diferentes modelos e proposições curriculares construídos. Nesse sentido, propõe-se o (re) conhecimento dos diferentes estágios históricos da área de conhecimento, Educação em Química, bem como, dos projetos de ensino de química que surgiram dessa história (Projetos Construtivistas, CTSA, interdisciplinaridade, Eixos Temáticos etc.) e que estão fundamentados em diferentes áreas de conhecimento como a educação, psicologia, filosofia da ciência e sociologia, dentre outros. Apresentar algumas pesquisas e análises sobre recursos didáticos, sua validação e utilização no universo escolar (UFMT, 2009, p. 83).

Nota-se que as reflexões propostas na disciplina são fundamentadas em diferentes áreas de conhecimento, como a educação, psicologia, filosofia da ciência e sociologia. Consideramos essa multiplicidade de fundamentos central na formação do futuro professor de Química, sendo adequada para problematizar o aprendizado multidimensional do Educador de Química.

O local do estudo da realidade foi a Universidade Federal de Mato Grosso, cujas visitas foram nos ambientes do Museu Rondon, no Instituto de Educação, O jardim Sensorial, no Instituto de Biociências, o Orquidário, no Instituto de Biociências e a Estação Climatológica Mestre Bombled, de responsabilidade da Engenharia Sanitária e Ambiental.

Seleção dos ambientes, princípios e dimensões para nossa experiência em EA

Diante do ementário da referida disciplina, deu-se a seleção dos princípios pertinentes e das dimensões que seriam postas em articulação, a saber: cultura, ambiente, Educação e Química. Para a dimensão da cultura, nos baseamos em González Rey e Bizerril (2015, p. 42), sobre a concepção de que a “cultura como sistema simbólico público, que não se esgota em sua função comunicativa, mas que também se inscreve no universo das experiências coletivas, inclusive no domínio da motricidade e do sensorio.” Para a abordagem da Química, enfatizamos uma compreensão dos processos químicos e das transformações das matérias que ocorrem nos sistemas materiais a partir da transferência de energia de um corpo para o outro e como isso interfere nos ambientes pelos ciclos biogeoquímicos, no intuito de que os estudantes reflitam sobre esses conceitos e sobre

a construção de um conhecimento químico na estreita ligação com o meio cultural e natural, em todas as suas dimensões, com implicações ambientais e sociais.

No âmbito da Educação, nosso enfoque foi no papel da Educação tido como fazer a comunhão entre os saberes culturais, dentre eles os advindos da cultura científica e, assim, mediar a história da nossa relação com a natureza, não no sentido de estabelecer relações culturais como verdade, mas estabelecer bases para compreender a dinâmica da realidade. Apresentamos que o princípio e as interações moleculares são colocados de maneiras reversíveis e irreversíveis, pois estão em contato direto com fatores que alteram os ciclos naturais, o que pressupõe que os ciclos da natureza acontecem de reações simultâneas e espontâneas.

Pensando assim, conceituamos o ciclo biogeoquímico em que uma substância pode ser encontrada em diferentes estados de agregações, cada uma com suas respectivas características e funcionalidades para a manutenção da vida. Para que cada substância exista, apresentam sua capacidade de absorção de energia e de interação molecular, mudando apenas de fase de agregação e combinação química.

A primeira problematização feita aos estudantes antes da entrada no Museu Rondon foi: a) qual é a importância de se conhecer as culturas indígenas na Educação Ambiental para a proposta de ensinar Química?

Na visita ao referido museu, em que distintas culturas indígenas são apresentadas, foi possível observar como eram feitas a conservação e a preservação do espaço natural pelos indígenas e o como eles faziam para manter o seu sustento. Os estudantes assistiram a um documentário³, exibido na visita ao Museu, em que o Cacique relatava como era o cuidado com a terra pelo seu povo, falando que a terra devolveria para eles o seu alimento.

Neste mesmo documentário, havia relatos de como os indígenas tiveram a sua dignidade e capacidade do manejo da terra ameaçada. Além disso, apontaram que o agronegócio foi impactante para que muitas etnias se retirassem da sua terra de origem, pois as terras se tornaram inférteis e o ar poluído de agrotóxicos. Tal situação gerou dentre os estudantes uma inquietação, pois o cultivo para a subsistência perde para a vasta plantação e para a agropecuária e refletiram, também, que as plantações têm um reflexo negativo no bioma e interferem diretamente nos ciclos naturais da terra.

Na visita, a observação dos artefatos ocorreu no intuito dos acadêmicos conhecerem o quanto é rico o saber dos índios, pelos produtos que eles produzem, como monocultura, a produção de tinturas, tecidos, manuseio da argila, os barcos de madeira, o fiar do algodão para a produção de seus vestuários e redes

³ <https://vimeo.com/179228552>

de dormir, a simetria dos detalhes do artesanato, sem ter o conhecimento científico, apenas o conhecimento de geração a geração. Assim, os estudantes observaram o quanto a cultura indígena pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis.

Ainda no dia 18 de abril, fomos aos ambientes do Jardim Sensorial e o Orquidário, nos quais apresentamos as seguintes problematizações aos estudantes: b) partindo do que você observou no Museu, qual é a necessidade de compreendermos a Educação Ambiental na preservação e no cultivo das plantas? c) e por que precisamos preservar a flora para termos um sistema ecológico?

No ambiente do Jardim Sensorial, os estudantes vivenciaram o contato com a fauna e a flora do ambiente, sendo encontradas diferentes espécies que constituem os referidos espaços e puderam ver como o cultivo e preservação auxiliam na umidade atmosférica e propicia a conservação das espécies.

No estudo no jardim sensorial e no orquidário, objetivamos uma retomada na reflexão da importância da preservação e conservação da fauna e da flora, assim como do papel cultural desta preservação das espécies, no sentido de contribuir com um ambiente natural, sendo que os estudantes puderam perceber a presença de espécies vegetais que estão alocados nestes ambientes e a sua importância no processo do equilíbrio dos ciclos biogeoquímicos.

Em 19 de abril, na apresentação da Estação Climatológica, os estudantes conheceram os equipamentos que fazem parte da estação. As problematizações apresentadas aos estudantes foram: d) qual é o conceito de Clima? e) o que é uma estação climatológica? f) qual é a relação do clima com a sustentação da vida? g) qual relação você faz entre o clima, a cultura indígena e a Educação Ambiental no ensino de Química e Ciências?

A visita à estação climatológica foi a oportunidade de convívio dos estudantes de Licenciatura em Química com os equipamentos. Neste local, os acadêmicos participaram das leituras realizadas pelo técnico responsável e conheceram os aparelhos que compõem a Estação. A atividade teve como objetivo fazer a interação das questões ambientais e culturais, abordando o tema da termodinâmica em uma análise, no ambiente, de um sistema aberto, discutindo quais fatores interferem nas questões climáticas e a relevância da termodinâmica no conceito de clima.

Também foi observado como o processo da preservação e da conservação dos espaços naturais contribui para amenizar a temperatura ambiente. Na visita na estação climatológica, observando os equipamentos, os estudantes perceberam que estes apenas fazem leitura do momento atual e que não fazem previsões futuras e nem determinam aquilo que irá acontecer, apenas apresentam as probabilidades de que em certo período haverá chuva e outro não. Tais fatores

não são controlados e manipulados, pois quando se tem um sistema aberto, diversos fatores interferem ou colaboram para a criação de comportamentos específicos para o sistema.

A abordagem do contexto cultural, articulado ao ambiente, foi para apresentar aos estudantes o quanto amplia a leitura de conceitos químicos quando se articula ao ensino a vivência da realidade e observar que, desde o início da história da humanidade, os seres humanos se preocupavam com o processo de criação e manufatura de objetos e equipamentos que usavam para casa e armazenamento de alimento e água, mas com distintos processos de agressão ao ambiente, fazendo distintas alterações nas condições climatológicas, sendo, muitas vezes, um processo de preservação do clima, tendo ações de preservar e cultivar não interferindo drasticamente nos ciclos biogeoquímicos. Assim, estudar o processo cultural corrobora no aprendizado e proporciona a criticidade, problematizando as ações engessadas de diversas metodologias de ensino.

A aula de campo para realização de estudo da realidade propiciou que os estudantes acessassem os conhecimentos e saberes articulados à ambientes diversificados. Compreendemos, deste momento de estudo, em conformidade com Freire (1983), que o estudo da realidade contempla conhecer o mundo ou ação, cujo objetivo foi permitir que os acadêmicos fizessem a sua compreensão e percepção da relação entre os contextos apresentados ao seu desenvolvimento acadêmico. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), nos dizem que as situações reais que os estudantes presenciam os desafiam a expor que estão pensando e isso dependerá das questões que lhes são propostas, relativas ao tema. Compreendemos que acessar os diferentes ambientes de ensino propiciou a abordagem da temática da EA, pois, mesmo sendo em ambientes distintos, a intencionalidade era fazer com que os estudantes fizessem emergir as complexas dimensões presentes no estudo da EA e como a Teoria da Complexidade corrobora nesta visão contemporânea.

Delineamento do levantamento de informações junto aos participantes

A abordagem do processo educativo deu-se em abril de 2018, com a participação de onze acadêmicos, cumprindo a carga horária de oito horas, em diferentes etapas, sendo as atividades vivenciadas em dois dias.

Naquilo que se refere ao diálogo com os estudantes perante o tema desta formação, decidiu-se por realizá-lo com este grupo de estudantes, tomados como pesquisados⁴. O instrumento para registros das conversas foi um conjunto de complemento de frases, orientado pelos estudos de Gonzalez Rey

⁴ O projeto atendeu a CEP/CONEP, a medida em que a pesquisa surge das ações das pesquisadoras, ou seja, está em conformidade com a RESOLUÇÃO N°510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, no Artigo

(2015, p. 15), ao dizer que “a pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda a sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implicá-la através da produção de sentidos subjetivos.” Todos os onze participantes responderam aos complementos de frases, o que nos proporcionou proximidade e imersão nas expressões de todos sujeitos da pesquisa. No entanto, devido à complexidade no aprofundamento das expressões apresentadas pelos sujeitos, a análise para esta publicação foi limitada a apenas três pesquisados. A seleção dos três pesquisados deu-se pela relevância das suas expressões, o que nos permitiu acessar aspectos significativos entrelaçados ao tema da pesquisa. Deste modo, a análise das expressões dos três sujeitos da pesquisa seguiu as bases que fundamentavam a nossa pesquisa.

Os três pesquisados receberam os nomes fictícios de Pedro, Ester e Judite, representados por pseudônimos com base no seu sexo/gênero para garantir o sigilo da sua identificação.

Nossas reflexões situadas pelo diálogo com participantes do processo

No intuito de demonstrar como se posicionaram diante das múltiplas dimensões propostas, apresentamos as expressões de três pesquisados para dar acesso aos aspectos significativos dos entrelaçamentos feitos por eles. Pretendemos uma reflexão da complexidade da formação de professores, sem subestimá-las e sem idealismos:

Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nós achamos referidos. (FREIRE, 2006, p. 38).

Como nos alerta Freire, um processo educativo deve ser tomado como dialético e contraditório, mas, ao mesmo tempo que reproduz e desmascara discursos hegemônicos, nos possibilita desocultar a complexidade da realidade concreta.

1º Parágrafo Único. Inciso VII – Pesquisa que objetiva a aprofundamento teórico de situação que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Díálogos sobre a Educação Ambiental

Com base nos estudos de Carvalho (2005), concebemos que a EA tem como especificidade compreender as relações sociedade-natureza, possibilitando-nos intervir sobre os problemas e conflitos ambientais, porém, reconhecendo a diversidade de relações e discursos sobre a EA, essa experiência formativa questionou sobre a intencionalidade para com uma docência que a aborde. Neste sentido, destacamos os complementos de frases elaborados pelos pesquisados, tomados como produções simbólicas que possibilitam nossa interpretação sobre o posicionamento a respeito dos valores da *Educação Ambiental*:

“Um dos valores seria a interação entre o homem e a natureza, para se ter um convívio harmônico.” (Estudante Pedro, 2018).

“Meu contato com o meio ambiente é desde pequena, sempre valorizei a natureza e a importância dela, se esse ensinamento fosse levado a sério, talvez pudéssemos viver em um mundo melhor, preservar é preciso.” (Estudante Ester, 2018).

“Preservar e conscientização do meio ambiente.” (Estudante Judite, 2018).

Para além da interpretação do cunho contemplativo da natureza presente nas expressões, trazemos um destaque relativo à dimensão da valorização para com a interação e a preservação ambiental. Neste contexto, insistimos na relevância da Teoria da Complexidade para identificar as múltiplas concepções e abordagens, inclusive no sentido de torná-las possivelmente complementares, como se faz necessário no caso da articulação de nossas interações como responsáveis por garantir a pretensa preservação ambiental. Concebemos que essa relação pode ser devidamente problematizada ao colocar em articulação distintos ambientes culturais e dimensões pertinentes à EA, como cultura, ambiente e Ciência. Em especial, percebemos que os pesquisados trazem consigo essa relação do homem com o ambiente, na qual a preservação e a conservação se fazem necessárias, pois os termos preservar e conservar, embora sejam processos distintos, quando abordados de modo complementar, ficam interligados.

Ester e Judite citam a palavra “*preservar*” e Judite acrescenta a “*conscientização*”, nos demonstrando, por um lado, uma associação de palavras centrais no processo de ensino da Educação Ambiental, por outro lado, reconhecemos a necessidade formativa de aprofundar a tensão entre interagir com o ambiente e garantir a sua preservação, assim, nossa interpretação de tais palavras nos levaram a o que Sauv  (2016) aponta como uma linha de concepção conservacionista.

Na compreensão de Sauv  (2016, p. 19), a corrente conservacionista se apoderou dessa terminologia e define que “esta corrente agrupa as proposições centradas na ‘conservação’ dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (...), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc.” Ademais, pode-se problematizar a linha

de pensamento da corrente naturalista, apresentada por Sauv  (2016, p. 19), sendo que “as proposi es da corrente naturalista com frequência reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que se possa obter dela.”

Ainda, Pedro escreve sobre um tipo de intera o “*para se ter um convívio harmônico*” e Ester escreve registrando a expressão “*sempre valorizei a natureza e a importância dela*”, sendo, essa, uma frase na qual que se percebe memórias longínquas e ambas suscitam uma aproxima o com o ambiente apenas no aspecto da natureza intocada. Por isso, concebemos necessidades formativas rumo a princípios ambientais mais complexos.

Consideramos ser necessário ultrapassar qualquer reducionismo quanto a abordagem ambiental, pois   fundamental partir de toda a complexidade das questões ambientais. A pesquisadora da EA Sauv  (1999, p. 15) corrobora dizendo que, “a partir das perspectivas pós-modernas, dimensionamento da diversidade e relevância contextual, essas múltiplas concep es podem ser vistas como abordagens diferentes e possivelmente complementares ao objeto complexo da educa o ambiental.” Assim, articular EA e a Teoria da Complexidade em processo educativo, propiciar  que a visão de futuros profissionais seja embasada em novos conceitos, o que contribuir  para que os acadêmicos sejam resilientes diante às problemáticas que possam surgir no decorrer da sua forma o, devido   situa o com a qual irão se deparar.

D logos sobre a Educa o em Química, Ciência e a EA

Problematizadas pela importância de um Ensino de Química que esteja interligado   Educa o Ambiental, questionamos os licenciandos sobre a abordagem das questões ambientais e a potencialidade do conhecimento químico para compreensão do Universo, da Terra e do nosso ambiente. Quanto a isso, destacamos os complementos de frases elaborados pelos pesquisados, tomando-os como produ es simbólicas que possibilitam nossa interpreta o sobre seu posicionamento quanto   rela o entre educa o em Ciências e EA:

“Estão inteiramente ligados, pois as mudanças climáticas e/ou da natureza envolvem a química e seus processos.” (Estudante Pedro, 2018).

“Mostrar todos os processos químicos, físicos e biológicos e a importância e onde se encontram no nosso dia-a-dia.” (Estudante Ester, 2018).

“São interligados, pois um envolve o outro.” (Estudante Judite, 2018).

Com base nas expressões dos acadêmicos, observamos a presença de uma no o de processos naturais interligados. Concebemos tal no o como consonante   importância das articula es e das problematiza es em todos os ambientes visitados. Insistimos, assim, que um ensino de Ciências, articulado com a EA, permite compreender a relevância do tema dos ciclos biogeoquímicos,

neste contexto. Tais articulações colaboram no processo formativo, no sentido de refletir sobre as possibilidades de desfragmentações a partir do estudo das alterações dos ciclos naturais fundamentado nas alterações culturais, inclusive as alterações decorrentes do conhecimento produzido pelas Ciências.

Consideramos que o estudo das Ciências precisa sempre se relacionar a diversos conhecimentos e aos saberes do dia-a-dia, inclusive se relacionar a outras manifestações culturais, e, assim, se diversificar. Os docentes devem saber abordar diversos conhecimentos, que levem ao entendimento dos diversos fenômenos que estão acontecendo, sendo eles biológicos, físicos e químicos, ou seja, processos que os estudantes precisam conhecer e viver para que favoreça a sua compreensão dos processos naturais (MARQUES, 2001). O ensino das Ciências Naturais está inter-relacionado com múltiplos aspectos de nosso mundo.

A expressão de Judite, “interligado”, apresentada entre educação em Ciências e EA, remete ao que pode ir emergindo no seu processo de formação profissional e, assim, fazer a inter-relação do que foi vivenciado com o seu conhecimento científico. Na perspectiva de Martinez e Gonzalez Rey

Na aprendizagem, as produções subjetivas do aprendiz sobre o que aprende se relacionam com múltiplos sentidos subjetivos que serão distintos para cada um, por isso não podemos pensar em uma tipologia que esteja associada às configurações subjetivas dos tipos de comportamentos que caracterizam a aprendizagem de pessoas diferentes. (2017, p. 65)

No processo de aprendizagem, cada estudante apresenta um tempo diferente para sistematizar as informações, dessa maneira, nós, educadores, devemos deixar que as dúvidas e o diálogo façam parte do processo educacional, a fim de alcançar os questionamentos por parte dos estudantes.

Díálogos sobre a Complexidade

Durante o processo educativo, abordamos a interação do homem com o ambiente, resultando em uma busca por compreender o posicionamento dos acadêmicos sobre a importância de um Ensino na perspectiva da Complexidade. Neste contexto, destacamos complementos de frases elaboradas pelos pesquisados, tomando-os como produções simbólicas acerca da complexidade de nossas relações com a natureza, construída no decorrer de todas as visitas:

“Na natureza existem inúmeras variáveis que podem afetar a natureza e, indiretamente, o homem.” (Estudante Pedro, 2018)

“A natureza é cheia de segredos e mágicas, ela é fantástica e nos proporciona uma melhor condição de vida. Estar no meio dela é se sentir leve.” (Estudante Ester, 2018)

“Na natureza há inúmeras variáveis que afetam a si mesmo.” (Estudante Judite, 2018)

Nestes trechos, as expressões de Pedro e Judite nos remetem a uma primeira linha de reflexão para a qual destacamos duas noções: a da percepção de inúmeras variáveis ambientais e da possibilidade de afetarmos e sermos afetados por elas. Neste contexto, insistimos na relevância da Teoria da Complexidade, para colaborar no processo formativo, no sentido de estudarmos os ciclos naturais e problematizarmos que toda atitude desencadeia uma condição constitutiva, sendo esta relação capaz de contribuir significativamente na problematização dos impactos ambientais.

Diante da noção de que inúmeras variáveis “*podem afetar a natureza*” e, ainda, “*afetam a si mesmo*”, apontamos uma concordância com os estudos de Priogogine (2002, p. 27) no tocante à consideração de que, “nessa formulação, as leis da natureza não expressam mais certezas, mas possibilidades.” Em especial, supomos que a proposta pedagógica metodológica propiciou, para Judite, uma valorização e compreensão de nossas vidas como parte constituinte da natureza observada de maneira dinâmica e sistêmica.

Pedro fala em uma interação que envolve “*indiretamente o homem*”, expressão pela qual percebemos uma necessidade formativa no sentido de superar a noção em que não nos percebermos, envolto nas alterações climáticas que estão acontecendo no globo terrestre pelo excesso de CO₂ liberado em função da ação antrópica, devido ao uso de combustíveis fósseis utilizados pelos seres humanos na produção industrial, agropecuária e nos veículos automotores (Martinelli et.al, 2014). Consideramos que os estudantes já possuem uma gama de conhecimentos, mas que ainda possuem dificuldades em inter-relacionar ao contexto social-cultural e que esse conhecimento articulador pode corroborar em elaborar conceitos e problematizar no seu planejamento, problematizando a EA de modo transformador no processo de ensino.

Ester diz, sobre a natureza, que “*estar no meio dela é se sentir leve*”, o que nos remete ao proposto por Carvalho (2005, p. 8) de que “no imaginário ecológico, muitas vezes a natureza, como contraponto da vida urbana e sua inscrição numa visão arcádica, aparece combinada com o sentimento de contestação romântica.” Assim, ainda precisamos caminhar, e muito, pois sabemos que diferentes processos educacionais já foram consolidados, mas, epistemologicamente, precisam ser reformulados da EA e a complexidade que a envolve está além da visão arcadista de natural, leve. Ela ainda se refere a uma “*melhor condição de vida*”, isso é, a proposta que a complexidade trás para a EA fazer com que a sociedade perceba que o comprometimento com a preservação e a conservação dos ambientes naturais corrobora para proporcionar o equilíbrio dos ciclos naturais que acontecem na natureza com a sociedade. No entanto, compreendemos que tal processo, ainda por construir, ao longo da carreira docente, somados aos

conhecimentos já construídos na sua formação acadêmica, possibilitaria, a estes e outros futuros profissionais, subsídios para reformular o ensino fundamental e o ensino médio nos quais se encontram noções ambientais fragilizadas.

Concordamos com Sauv  (1997, p. 171) que trata-se “de estimular, nas pessoas, a reflexão crítica sobre os discursos e as práticas, a fim de revelar contradi es, rupturas, paradoxos e expulsar jogos de poder e interesses ocultos que restringem a liberdade e mantendo a desigualdade.” O estímulo para essa abordagem da EA em um olhar complexo precisa ser provocado no processo formativo dos acadêmicos, para que esses levem para sua forma o intelectual, que vai acontecendo com a aproxima o do tema. Prigogine coloca que

“A ciências   um diálogo com a natureza. As peripécias desse diálogo foram imprevisíveis (...). Compreender a natureza foi um dos grandes projetos do pensamento ocidental (...). Quando nos dirigimos   natureza, sabemos que não se trata de compreendê-la da mesma forma como compreendemos um animal ou um homem, mas sim preservar - l a.” (PRIGOGINE, 1996, p. 157)

Concordamos com Prigogine que não podemos desconsiderar as falas dos sujeitos da pesquisa, pois cada um contempla o processo natural de modo que foi estimulado no seu processo de aprendizagem, mas reforçamos, com este, a importância de olhar o ambiente natural ou físico, respeitando as multidiversidades que o envolve.

CONSIDERA ES FINAIS

Refletimos, com as expressões de Pedro, Ester e Judite, que houve um processo de novas constitui es simbólicas. As expressões preservar, conserva o, valores, harmônico e múltiplas variáveis apareceram articuladas   Química e   EA depois de estudarmos e problematizarmos a realidade a partir dos ambientes do museu de Etnologia e Arqueologia, do jardim sensorial, do orquidário e da esta o climatológica. Por isso, consideramos que tais ambientes são recursos que podem favorecer a inter-rela o do conteúdo curricular da Química com aquilo que faz parte da nossa cultura de interven o na natureza.

Neste sentido, consideramos que estudar a realidade a partir de sua complexidade colabora no processo formativo de licenciandos, para que os mesmos pensem e atuem de modo a gerar desfragmenta es de rela es complexas. Defendemos que o processo de ensino exige dos futuros professores uma percep o curricular que envolva aspectos multidimensionais em que estes possam enfrentar seus desafios educativos para cumprir o currículo de Química, com inser o das questões ambientais e sociais. Além disso, o contexto educacional atual exige destes profissionais um conjunto complexo de atitudes, como autonomia e base legal.

Uma análise com base na Teoria da Complexidade pode colaborar com o ensino de aspectos multidimensionais característicos da EA. Precisamos estar cientes das atribuições do papel de sermos educadores, para levarmos, no processo de ensino, a nossa responsabilidade em cuidar dos espaços ambientais e manter uma vivência dialógica, no compromisso de respeitar e cultivar o bem viver. Freire (1994, p. 184) nos diz que “nenhuma reflexão em torno de Educação e democracia igualmente pode ficar ausente da questão de poder, questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e da sua aplicação e da questão ética”.

Hoje, muitos educadores negam que a Educação é dinâmica e precisa ser renovada, sendo que o ciclo pedagógico permite atualizações das metodologias para abordagem de múltiplos conhecimentos. Sabemos que não existe uma metodologia pronta, que vá atender a todos os contextos educacionais, mas cabe ao professor fazer a articulação daquilo dos aspectos da realidade em que estão inseridos. Por isso, defendemos que as abordagens temáticas devem ser desenvolvidas em sala de aula.

Consideramos a abordagem dos ciclos biogeoquímicos como pertinente para um ensino baseado no pensamento complexo, pois possibilita agirmos didaticamente para demonstrar a complexidade da articulação dos conceitos da Ciência e da Química com os aspectos culturais, dentre eles os princípios para a relação sociedade-sujeito-natureza, sobre os quais a pesquisa se configurou. Argumentamos a favor da problematização de valores e atitudes com a qual há de se possibilitar, aos professores e estudantes de licenciatura, uma nova abordagem curricular, com o intuito de apontar o saber dos povos e entrelaçar com os estudos socioambientais.

Assim, percebemos que estudar a Teoria da Complexidade é pertinente para compreendermos fundamentos e princípios inerentes à EA. Por ser uma teoria atual e ao ser abordada em conjunto com uma metodologia problematizadora, consideramos que a complexidade dos espaços contemporâneos pode tornar mais perceptível as múltiplas variáveis ambientais dos nossos contextos e projetos socioculturais.

Referências

- ATKINS, P. E.; Jones, I. Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente. Porto Alegre: Editora Bookman. 5º ed. 2012.
- BACHELARD, Gaston. A epistemologia. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2006.
- CARVALHO, I. C. M. *A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais*. In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. (Orgs.) Educação Ambiental; pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed. 2005.
- CHASSOT, A. Educação consCiência. Santa Cruz do Sul. Editora: EDUNISC. 2007
- DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez 2º ed. 2007. FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo. Editora Cortez, 3º ed. 1983.
- FREIRE, P. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática docente. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 17º ed. 1987
- GADOTTI, M. A carta da terra na educação. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire. 2010.
- GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo. Editora: Unifreire. 2012
- JORGE NETO, M. Física ambiental e teoria da complexidade: possibilidades de ensino na educação básica. Dissertação (mestrado em física ambiental) -Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá- MT. 2009
- KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária; Brasília: Ed. Universidade de Brasília. 1982.
- MARQUES, M. O. Educação nas ciências: os novos desafios. Rio Grande do Sul: Unijui. Revista Educação nas Ciências. V.1 n.1, jan./jun. 2001.
- MARTINELLI, L. A. et al. Ciclos biogeoquímicos e mudanças climáticas. In: PBMC. Bases científicas das mudanças climáticas Contribuição do Grupo de Trabalho 1 do Painel Brasileiro de Mudanças Climática ao Primeiro Relatório da Avaliação Nacional sobre Mudanças Climáticas. COPPE. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 181-208. 2014.
- MARTINEZ, A. M.; REY, F. G. Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez. 2017.
- PRIGOGINE, I. As leis do caos. São Paulo: Editora Unesp. 2002.

PRIGOGINE, I. *Ciência, razão e paixão*. Organização Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2009.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

PRIGOGINE, I.; Stengers, I. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1984.

ProNEA. Programa Nacional de Educação Ambiental. *ProNEA: Documento básico*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental e Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 2ª edição. Brasília. 2004.

REY, F.G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo. Editora: Cengage Learning. 2015.

REY, F.G.; BIZERRIL, J. *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília: UniCEUB. 2015.

SAUVÉ, L. *Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating educational framework*. Canadian Journal of Education, Summer. Disponível em: <www.researchgate.net/publication/265540032_Environmental_Education_Between_Modernity_and_Postmodernity_Searching_for_an_Integrating_Educational_Framework> Acessado em 03.03.2017.

SAUVÉ, L. *L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants*. Revue des sciences de l'éducation. Volume 23, nº. 1, p. 169 – 187. 1997. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/031912ar>> Acesso em 03.05.2017.

SAUVÉ, L. *Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental*. In: Sato, Michele; Carvalho, I. (Orgs). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Acesso em 21 mar., de 2017. <http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecmsa/arquivos/sauve-l.pdf> Acesso em: 04.05. 2017.

SEMERARO, Giovanni. *Saber-fazer filosofia: o pensamento moderno*. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras. 2011.

SILVA, J. B. *Fractal – a geometria da natureza aplicada no ensino médio no ensino da física*. Cuiabá, 62 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso. 2016.

UFMT. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Resolução CONSEPE nº. 183/2009. Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em Química. Cuiabá, MT. 2009.

VARGAS, Milton. *A história da matematização da natureza*. Estudos Avançados, vol. 10, nº 28, set-dez, São Paulo, p. 249-276. 1996.

A COR DA MINHA PELE: UMA INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR DA HISTÓRIA E DA ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA WALTER FONTANA – CONCÓRDIA, SC

Luciana Espich¹

Marli Klumb²

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte e de História buscam compreender o discente em múltiplos sentidos e oportunizar a este experiências contextuais, conceituais, éticas e estéticas com abordagens curriculares distintas e harmônicas, as quais elevam os conhecimentos prévios e exploram o senso crítico em constante evolução do aluno na educação formal. A intencionalidade dessas áreas do conhecimento, nesse projeto, é justamente estabelecer uma relação de interdependência, onde cada qual discorre sobre o processo de criação, metodologia e resultados.

Para compreender a abordagem interdisciplinar no cotidiano escolar é preciso recorrer às fontes bibliográficas, produções acadêmicas, que constituem o fazer teórico deste estudo e apontam caminhos acerca dessa prática pedagógica, considerada por teóricos em todo o mundo como urgente e eficaz.

O termo interdisciplinar não é novo aos professores, porém sua prática ainda está distante de ser incluída com êxito nas escolas. Pensando na responsabilidade enquanto educadoras e no resultado de nossas escolhas, sobre o que classificamos necessário o aluno aprender, é que o inventário cromático que embasa este artigo foi desenvolvido.

Nesse artigo, apresentamos o desenvolvimento e os resultados do projeto Inventário cromático: um retrato da diversidade da cor de pele na Escola Básica Estadual Walter Fontana em 2019, o qual se constitui em uma ressignificação do projeto “*Humanae is a work in progress*” produzido por Angélica Dass.

¹ Especialista em Ciências Humanas e Licenciada em História e Artes Visuais. Professora de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e professora de História na Rede Municipal de Concórdia, Santa Catarina. luciana@walterfontana.net

² Especialista em Ciências Humanas e Licenciada em Pedagogia e História. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e Professora da Rede Municipal de Concórdia, Santa Catarina. markl_10@hotmail.com

Tanto a Arte quanto a História desenvolvem suas narrativas metodológicas e conceituais para atingir a intencionalidade enquanto áreas do conhecimento, embasadas sempre, em literaturas e posturas a fim de evidenciar a importância da escola como um espaço escolar mais dinâmico, democrático e equânime, onde todos os sujeitos são importantes independentemente da cor de pele que seu corpo veste.

Trazemos uma experiência que envolve o contexto histórico com o artístico, a estética fotográfica associada ao fazer artístico e histórico, onde as linguagens visuais se conectam com a história contada e contextualizada, partindo de pressupostos teóricos e metodológicos. Observando os processos históricos foi possível entender o porquê de cores mudar quando da chegada dos imigrantes, e isso despertou o desejo para mostrar o quanto nossa escola é colorida é acolhedora, então, a fotografia como produto final revelou a beleza da nova paleta cromática da escola citada.

O desenvolvimento desse artigo percorre inicialmente pela importância da abordagem interdisciplinar entre as áreas do conhecimento Arte e História, e como essa práxis pedagógica pode ser relevante no contexto escolar, já a segunda parte faz menção a descrição e importância do projeto no ambiente escolar a partir da análise de cada área. Na terceira etapa destacamos os resultados obtidos dentro do espaço escolar

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS ÁREAS DA HISTÓRIA E DA ARTE NO CONTEXTO DO PROJETO

A interdisciplinaridade no campo pedagógico, diz respeito a uma abordagem, a um só tempo, epistemológica e metodológica – é um modo de compreender o processo do conhecimento, bem como de trabalhar de modo integrado os conhecimentos disciplinares. (D'ÁVILA, 2011, p. 60).

No contexto escolar estamos cercados de amarras e armadilhas pedagógicas, que por muitas vezes nos distanciam da intencionalidade da nossa luta enquanto docentes preocupadas com uma sociedade mais equânime e justa. Essa luta é que nos permite realizar um planejamento que condiz com os anseios de uma sociedade, refletida na escola, que possa olhar a todos os indivíduos com o olhar passível de respeito e destituído de qualquer preconceito.

Enquanto professores, pensamos numa escola pública plural que merece o desafio da interdisciplinaridade, sabemos também que empecilhos para esta abordagem não faltam, e estes vão desde a falta de hora para planejamento decorrente das demandas de aulas por parte do corpo docente. Mas, precisamos para além da fala, criar estratégias de ensino que resultam em trabalhos pedagógicos significativos, que aproximam os discentes de sua realidade.

Maria Teresa Niddelcoff em seu livro “Uma escola para o povo”, escreve sobre a importância dos conteúdos escolares não estarem desvinculados das vidas dos estudantes das classes populares, das vivências dos educandos diante das suas classes sociais, das suas culturas. Assim ela escreve:

“Alguém que se vê rejeitado em sua linguagem, em seus costumes, em sua expressão, sente-se a si mesmo como rejeitado, como diminuído, como inferior visto que a imagem que os outros têm da gente é fundamental na formação da imagem que se tem da gente mesmo”. (NIDELCOFF, 1984, p. 45).

Percebemos o quanto a interdisciplinaridade é importante, quando usufruímos de sua condição, vejamos que no projeto em questão ambas se consolidam e ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade, não há supremacia de uma sobre as demais, realizando-se um enriquecimento mútuo, onde ocorre a cooperação dos especialistas num trabalho que vai sendo realizado em equipe, assim percebe-se que

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89)

O que na verdade não dilui acaba aproximando, linguagens visuais estão presentes em inúmeros materiais didáticos de História e enriquecem o trabalho pedagógico desta, assim como a arte se vale da história para compreender os contextos social, temporal e local. Então, não é errôneo dizer que a arte é histórica e a história é artística, ambas se complementam no cotidiano escolar o tempo todo, às vezes torna-se imperceptível esta relação, já que cada área se restringe apenas a trabalhar de forma solitária e não solidária.

Se pensarmos nas atitudes positivas que atividades interdisciplinares possam desenvolver, então, podemos e devemos vivenciá-las, pois seu caráter é essencial para compreensão dessa sociedade multicultural que nos engole a cada dia e nessa configuração é necessário uma postura de comprometimento em relação ao papel de educador, conforme Frigotto:

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social. (2008, p. 43)

Diante da necessidade de mudar práticas cotidianas escolares imaginamos intervir sobre a comunidade escolar, e percebendo-se as limitações das áreas do saber, recorreu-se ao conhecimento da interdisciplinaridade para uma atuação conjunta visando uma maior amplitude diante do cenário de grandes transformações no âmbito escolar.

Recorreu-se ao conhecimento refletido pelo autor Hilton Japiassu, quando questiona os especialistas que não alcançam os problemas das questões vigentes do século XX, como a coexistência pacífica entre os povos, as questões da paz e guerra, as desigualdades entre as nações, a fome e o respeito às liberdades. Da mesma forma que sentíamos a necessidade de intervenção sobre a realidade escolar, que se apresentava diante das migrações e imigrações, transformando a comunidade escolar.

Nesse contexto, tínhamos a necessidade de atuar com uma reflexão mais profunda e mais inovadora, percebendo-se uma demanda contra um saber fragmentado e ou artificialmente cortado. Desenvolvendo-se uma formação de espírito mais aberto, buscando-se os vínculos entre as áreas do saber História e Arte.

O diálogo entre as áreas do conhecimento agrega, não somente ao aluno, mas ao professor que está em processo de aprendizagem em sua trajetória de vida, não obstante, temos que buscar maneiras de ensinar e aprender para não estar alheio às mudanças socioculturais que desenham a atual conjuntura do nosso país, logo, podemos afirmar a interdisciplinaridade é uma relação de troca entre disciplinas, portanto social, que simultaneamente pretendem alcançar objetivos comuns, os objetivos de aprendizagem, os quais definem a nossa ambição enquanto professores e seres humanos que somos , assim diz Frigotto:

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (p. 43, 2008.)

Consideramos que tanto Arte quanto História apresentam inúmeras possibilidades criativas para desenvolver de maneira significativa os conteúdos para além de uma metodologia linear, é preciso reconhecer função cognitiva da área da linguagem e seus aspectos, sendo assim, pensar a arte em sua natureza interdisciplinar é preciso emergir-se no universo instrumental da linguagem...(RIZOLLI, 2007, p. 915), para depois “reconhecer as instâncias nascentes das linguagens artísticas. Conhecer, sob o compêndio de teorias e práticas, os meandros próprios do ato criativo ao mesmo tempo autogênico, derivado e, imaginariamente, definitivo – até que se manifeste um novo e necessário desejo de linguagem (RIZOLLI, 2007, p. 915)”.

Os diálogos entre as áreas do conhecimento são vistos como inerentes ao processo tanto de ensinar quanto aprender, visto que a educação formal carece de um espírito dialógico e conseqüentemente criativo e crítico. Tanto teóricos quanto os trabalhadores em educação percebem que essa prática precisa

ser incorporada na práxis pedagógica, pois é através dela que o educando desenvolve o conhecimento científico.

HISTÓRIA: CONTEXTO E PROPOSIÇÕES

O projeto em questão, exigia um aprofundamento do conhecimento histórico da região, partindo de um contexto local para um contexto global. Tal exigência se fazia, para que os educandos pudessem compreender as origens das suas cores de pele.

Concórdia é um Município do meio oeste do Estado de Santa Catarina. Foi fundado principalmente por colonizadores provenientes do Rio Grande do Sul, em especial de italianos e alemães após um conflito por terras, chamado Guerra do Contestado (1912-1916).

Esta região anteriormente ao conflito, era povoada especialmente, por uma população indígena e cabocla. A população indígena local, em sua maioria, é morta, inicialmente pelos bandeirantes (homens que buscavam indígenas para os escravizar), restando alguns núcleos destas populações, bem como descendentes dos mesmos, miscigenados posteriormente com outras etnias. As populações caboclas, como vivência “fora do sistema capitalista”, perdem suas vidas após o conflito por terras, devido ao grande interesse do Imperialismo estrangeiro sobre as terras catarinenses onde os caboclos habitavam.

A população concordiense e também do Oeste de Santa Catarina, constituiu-se a partir da miscigenação das populações indígenas, caboclas e europeias. Diante disto, questiona-se: quantas cores de pele contribuíram para a formação da nossa população local e dos alunos da comunidade escolar da Escola de Educação Básica Walter Fontana – Concórdia - SC?

Refletindo-se sobre a pergunta anterior, passou-se a observar o caso da comunidade escolar acima referida.

Nos últimos anos, em especial após o terremoto que ocorreu no país Haiti (2010), a comunidade escolar passou a receber um grande número de estudantes estrangeiros, em grande parte oriundos deste país. Também, houve um aumento da migração de populações de outras regiões brasileiras para a região Oeste de Santa Catarina, bem como para o Município de Concórdia - SC, e muitos se destinando à Escola de Educação Básica Walter Fontana para prosseguirem seus estudos na educação básica.

Diante de uma onda imigratória/migratória, percebeu-se a configuração étnica da comunidade escolar mudar de forma significativa. Aos poucos, enriquecendo a escola, nascem novas cores, novas falas, novos sotaques.

Esse questionamento, poderia ser respondido a partir da atuação das mais diversas áreas do conhecimento, mas, no caso específico, houve a união dos

conhecimentos da Arte e da História para a construção de atividades a fim de atuar de forma conjunta no contexto escolar.

Dessa forma, ocorre uma atuação interdisciplinar para o desenvolvimento de atividades que viessem a corroborar sobre a nova configuração dos personagens da escola (alunos da população local, alunos migrantes e alunos imigrantes), a fim de desenvolver posturas solidárias e fraternas e evidenciar a beleza das cores de pele.

Diante disso, buscando um ensino estreitamente ligado às vivências dos educandos buscou-se nas aulas de História desenvolver o conhecimento dos mesmos a partir dos seguintes questionamentos:

Qual é a história de Santa Catarina?

Quais grupos étnicos fazem parte da história de Santa Catarina?

O que foi a Guerra do Contestado?

Qual é a história do Município de Concórdia?

Quais grupos étnicos fazem parte da história do Município de Concórdia?

Qual é a história do Haiti?

Qual é a formação étnica da Escola de Educação Básica Walter Fontana?

Por que ocorrem as migrações/ imigrações das populações?

A partir das temáticas acima citadas, assistiu-se documentários, desenvolveu-se pesquisas escritas, rodas de conversa e construção de textos.

Nesse percurso, observou-se o desenvolvimento de uma das competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino das Ciências Humanas:

Competência 5: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BNCC, 2017, p. 570).

No desenvolvimento das atividades, buscou-se observar os ensinamentos do educador Paulo Freire, que ressalta em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, que o ato de ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação. (FREIRE, 1996, p. 20).

Freire em sua obra, também faz menção ao fato de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante (FREIRE, 1996, p. 23)

A ARTE DA RESSIGNIFICAÇÃO

Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (Ana Mae Barbosa, 2008, p. 21)

A arte enquanto área do conhecimento é histórica, ou seja, acompanha a humanidade em sua trajetória secular, e nessa caminhada demonstra que é capaz de representar e imprimir, através de seus movimentos e artistas, os desejos e anseios da sociedade cultural, evoluindo conforme os contextos e os espaços exigem. Logo, o ensino da arte só terá sentido se o aluno conseguir se apropriar de conceitos e ter a capacidade de olhar a produção artística de modo que sua reflexão seja real (OSTROWER, 2003).

Citando o contexto formal e o percurso formativo de cada indivíduo, pensando aqui nos sujeitos do processo ensino e aprendizagem, é que se deflagra a necessidade de pensar a Arte como uma forma de sensibilizar esteticamente os envolvidos nesse processo, se em outros tempos a função da área era o fazer artístico somente pela prática, atualmente o que se desenha é uma outra realidade, com efeitos de reflexão e ação sem uma hierarquia entre ambas.

Percebe-se que com o passar dos anos e da formação de professores na área, a abordagem no âmbito escolar tornou-se mais frutiva e crítica, pois, não se restringe apenas ao discente que tem aptidão e técnica para desenhar e pintar, nesse momento ela abarca ínfimas formas de pensar e fazer arte de forma crítica e questionadora.

Pensando nessa concepção pedagógica artística, onde o que importa é a criticidade, a estética e a fruição é que a artista referência do projeto Angelica Dass fora escolhida pelo projeto que desenvolveu em diversas partes do planeta intitulado *Humanae*. *Humanae* é uma série fotográfica que se desenvolve dentro da arte visual e tem como produto final a fotografia, a qual destaca a cor da pele de milhares de pessoas em diferentes continentes.

O projeto de Dass, é uma forma didática e humana de perceber as cores que nos cercam especificamente a cor da pele, esse inventário cromático consegue provar a diversidade das cores da pele humana nos diversos países através de exposições das fotos produzidas e da catalogação das cores pela escala PANTONE®.

Pensando no contexto do projeto, a Arte tratou de desmistificar conceitos erroneamente estabelecidos sobre lápis cor de pele, sobre as cores estabelecidas que designam os brasileiros enquanto brancos, pretos, pardos e amarelos, e isso deu-se através das fotos produzidas, lendo-as visualmente e criticamente, inserindo-as no contexto da diversidade que é notória e não permitiu duvidar que existem tantas outras cores para além das citadas anteriormente.

O fazer artístico compreende as fotografias, e estas foram feitas retratando a face de mais de 200 alunos, posteriormente foi usado o programa photoshop para coletar a cor de pele de cada um e transferir para o fundo da imagem.

Relato do projeto Inventário cromático: um retrato da diversidade da cor de pele na Escola Básica Estadual Walter Fontana em 2019

O inventário cromático foi desenvolvido em 2019 na Escola Educação Básica Walter Fontana, na cidade de Concórdia, estado de Santa Catarina, uma escola estadual que na época somava aproximadamente 500 alunos, desses havia uma quantidade significativa oriundos de diferentes lugares.

Ao perceber que a escola era um espaço que abarcava diferentes etnias, e que também se constitui uma referência para crianças e adolescentes que migram/imigram para nossa região, pensamos como a produção de uma exposição fotográfica demonstraria aquilo que a escrita não poderia fazer.

O projeto não tinha finalidade de segregar pelas cores, mas estabelecer uma narrativa visual, através das fotos, transformando-se em sentimento de pertencimento e beleza. A justaposição das cores deixou evidente o quanto nossa escola destaca-se pelos indivíduos que fazem parte da sua história, as cores refletem o respeito pela diversidade da raça humana.

É preciso ressaltar, que embora o projeto foi organizado por Arte e História, toda a escola colaborou para que acontecesse da melhor maneira, também é importante dizer que inicialmente a turma escolhida para realização das fotografias seria a segunda série do ensino médio, mas depois sentiu-se a necessidade de fazer com outras turmas o registro fotográfico.

Nas aulas de História foram utilizados recursos tecnológicos para reproduzir vídeos e imagens do contexto sócio histórico a qual o projeto abrange, também aulas dialógicas com leitura de texto e questionamentos para fomentar a compreensão da configuração étnica que configurou nossa comunidade e consequentemente nossa escola no ano até o momento do desenvolvimento do projeto.

Já, nas aula de Arte a apresentação do projeto Humanas, por vídeos e imagens deflagram a temática, aulas dialógicas e contextualizadas e o fazer artístico através do ato fotográfico também fizeram parte do processo metodológico. O processo de catalogar as cores foi similar a que a artista usou, ou seja, com auxílio do programa photoshop.

O projeto fotográfico foi exposto na Feira Interna Anual da escola, onde três alunos explicaram sobre o processo metodológico de cada área e a experiência de tê-lo feito, as fotos impressas foram dispostas possibilitando a fruição visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância do trabalho interdisciplinar e o que este representa no atual modelo de escola, é possível perceber que o projeto Inventário cromático contribuiu para desenvolver no educando um espírito mais crítico e solidário através da experiência proporcionada pelas leituras textuais e visuais. Ressignificar a obra de Dass possibilitou enxergar o quanto a História e a Arte estão juntas na luta diária em busca de uma escola mais fraterna e humana

O desafio foi mostrar a beleza e a diversidade da cor da pele humana, especialmente dos nossos alunos, e a relação com a história da nossa escola, da cidade, do mundo, as relações globais que envolvem imigrações e migrações que alteram as configurações étnicas do nosso entorno.

Então, o processo percorrido foi válido e nos apresentou com fotografias incríveis, as quais exaltam a diversidade cromática existente em nossa escola, a exemplo da montagem destacada abaixo, uma mostra parcial das fotos produzidas:



A narrativa usada nas aulas, sempre evidenciaram o quanto é real a diversidade de cores, e quanto se fez necessário resignificar o projeto Humanas em nosso contexto escolar, e que as áreas foram fundamentais para compreender como chegamos em 2019 a este cenário humano. Através das aulas dialógicas notou-se nos alunos o interesse pelo assunto e pela participação ativa, desde as produções textuais, quanto a vontade em ser fotografados, os mesmos tinham

consciência que de seu papel neste projeto, que era justamente representar, através da cor de pele, a história de vida de diferentes povos.

Referências

- BAMONTE, Joedy Luciana Barros Marins. A interdisciplinaridade na arte em período de globalização: as instalações de Ann Hamilton. 16, Florianópolis, SC. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, Setembro 24 a 28, 2007, p. 226-235.
- BARBOSA, Ana Mae (org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília. 1999.
- D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. Revista Conhecimento e Diversidade. Niterói: jul./dez. 2011.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Revista do Centro de Educação da Unioeste – Ideação, v. 10, n. 1, p. 41- 62, 2008.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.
- MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. 2 ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. 20 ed. São Paulo: editora brasiliense, 1984.
- OSTROWER, Fayga. Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- RIZOLLI, Marcos. Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade. 16, Florianópolis, SC. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, Setembro 24 a 28, 2007, p. 914-924.

A LITERATURA NEGRA E O CORDEL PARA DESTECER PRÉ-CONCEITOS

*Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla*¹

*Elena Mari Romancini*²

*Sinara Marilu Kern Oliveira*³

*Elton Kliemann*⁴

Introdução

Ao perpetuar ou assumir as conjunturas de *biotipos* sociais dominantes, acabamos por adquirir um não pertencimento do ser/estar negro; e assim, nos distanciamos cada vez mais; primeiramente como alunos, depois, como professores. Vamos assim tratando estas questões, como se não nos pertencessem, e fazemos de conta que discutimos e fazemos de conta que enfrentamos.

Ao fazer um estudo mais aprofundado sobre as Relações Raciais na Escola, e as estratégias de combate ao Racismo, percebe-se claramente as implicações sociais envolvidas ao se criar uma identidade de professor que contemple as africanidades, o movimento Negritude; ou o que se pode pensar de um, no que se refere aos temas etnicorraciais.

A partir de cursos e formações que envolvem a temática do negro, o professor, imbuído destas questões, tem aí a oportunidade de dar vez e voz ao movimento. Foi assim, com os alunos em sala de aula, ao se vivenciar situações de preconceito e discriminação no formato de “brincadeiras”; que se compreendeu a importância de continuarmos a usar nossa voz de resistência e nos mantermos alertas nesta luta.

Para oportunizar momentos de estudos, de diálogo, discussão, exercer nossa cidadania com ética e solidariedade decidiu-se em conjunto com as turmas realizar o projeto na metodologia do Programa A União Faz a Vida. Ao adentrarmos nos estudos sobre a história da África, texto de Pio Penna Filho; vamos nos envolvendo de tal maneira, que quando menos esperamos, estamos desconstruindo pré-conceitos arraigados e desfazendo esse fazer de conta; e, como no conto

¹ Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas na E. M. E. F. Olavo Bilac, e na E.E. Dom Bosco, em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.

² Professora de Pedagogia na E. M. E. F. Olavo Bilac, em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.

³ Professora de História na E. M. E. F. Olavo Bilac, em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.

⁴ Professor de Filosofia na E. M. E. F. Olavo Bilac, em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.

de Marina Colasanti “A Moça Tecelã” – vamos “*destecendo o necessário*,” o preconceito, a discriminação e a nossa própria “falsa” identidade no tocante ao pertencimento racial; conforme Alexandre (2010, p.32): “podemos agir por meio da linguagem, nas relações sociais; para a construção desta nova identidade.”

E, ao destecer tantas falsas verdades entranhadas em nosso ser, vamos também modificando nossa prática pedagógica, que também é a reflexo de nossas crenças e “verdades”. Uma conversa aqui, um debate ali e logo percebemos quanta mudança e quebra de paradigmas envolvendo as questões etnicorraciais. Vamos então, buscar novas alegorias para tecer. Muller (et al., 2009, p. 25) afirma: “Não é de hoje que a pele da população brasileira tem muitas cores.” Infezivelmente, às vezes, demoramos para perceber.

Movimento Negritude e Pan-africanismo: da aquisição de uma consciência racial na escola

Ao iniciar os estudos da literatura negra compreende-se a importância de uma afirmação racial no Brasil; especialmente para confrontar pré-conceitos e situações de discriminação racial que ainda aparecem de forma velada na escola e sociedade. Neste sentido, precisa-se conhecer os movimentos que tiveram papel revolucionário e essencial no início desta trajetória.

O movimento Negritude e o Pan-africanismo iniciaram com estes propósitos. Combater a discriminação, romper as amarras do preconceito e principalmente transformar e ressignificar as relações raciais.

(...) negritude passou a ser um conceito dinâmico, o qual tem um caráter político, ideológico e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido a luz dos diversos contextos históricos. (PETRÔNIO, 2005, p.2, grifo nosso)

Entender toda a significância da palavra e do movimento implica em assumir uma pró-africanidade, uma formação discursiva e uma produção pan-africana amplamente difundida, produzida por sujeitos e instituições que formavam uma rede específica, historicamente constituída. Nestes princípios nasceu o Pan-africanismo, movimento negro, político e cultural que lutava pela independência dos países africanos e pretendia estreitar os laços de solidariedade entre os povos; estabelecendo relações justas em igualdade de direitos.

W. E. B. Du Bois (1868-1963) é considerado o patrono deste movimento; por seu engajamento na luta em prol de uma tomada de consciência do ser negro. Du Bois ganhou proeminência em 1895, durante seu PhD em Harvard; primeira-

mente como líder do Movimento do Niagara, um grupo de ativistas afroamericanos, que lutavam por direitos iguais para os negros. Em 1909, Du Bois esteve entre os fundadores da *National Association for the Advancement of Colored People* – NAACP - Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor. Tanto negros quanto brancos representavam os defensores dos direitos civis das minorias nos Estados Unidos.

Sempre na luta contra o racismo, entre 1910 e 34 Du Bois foi editor da revista “A Crise”, revista mensal da associação. Protestavam contra injustiças, e, concomitantemente buscavam construir uma consciência negra. Seu livro “*As Almas do Povo Negro*” de 1998, se tornou marco e legado para intelectuais do movimento *Renascimento Negro*.

Esta obra exerceu grande influência na literatura e ascendência para escritores negros ao longo dos tempos. Além de contribuir com argumentos intelectuais para muito outros literários, em prol da luta pela liberdade negra no século 20. Trata acerca da discriminação racial global, de uma postura de combate, enfrentamento, e principalmente de um novo pensamento, fundamentado em direitos iguais para todos. Du Bois antecipou as revoluções Pan-Africanistas e inspira representantes do movimento negritude ao longo dos tempos.

Cada capítulo da obra começa de maneira espiritual, retratando a tristeza e o sofrimento em virtude das injustiças; mas também e especialmente a esperança e a afirmação da negritude com orgulho. Sua importância e legado ultrapassam e perpassam fronteiras e escritores, que, representando por Du Bois e o movimento negritude, aderem à luta dos Afro-Americanos no mundo todo.

Atualmente na sociedade contemporânea, quando se fala em negritude, se abarca uma contingência de usos e sentidos para dar ênfase à questão étnica tanto no plano internacional; e em nosso caso, como um movimento de afirmação racial no Brasil. (PETRÔNIO DOMINGUES, 2004). Trabalhar à luz deste movimento significa o entendimento, aceitação, orgulho de uma consciência racial que nos acompanha, representa desde o início da nossa história. Em seu livro, Du Bois (1999, p. 32) nos inspira:

Na arte e na literatura devemos libertar nossa fantástica riqueza emocional e a força dramática de nossas questões através da literatura, da dramaturgia, inclusive do aparato da história negra, e outras formas de arte. Devemos fazer renascer as milenares artes e história negra esquecidas e postar o negro ante o mundo, tanto como elemento criativo, quanto sujeito de criação artística.

Do Início dos trabalhos

O projeto representa uma iniciativa partilhada conjuntamente por professores e alunos dos nonos anos, com vistas a intervir nas relações etnicorraciais em sala de aula; o trabalho foi criando corpo a partir do Programa A União Faz a Vida. Assim, iniciou-se o estudo sobre a literatura negra e o cordel nas turmas. Os alunos selecionaram nomes símbolo da luta negra, homens e mulheres que fizeram história, valendo-se da literatura como um símbolo de resistência.

Foi justamente em uma dessas buscas histórico-culturais, mais precisamente nas aulas com alunos de nonos anos; que ocorreu o encontro com o Cordel, expressão popular da literatura, marca registrada da oralidade de um grupo, também, por vezes sofrido e discriminado; o que nos lembra também do povo aqui, em questão. “Conhecer a história, a cultura do povo negro, no Brasil, diz respeito à totalidade de brasileiros e brasileiras; promover humanamente estudantes negros e negras significa promover a própria nação.” (MULLER...[et al.], 2009, p. 102).

Assim, começaram a organização das pesquisas, aliando a Literatura Negra e o Cordel, em sala de aula, que culminou com o Projeto “A Literatura Negra e o Cordel para destecer pré-conceitos”. Cordel, por ser uma expressão popular pouco difundida; e a respectiva literatura negra, para abraçar, assumir e defender esta causa, em suas muitas configurações, em prol do despertar de uma consciência negra, primeiramente com os alunos das turmas envolvidas.

Os alunos receberam textos de alguns dos grandes representantes da Literatura Negra - Kwame N’krumah, Aimé Césaire, W. E. Du Bois e Leopold Senghor – alguns materiais do curso, *Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira*, entre outros que trazem representantes do Movimento Negritude e Pan-africanismo. Ocorreu inicialmente o debate sobre os movimentos e a sua *real* influência e importância na/para a construção da sociedade de hoje; com suas configurações de luta, e de garra; de um povo que vem, há muito tempo, conquistando seu espaço, *que já lhe é por direito*.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (MULLER... [et al.], 2009, p. 117)

No decorrer dos estudos, fomos transformando as pesquisas em poemas de cordel, destecendo e tecendo textos, destes guerreiros negros e seus descendentes. Tal qual o som dos tambores, percebido na releitura da professora Marta Brizolla, em forma de cordel, baseado no poema de Senghor, “Mulher Nua, mulher negra”:

Homem Negro, Raça Negra

A Homem negro, raça negra

B vestido de tua cor que é vida
C de tua forma que é beleza
B não penses nas almas sofridas
D pois no verão do Mato Grosso
B eis a terra prometida!
A À sombra de tua cabeleira
B a angústia vai embora
C êxtase escuro de vinho negro
B a tua garra, comemora!
D quem luta pela igualdade,
B a tristeza, não vigora.
A Fruto sazonado
B *tam-tam* escultural
C você é, com toda certeza
B de uma fibra sem igual
D fez do nosso centro-oeste
B um lugar fenomenal!
A Tenso tambor que murmura
B atinge-me o coração
C com um golpe certo
B as marcas em tuas mãos
D por direito e igualdade
B vamos lutar, irmão!

Assim, os alunos – com base na literatura estudada e as releituras feitas pela professora e demais professores, colaboradores do projeto – foram organizados em agrupamentos diversos; estudaram, pesquisaram, resumiram, debateram sobre suas pesquisas; em seguida, criaram os seus poemas de cordel, no formato de sextilhas – quatro estrofes com seis versos –, com as rimas ABCBDB (com a rima nas sílabas pares); homenageando estes grandes nomes da Literatura Negra e a sua influência e importância.

Muito mais do que cumprir o nosso dever – como professores, como alunos, como cidadãos –, este trabalho pretendeu também fomentar lições, no sentido de tratar e retratar o negro, antes visto como o diferente, entre tantos outros termos pejorativos na escola; a partir de então, como um de nós; podemos aprender mais que isso; a nos perceber como integrantes desta cultura e importantes atores, capazes de mudar o triste cenário de discriminação e preconceito racial ainda existente em nossa sala de aula, em nossa escola, na sociedade.

A proposta então seria começar em nosso ambiente escolar, através das relações ali existentes; enfrentando o preconceito, explicando e reaprendendo a

respeitar o outro, conviver e a viver com as diferenças, não somente pela cor, mas valorizando cada um como um ser único, digno e de valor.

A escola é o palco, o grande espaço da interação, e as estratégias de combate ao racismo, devem vigorar cada vez mais e mais fortes. Trabalhar as Relações Raciais no Ensino Fundamental não é somente fazer cumprir a Lei; é experiência, é vivência, é sapiência. Conforme, Alexandre (2010, p. 83) “O preconceito, a discriminação racial e o racismo, são problemas de todos, professores, pais e da comunidade”; certamente, faz-se necessário superar as dificuldades em falar sobre as diferenças raciais, afinal, a questão racial é problema nosso e não pode continuar sendo silenciada!

O racismo silenciado brasileiro é evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem inúmeras situações constrangedoras para o aluno negro no cotidiano escolar, tais situações não são colocadas em debate, são minimizadas e silenciadas na escola. Prefere-se não falar da questão racial, para não se falar de um problema até então inexistente. (MULLER... [et al.], 2009, p. 68)

Todos somos responsáveis por criar a sociedade que buscamos, que queremos, mais justa e igualitária, com direitos e respeito. Muller [et al.], afirma: “O desafio para os educadores é garantir o acesso, a permanência e uma educação que reconheça e respeite a singularidade de cada educando.” Sabemos, é um desafio, mas é possível!

Embalados por estas palavras; nesta crença, seguimos o nosso trabalho; os alunos apresentaram os seus cordéis compartilhando-os com as turmas no blog da escola, aproximando as culturas do popular cordel, aliadas à cultura africana. Fomos *cordelando* e destecendo os nossos próprios preconceitos, aprendendo e reaprendendo, uns com os outros.

Neste trabalho temos a certeza de que fizemos o nosso papel de formigas-aranhas; formigas, pois trabalhamos todos juntos em sala de aula, fomos carregando as nossas folhas, construindo os significados conjuntamente; e aranhas, porque, mais do que isso, tecemos em sala de aula, a teia da esperança, do diálogo e do respeito; o que nos faz acreditar que podemos sim, fazer a diferença e mudar este cenário.

A Lei 10.639/03 veio para iniciarmos a transformação da sociedade com relação às questões raciais; mas, certamente, podemos fazer muito mais ainda. Acreditamos que as intervenções são verdadeiramente necessárias, em prol desta reeducação para as relações Étnicorraciais.

Considerações Finais

Esta experiência voltada a combater o racismo, por meio da literatura afro-brasileira, é uma estratégia possível e muito significativa; assumida e comprovada pelos alunos desta escola pública; que, a partir de agora, podem levar

consigo, e aplicar em sua vida, lá fora, tudo que conviveram, compartilharam e aprenderam sobre o respeito e o valor da cultura negra, e a sua importância para a formação da nossa cultura brasileira.

O estudo da literatura negra na escola promove uma consciência negra, põe em pauta esta temática, às vezes tão pouco trabalhada na escola. A Literatura Negra veio buscar o seu lugar, vem conquistando terreno; agora resta -nos saber, você professor, está disposto a deixá-la entrar?

O tempo do *faz de conta* já acabou. Este é o momento de abriremos nossos braços, nossa mente, nosso coração e agir! Os cursos envolvendo os temas étnico-raciais estão aí para conclamar a todos, a aprender e a contar outras histórias; reaprender e praticar em nossas ações pedagógicas, importantes reflexões e intervenções em sala de aula.

Que possamos todos ir em busca da liberdade; não caminhar sozinhos, mas com o nosso aluno, em comunhão, em comunidade. E, se podemos deixar marcas, escolhamos; deixemos nossas marcas de sujeito!

Esse é o momento de destecer e tecer: um novo hino, uma nova proclamação: “onde houver discriminação, que eu leve a reeducação, onde houver preconceito racial, que eu leve a um debate sem igual; pois, com efeito, o negro, merece todo o nosso respeito; e porque não o nosso amor”, afinal...

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (NELSON MANDELA, 2012).

Referências

A Moça Tecelã, de Marina Colasanti. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br>

ALEXANDRE, Ivone J. **Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores**. / Ivone Jesus Alexandre. Cuiabá, EdUFMT, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

DU BOIS, W.E.B. **As Almas do povo Negro**. Tradução de José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.

MANDELA, N. **Um longo caminho para a liberdade**. Lisboa: Editorial Planeta, 2012. 600p.

MONTEIRO, Edenar; ALEXANDRE, Ivone J.; FIRMO, Yandra; GUIMÁRAES, Abadia G.; MULLER, Maria L.R. (org.). **Estratégias de Combate ao racismo na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues... [et al.]. **Educação e Diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PENNA Filho, Pio. **Uma Introdução à História da África**. 2. Ed. Ver. E ampliada. / Pio Penna Filho; Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS PEQUENAS.

*Emanuele Alves de Sousa*¹

*Maise Aires de Araújo Costa*²

*Norbelina Vieira Fontenele*³

*Yolanda Sampaio de Sene*⁴

1. INTRODUÇÃO

Segundo Libâneo (1992), a primeira relação imediata do educando com a sociedade acontece com o seu acesso na instituição escolar. É nela que a criança passa a expandir seu entendimento de mundo percebendo outras pessoas ao seu redor, além dos membros de sua família. Assim, professores tornam-se parte essencial do desenvolvimento pessoal e social da criança, pois é o âmbito escolar que vai preparar o educando para uma participação ativa e transformadora nos vários empenhos da sociedade.

Pensar sobre a Educação Física no Ensino Infantil incide em um processo desafiador no que concerne à inclusão, pois existem inúmeros argumentos contra e a favor da presença dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil, por exemplo, a precariedade de profissionais específicos ou de estudos reducionistas nos cursos de formação de professores, fazendo com que profissionais dessa área não exerçam seu papel nesse nível de ensino. Contrapondo argumentos negativos, Sousa e Vago (1997, p. 140) afirmam que o ensino da Educação Física se configura como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção.

¹ Graduada em Pedagogia-Faculdade Piauiense-FAP e Lic. em Educação Física Universidade Federal do Piauí-UFPI e Pós-Graduada em Docência do Ensino superior- Faculdade Maurício de Nassau.

² Graduada em Pedagogia-Universidade Federal do Piauí e Letras Português-Universidade Estadual do Piauí-UESPI e Pós-Graduada em Psicopedagogia-INTA-FID e Literatura Brasileira e outras linguagens-UAB-UESPI.

³ Graduada em Pedagogia-Faculdade Piauiense-FAP e Letras Português-Universidade Federal do Piauí-UFPI e Pós-Graduada em Gestão e Supervisão Escolar- Faculdade Piauiense-FAP, Língua Brasileira de sinais-LIBRAS- Universidade Federal do Piauí-UFPI, Educação Especial-Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense-FACAPI e Pós-Graduada em Ensino de Braille e Tecnologia Assistiva-Faculdade Futura.

⁴ Graduada em Pedagogia-Universidade Vale do Acaraú e Pós-Graduada em Docência do Ensino superior- Universidade Vale do Acaraú

Em relação à prática da Educação Física, em nível da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, vale destacar que é componente curricular, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. (BRASIL, 1996). Outro fator influente é a organização do currículo da Educação Infantil e a preocupação da conexão das disciplinas, sem uso de abordagens fragmentadas que tende a compartimentar o ensino dos educandos. No entanto, considerando Oliveira (2005), torna-se imperativo dizer que a Educação Física desenvolvida por profissionais de campo específico resulta em aspectos positivos para o desenvolvimento psicomotor de crianças de 3 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é a alteração contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida provocada pela interação das exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente, como afirma Santin (1992), quando diz que se faz necessário perceber essa abrangência por meio do seu corpo, localizando-se no tempo e no espaço. Relacionado a isso, podemos entender que é de grande valia o trabalho da psicomotricidade para que a criança vivencie sensações e percepção em seu meio educacional, como corrobora Fonseca (2004, p.19), quando diz que “O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações”.

Para Haywood e Getchell (2004), o desenvolvimento motor é um processo contínuo e serial ligado à idade decorrente, na qual o indivíduo progride de movimento simples, inicialmente sem habilidade, até atingir o ponto das aptidões motoras mais complexas e organizadas, e assim chegar ao ajuste dessas capacidades motoras que irá assisti-lo até o envelhecimento.

Baseado nisso, a influência desse tema é direcionado ao desenvolvimento psicomotor dos alunos de 5 anos regularmente matriculados no nível de ensino citado, considerando também a compreensão da atual realidade da Educação Física na Educação Infantil e, conseqüentemente, influenciar na melhoria do ensino dessa disciplina no referido nível de ensino, a fim de responder ao seguinte problema investigativo: a Educação Física contribui no desenvolvimento psicomotor de estudantes do Ensino Infantil?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceituando desenvolvimento motor

Aprende-se sobre desenvolvimento motor observando as mudanças do movimento e adequações do próprio desenvolvimento às práticas. Haywood (2016), nos aponta que desenvolvimento é um processo contínuo de mudanças na capacidade funcional; relaciona-se à idade, apesar de não depender dela, podendo ser mais rápido ou mais lento, em diferentes períodos e envolve mudanças sequenciais. Essas mudanças são resultantes das interações.

Ainda segundo o mesmo teórico, “desenvolvimento motor” refere-se ao desenvolvimento das capacidades motoras. O termo é estudado para que se explore as alterações do movimento e se compreenda o que provoca as mudanças em determinada fase, nos auxiliando a entender as alterações em outra, haja vista as ações motoras oportunizarem às crianças, no processo de interação com a cultura, o domínio do uso de diferentes instrumentos desenvolvidos pelo ser humano, aprendendo seus limites e usufruindo de atividades lúdicas de lazer.

O escopo das questões tratadas sobre o movimento é a afirmativa de ser parte integrante da construção da autonomia e identidade. O desenvolvimento motor ocorre de maneira individual e gradual, tendo em vista que cada criança adquire suas percepções próprias resultantes de uma relação com a imagem do corpo, sendo associada com o desenvolvimento das percepções do mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, Oliveira (1997, *apud* AVELAR, 2005, p. 12) afirma que “o indivíduo não é feito de uma só vez, mas constrói, paulatinamente, através da interação com o meio e de suas próprias realizações e a psicomotricidade desempenha aí um papel fundamental”. Vale ressaltar que o objeto de estudo é o homem através de seu corpo em movimento possuindo uma relação com o mundo nas suas possibilidades de perceber e atuar consigo mesmo, sendo que a psicomotricidade da educação do ser, através do seu corpo, visa privilegiar a qualidade da relação afetiva.

Portanto, o movimento corporal humano não é mais tratado como mera expressão mecânica, em que seu objetivo era apenas trabalhar com a aprendizagem na escola, na verdade, toda ação educativa possui um conjunto de elementos psicomotores para a contribuição do desenvolvimento tanto motor quanto psíquico e afetivo.

2.2 Psicomotricidade

A psicomotricidade é entendida como o desenvolvimento do corpo, em seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, entrando em sincronia em um determinado tempo e espaço. É também a capacidade de se relacionar por meio da ação, por meio da tomada de consciência de seu corpo. Mello (1996) contribui dizendo que é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através de seu corpo em movimento, nas relações em seu mundo interno e externo.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999), corroborando o autor anterior, define psicomotricidade como ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Assim, está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

No devir histórico, diversos episódios vão se transformando e fazendo mais difícil uma prática que tem como linha fundamental o corpo e o movimento de um sujeito. Wallon (1995), Piaget (1998), dentre outros, tiveram a inquietação de enraizar esses estudos mais voltados para o campo do desenvolvimento. Wallon desenvolve suas pesquisas considerando a relação psicomotora, afeto e emoção, enquanto Piaget se preocupa com a analogia evolutiva da psicomotricidade com a inteligência. Afirma-se também que o corpo é uma conjuntura e uma estrutura interna essencial para o desenvolvimento mental, afetivo e motor da criança, sendo experiências e existências corporais que estabelecem a personalidade da criança. Piaget (1998, p. 160) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Piaget e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas entre o sujeito e o meio. O desenvolvimento infantil ocorre como processo dinâmico e a articulação dentre os diferentes níveis de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo não se dá de forma isolada, mas simultânea e integrada.

Os primeiros movimentos de trabalhos da Psicomotricidade foram estimulados dentro de uma sugestão reeducativa, instigando, na criança, seus desempenhos psicomotores que foram contrariados em seu desenvolvimento. Piaget (1998), em seus estudos, já se absorvia em estimular crianças de forma ajustada, valorizando cada fase do seu desenvolvimento. Assim, ele redimensiona as questões da Psicomotricidade, não apenas como uma ação reeducativa, mas a primeira instância educativa.

Segundo Oliveira (1997, p. 78), a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base pré-escolar. Ela condiciona todos os aprendizados elementares e leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, dominar seu tempo e a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. Assim, configura-se como um instrumento privilegiado, por meio do qual a consciência se forma e se materializa. Logo, a psicomotricidade está associada ao desenvolvimento integral do educando, englobando todos os seus aspectos.

2.3 Prática pedagógica docente e psicomotricidade

Os debates acerca da prática pedagógica docente sobre os profissionais que atuaram na Educação Infantil se constituem a partir da compreensão de que os domínios das habilidades motoras resultam no desenvolvimento da criança ao longo da primeira infância. Durante seu processo de crescimento, verifica-se a capacidade de notar a intencionalidade e a consequência dos gestos, recursos utilizados para interagir com o meio em que vive.

É importante perceber que psiquismo e motricidade são interdependentes no ser humano. Não se pode falar em movimento, excluindo, por completo, elementos mentais, nem insistir em pensamento isento de qualquer elemento corporal, pois educação psicomotora requer aspectos comunicativos, dando possibilidade de um indivíduo dominar seu corpo. Nessa perspectiva, é de fundamental importância, propor atividades e desafios para as crianças, atendendo-se à necessidade de adaptações por meio de materiais, jogos, brincadeiras tradicionais, etc. Logo, o brincar deve estar presente em todo desenvolvimento da criança, auxiliando no processo de formação de personalidades, motivações, emoções e interações com as demais crianças.

A psicomotricidade contribui para o aprendizado dos educandos. Esse campo do conhecimento pode ser estudado e desenvolvido de maneira diversificada, através de noções básicas acerca dessa técnica, como coordenação motora, lateralidade, estruturação espaço-temporal e esquema corporal, pois é na Educação Infantil que a criança busca experiências com o seu próprio corpo. Para fins didáticos, existem áreas essenciais para um bom desenvolvimento da aprendizagem do educando que estimulam a comunicação e a expressão por meio da linguagem e socialização, permitindo uma troca verbal ou gestual no mundo.

Oliveira (2005) diz que, na Educação Infantil, a criança busca experiência em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem psicomotora permite que a criança tome consciência de seu próprio corpo e possibilita localizar-se em um determinado tempo e espaço. Para o desenvolvimento de um trabalho no Ensino Infantil é necessário utilizar funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, oportunizando, à criança, explorar o ambiente e vivenciar experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual. Também afirma que as habilidades psicomotoras são essenciais para um bom desempenho no processo de aprendizagem, a partir de atividades psicomotoras que trabalhem o corpo e a mente, por exemplo, verbal e gestual, coordenação motora grossa, fina, viso motora, etc.

É importante acrescentar que a escola é um espaço essencial para prática psicomotora, pois essa educação está vinculada ao meio, considerada um espaço que acomoda as mais variantes experiências e centra-se na vida do indivíduo e na formação de caráter. A psicomotricidade é fundamental para aprendizagens escolares, uma vez que se configura como suporte do plano cognitivo e do processo de alfabetização. O conhecimento adquirido auxilia e capacita o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares.

Negrine (1995, p. 25) faz algumas observações acerca do processo metodológico de professores, informando que, independente das propostas ou métodos adotados, o educador deve levar em consideração as funções psicomotoras, reforçando o que está sendo trabalhado. Lembrando que em qualquer ação

ou atividade existe uma função psicomotora associada, porém o educador precisa estar consciente do que quer alcançar e onde se pretende chegar.

Com base nisso, a psicomotricidade no processo de aprendizagem é de grande importância, pois se caracteriza como fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem do educando. Quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, em grande parte, está no nível das bases de desenvolvimento psicomotor, pois os elementos-base da psicomotricidade são utilizados com frequência no processo de ensino. Dessa forma, é fundamental garantir a formação dos professores com atividades lúdicas, no sentido de fomentar nesse profissional o resgate do espaço de brincar da criança no devir de sua prática pedagógica.

3 METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

3.1 Amostragem

Os sujeitos observados durante a pesquisa foram: a professora de Educação Física e uma turma do infantil de 5 anos, com 17 alunos, os quais não serão identificados por questões de sigilo. Dessa forma, pretende-se manter verídicas as informações relatadas, através das observações sobre aspectos relacionados às aulas da referida disciplina na Educação Infantil, a exemplo da psicomotricidade, recursos metodológicos, formação docente, cotidiano escolar, dentre outros.

3.2 Técnicas utilizadas

3.2.1 Método etnográfico

A pesquisa que desenvolvemos compõe uma metodologia de cunho etnográfico. Refere-se à exposição de relatos e fatos ocorridos durante as aulas da amostra da pesquisa. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela relação direta entre a realidade e os sujeitos em seus feitos mais proeminentes, com abrangência do meio em que ilustra a prática psicomotora.

Essa modalidade de análise possui abordagem descritiva, relacionando o estudo relativo à temática da Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento psicomotor na cidade de Luís Correia – PI, exigindo que o pesquisador participe do campo de estudo, buscando analisar como são desenvolvidos os aspectos relacionados à psicomotricidade na escola, relação professor-aluno, papel do educador na educação psicomotora lúdica e aspectos metodológicos organizados.

Todos os dados da realidade são importantes e predominantemente descritivos. Nessa perspectiva, buscamos uma pesquisa de cunho qualitativo, etnográfico, que nos permitisse lançar um olhar mais apurado sobre a realidade e compreensão em relação ao desenvolvimento psicomotor de crianças de 5 anos nas aulas de Educação Física.

3.2.2 Instrumento usado: Observação Cursiva

O instrumento da referida pesquisa, trata da observação considerada principal método de investigação, ocupando lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. A investigação acerca do tema envolve, principalmente, o espaço das aulas de Educação Física, sendo sala de aula, pátio ou gramado no âmbito educacional, sua dinâmica e sua complexidade, bem como as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, no tocante ao desenvolvimento psicomotor em crianças de 5 anos de idade de uma escola pública da cidade de Luís Correia.

As observações são os principais instrumentos utilizados para coleta de dados, buscando, através delas, informações que nos possibilitem apreender as relações entre os sujeitos pesquisados, pois como afirma Chizzotti (2006, p. 90), “a observação participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seus pontos de vista”. De fato, os dados foram analisados para a devida compreensão e interpretação dos questionamentos levantados nesta pesquisa.

3.2.3 Observação descritiva

Os autores Patton (1990), Bagdan e Biklen (1994), referenciados por Andre e Ludke (1986), sugerem que o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e outra reflexiva. Na observação descritiva, existe a oportunidade de uma descrição dos sujeitos envolvidos, tendo em vista suas ações, análise do espaço, estrutura física, etc. O processo de descrição do grupo analisado leva em conta aspectos da aparência, jeito de falar e de agir de forma relevante, assim, faz-se necessário que todas as atividades diárias sejam devidamente registradas.

Segundo André e Ludke (1986), a parte descritiva corresponde aos dados detalhados do que ocorre no campo e obedece aos seis itens dispostos a seguir: descrição dos sujeitos (aparência, modo de falar, posição no grupo, contexto com alunos observados); reconstrução de diálogos (depoimentos, frases, gestos); descrição de locais (estrutura, organização dos espaços e dos objetos, recurso disponível); descrição de eventos especiais (atividades desenvolvidas e relacionadas às datas comemorativas); descrição de atividades (atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem) e os comportamentos do observador, considerado principal instrumento de pesquisa (inclusão das anotações, ações, conversas, com os participantes do estudo).

3.2.4 Observação reflexiva

Na parte reflexiva, diz respeito aos atributos conferidos ao pesquisador, com suas observações pessoais acerca do fenômeno observado. Assim, partindo da temática em estudo, no processo de análise, a possibilidade de intervenção será perfeitamente plausível no processo de pesquisa-ação, apresentando soluções cabíveis à realidade observada. Tais reflexões podem ser de vários tipos: reflexões analíticas (baseia-se nas aprendizagens, ideias, descobertas que estão surgindo por meio do estudo); reflexões metodológicas (estratégias e procedimentos desenvolvidos e utilizados durante a pesquisa - trata-se das dificuldades ocorridas e a forma positiva de solucioná-las); dilemas éticos e conflitos (nestes estão citados possíveis surgimento de desentendimentos ou compromissos nas relações entre pesquisador e colaboradores); mudanças na perspectiva do observador (registros de opiniões, expectativas, observações do observador e do desenvolvimento durante a pesquisa) e esclarecimentos necessários (registros de esclarecimentos ou de oportunidades, situações que necessitam de explicações, maiores explanações, a alguns fatos ainda confusos durante o estudo).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados e interpretados no desenrolar da pesquisa, apontando pontos primordiais das observações realizadas e vivenciadas nas práticas desenvolvidas pelo profissional em destaque no âmbito escolar, aulas voltadas para a importância da Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento psicomotor, numa escola pública, na cidade de Luís Correia – PI.

Diante da coleta de dados, a análise dos resultados se processou à luz do referencial de Bardin (2011) que trabalha com a análise de conteúdo, o qual consiste no objetivo de compreender, criticamente, o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto e latente, as significações explícitas e ocultas.

4.1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DESCRITIVA

4.1.1 Descrição dos sujeitos

Para o presente estudo, foram selecionadas 17 crianças, dos sexos masculinos e femininos, com faixa etária de 5 anos, sendo uma turma de infantil V, de uma escola pública da cidade de Luís Correia – PI. Sujeitos com características médias, 1m a 1m20cm de altura, turma com uma boa relação interpessoal.

O grupo observado se constitui de crianças de classe baixa, carentes, filhos de pescadores, em sua maioria. Apresentam muitos vícios de linguagem, alguns indisciplinados e resistentes ao comando. Fisicamente, percebemos capricho e higiene pessoal em alguns e descuido de outros.

Fazem uso do fardamento escolar doado pela prefeitura municipal, junto à secretaria de educação do município. Observou-se, também, crianças com problemas de dicção e dificuldades ao informar suas necessidades básicas momentâneas, por exemplo, pedir permissão para beber água e/ou ir ao banheiro.

4.1.2 Reconstrução dos diálogos

Com relação aos diálogos, percebemos uma boa comunicação entre os educandos e o professor, que ao explicar as atividades, eram realizadas de acordo com os comandos. Durante as brincadeiras e jogos competitivos desenvolvidos, percebemos a ausência de conflitos entre eles, além de organização de torcidas no decorrer das atividades. Todavia, notou-se a presença de um aluno no qual se recusa a participar das aulas de Educação Física; tem olhar fixo em um determinado ponto e não atende quando chamado por seu nome, por mais que houvesse insistência, ele não atende ao comando solicitado e prefere ficar sentado ou mesmo acompanhando a participação dos outros nas atividades. É importante acrescentar que todos o ajudam no processo educativo, apesar de serem crianças, há um diálogo e ações de responsabilidades no sentido de amparar o amigo. Não existe uma boa oralidade, mas existe comunicação precisa entre eles.

4.1.3 Descrição dos locais

A pesquisa foi realizada com 1 (um) profissional de Educação Física e uma turma do Infantil de 5 anos, compreendendo um contingente de 17 (dezesete) educandos no estabelecimento de ensino em estudo, uma escola pública municipal da cidade de Luís Correia – PI. Após o diálogo com os colaboradores, sob a forma de trabalho executado, observamos suas práticas pedagógicas, priorizando o contato direto com os profissionais.

O critério adotado para a escolha da instituição deu-se pelo fato de oferecer Educação Física na Educação Infantil, foco da nossa pesquisa. A referida escola situa-se na zona urbana da cidade de Luís Correia, localizada no centro do município, com lojas, hospital municipal, ginásio poliesportivo, rodoviária, prefeitura em suas proximidades. Os níveis de ensino oferecidos são Educação Infantil (Infantil 3, 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ano), com horário de funcionamento das 7h às 11h, pela manhã e 13h às 17h, à tarde. Atualmente, possui 422 alunos matriculados e distribuídos em 24 salas de aulas, com mesas e cadeiras em bom estado de conservação, mesa para os professores, quadro acrílico, nos turnos manhã e tarde.

Em relação ao espaço físico, contamos com salas de aula e um pátio bem amplo, adequado para a realização das atividades, cozinha, área para lanche com

mesas adequadas para a estatura dos educandos, os banheiros também são adequados para a idade das crianças, com rampas na entrada, favorecendo a acessibilidade. A escola também possui uma área de quadra descoberta, o que impossibilita o desenvolvimento de aulas de Educação Física nesse espaço, em alguns horários do dia.

A escola conta ainda com uma sala de professores, uma sala para diretoria, secretaria e coordenação pedagógica, uma cantina, um depósito, uma área coberta, área gramada, brinquedoteca, sendo utilizada para jogos, livros, uso de TV e DVD, cinco banheiros, um para os docentes, dois para meninas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e outros dois para meninos da Educação Infantil e Fundamental.

O trabalho pedagógico da escola é voltado para a formação integral da criança, buscando seu desenvolvimento físico, mental e social através da interação e da brincadeira. A escola também trabalha na perspectiva da inclusão, procurando colaborar para a minimização do preconceito e da exclusão e por isso conta com uma sala de recursos multifuncionais que trabalha com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos que possuem algum tipo de deficiência.

4.1.4 Descrição de eventos especiais

Tivemos contato direto com toda a turma, o que nos possibilitou perceber características marcantes e o quão carinhosos são os alunos, nos fazendo perceber também suas ansiedades, pontos de vista, agitação e dificuldades psicomotoras.

4.1.5 Descrição das atividades

Em todo nosso processo de observação, durante as quintas-feiras, sentimos a necessidade de fazer observações nos momentos de aulas regulares também, analisando as demais disciplinas, a fim de verificar o desenvolvimento da turma como um todo. Assim, percebemos uma rotina organizada e estruturada em todos os dias por parte da professora titular da turma, valorizando momentos de atividades permanentes (calendário, ajudante, aniversariantes, regras, quantos somos, canções de bom dia, números, canção do alfabeto, etc.), por meio de cartazes e murais.

Também percebemos explanações dos conteúdos de forma dinâmica e adequada com a linguagem dos alunos. Educandos avançados em seus níveis, reconhecem algumas letras do alfabeto, grafam seus nomes completos com letras cursivas e já iniciaram seu processo de decodificação de palavras.

Após o intervalo referente ao recreio dos alunos, a professora de Educação Física assume a turma e, de forma organizada, leva-os para o pátio. Nota-se um bom planejamento e organização de cada etapa, de forma cronometrada, o que dá garantia aos alunos de que não percam nenhuma etapa da aula planejada. Percebeu-se, também, um momento de acolhida, aquecimento, atividade principal e um momento de relaxamento com atividades em grupos e/ou individuais.

Durante as observações, foram desenvolvidos conteúdos como equilíbrio estático e dinâmico, percepção espacial, arremessos de bolas com bambolês, boliche, brincadeiras cantadas, coordenação motora ampla, agilidade e atenção, manipulação e locomoção, circuitos motores, lateralidade e direcionalidade, expressividade e dança, jogos cooperativos e atividades psicomotoras. São atividades atraentes e criativas, desenvolvidas com materiais simples, trazidos de casa pela própria professora, em que vimos seu entendimento de que é na infância que se aprimora a psicomotricidade.

Durante as aulas de Educação Física, o aluno citado em pontos anteriores, o qual não participava ativamente das atividades, sentiu vontade de participar com a presença da professora titular polivalente da turma, o que fica subentendido que a criança pode recusar sua assiduidade nas aulas de Educação Física pelo fato de ocorrer somente uma vez na semana, logo, por não ver a profissional dessa disciplina com maior frequência, subentende-se o motivo de sua dificuldade. Vale ressaltar, que a educadora se mostra simpática e atenciosa durante toda a aula e sempre o estimula durante o exercício. No entanto, é pertinente considerar o caso do garoto como um ponto interessante a ser investigado e analisado em estudos posteriores.

4.1.6 Comportamentos do observador

Priorizamos os pontos relativos à nossa temática, de forma livre, passiva e natural, sem nenhuma intervenção ou manifestação. Tentou-se ser o mais específico possível quanto às características e planejamento das observações realizadas, focamos no que foi traçado anteriormente quanto às contribuições da disciplina de Educação Física no desenvolvimento psicomotor. Fomos bem recebidos e nos sentimos à vontade durante todas as aulas, com uma acomodação no cantinho do pátio. Desenvolvemos uma relação agradável e proveitosa, pois a professora mostrou-se disponível para toda e qualquer informação.

Ao final de todas as aulas, após a entrega da turma na sala titular, a professora nos apresentava seu plano diário, no qual observamos, claramente, seu cuidado e zelo pela disciplina. No intervalo entre uma observação e outra, percebemos o avanço dos educandos quando ao movimento, ritmo, melhoramento da coordenação motora ampla e fina, alcançando, assim, nosso objetivo para a construção de nosso trabalho.

4.2 RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO REFLEXIVA

4.2.1 Reflexões analíticas

Inúmeras são as aprendizagens adquiridas nesse período de pesquisa. Tivemos a oportunidade de compreender o quanto o profissional de Educação Física auxilia no processo de conscientização desde cedo de atividades, visando um olhar para o aspecto físico, porém relacionando-se também a outros sistemas, mental, emocional, promovendo a educação do corpo, afetividade, interação e movimento, colaborando para o respeito à diversidade, formação do cidadão e alinhando-se aos objetivos educacionais.

Para que se tenha êxito e sucesso nessas questões educacionais, é necessário conscientização por parte do poder público municipal, no sentido de investir em ambientação, materiais concretos para que exista um bom andamento e funcionamento dos espaços educacionais. Também é importante instrumentalizar a escola para que os alunos usufruam de jogos, lutas, esportes, danças, ginástica, para seu desenvolvimento moral, social, cultural, questões de respeito, confiança e características fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Os estudos de Sayão (2002, p. 59) nos esclarecem que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Pode-se dizer, então, que a Educação Física consiste numa extraordinária ferramenta de inclusão social do educando, sobretudo, quando encontramos professores comprometidos e que possuem esse olhar inclinado para a inclusão.

4.2.2 Reflexões metodológicas

A escolha do tipo de pesquisa que assumimos tem caráter qualitativo, pois partimos de uma realidade subjetiva, das expressões e experiência de professores da Educação Infantil, além disso, as pesquisadoras se envolveram no contexto da investigação, uma vez que nos sentimos motivadas a compreender

e apresentar sugestões para uma significativa relação entre o profissional de Educação Física e o estudo do nível de ensino observado.

Tivemos contato com o objeto pesquisado com muita propriedade, também percebemos e compreendemos o quanto é relevante o profissional de Educação Física em nível infantil e quanto grandes são as contribuições para os educandos. Isso só foi possível através de uma pesquisa aberta a uma atuação direta no campo. Positivamente, percebemos o crescimento das habilidades educacionais adquiridas pelos alunos, porém constatou-se que a profissional de Educação Física se sente só, buscando resoluções que não é de sua alçada. Esse fato pode ser percebido por meio do processo de observação.

Crianças com melhor agilidade, atenção, participação, coordenação ampla e fina, interação, ritmo e movimento foram perfeitamente percebidas em seus avanços. Ficamos impressionadas com toda essa evolução, além do trabalho e esforço da professora.

4.2.3 Dilemas éticos e conflitos

Nas relações existentes quanto às interações ocorridas, percebeu-se que a perda pela especificidade da disciplina gera tensão na permanente busca do status no âmbito escolar. Em todo nosso processo de interação, houve relações harmoniosas quanto aos avanços, à resolução de atividades, ao desempenho educacional comprobatório, porém existem necessidades urgentes que precisam ser sanadas.

Questões como espaço, ausência de materiais, falta de livros instrucionais, são situações que geram conflitos internos e externos no desenvolvimento da disciplina. Há um discurso de luta solitária, busca de base na internet, confecções de materiais alternativos, foram desabafos lançados pela educadora. Vale a pena ressaltar que, durante todo o período de observação, a professora foi ouvida e entendida em seus anseios, pois a presença dessas dificuldades torna seu trabalho desafiador e se constitui como fator negativo no processo educativo.

4.2.4 Mudanças na perspectiva do observador

Ao pensar em desenvolver um trabalho acadêmico nessa temática, nos sentimos numa situação de conflito interno, pelo fato de considerar que não encontraríamos material humano como nosso objeto de estudo; podemos citar, inclusive, a tentativa de desistência quanto à finalização deste trabalho. Todavia, ao adentrar nesse espaço educacional em estudo, com profissionais e dados inerentes à nossa pesquisa, pensamos em todo o processo com entusiasmo e positividade. É importante declarar que as expectativas não foram frustradas.

O que vivenciamos durante a aplicação deste estudo é o que esperávamos em nossas primeiras inquietações, isso no que se refere à participação ativa de profissionais de Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades que trazem prazer ao educando, brincando sem saberem que estão sendo avaliadas, usando material concreto, motivando-o. Assim, através da ludicidade vivenciada, vai se desenvolvendo o aspecto motor, afetivo e cognitivo, da melhor maneira possível, com atividades que geram sorrisos, aprendizagem e relaxamento.

É importante destacar que crianças com esquema corporal mal constituído, que não coordenam bem os movimentos, não seguem um ritmo de forma adequada, não têm lateralidade definida e não percebem a diferença de lados foram analisadas e trabalhadas individualmente, quantas vezes foram possíveis. A profissional de Educação Física não desistiu desses educandos e isso nos repassou extrema confiança.

4.2.5 Esclarecimentos necessários

Quanto aos aspectos legais da Educação Física na Educação Infantil, temos embasamento no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998 e desenvolvido para adequar-se a um guia de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares. Nesse documento objetiva-se a melhoria da qualidade, do cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade, incluindo a faixa etária em estudo, e ainda colaborar com o aperfeiçoamento e qualificação de seus professores. Dentre os objetivos gerais que o RCNEI (1998, p.63) estabelece, há uma relação com a Educação Física que diz respeito ao “corpo” e ao “movimento”, tais como:

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades; Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Regulamentado no artigo 277 da Constituição de 1988 e na Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também traz essa relação e contribuições quanto ao professor de Educação Física, quando cita no capítulo II, a questão do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade e no seu artigo 16 declara que o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei que rege os sistemas de ensino, contribui também em seu capítulo II, artigo 26, parágrafo 3º,

com a seguinte informação, (BRASIL, 1996): “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório na Educação Básica, [...]”. Logo, podemos afirmar, que a Educação Física está legalmente inserida na Educação Infantil, pois essa é a primeira etapa da Educação Básica.

A disciplina de Educação Física deve estar presente em todo o plano pedagógico dos âmbitos escolares, e nada melhor para exercer todo esse processo do que o profissional de Educação Física, pela contribuição de formação integral que é estabelecida em seus planejamentos de ensino.

5. CONCLUSÃO

A psicomotricidade não é exclusiva de uma nova metodologia, ela aspira fins educativos pelo emprego do movimento humano, pois é por meio dele que se dá a expressão de uma existência. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho foi alcançado. De maneira geral, investigamos as contribuições para o desenvolvimento psicomotor em crianças de 5 anos de idade nas aulas de Educação Física, por meio do movimento executado pelos educandos.

Especificamente, identificamos as noções básicas de uma educação psicomotora na faixa etária em estudo e, de forma positiva, compreendemos a importância de um trabalho direcionado para a psicomotricidade. Observamos que as atividades desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento psicomotor, visto que as aulas de Educação Física foram direcionadas para o desenvolvimento motor, de forma dinâmica e planejada. Também refletimos sobre a prática pedagógica do profissional de Educação Física *in loco* e nos impressionamos com o empenho e esmero na realização de atividades, promovendo aprendizagem dos alunos, além da forma interdisciplinar realizada em planos diários de aulas. Analisando o processo de socialização entre os educandos, deixou-se a desejar, pois as atividades, na maioria das vezes, foram desenvolvidas individualmente, e somente nas de relaxamento, percebeu-se uma atividade de grupo.

Assim, com base na análise e interpretação dos dados verificamos o quanto se faz imprescindível que, no procedimento educativo, o professor tenha consciência do maior alvo da educação: perceber o aluno como um indivíduo em entendimento, que além de aprender conteúdos, necessita conhecer seu corpo, seu lado físico, mental e emocional, a fim de melhor desenvolver seus potenciais; precisa regatá-lo, permitindo sua expressão e não apenas privilegiar o trabalho intelectual como única meta. De fato, essas ações pedagógicas são importantes, porém é possível que, nesta pesquisa, tenham ocorrido com tanta maestria e entusiasmo em função do processo inicial de trabalho da professora observada, visto que ministrava aula há apenas 3 (três) meses, tendo sido aprovada em um processo seletivo, por meio de um contrato temporário.

Fazendo uso da literatura estudada nesta pesquisa, identificamos a importância do profissional de Educação Física na Educação Infantil para o êxito da ação pedagógica na escola, mas para que isso ocorra, é necessário preparação, planejamento prévio, gestão de profissionais competentes e compromisso para assumir com seriedade o contexto de mudanças e oportunidades de renovação e aprimoramento.

Com embasamento no aporte teórico desta pesquisa, verificamos que a psicomotricidade envolve uma trajetória de ampliação do desenvolvimento psicomotor que culmina na importância das suas experiências vividas e das condições do meio para um acréscimo de competência e de melhor aprendizagem. Não se pretende considerar que a psicomotricidade resolva os problemas coordenativos educacionais, mas podemos dizer que contribui, significativamente, para a superação de dificuldades de aprendizagem e quiçá ainda consiga amenizar ou eliminar possíveis limitações que se venham a se apresentar no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, esperamos que o trabalho possa contribuir com um novo olhar sobre a importância das aulas de Educação Física para o desenvolvimento psicomotor, especialmente, uma que integre corpo docente a uma conscientização, prática diferenciada e postura positiva e responsável dos profissionais docentes, além de uma formação continuada estruturada numa prática reflexiva. É importante acrescentar que o estudo realizado não se esgotou no campo de pesquisa, ficando aberto a outras possibilidades de estudos, capazes de fomentar novas discussões sobre o tema.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Art.26. §3º
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FONSECA, V. da. *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.,1986.
- MELLO, Alexandre Moraes de. *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1996.
- NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas*. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1997.
- PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.
- PIAGET, J. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- SANTIN, S. *Educação Física – Temas Pedagógicos*. Porto Alegre, EST/ESEF-UFRGS, 1992.
- SAYÃO, D. T. *Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física*, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 59, jan. 2002.

SOUSA, E. S.; e VAGO, T. M. "O ensino de educação física em face da nova LDB". In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

CURRÍCULO PRATICADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Odair Ledo Neves¹

Romário Pereira Carvalho²

Gidelmo Santos de Jesus³

Suelaine dos Santos Rodrigues⁴

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica assegurada na Constituição Federal de 1988 que afirma a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na “idade própria”. Assim, pensar a EJA na conjuntura atual, faz necessário, relacionar com as condições de negação socioeconômica que existe no país e, “Mudar esse quadro de desigualdade não significa simplesmente oferecer uma educação de qualidade. Esta tem de estar vinculada a mudanças na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira” (DURANTE, 2003, p. 13).

Neste sentido, o currículo de Língua Portuguesa para EJA no município de Serra do Ramalho propõe o desenvolvimento de diferentes práticas de linguagem, a fim de formar leitores, ouvintes e produtores de textos, ancorado no texto de uso social e adequado à intenção comunicativa.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo discutir sobre o currículo praticado em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos do município de Serra do Ramalho, trata-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa e como instrumento de coleta de dados fez uso da entrevista semiestruturada. Fizeram

¹ Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília (2014); licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2009); Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. Email: odairln@yahoo.com.br

² Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal da Bahia. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho-BA. romarioeducampo@gmail.com

³ Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2008); Professor da Rede Municipal de Delmiro Gouveia-AL. Email: gsjmst@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Sergipe (2012); Professora da Rede Municipal de Delmiro Gouveia-AL. Email: suelainevida@hotmail.com

parte dessa pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa da EJA, 8º e 9º ano, do município de Serra do Ramalho-BA.

Currículos praticados em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da educação básica e, de acordo com Araújo (2012), trata-se de uma educação destinada aos diferentes sujeitos que estando no campo e/ ou na cidade, tiveram o acesso e permanência a educação escolar negado, seja durante a infância, adolescência, ou na juventude. Por outro lado, diferentes fatores marcam a origem da negação do acesso dos jovens e adultos a escolarização, dos quais podemos elencar: fatores socioeconômicos, ausência de vagas nas escolas, sistema de ensino precarizado e outros.

Diante dessa situação, podemos apontar que o olhar para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é recente, remonta da década de 1980, não que anos anteriores, não tivesse apresentado propostas para a população de jovens e adultos sem escolarização, como podemos, sem adentrar ao assunto apontar, a partir da leitura de Fávoro e Freitas:

Na efervescência no contexto histórico da realidade brasileira, foi realizada a implantação de vários movimentos designados de cultura popular, entre os quais destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos (FÁVERO E FREITAS, 2011, 371).

Diante de diferentes programas, merece destaque o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, por apontar uma nova perspectiva de alfabetização, consolidando uma maneira de se trabalhar com adultos, isto é, uma alfabetização como conscientização e ato político (FREIRE, 2001).

A Constituição Federal 1988 declara que a educação é um direito de todos, independentemente de idade, de credo, de raça, de classe social, de local de moradia. Em seu artigo 208, ela determina o dever do Estado em garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito sendo assegurada, ainda, sua oferta gratuita para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. Nessa mesma base, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, em seu artigo 37, deixa evidente que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na “idade própria” (BRASIL, 1996).

Assim, podemos afirmar que por EJA compreende todo processo de alfabetização nas etapas de ensino fundamental e médio, um direito assegurado em lei. Para Arroyo (2005), a história da EJA é muito mais tensa do que a história da educação básica, pois nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência. O mesmo autor nos convida a reflexão sobre quem são esses jovens e adultos: trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. Pois,

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado à sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p. 1).

Arroyo ao problematizar a condição humana dos estudantes da EJA nos convida a pensar também que educação tem sido tensionada para essa modalidade de ensino, para Araújo (2012, p. 251) “o analfabetismo e o semianalfabetismo são expressões da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta. Combatê-los sem entender suas causas seria um ato superficial, ingênuo”. Em outros termos, a EJA precisa ser organizada considerando o lugar social, político e histórico em que se situa as pessoas que a frequenta.

Diante desse contexto, em que emerge a Educação de Jovens e Adultos, somos tensionados a refletir sobre os currículos praticados nessa modalidade de ensino no município de Serra do Ramalho. Nesse sentido, partimos do entendimento que:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p. 11).

Na visão de Moreira, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais. Nesse viés, interessa-nos quais currículos são praticados em Língua Portuguesa na EJA. Partimos do princípio que a língua, seja oral ou escrita, é o principal instrumento de interação entre as pessoas e, por meio dela, trocamos informações, acessamos ao conhecimento e assumimos posicionamentos na cultura a que pertencemos.

Nesse sentido, defendemos que o currículo de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos, tenha como fundamento as práticas de linguagem, que se dão por meio de textos:

O ensino da língua portuguesa deve ter como finalidade o desenvolvimento da capacidade de representação e comunicação, ou seja, da competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado. O texto é a unidade básica do ensino e não as letras, sílabas, palavras ou frases descontextualizadas (DURANTE, 1998, p. 31).

Mantendo o diálogo com Durante, podemos dizer que, considerando a relação intrínseca com a abordagem textual no ensino da língua, o trabalho com a Língua Portuguesa precisa estar relacionado a diferentes abordagens, quais sejam: escrita, leitura, análise linguística e oralidade.

O trabalho com a escrita ancora-se na compreensão de que existem diferentes usos sociais dos textos e que as características desses textos se dão conforme o uso, pois, a escrita é uma atividade interativa.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-“para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supera a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informação e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e acrescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto (ANTUNES, 2003, pp. 45-46).

Antunes nos mostra que a escrita deve ter uma função interativa, em que se atente para os diferentes processos envolvidos: situação, autor e leitor. O trabalho com leitura é visto como um processo ativo de construção do significado do texto, pois “Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos e contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos” (KLEIMAN, 2007, p. 65).

Nessa mesma linha de reflexão, Antunes (2003) pontua que leitura e escrita são atividades complementares. O leitor é um sujeito da interação e, atua buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Já a análise linguística, fornece a partir do trabalho com a leitura e a escrita, estudo das características e marcas linguísticas, uso de recursos estilísticos, adequação dos aspectos de morfossintaxe e ortografia, respeitando o contexto social, histórico e cultural, em que se dão o uso da linguagem, assim, não descarta a importância do estudo dos aspectos de morfossintaxe e ortografia, mas problematiza a ideia de um ensino centrado em prescrições, nesse sentido,

Antunes (2003) propõe uma gramática contextualizada e, argumenta que a gramática da língua deve ser objeto de descrição rigorosa e consistente.

Assim, os apontamentos de Antunes ajudam a entender que a partir da análise linguística, o ensino de gramática deve ser contextualizado e, não se limita a prescrições de regras do que é certo ou errado, mas compreende que por meio das ocorrências gramaticais o aluno consegue tecer reflexões sobre o texto.

No que se refere ao trabalho com a oralidade, espera-se que o aluno amplie seu vocabulário e seja capaz de fazer uso de diferentes expressões e organizar seu discurso, adequando-o às diferentes situações em que se faz uso da linguagem. Assim, o trabalho com a oralidade tem um caráter interacional e deve acontecer a partir da relação com diferentes gêneros textuais. Feita essas considerações, entendemos que o currículo praticado de Língua Portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos, não circunscreve apenas ao domínio de um código escrito, mas se amplia para um trato com as diferentes dimensões da linguagem.

Díálogo com os Professores de Língua Portuguesa da EJA

Para compreender a realidade estudada utilizou-se a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001, p. 34) “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido, ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”. Sendo assim, o estudo buscou discutir os currículos praticados por duas professoras de Língua Portuguesa da EJA. O nosso diálogo com as professoras aconteceu por meio da entrevista semiestruturada, que consiste para Alves-Mozzotti e Gewandszajder (2004, p. 168) quando “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Não descarta as perguntas básicas, mas o informante tem mais liberdade ao abordar o tema proposto.

Dito isso, apresento as professoras que fizeram parte desse processo investigativo, aqui, denominadas de P1 e P2, ambas do 8º e 9ºano seguimento V da EJA do município de Serra do Ramalho-BA. P1 tem 33 anos de idade, possui graduação em Letras, atua numa turma composta de 15 alunos com faixa etária de 15 a 18 anos. P2 tem 44 anos, possui formação em Letras, atua numa turma composta de 36 alunos com faixa etária de 14 a 30 anos.

O primeiro ponto analisado na entrevista com as professoras foi o trabalho com a escrita. Ao ser perguntado como é desenvolvido o trabalho com a escrita, obtivemos as seguintes respostas:

Com trabalhos de produção de texto: resumo, biografia, relatório, reescrita e outros (P1, Entrevista, 2018).

Com resumo de textos, entendimento de textos lidos. Verificando sempre a escrita durante as atividades diárias (P2, Entrevista, 2018).

Um trabalho consistente com a escrita pressupõe que ela seja desenvolvida pensando a dimensão que a envolve, não se trata de escrever para testar uma habilidade, mas compreender que a escrita cumpre diferentes funções e se manifesta em diferentes gêneros. Assim, ao reproduzir as falas das professoras, problematizamos a partir do que sugere Antunes:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

O trabalho com a escrita exige todo um processo de planejamento, sistematiza e reescrita e, nesse processo, o aluno constrói seu entendimento. No que se refere ao trabalho com leitura, de acordo com as professoras ocorre das seguintes formas:

Através de textos relacionados aos conteúdos, encontrados tanto no livro didático quanto em outros veículos, tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse (P1, Entrevista, 2018).

Trabalho textos de livro didático e de livros de apoio, utilizando os alunos de forma aleatória, ou seja, designando um parágrafo para cada um (P2, Entrevista, 2018).

Nesse sentido, o trabalho com leitura, envolve a codificação e decodificação, mas também, a interação entre leitor, autor e contexto, proposta ainda distante nas práticas relatadas pelas professoras. É precisa desenvolver atividades que torne evidente a função social da leitura. De acordo com Durante (1998, p.70) “A leitura é um processo em que pensamento e linguagem atuam de forma transacional, em que o leitor busca significado no texto. É atividade que implica compreensão, em contraposição à leitura compreendida como processo de decodificação”.

Assim sendo, uma atividade significativa de leitura, deve favorecer que os estudantes se tornem leitores fluentes, capazes realizar leitura dos diferentes gêneros textuais e reconhecer os seus usos sociais. Para Antunes (2003), a atividade de leitura torna possível acesso ao conhecimento, possibilita o prazer estético, que envolve o ler por gostar de ler e, conhecer as especificidades da escrita.

Outro aspecto enfatizado durante a entrevista foi como as professoras trabalham a gramática:

De forma contextualizada. Partindo dos textos trabalhados em sala. Embora por vezes, seja necessário trabalhá-la separadamente, construindo conceitos exemplificando (P1, Entrevista, 2018).

Faço a exposição do conteúdo no quadro e após faço oralmente. Procuo citar exemplos dentro do contexto escolar, citando às vezes os próprios alunos. Proponho leitura de textos para fazer análise sintática e morfológica. (P2, Entrevista, 2018).

Percebemos na fala das professoras que o trabalho de gramática tem uma maior incidência para a gramática contextualizada que valoriza o estudo das regularidades da língua partindo da gramática do texto, algo que P1 apresenta com clareza. Nesse aspecto, Antunes é enfática:

(...) A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, “texto ou gramática” não passa de uma falsa questão. Na verdade, o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas (ANTUNES, 2003, p. 97).

Diante dos apontamentos de Antunes e das falas das professoras somos levados a concluir que muito tem sido feito no sentido de trabalhar uma abordagem gramatical que prioriza a língua em uso, mas ainda predomina práticas que fazem uso de texto como pretexto para se trabalhar a gramática, ao proceder dessa forma, perde-se de vista a dinamicidade presente na língua.

Ao analisar o trabalho com oralidade. Reconhecemos que a oralidade tem uma dimensão interacional e se realiza em diferentes gêneros, perguntamos às professoras como se trabalha a oralidade em sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas:

As produções textuais são apresentadas oralmente, assim como as atividades de compreensão e interpretação são corrigidas e discutidas depois de corrigidas mediante discussão após cada atividade (P1, Entrevista, 2018).
Com apresentação de pesquisas solicitadas, com debate e seminário (P2, Entrevista, 2018).

Ainda é muito comum compreender a oralidade como processo de leitura, de exposição de uma atividade realizada, como relata P1, todavia, a oralidade apresenta diferentes dimensões, ancora na diversidade dos gêneros textuais e deve se desenvolver respeitando o contexto em que ela acontece. Antunes (2003) propõe que o trabalho com a oralidade deve ser orientado tendo em vista suas especificidades, ou seja, que se mostrem os pontos formais e funcionais em que os textos orais e escritos são diferentes. E, orientar os alunos para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, pois,

O ouvinte de uma conferência não se comporta da mesma maneira que o participante de uma conversa entre parceiros. A escola não pode deixar de dar essas orientações nem de explorar as expressões próprias de um comportamento linguístico polido se pretende desenvolver a competência comunicativa dos alunos (ANTUNES, 2003, p. 104).

As professoras entrevistadas demonstram o uso de diferentes textos em sala de aula, que ancoram o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade, quando questionadas sobre quais textos fazem uso na sala de aula, assim respondeu:

Textos do livro didático, e outros retirados de livros, sites e outros, escolhidos com base no tema proposto (P1, Entrevista, 2018).

Literatura de cordel, propaganda, entrevista, texto informativos sobre direitos e deveres do educando e de idosos (P2, Entrevista, 2018)

Os textos apontados pela professora 2 demonstram uma escolha sensível a diversidades de gêneros textuais, bem como a importância de trabalhar textos que circulam no contexto dos estudantes. Outro ponto também relevante é a preocupação em pesquisar em diferentes fontes, textos que contemplam o tema proposto como afirma a professoral.

Considerações Finais

O estudo evidencia que os currículos praticados em Língua Portuguesa na EJA privilegiam a abordagem textual, dando ênfase ao trabalho de escrita, leitura, análise linguística e oralidade. Muito se tem feito para que os alunos ampliem a competência comunicativa no trato com a linguagem, mas ainda persistem práticas que não dinamizam o uso competente da linguagem.

Nesse sentido, reiteramos a importância de práticas curriculares que valorizem a função social da linguagem, no sentido de construirmos abordagens significativas que potencializem os alunos da EJA a perceberem a real função do ensino de Língua Portuguesa que desenvolver o uso competente da língua em suas diferentes ocorrências: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Referências

- ALVES-MEZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de jovens e adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Saete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: SECAD; RAAAB. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: 1989.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. II ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1997.

EDUCAR É UM OFÍCIO COMUNITÁRIO

Paulo Sergio Lisboa Cavalcante¹

Enfim

Há sabedoria profunda nos provérbios africanos, em especial aqueles em que remete a criação dos pequenos, os filhos. Aqui fazemos um grifo no saber que taxa a necessidade de uma aldeia para criar uma criança. Sendo esses os principais sujeitos do processo de socialização das mais diversas sociedades, são esses aqueles que hão de herdar e ministrar o legado dos que gerenciam e cuidam das comunidades, assim como todo o acúmulo cultural, estrutural e social produzido ou adquirido em tais pedaços de trocas de experiências.

Creemos que a ideia de que a educação é pura e simples transferência do conhecimento, ou mesmo que se dá única e exclusivamente de uma geração à outra como confabula Émile Durkheim, já tenha sido expurgada de nosso pensar sociológico e pedagógico. Percebemos que toda a vida é um processo de ensino e aprendizagem, portanto, a educação é um processo contínuo e permanente em seres inacabados (FREIRE, 2014). Quem ensina aprende e quem aprende ensina, como bem frisa Paulo Freire (2014) em sua docência, num processo sistemático e de constante feedback. Para além do ensinar, nos educamos, formamos-nos.

Tal percepção é que nos encoraja ao enfrentamento e posicionamento na *front* de batalha por uma educação de qualidade de maneira transgeracional, no sentido de formar em todas as faixas etárias do ser humano. De maneira, a rejeitar a ideia de que educar seja um processo de transmissão de conhecimento de uma geração para outra. Nós nos assimilamos com as ideias de “seres culturais e históricos inacabados” (FREIRE, 2014), os quais, praticamos em nosso caminhar um processo de construção e reconstrução do conhecimento conjunto, não para, mas com os educandos. Com competência técnica e rigor, no entanto com amor, compaixão e uma atitude revolucionária, as quais são necessárias à aprendizagem-ensino. É, desse mote que reafirmamos “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza” (FREIRE, 2014), e por isso mesmo, um empenho coletivo, comunitário.

¹ Professor Temporário – FACEDI/UECE; Mestre em Sociologia – UECE; Especialista em Ensino de História – PROMINAS; Cientista Social – UFC; Licenciado em História – Estácio.

Os desafios de projeção no campo da educação de jovens e adultos continuam de maneira incisiva no chão das escolas. Meio em que o sistema de reprodução da educação bancária, como denomina Paulo Freire, continua sendo empecilho no avanço mais consistente da busca pela autonomia dos seres. Permanece vigente na concepção de parte significativa de profissionais da educação a ideia mercadológica da instituição escolar, por essa razão se exclui os mais velhos do direito do aprender, ainda que verbalize-se que “não tem idade para aprender”, a *práxis* é da marginalização dos jovens fora de faixa etária, ou em correção idade e série.

Nossa observação foi realizada em uma escola da periferia de Fortaleza, no ano de 2019, sobre os dissabores de uma professora municipal, a qual, designada para ministrar aulas para a turma denominada de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno vespertino, defrontou com o desconforto das opiniões marginalizantes e estigmatizadas dos próprios colegas de profissão, em sua maioria, veteranos e veteranas no sistema público de ensino. Embora a experiência exitosa a professora lamenta o fechamento da turma para o ano seguinte. O acompanhamento feito junto a professora e colaboração a mesma, além de auxílios técnico.

Experiência no chão do colegiado

Apesar de ser a contragosto da maioria dos professores a escola decidiu por formar uma turma de EJA, no turno da tarde como experiência. Embora a motivação tenha sido o não fechamento de turmas regulares para o ano. O temor do corpo docente com poucas exceções foram a reputação da escola e uma suposta queda de rendimento nas avaliações externas da comunidade escolar. Logicamente uma perspectiva educacional voltada para as avaliações externas e a ética do mercado.

No entanto, nas discussões surgiram outros fatores que eram mais ressaltados, os quais, evidenciam com maior destreza as reais motivações: a prerrogativa da disciplina e o medo do desconhecido, ou seja, a criminalização de jovens fora de faixa, em correção distorção série. É perceptível o *modus operandi*, de exclusão e seletividade das classes médias, indiferente da nova ou da velha.

Para muitos, do corpo docente, os alunos mais velhos seriam exemplos negativos para os menores. No caso, seria os discentes do EJA um risco iminente para a disciplina dos discentes da grande comum. Segundo tais figuras, transferir esses adolescentes em distorção idade série, os quais estavam sendo chamados de EJA, para o turno vespertino seria incorrer em riscos de violência para a comunidade escolar, mau exemplo para os demais. Por outro lado, os docentes

noturnos temiam perder seu público e incorrer em perda de hora aula, por extinção de turma, ou seja, por transferências para o turno da tarde. Vê-se em todas as argumentações um interesse genuíno por aqueles que educam. Até parece.

Toda essa experiência demonstra, de forma constrangedora, que é preciso se discutir o papel da escola no contexto social. Pois, determinadas posturas situa de modo incoerente com o modo de pensar a instituição escolar. Freire (2014), nos leva a refletir o quão intrincado se encontra a relação docente-discente. Para o autor, patrono da educação brasileira, não há professor sem discentes. Sendo assim, podemos compreender que o fundamento da escola é seu alunato. Quando surge a preocupação com a transferência do educando para um turno que melhor lhe acomode como algo negativo, pode se averiguar que algo não está bem.

Há uma ingerência no *modus operandi* referente a cidadania do educando quando esse é impelido a estudar em um determinado horário que lhe é inconveniente, para a conveniência de outrem, ou da suposta ordem. Ao mesmo tempo que desnuda uma consciência de desumanidade por parte dos professores. Pois, não compreende o sentido da escola ou do educar. A postura egocêntrica demonstra um interesse puramente individual, sem nenhum altruísmo para com o educando. Esse que é a razão de ser da instituição escolar, ou deveria ser. De proporção similar a relação educador-educando. Não seria por eles que faz-se necessário a docência?!

Outro fator que se apresenta nos discursos é, e soa ainda mais preocupante e perverso, a estigmatização dos discentes. A criminalização dos jovens e adolescentes por estarem, por alguma razão, em distorção idade séria. O estigma marginalizante expõe uma faceta aterrorizante dos profissionais da educação: a descrença no poder transformador do processo educativo. O alerta preocupa por ir para além dos professores ditos conservadores, pois aqueles que se presumem progressistas também se mostram incoerentes com o discurso, principalmente no que concerne a oportunidade de potenciação transformadora da sociedade e dos indivíduos, ou daquela por intermédio dessa.

A tristeza de perceber que alguns, de nossa categoria, acreditam que os discípulos não compreendem o papel da escola, é preocupante. Pois nos parece, ao afastar-se um pouco, diante da reflexão crítica que o corporativismo insano nos embaça a vista. Destorce a alma e cega a reflexão. Quem é que precisa saber o papel da escola e da educação formal? Há acordo que todos e todas que fazem e as que não fazem parte da comunidade escolar. No entanto, se a mente não compreende as funções do cérebro e do corpo como então pode contribuir com o andamento saudável do organismo?

Em tempos de neoliberalismo, crescimento do conservadorismo e abrangência de posições fascistas somos chamados a frente de batalha. É a educação parte do antídoto para tantos males que nos corrompem, no entanto, também é ela partícipe da reprodução das ideias hegemônicas, assim como grande propagadora da cultura legítima, ou legitimada (BOURDIEU, 2014; FERNANDES, 1989). Sim, legitimada porque deixa de levar em consideração a cultura de massa e popular, muitas vezes a hierarquizando, de maneira a produzir inferioridade. Como professores somos convidados a apegar-nos com todo arcabouço de aprendizagem e empunhar o punhal da ética humana em contraposição a ética de mercado, essa que desumaniza o ser.

Ética essa que Freire (2014), sublinha ser inerente “a nós mesmo, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 2014, p. 17). Um princípio que nos impede de levantar falsas narrativas sobre autores, assim como de pessoas, pela simples desavença, pelo ouvir dizer. A ética humana contrapõe a ética do mercado que clama pela explora e subjuga os mais fracos, os menos favorecidos.

A ética humanista da qual Freire (2014) nos evoca se perde, se esvazia quando deixa-se de acreditar no poder transformador do que estamos envolvidos. O que prevalece é a desesperança na formação humana crítica a que se propõe. Quando educadores encontra na repressão policial mais alento do que na educação em si e para si, quando esses abrem mão do argumento pelo uso da violência é porque há descrença no seu trabalho. Então se faz preciso uma reflexão sobre o seu fazer educador.

A educação tem que ser libertadora sem abrir mão da disciplina, no entanto, essa não deve ser autoritária, repressora ou mesmo opressora. Ela deve abrir portas, derrubar muros... jamais produtora de fronteiras, caso produza que seja no sentido de Homi K. Bhabha (1998), o da fronteira como início e não como um fim. Proximal. Não é essa a essência do nosso fazer-se educador? Não seria o produzir conhecimento com os educandos num processo inacabado de educar e ser educado? Ou seria o mercado a razão de ser educador-educando? Seria muito pobre atribuir a educação esse lugar de mercadoria. A estigmatização não contribui com a transformação social, muito pelo contrário. Não tem como esconder-se entre as máscaras para sempre. Vezes por outra é preciso tirá-la para o respirar da pele. Ainda que se faça uma cortina humana as brechas entre os corpos permitem vivida lisura do que busca-se ocultar. Em verdade segue na direção oposta caracterizando e formando *apartheid* e desumaniza o ser. Realoca o educando na condição de objeto do sistema educacional e mercadoria para o sistema de capital, seguindo a lógica do neoliberalismo, revisa o capitalismo selvagem, com um forte apelo consumista fundado no fetiche.

Esse apelo é produtor de tudo que a educação rejeita, em especial, a violência. Essa que possui características de bola de neve no alto do monte, com toda carga potencial de rolar tornando uma bola avassaladora de destruição e morte.

Experiência exitosa: produzir outros referenciais é possível

Muito embora os olhares não foram positivados durante o ano, as professoras que vestiram a camisa do EJA, desenvolveram ao longo do ano projetos que envolveram os educando de maneira a exporem seus trabalhos chegando a ganhar reconhecimento externo da Secretaria Municipal de Educação, do Distrito II, e de revistas especializadas de educação. Professoras que adequaram o ensino-aprendizagem as condições de produção do conhecimento (FREIRE).

Um dos projetos, que foi premiado, por sinal, com resultado publicado em evento, revista e livro foi o desenvolvido com o aproveitamento de mídias de celulares. A professora fez uso da tecnologia e da informação para produzir conhecimento com os discentes da turma do EJA. Na contramão do senso comum, o qual, veem nas tecnologias um rival, inimigo da atenção, atenção essa por vezes egoísta, a professora de língua portuguesa assimilou o processo de ensino com a tecnologia de informação. Sem custos adicionais e potencializando os interesse da juventude. Utilizou-se dos celulares/smarthphones, equipamentos acessíveis à grande maioria dos educandos. A linguagem utilizada foi a da confecção de documentário acompanhado pela docente. Esse elemento se tornou uma pesquisa do cotidiano da escola e dos educandos de maneira a socializar pensamentos e sentimentos subjetivos, assim como sentimentos objetivos e práticos, os quais puderam ser retomados em diversos momentos para melhor compreensão do conteúdo escolar, aproximar da vivência dos mesmos e produziu um conhecimento sobre o público alvo. Além de expor pensamentos por muitos e por muito camuflado nas palavras soltas.

A sensibilidade da educadora para com o material colhido e para com os educandos, assim como o cuidado para processar e trabalhar os dados colhidos foram fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem fluísse e desenvolvesse empatia. As trocas foram intensas. A compreensão crítica pôde surgir de maneira produtora oriunda do cotidiano dos educandos a até a produção dos educadores, os quais, ganharam notoriedade no âmbito externo da escola representando à comunidade escolar em eventos internos e externos da prefeitura municipal de Fortaleza – CE. Foi justamente aí, nos resultados, que as professoras tiveram alguma adesão. O que se espera é a partilha no processo e no encontro de soluções e resoluções. Respeitando a autonomia docente e impondo-se atitudes positivas de participação e cooperação. Não basta o parabéns hipócrita.

Um trabalho voltado para o educando com o educando, se assim não fosse as conquistas e os resultados seriam nulos. Processo que se constitui no

“em si”, mas se caracteriza também no “para si” (FREIRE). A satisfação dos formandos e das professoras envolvidas se mostraram evidente, em especial pela consciência de ser um trabalho inacabado e por vezes solitário, embora não precisasse ser assim, evidente que terá momentos individuais do educador, mas é preciso que sinta que tem uma “tribo” a seu dispor. Que não está efetivamente só. Pois, para que o êxito fosse maior fazia-se necessário a participação de toda aldeia. Porém, as ações acabam por ficarem isoladas, completamente individualizadas, principalmente pela modalidade de ensino e o preconceito para como o seu público. O poder do envolvimento é milagroso, dá a dosagem certa para a cura do auto-ego.

No entanto, no chão da escola mostrou-se que é possível fazer, porém, sem o envolvimento de toda a comunidade não foi fácil para que as professoras executassem com maior eficácia e com menor peso sobre seus ombros. Assim, apesar do sucesso para com a turma, houve uma quebra de confiança ao não proporcionar aqueles jovens a oferta de turma para o ano seguinte de 2020. Exatamente porque os esforços foram individuais, especificamente de duas valorosas, juízo de valor, professoras. Inclusive a turma esteve parte do tempo com carência de docente, o que demonstra falta de compromisso institucional.

A ética humana e a educação

Ressalta aos olhos no campo da educação, a conjuntura conflituosa de seu interior. As disputas ideológicas, reflexo do contexto externo, se apresentam com severas rupturas discursivas, contribuí com a manutenção das desigualdades, mas não se configuram em coletividade. O pensamento abissal (SANTOS, 2010) predominante na sociedade Ocidental sempre foi tendencioso a negação do outro, mesmo que por vezes fazendo-se valer de técnicas jornalísticas por parte de setores progressistas, por exemplo. Dentre as mais utilizadas podemos sitar a técnica televisiva de “mostrar-ocultando” (BOURDIEU, 1997), onde mostra-se parte de algo que quer evidenciar e oculta o que bem entende. Técnica essa que muito se faz uso para criar especulações sobre determinados fatos, setores, indivíduos e territórios, as quais exibem um acontecimento sem análise do porquê chegou a tal. A ala dita “esquerdista”, são os que mais se armam desse elemento, também comum a ala conservadora. A esquerdista usa na retórica, citam os problemas sociais e conjunturais, se colocam nessa camada, porém fazem da prática um campo de neutralidade, quando não usa de descaso e distanciamento, como se não tivesse parte no problema de transformação no sentido da ética universal humana. Em muito sua discriminação se esconde no fato de “eu consegui”, “eu superei”, “eu venci” então que se virem. Outra ideia comum encontrada nesse público é a ideia de que a opressão é exterior a si, atribuir a dominação a um lugar,

uma instância. Ignora seu próprio lugar de autoridade e arbitrariedade. Remontam uma ideia de reprodução, o qual os pesquisadores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), trataram com maestria no contexto francês, que “sem tirar nem pôr” podem ser transposta a *illusio* da educação brasileira. A *illusio* “é o encantamento do microcosmo vivido como evidente”, ou seja, “o produto não-consciente da adesão à *doxa* do campo, das disposições primárias e secundárias”, ele se caracteriza por ser “o *habitus* específico do campo, da cristalização dos seus valores, do ajustamento das esperanças às possibilidades limitadas que o campo nos oferece” (THIRY-CHERQUES, 2006 Apud. Bourdieu, 2001:111-112). Já a ala “direitista” conservadora, fazem uso para demonstrar uma superioridade que justificam sua inércia, temem a concorrência, um “instinto de sobrevivência”. Para tanto, estabelecem uma ideia, como porto seguro, de meritocracia. Inclusive faz uso de maneira incisiva para se contrapor a políticas equitativas, aquelas denominadas de políticas afirmativas. Ambos os lados emponderados do pensamento abissal afastam-se do seu papel de educador e adotam uma ética alienígena, adota-se para si a ética do mercado. Pensamento esse para se sobressair fez-se o redentor do privilégio do pensar e do fazer/agir. Esse pensamento assume a postura de hegemonia e superioridade as demais formas de construção do conhecimento. Esta legitimação do saber solitário e universalizado do Ocidente é impositivo, se apresenta com crueldade por se afirmar individualista e supremacista. Faz-se de modo a aniquilar o outro como ser, o reduz a objeto, além de reduzir a educação a nível de meio de sobrevivência.

Tal conhecimento não mede esforços para ser o ser. Tende a ser uma educação em si e para si. Sequestra o lugar do educando e desloca-o para simples clientela, consumidores inaptos do saber, desconhecedor do papel da escola. Inclusive cabe questionar, aos adeptos de tal epistemologia, qual é enfim o papel da escola em sua concepção. Se posiciona acima das gentes. Pois é um saber “enlatado”, frio. Produzido na solitude do âmago egocêntrico de uma ou um ser supremo, “fora de série”. O qual em sua magnitude escreve, empacota, seu conteúdo e transfere a outro transmiti-lo de forma padrão. Ele é produzido para ser contestado, no entanto, não se curva e usa de todos artifícios e artimanhas para se impor em um patamar acima da superfície.

Por outro lado a ética universal humana se apresenta no campo da educação como uma forma de produção do conhecimento, na qual, não se admite tudo por um *status*. A ética que se exige do docente é a da busca, a pesquisa. E por meio dela, da ética universal humana, a produção em conjunto educando-educador-comunidade. A ética humana não se desloca do comunitário, não se prende a solidão. Tudo é proveniente da aprendizagem-ensino regado pela reflexividade. Ação-re-

flexão-ação (SCHMITT, 2011) coletiva. Toda a aldeia se volta ao educar, assim todas vão se educando e educando-se na perspectiva constante de se encontrar como pertença do processo consciente de inacabamento (FREIRE, 2014).

Esse pauta-se pelo percurso da ética. Toda a comunidade operando de maneira franca, sincera sem a necessidade do uso de artifícios caluniosos. Comunga-se com Freire (2014), que AFIRMA não ser necessário aceitar todas as concepções pedagógicas, pode-se não simpatizar com as ideias de autor tal, ou da autora “X”, porém, o que não se admite é a mentira, a difamação, é a transmissão do que não se conhece realmente, do que ficou na leitura rasa, sem profundidade. A ética humana rechaça o ouvir dizer, o “me disseram”. É na verdade põe-se a desenvolver aptidões empáticas para com o seu semelhante.

A crítica se faz no expor as posições de maneira sincera aos educandos, não no mentir. Não precisa criar outro mundo, basta trabalhar com o cosmo dos mesmos e nutri-los com elementos comprováveis que sirvam como caminhos de desenvolvimento de um saber coletivo, fazendo uso de toda a aldeia. Oportunizando o aflorar de um ambiente integralmente afetivo e humano. Criar ideias sobre determinados pensadores ou pensamentos que não condizem com a verdade do objeto, não condiz com a ética universal humana. Assim, “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2014, p. 18). O respeito é condição fundamental para com o próximo. Conviver com o diferente é empatia, principalmente no campo educacional. A participação da comunidade no processo aprendizagem-ensino colabora na forma ética e na humanização do ensino construindo um educar.

A ruptura com a educação tradicional pautada nos princípios ocidentais e por uma ecologia dos saberes, se faz preciso atenção às condições éticas. Dessa forma aproxima-se das autoras Oliveira e Borges (2018), “por isso, todo conhecimento é considerado precário, digno de aprimoramento, revisão, ampliação, bem como todo conhecimento é também válido, somativo, respeitável e, por isso, importante” (2018, s/p). Abandonar aquela velha mesquinha, solitária e hierárquica educação bancária (FREIRE) e sua ética de mercado, ética que nos coloca em posição de rivalidade, de concorrência desleal se faz urgente. Compreender que a educação é um processo eximamente coletiva, comunitária e cooperativa. Do irmão mais novo, perpassando pelos demais irmãos e irmãs, assim como pai, mãe, tios e tias, primos e primas, colegas de rua; as pessoas no traslado, o porteiro, zeladores e zeladoras, secretárias e secretários, coordenadores e coordenadoras, direção, especialistas, professores e educandos todos e todas são parte importante no processo de ensino-aprendizagem-ensino.

Quando a ética humana faz parte do *habitus* (BOURDIEU) do educador, torna-se partícipe da *illusio* (BOURDIEU) educacional, todos terão aprendido o papel da escola e a função que é educar para autonomia humana, inclusive tendo

a escola como espaço de socialização de suma importância para o sistema de aprendizagem-ensino e para a cidadania (FERNANDES). Uma educação não para obediência, mas, para o bem-estar e autonomia dos educandos. Para tal, faz-se preciso superar as amarras do medo, romper com receios e necessidade de saber mais.

O dilema da educação brasileira

Dentre os dilemas encontrados em nosso cotidiano escolar se apresenta a falta de cooperação entre os agentes. É sabido dos dilemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro nas mais diversas áreas. Todo legado do sistema escravocrata e servil, juntamente com os vícios de patrimonialismo e da "concepção de liderança", como denominado por Fernandes (1964), o qual, afirma que tais práticas reduzem a educação formal em "símbolo social dos privilégios e do poder" (1964), das camadas dominantes, que ainda são visíveis no sistema de educação brasileiro.

Tais legados do antigo regime encontra-se exemplificado na dependência da economia mundial e voltada para ela; as instituições fundadas na dominação patrimonialista, e; concepções de liderança que concebe a educação formal como um sistema de privilégios e do poder da elite branca brasileira. Esse sentimento constrói muros de distanciamentos e isolamentos nocivos a ideia de coletividade, segue uma perspectiva excludente fundada na ética do mercado. Carrega em si a potencialidade genocida (NASCIMENTO, 1978). Genocídio para além da derrubada dos corpos, como bem expõe Abdias do Nascimento. Essa construção torna-se um longo abismo daquele saber outro, torna-se epistemologicamente individualista, solitária; quanto menos coletiva a instituição maior a tensão ocasionada por sentimentos de impotência e engessamento. Tipo pantofoque (FOUCAULT, 1977), numa vigilância constante, não pelas razões corretas, mas pela simples constatação de sua própria ineficácia.

São forças que resistem as transformações do tempo e do espaço. Os problemas de transição de sistema econômico e social não foram bem resolvidos e recaem sobre o sistema educacional. As novas exigências histórico-sociais exigem demandas específicas do sistema republicano e democrático. Com recursos insuficientes, obsoletos e mal aproveitados a educação sistemática se apresenta, em especial com argumentos forjados de contingenciamento por crises produzidas pelo próprio consórcio gerencial do poder institucional, no intuito de desestabilizar a democracia, ao mesmo tempo que se instituem aparências para enfeitar o fenômeno e esconder a essência e manter as máscaras.

A mentalidade incentivava a busca de soluções improvisadas ou o abandono delas devido a influência conservantistas, segundo Fernandes (1964). Considera-se que as funções da educação formal foram alteradas com a organização

social brasileira. A demanda do sistema democrático tem outras exigências que não a do Império, muito distintas a centralidade que a educação ganhou na formação e desenvolvimento do sistema capitalista de produção, assim como do regime de democracia brasileira.

Dentre o diagnóstico de Fernandes (1974), referente aos dilemas da educação há a necessidade "impetuosamente de modalidades práticas racionais de tratamento dos problemas educacionais" (FERNANDES, 1974, p. 415). Dessa proposição sugere a associação entre educação e ciências sociais na incursão "para a descoberta de meios adequados, econômicos e rápidos de intervenção racional na estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro" (Ibid.).

Considerava-se que os problemas educacionais brasileiros se resolve apenas "através de mudança social organizada". Nessa perspectiva conjectura não haver ajuste estrutural ou funcional das instituições escolares e "às exigências específicas da porção da sociedade total a que se destinam" (FERNANDES, 1964, p. 417). A constatação de que o rendimento efetivo da escola é apenas no quesito para qual se organizam, no caso brasileiro, limita-se ao repasse de informação.

Identifica Fernandes (1964), desconexão entre a escola e a comunidade, a educação não é voltada para amparar o público à que é destinado na readaptação ao meio ambiente em que vivem. Considera-se que, nos lugares de grande explosão demográfica, "as instituições escolares não contribuem para facilitar o ajustamento de segmentos flutuantes da população para educar o 'homem do campo' nem para formar o 'homem da cidade'" (FERNANDES, 1974, p. 417). Identifica-se que nas áreas de tensões, em especial, étnicas, onde a intervenção e mediação é bem-vinda, as escolas permanecem insensíveis aos problemas humanos desenvolvidos no seu nicho. Pois,

(...) as instituições escolares brasileiras estão organizadas para satisfazer as funções estatísticas universais da educação sistemática na civilização letrada do Ocidente, mas sem entrosá-las às frutuações socioculturais da vida humana na sociedade brasileira e em completo detrimento das potencialidades dinâmicas da própria educação sistemática" (FERNANDES, 1974, p. 418).

Característica que causa no seio escolar um sentimento impotência criativa; só resta ao educador o papel de carregador de livros e cadernetas, dependendo da área haja caderneta. Essa postura de atenção máxima as avaliações externas consomem muito do potencial criativo do educador que assume a função, mais explícita, de reprodução da cultura hegemônica e individualista. Muito embora, as transformações últimas, em especial das últimas décadas, não foram suficientes para impetrar na consciência dos agentes que vivem o cotidiano escolar, transformações significativas; pois consiste na *illusio*, desse campo conflituoso, resistência do campo conservador, principalmente religioso que insiste em inter-relacionar

Estado e religião. Falta nessas práticas o desenvolvimento da ética universal humana (FREIRE) a cima já mencionada. A descrença no poder revolucionário da educação torna-se evidente no chão da escola, nos jovens profissionais menos intensos que os mais idosos, no entanto a transmissão geracional se mostra endêmica, inclusive na reprodução de dogmas e preconceitos. Reproduz-se inclusive formas de exclusão com ares de cristandade, evoca-se a moral e os bons costumes, além da família. Decidem por atender a lógica do mercado de educação. Mentalidade que se apresenta de forma a eliminar os sujeitos, criando estereótipos e fortalecendo estigmas "na medida em que restringe a procura ou repele, de várias maneiras, os candidatos à escolarização, bem como pela inércia que revela à mudança interna, o sistema educacional brasileiro inclui-se entre os fatores adversos" (FERNANDES, 1960, p. 419), a estabilidade e a evolução do regime democrático que exige a extensão das influências socializadoras da escola.

As instituições escolares do sistema educacional não se ajustam as necessidades prementes da educação compartilhadas em escala nacional variáveis de acordo com as distinções regionais. Assim, como as diferenças dos diversos bairros dos municípios e cidades dos Estados.

Considerações

Como já frisado durante nossa explanação a educação é um produto coletivo. É pretensioso pensar na educação como um ato individual e solitário, ela é produto de um conjunto de mãos construídas num processo contínuo e altamente reflexivo. Convém a integração da teoria, a prática e o exercício da ética. No entanto, se requer uma ética distinta da mercadológica, a da vantagem em relação ao outro, a da desconsideração pelo próximo, o altero; reivindica-se uma ética humana, da compreensão, da hombridade e da busca do caráter.

Percebe-se que o campo educacional tem no próprio elemento humano, mas não só, os dilemas desafiadores para a mudança social fundamentado em princípios éticos. Fortalecer e desenvolver na comunidade escolar a consciência da necessidade de integração entre os diversos atores, em especial do corpo docente, exige uma mentalidade inclusiva na propositura da formação humana. O que o campo educacional requer é postura com isonomia para transformação social.

Para tanto, faz-se necessário um amplo trabalho de transformação, mais que social, de mentalidades. A compreensão que o campo escolar é um *establishment* do saber outro que não o religioso. Esse que também possui suas estruturas denominadas igrejas e mesmo o recanto familiar. Averigua-se um distanciamento entre os discursos e a prática, principalmente no que concerne a colaboração no chão da escola que compromete avanços e experiências mais exitosas de troca e solidariedade.

Verifica-se que o envolvimento é o caminho para o desenvolvimento de atributos socioafetivos no campo da educação. Atributos necessários para a transformação de indivíduos em cidadãos, longe do que esse termo tenha se tornado na conjuntura nacional desde os investimentos estrangeiros na desestabilização política e social do país, o qual culminou no golpe institucional de 2016. Definitivamente ensinar é um ato de amor e comunitário. Precisa-se “de uma aldeia para educar uma criança”.

Referência

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; OLIVEIRA, Ailza de Freitas. **Impactos da ecologia de saberes na educação**. In.: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/6/impactos-da-ecologia-de-saberes-na-educacao>, 2018, acesso em 27/04/2020, as 08:44h.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: M.e PEREIRA, L. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964, p. 414-441.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SCHMITT, Miguel Ângelo. **Ação-Reflexão-Ação: a práxis reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo**. Protestantismo em Revista, v. 25, mai-agos. São Leopoldo/RG, 2011.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Renata Sanches de Lima¹

I. INTRODUÇÃO

Para alguns estudiosos, investigar os estímulos existentes na organização dos pensamentos das crianças em fase oral, têm sido de suma importância e pensado como estratégia para a formação de parâmetros que contribuam na aquisição da linguagem de forma mais rica e proveitosa para as mesmas. Foi aspirando a função simbólica e a representação dos signos que Vygotsky afirma:

Os signos são instrumentos psicológicos por excelência e referem-se a tudo que está situado fora do indivíduo, sendo que, por meio de atividades internas e externas, irão atingir diretamente o outro. Consequentemente, o ser humano somente planeja porque dispõe do pensamento; por sua vez, para a expressão do pensamento, ele necessita do signo para representá-lo. (VYGOTSKY 2001, p. 1)

A função simbólica é a capacidade de representar, criar imagens mentais, imitar condutas e situações cotidianas vivenciadas em diversos ambientes que a criança frequente, tais como: nos lares, na escola, na família, entre outros. Brincar de faz-de-conta, vivenciar situações lúdicas, interagir com os adultos, permite que as crianças façam conexões com o que é real e o que é imaginário, deste modo o desenvolvimento da linguagem e as brincadeiras se relacionam, possibilitando o ato de aprender de maneira acelerada e eficaz.

Para explorar a significação de aquisição da linguagem oral nas crianças, é preciso analisá-las como um todo: Afetivamente, cognitivamente, fisicamente, ao ambiente que estão expostas e aos estímulos que recebem. Crianças privadas de afetividade, de relacionamento interpessoal, de estímulos psicomotores, essenciais para o desenvolvimento de crianças na primeira infância (0 a 2 anos), são privadas de comunicação.

Entretanto, apesar de o pensamento e a linguagem fluírem paralelamente, após o encontro de ambos, estes, por sua vez, contribuem para a compreensão das crianças, e a construção de um “mundo” que faça sentido para elas.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Santa Cruz - FARESC. Pós graduada em psicopedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Cursando pós graduação em Educação Especial pela Uninter. Cursando pós graduação em Neuropsicologia pela Faculdade Bagozzi. E-mail renatasancheslima@gmail.com

Logo, precisam elaborar um repertório imaginário, por meio da construção de sinais, da comunicação com adultos, iniciando o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua, através do contato humano, interagindo com outros, imitando, construindo referências de voz, postura, olhares, brincadeiras, conversas, ruídos, balbucios, atividades bucais que imitam sons, entre outras atividades que contribuam para a comunicação de maneira mais adequada.

Segundo o médico e psicanalista Winnicott, não foram os bebês que mudaram, porém a forma de enxergar a primeira infância, neste sentido, foram surgindo vários estudos a respeito da precocidade e algumas aptidões dos bebês, inclusive sobre a vida intra-uterina, desde as primeiras semanas, os próprios pais podem observar o comportamento dos mesmos, eles reagem aos estímulos sonoros, viram os olhos para os estímulos, localizam a fonte sonora respondendo aos estímulos faciais. Para o autor, é de suma importância o acolhimento afetivo por parte da mãe, ou de alguém que exerça a função materna, proporcionando aos bebês um ambiente acolhedor durante o desenvolvimento psíquico, favorecendo o desenvolvimento da personalidade, estimulando a criatividade e a espontaneidade.

Observando as relações humanas e a construção social do sujeito, considera-se que a linguagem não caminha sozinha, sendo um conjunto de aquisições e conquistas dos indivíduos, tais como: Atenção, sentimentos, motricidade, percepções, enriquecendo seu desenvolvimento, construindo sua própria visão de mundo, preparando-os para a comunicação pré-verbal.

2. PENSAMENTO E LINGUAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Para perceber como ocorre a construção do pensamento e da linguagem na visão interacionista, é necessário entender a gênese social do indivíduo, uma relação mediada pela cultura, por ideologias, costumes e atividades de trocas sociais. Segundo Vygotsky, é por meio das experiências humanas e a troca de experiências entre os indivíduos, que a subjetividade humana é constituída e pelas relações que o mesmo se refere como “atividade”, as quais irão mediar o conhecimento, afirma que é na atividade que o homem constitui suas relações humanas e transforma o mundo, sendo assim, é na atividade de troca e compartilhamento de práticas que o ser humano desenvolve sua capacidade cerebral.

Ao se apropriar da realidade externa, ocorre uma atividade interna de apropriação e de articulação do novo; o que marca essa atividade interna é a superação, a confrontação, a contradição e a ambiguidade entre o novo e o velho (AGUIAR, 2006, p. 12)

Para o autor, a linguagem não é somente a palavra dita, é a relação interior entre o pensamento humano, os sentidos e significados da subjetividade dos

indivíduos e de suas expressões presentes nas falas dos sujeitos. Por isso, é importante refletir que o desenvolvimento de aprendizado das crianças inicia-se muito antes delas frequentarem as escolas, considerando que cada criança tem uma história prévia, como refere-se o autor, um aprendizado “pré-escolar”. Destaca ainda, que a formação dos conceitos se inicia na infância e se completa na puberdade, quando ocorre o desenvolvimento das funções intelectuais, segue afirmando que, mesmo com crianças da mesma idade mental, haverá níveis de desenvolvimento diferenciados.

Embasado na concepção de Vygotsky, as crianças com deficiência não são inferiores aos seus pares “normais”, porém apresentam um desenvolvimento qualitativo diferente, sendo assim, os profissionais ao trabalharem com crianças portadoras de deficiências, ou algum tipo de transtorno mental, precisam compreender que, independente da deficiência, as crianças se desenvolvem como qualquer outra, mas de um modo particular. Diante de tais fatos, percebe-se que, as diversidades humanas e suas capacidades, possibilitam a compreensão do indivíduo como um todo, como ser histórico, considerando o sujeito em sua totalidade, em todas suas possibilidades e ainda contribui para o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

O filósofo e psicólogo Wallon, nos revela que o desenvolvimento das crianças ocorre de forma progressiva e por estágios, segundo o autor, o processo de aquisição da linguagem é recurso central para o desenvolvimento cognitivo, se inicia pelo ato motor, afetivo e cognitivo. Ao longo dos primeiros anos de vida, o ato motor é um dos fatores essenciais para evolução mental da criança, partindo do ponto de que, a criança não sabe reproduzir movimentos ou sons diante dela, é necessário que o ato de imitar permaneça no aparelho motor, sendo assim, ao realizar tal atividade, a criança dá origem ao que Wallon denomina de gestos de simbolização, suporte indispensável do pensamento, contribuindo para a evolução mental da criança.

No conjunto afetivo, ocorre as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, a atração que as crianças sentem pelas pessoas a sua volta, faz com que as mesmas imitem as pessoas que exercem sobre elas certa atração, neste caso a base das imitações estão relacionadas com o amor, a admiração e também a rivalidade. Este estágio contribui muito para a evolução psíquica, segundo Mahoney “no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirimirão escolhas, decisões ao longo da vida”. (MAHONEY 2004, p. 18)

No conjunto cognitivo, verifica-se as funções responsáveis pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento, segundo Mahoney (2004), “fixar e analisar o presente, registrar, rever e reelaborar o passado, assim como projetar futuros possíveis e imaginários”. Ou, nas palavras de Amaral

(2004), “o conjunto dos processos cognitivos também intervirá na aquisição e na utilização da linguagem, da memória, da atenção, da imaginação, da aprendizagem e da solução de problemas”.

Para Wallon, o desenvolvimento avança de acordo com a maturação dos conjuntos: motor, cognitivo e da integração entre o biológico e o meio social. Afetividade e a inteligência alternam-se conforme o desenvolvimento dos estágios e das funções, para Mahoney (2004, p.12), “cada configuração cria novas possibilidades, novos recursos motores, afetivos, cognitivos que se revelam em atividades que, ao mesmo tempo que convivem com as atividades adquiridas anteriormente, preparam a mudança para o estágio seguinte”.

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento: Predominâncias e indicadores.

Estágio	Período	Predominância do conjunto funcional	Indicadores
Impulsivo Emocional	Nascimento Até 1 ano	Motor e afetivo	Construção do “eu” Interação criança – meio Impulsividade motora Emocional
Sensório-Motor E projetivo	Até os 3 anos	Cognitivo	Surgimento da marcha e da linguagem Independência Ato mental projetado em atos motores Função simbólica
Personalismo	Dos 3 aos 6 anos	Afetivo	Consciência corporal Utilização de pronomes Oposição, sedução e imitação Diferenciação eu – outro / eu – mundo

FONTA: NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 193-194.

A teoria Walloniana, foi construída baseada na concepção interacionista, segundo o autor, o sujeito constitui-se pelas condições genéticas, cotidianas, sociais e culturais da época em que vivem, considerando o sujeito como um todo, acreditando no desenvolvimento intelectual pelo corpo e pelas emoções.

3. O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA INFÂNCIA E A DIMENSÃO CONSTRUTIVISTA

Jean Piaget, dedicou-se a investigar cientificamente como se forma o conhecimento, contudo desenvolveu a teoria chamada de epistemologia genética, tem como base investigar o conhecimento científico (epistemologia) e a gênese, origem do conhecimento (genética). Ao estudar o desenvolvimento humano, o autor se baseou na relação entre o sujeito e os meios físicos e sociais, além disso, afirma que o desenvolvimento da inteligência começa na infância e segue à vida adulta, passando por processos de equilíbrios sucessivos, estruturadas em etapas ou fases, responsáveis pela transformação e manutenção do conhecimento.

Segundo a teoria piagetiana esses estágios, são considerados processos de organização do campo cognitivo e afetivo, apresentando noções de adaptação biológica para o estudo das funções cognitivas, o conceito de adaptação ou equilíbrio. A equilibração é definida como equilíbrio nas trocas entre o sujeito, os meios físicos e socioculturais, esse equilíbrio é sempre instável, assim sendo, sempre surgirão novos desafios entre o sujeito e o meio, diante desses desafios o equilíbrio é perdido, e o sujeito entra em situação de desequilíbrio. Para recuperar o equilíbrio perdido o indivíduo precisará disponibilizar dois mecanismos da inteligência: a assimilação e a acomodação.

Assimilação definida por Piaget, citado por Costa (2003, p. 13), “uma estruturação por incorporação da realidade exterior as formas de vidas à atividade do sujeito”, isto é, a assimilação é um aspecto da atividade cognitiva que envolve a incorporação de novos objetos e novas experiências a uma estrutura mental ou a um esquema sensório-motor.

Já a acomodação, para Piaget, citado por Costa (2003, p. 13), “é a combinação de esquemas ou modificação de esquemas para resolver problemas que venham de experiências novas dentro do ambiente”, ou seja é um aspecto da atividade cognitiva que envolve a modificação das estruturas mentais ou dos esquemas sensório-motores para corresponder aos objetos da realidade.

Piaget define quatro etapas as quais afirma serem de suma importância para o desenvolvimento da inteligência das crianças, com as seguintes denominações: sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal. É evidente que todas as crianças passarão por todas essas etapas, porém nem sempre será de acordo com a idade cronológica e de acordo com cada fase, pois cada criança tem seu tempo de desenvolvimento e estímulos.

As experiências as quais as crianças são submetidas são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, racional, moral e linguístico. Do ponto de vista do autor as crianças precisam ter contato com outras crianças, adultos, professores, irmãos, ambientes escolares, manipular objetos variados, brinquedos, jogos, blocos, entre outros instrumentos e mecanismos que as estimulem no processo de interação, elaboração, reelaboração e socialização dos pensamentos.

Quadro 4.1 – Fases do desenvolvimento da teoria genética.

Estágio sensório-motor (do nascimento até 2 anos)	Está dividido em 3 sub estágios, sendo marcado, inicialmente, por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais). Posteriormente, ocorre organização da percepções e hábitos. Por último, é caracterizado pela inteligência prática, que se refere à utilização de percepções e de movimentos organizados em “esquemas de ação”, que gradativamente vão se tornando internacionais, dirigidos a um resultado. A criança começa a perceber que os objetos a sua volta continuam a existir, mesmo que não estejam sob seu campo de visão.
Estágio pré-operatório (entre os 2 e os 6/7 anos)	Surgimento da função simbólica, aparecimento da linguagem oral. Característica egocêntrica de pensamento (centralizado nos próprios pontos de vista), linguagem e modos de interação. A lógica do pensamento depende da percepção imediata e as operações mentais reversíveis não são possíveis.
Estágio operatório concreto (entre 6/7 e os 11/12 anos)	Pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda precise da realidade concreta. Reversibilidade de pensamento. Uma operação matemática, por exemplo, pode-se reversível. Compreende gradativamente noções lógico-matemáticas de conservação de massa, volume, de classificação etc. O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e respeito mútuo (moral de obediência).
Estágio operatório formal (Por volta dos 11/12 anos em diante)	Pensamento hipotético-educativo. Capacidade da abstração. O egocentrismo tende a desaparecer. Construção da autonomia, com avanços significativos nos processos de socialização.

FONTE: NOGUEIRA; LEAL, 2015, p.138.

De acordo com Jean Piaget e sua teoria construtivista, o processo da construção do conhecimento pelo sujeito começa do nascimento à idade adulta, passando por estágios de organização cognitiva e afetiva, construídas pela ação do sujeito com o mundo e com o meio sociocultural, desenvolvendo as estruturas mentais e abrindo possibilidades para expansão da inteligência.

Neste sentido, a linguagem é vista como um processo de interação, em que as questões sejam formuladas na busca de causas, motivos ou explicações; que a criança seja estimulada no seu fazer; que troquem experiências; que surjam contradições entre o pensamento da criança e de seus interlocutores; que as hipóteses acerca das coisas sejam expostas, questionadas, desfeitas e refeitas, é essa dinâmica, implicando a participação do outro, que contribui para o desenvolvimento cognitivo infantil.

4. A LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES

A linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal humana e que tem por objetivo descrever a língua. Noam Chomsky é linguista, aborda várias vertentes para conceituar com propriedade o desenvolvimento cognitivo dos fenômenos da linguagem.

Segundo o autor, o estruturalismo compreende a língua como um conjunto de regras internas estabelecidas dentro de um sistema, com base nesse sistema aplica-se o ensino da língua.

No gerativismo a linguagem humana é um fenômeno gerado como resposta a estímulos e fixado pela repetição. Também temos o funcionalismo, seu interesse de investigação linguística é o instrumento de interação social entre os seres humanos.

Segundo Chomsky, o sociointeracionismo é considerado a teoria da aprendizagem, ao investigar essa vertente, ele analisa três abordagens básicas:

Empirismo (behaviorismo) – Entende-se que o conhecimento é transmitido por experiências, entende as crianças como uma “tabula rasa”, ou seja, o conhecimento é externo e aprimorado pelos sentidos e por meio de estímulos, resposta e reforço.

Inatismo (gestaltismo) – A abordagem inatista entende que todo o conhecimento tem sua origem em estruturas mentais inatas, sendo assim, acreditam que tragam bagagem hereditária para amadurecer mais tarde.

Sociointeracionismo (socioconstrutivismo) – É a proposta apresentada anteriormente por Vygotsky que explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, por meio das interações sociais. O interacionismo na linguística é concebido como forma ou processo de interação verbal, reconhecendo que a língua não é só signo linguístico, mas envolve os falantes, que expressam ideias, pensamentos e intenções em contexto social.

Baseado nos estudos de Piaget o estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 anos a 7-8 anos) as crianças não dependem mais de tanta prática motora e objetos para formular conceitos sobre as coisas que a cercam. Na fase da inteligência simbólica, como o uso da linguagem e da capacidade de representação, as crianças conseguem criar jogos simbólicos, imagens mentais, as ações passam a ser interiorizadas pelas crianças, ganhando significado, assim vão construindo o pensamento sem a necessidade de objetos em seu campo visual.

Por meio do pensamento simbólico, as crianças vão superando seus limites, reduzindo o egocentrismo, superando o subjetivismo, esse período propicia em termos, a aquisição do conhecimento, dando-lhes a possibilidade de criar um novo universo de significados e possibilidades de representações. Piaget em suas investigações, afirma que por meio da criação livre (imaginação), a linguagem e as atividades lúdicas constituem o mundo interior da criança.

Logo, se o processo do pensamento infantil age primeiramente na inteligência sensório- motora (inteligência prática), evoluiu para a inteligência simbólica (imitativa), “isso indica que há uma evolução ainda mais significativa: novas estruturas mentais tornam possível para a criança construir o seu raciocínio com um arcabouço lógico”. (Balestra 2012, p. 70).

5. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Considerando o desenvolvimento infantil, o filósofo alemão Froebel afirmava que os primeiros anos de vida das crianças são decisivos para o desenvolvimento mental, por isso pensou em criar escolas para crianças pequenas, que vieram a se transformar em escolas de educação infantil. O autor acreditava que a escola ajudava muito no processo de desenvolvimento mental das crianças, por meio de jogos, atividades lúdicas, trabalhos manuais, desenhos, atividades recreativas, expressão corporal, musicalização, entre outras atividades que o mesmo considerava de suma importância para o desenvolvimento mental humano.

Para o psicólogo Jung, a consciência mais elevada é a cultura, considerando isso o autor alega que, se a criança não for educada sua consciência será apenas primária, ou seja, empobrecida, a escola seria o contato das crianças com o mundo real, assim sendo, de grande relevância para a formação da identidade. Na fase pré-escolar, as crianças construirão a autoimagem, baseadas na descrição que faz de seus atributos pessoais como; contar histórias, amarrar os próprios sapatos, entender suas relações familiares (sou filho de José e maria), sou bonito, sou inteligente, explicita seus sentimentos e opiniões, assim irão formando a visão de si mesma.

De acordo com o pensamento do autor, quanto ao desenvolvimento intelectual ou cognitivo é necessário que a aprendizagem ocorra durante a primeira infância de forma qualitativa, deste modo, fica mais evidente nas crianças que frequentam as escolas de educação infantil. Na escola as crianças desenvolvem com mais facilidade certas habilidades como: A motricidade ampla, a motricidade fina, a lateralidade, esquema corporal, e experimentar novas sensações, através da linguagem as crianças veem e escutam, se identificam com os outros e consigo mesma, a linguagem então, passa a ser importante a medida que é considerada como um instrumento para as crianças se relacionarem com o mundo.

6. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Analisando as pesquisas de vários autores, entende-se que há diversas teorias do desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar, muitas vezes o professor observa os alunos que, aparentemente tenham as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, porém não conseguem evoluir na construção do conhecimento. O professor que interage com as crianças, pode apresentar algumas soluções para os problemas mais simples, porém deve-se ter cuidado ao avaliar situações que não os compete.

O pedagogo e o psicopedagogo não elaboram diagnósticos de perfis ou problemas de ordem psíquica, cabe a eles conhecer os padrões de normalidade

tanto no desenvolvimento intelectual, como no desenvolvimento comportamental do aluno, os diagnósticos implicam em avaliações neurológicas, psicológicas e cognitivas.

A psicopedagogia tem o compromisso de investigar e estudar o processo de desenvolvimento da aprendizagem, ou a ausência de aprendizagem e possíveis transtornos, que impeçam os aprendizes de converter o conhecimento transitório em conhecimento permanente.

O psicopedagogo contribui para a construção da autonomia e independência, auxilia indivíduos com dificuldades de aprendizagem, a se encontrarem neste processo, ajudando os mesmos a desenvolver habilidades para isso, analisando a forma de pensar, agir e a maneira que as pessoas constroem o conhecimento.

Os profissionais da psicopedagogia podem atuar de maneira preventiva ou por meio de intervenções terapêuticas, podendo fazer uso de diversos materiais, tais como: jogos, brincadeiras, usando métodos lúdicos, pois a ludicidade é um fator importante para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Segundo Piaget, o psicopedagogo intervém no processo educativo por meio do diálogo com as crianças investigando o processo psicológico, procurando entender a forma que o indivíduo organiza sua estrutura intelectual, estruturas lógicas, o pensamento, por meio de testes que investiga a maneira de pensar dos indivíduos e estimulando a organização mental em busca de decifrar o desenvolvimento da inteligência humana.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, assim como explicitado em sua introdução, foi relacionar a importância do desenvolvimento da linguagem em crianças na primeira infância. Para que a linguagem possa se desenvolver de forma mais adequada, faz-se necessário a observação dos estímulos que os adultos, os familiares, educadores e outros profissionais podem proporcionar aos indivíduos, enriquecendo o aprendizado das crianças, ou preenchendo algumas lacunas existentes no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Por meio de diversos autores e diferentes pontos de vista em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, o foco do trabalho sempre foi o desenvolvimento da linguagem, porém contribui para a reflexão no campo de atuação na educação infantil e na construção das estruturas intelectuais, afetivas e motoras da criança.

No campo de ação da psicopedagogia, é conveniente ressaltar a importância de uma boa formação de base para as crianças, de modo que não surjam lacunas primárias relativas as práticas pedagógicas, a serem tratadas posteriormente com intervenções terapêuticas, devido aos estímulos ou limitações no desenvolvimento primário dos indivíduos.

Considerando a reflexão acerca do atraso da linguagem expressa-se como distúrbios da comunicação, nestes casos, referem-se a crianças pouco estimuladas e com algumas dificuldades de interação com o meio. O intuito de pesquisar sobre a aquisição da linguagem é contribuir com informações relevantes a fim de, entender como se dá o desenvolvimento cognitivo e a organização de estruturas mentais para a construção do conhecimento.

Com base nas discussões no decorrer da pesquisa, a linguagem está ligada diretamente com o desenvolvimento da inteligência das crianças, por meio da interação com os adultos. Com os estímulos do meio social as crianças conseguem formular as imagens mentais, aos poucos vão constituindo a função simbólica e surgindo as imitações, essas, aliadas a situações lúdicas, permite as crianças iniciarem a construção do pensamento. É, por meio do pensamento, produto do desenvolvimento da inteligência humana, que a linguagem irá se manifestar gradativamente na primeira infância, servindo de base para a evolução da aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Com o intuito de entender a evolução e a formação das estruturas intelectuais, convém lembrar que os conceitos abordados no decorrer do trabalho, foram apresentados e argumentados como tipos de conhecimentos, pautados na sustentação do pensamento construídos pelas crianças, passando pelos processos de aquisições mentais de acordo com as fases de maturação dos sujeitos. Na aquisição desses conhecimentos foram abordados; conhecimento físico, ou motor; conhecimento social, ou abordagem interacionista; conhecimento lógico, onde as crianças conseguem estabelecer conexões com saberes alojados em sua mente e os saberes que ainda estão adquirindo.

Nesse sentido, a criança fará de suas experiências sua fonte de conhecimento, considerando que os primeiros anos de vida dos indivíduos são de suma importância para o desenvolvimento mental.

Referências

AIMARD, Paule. *O Surgimento da Linguagem na Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. *Psicopedagogia em Piaget, Uma Ponte Para a Educação da Liberdade*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BARBOSA, Cláudia Soares. *Linguística Aplicada*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DE BONIS RACY, Paula Márcia Pardini. *Psicologia da Educação, origem, contribuições, princípios e desdobramentos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes e Leal Daniela. *Teorias da Aprendizagem, um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. Curitiba: Intersaberes, 2015.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aquisição da Linguagem Infantil, desenvolvimento, alterações e terapia*. São Paulo: Pancast, 1993.

EXISTEM ESPAÇOS PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA?

Rogério José Schuck¹
Mateus Lorenzon²

Introdução

Neste artigo de caráter ensaístico discutimos as possibilidades (e a necessidade) de aplicar uma pedagogia crítica na escola contemporânea. Para este estudo, entendemos a escola como uma instituição emergente da modernidade e, portanto, influenciada pelo espírito da época. A modernidade representou uma ruptura paradigmática com os ideais vigentes até então. Passou-se assim, a um fetichismo à razão, à ciência e ao capitalismo emergente, que despertaram um sentimento de confiança em relação às possibilidades de progresso material e moral da humanidade.

O sentimento de utopia em relação ao projeto de mundo moderno foi acompanhado pela emergência de novas instituições sociais, dentre as quais destacamos a escola. Assim, a instituição escolar está associada de modo recursivo com o projeto de mundo moderno, isto é, ao mesmo tempo que ela é produto de uma época e, portanto, influenciada pelos ideais emergentes, ela também age de modo a fomentar essas concepções e legitimar determinados modos de ser e pensar. Diante disso, os processos pedagógicos característicos da modernidade têm como finalidade principal difundir um ideal de mundo moderno e uma subjetividade racionalizadora.

O modo de pensar racional, símbolo da modernidade, nos conduziu a progressos significativos em relação ao conhecimento humano. Avanços científicos e tecnológicos permitiram aos seres humanos conhecer realidades inacessíveis aos sentidos humanos, bem como garantiram melhorias nas condições de vida. No entanto, esse sentimento de progresso foi paradoxal, tendo em vista que a racionalidade também passou a produzir uma ética e valores humanos de caráter utilitarista e levou a uma racionalização e objetificação do outro. Da

¹ Doutor em Filosofia pela PUCRS. Docente no PPGEnsino e PPGECE/Univates. Lajeado, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9275-9193>. rogerios@univates.br.

² Mestre em Ensino - UNIVATES. Docente das redes municipais de educação de Lajeado - RS e Arroio do Meio - RS. mateuslorenzonz@gmail.com

mesma forma, o conhecimento produzido pela ciência moderna não foi difundido de modo democrático. Assim, o acesso aos avanços científicos sempre permaneceu condicionado à possibilidade de pagar por ele.

Tendo em vista a relação recursiva entre escola e projeto de mundo moderno, cabe destacar que a escola também desempenhou um papel significativo nessa operação de racionalização do mundo. Os modelos pedagógicos baseados no treino, na instrução e na transmissão de informações e fundamentados em um princípio epistemológico dogmático, levaram a um culto da razão e da ciência. As abordagens metodológicas utilizadas nos processos educacionais levaram ao estabelecimento de uma hierarquia axiológica entre os diferentes modos de saber. A escola moderna preconiza uma pedagogia das ausências, nas quais os conhecimentos populares e de senso comum, por não serem racionais, são excluídos do próprio currículo. A ausência de algo faz com que aquilo seja concebido como menos digno, impróprio e resultado de um estado de ignorância. Nesse viés, é possível afirmar que a escola, ao promover uma espécie de culto da razão, também produziu epistemicídios culturais (SANTOS, 2011).

No século XX assistimos os paradoxos existentes no projeto de mundo moderno tornaram-se mais evidentes (MORIN, 2010). Foi um período em que a confiança no progresso científico foi acompanhado pelo medo e pela barbárie. Assim, a utopia passou a dar lugar às distopias, bem representadas na literatura, por romances tais como *1984*, *Fahrenheit 451* e *Admirável mundo novo*. No campo pedagógico, esse período foi profícuo para uma revisão nos pressupostos epistemológicos, filosóficos e sociológicos, que resultaram em novas propostas pedagógicas, dentre as quais podemos destacar a pedagogia crítica que tem entre seus principais influentes o pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Entre as principais características da pedagogia crítica, estão a de construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da formação de um sujeito ativo e engajado na resolução de problemas sociais. Assim, ela almeja, ao mesmo tempo, as mudanças sociais e a restauração de uma dimensão humana aos processos educacionais, políticos e econômicos. Nesse viés, uma educação crítica é uma necessidade em uma sociedade tecnocrática e utilitarista.

Mesmo que as pedagogias críticas se manifestem como uma possibilidade de restaurar uma dimensão ética as relações humanas, econômicas e sociais, percebemos resistência em discuti-las, aceitá-las e aplicá-las nas escolas contemporâneas. Algumas justificativas para isso podem ser a vulgarização e a banalização de conceitos que caracterizam a pedagogia crítica. Expressões como autonomia, sujeito crítico e humanização tornaram-se parte do senso comum pedagógico, perdendo seu significado. Além disso, em um contexto contemporâneo, criou-se um sentimento de que a democratização do acesso à educação

passou a deslegitimar as lutas de classe e as desigualdades sociais³. Por fim, em um contexto contemporâneo, a polarização das discussões políticas, fez com que educação e pedagogia crítica se tornassem sinônimos de marxismo, impedindo assim que se busque as suas origens em pressupostos filosóficos.

Reiteramos que, neste estudo, buscamos discutir as possibilidades e necessidades de utilizar a pedagogia crítica para reinventar a escola. O nosso estudo está organizado em três seções, sendo que na primeira, intitulada **A instituição escolar e o projeto moderno**, discutimos o contexto de emergência da pedagogia moderna e a sua transformação em uma estratégia de racionalização do mundo. Na seção **Entre Utopias e Distopias: O paradoxo moderno e a instituição escolar** abordamos a crise do pensamento moderno e as suas implicações para a pedagogia moderna. Na terceira seção, **As virtudes docentes como necessidade contemporânea**, revisitamos a obra de Paulo Freire, identificando as virtudes de seu pensamento e discutindo a necessidade de pensá-las como subsídios para a prática pedagógica.

A Instituição Escolar e o Projeto Moderno

Nesta seção do artigo, discutimos o contexto de emergência da pedagogia e como ela acabou contribuindo com a estratégia de racionalização do mundo. Historicamente, a Modernidade não possui uma data e um local de nascimento, mas deve ser compreendida como um grande mosaico (NARODOWSKI, 2004), isto é, um conjunto de pequenas mudanças e contribuições individuais que levaram a uma ruptura paradigmática com os modos de pensar e as instituições sociais até então hegemônicas. O modo de pensar racional, a emergência do capitalismo e a existência de impérios constituíram a espinha dorsal desse novo período.

Em relação à ruptura de caráter epistemológico, cabe destacar que no mundo medieval o homem cristão tradicional, que habitava em um mundo agrário-feudal, confiava em uma verdade transcendente. O paradigma hegemônico era teocêntrico, isto é, a verdade estava contida na figura de Deus ou nas Escrituras Sagradas, cabendo ao clérigo comunicá-las ao povo. Havia assim, uma relação dogmática com o conhecimento, cuja fundamentação estava fora do sujeito.

O surgimento da ciência moderna representou uma ruptura com essa perspectiva epistemológica, principalmente, por confiar à razão a produção das verdades. Harari (2017) explica este processo como sendo uma descoberta do homem sobre a sua própria ignorância. Ao reconhecer que não haviam respostas

³ A democratização do acesso à educação, principalmente, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) fez com que todos tivessem acesso à escola. Isso fez com que se criasse um sentimento de que não havia mais sentido discutir as diferenças de classe.

para todas as grandes questões humanas, o homem começa a buscar estratégias que permitam que ele desvele o mundo em que está inserido. O livro *O Discurso do Método*, publicado inicialmente em 1636, é um símbolo deste período, tendo em vista que nesta obra René Descartes traça um caminho racional para conseguir ter acesso à verdade.

O modelo racional de compreender o mundo encontrou um terreno fértil, em um contexto de emergência do capitalismo e do imperialismo europeu. Harari (2017, p. 313) enfatiza que “os cientistas dos períodos forneceram ao projeto imperialista conhecimento prático, justificativas ideológicas e aparatos tecnológicos”, que permitiram a realização de um projeto político de colonização do mundo. Conhecimento científico e a racionalização da vida cotidiana, alguns autores se mostram pertinentes, dentre os quais destacamos Heidegger (2007) e Bauman (2003). Mesmo resguardando diferenças conceituais e filosóficas, ambos autores indicam que a racionalização exagerada do mundo faz com que as imagens que temos do meio sejam apenas representações decorrentes de um processo calculador. Esse modo de compreender o mundo fará com que a natureza (e os outros) sejam vistos na “[...] condição de manancial de energia suscetível de ser extraída, armazenada e distribuída, de modo que o essencial não é o resultado objetivo determinado desse processo” (GIACIOIA, 2013, p. 10). Assim, ao mesmo tempo que a ciência moderna abre caminhos para aumentar exponencialmente nosso conhecimento de mundo, ela possibilita uma objetificação do mundo e do outro. Nesse viés, paradoxalmente, o conhecimento científico passa a ser uma produção humana e característica de um período antropocêntrico. A ciência pode levar a produção de uma tecnocracia que objetifica o outro.

Com isso, a ciência passou a produzir valores morais e legitimação para a ação do imperialismo europeu. Um exemplo de como a ciência esteve implicada na legitimação de políticas, pode ser encontrada, por exemplo, na psicométria nos Estados Unidos, a eugenia na Alemanha Nazista e a biologia materialista-dialética de T. D. Lysenko na União Soviética (HUBER, 1998). No entanto, frente ao exposto, poderíamos nos questionar: até que ponto a aliança ciência-império-capitalismo impulsionou a difusão e a confiabilidade depositada no conhecimento científico?

Entendemos que a difusão da subjetividade racionalizadora e a construção de uma hierarquia axiológica entre as diferentes formas de conhecimento, exigiram estratégias universalizantes e que colonizaram a *mente* dos indivíduos. Nesse viés, é inevitável refletir acerca das funções assumidas pela instituição escolar. A escola institucionalizada, tal como a conhecemos hoje, não é transcendente ao surgimento do homem. Por um longo período histórico, as aprendizagens necessárias para a ação produtiva e para a vida em sociedade foram adqui-

ridas em espaços não institucionais. Nesse viés, é importante perceber que a escola, como instituição formal para a aprendizagem, também foi um elemento que se constituiu no período de emergência e consolidação da modernidade e, em decorrência disso, atende a determinado projeto político, social e econômico.

Num rápido olhar sobre a história da educação, gostaríamos de destacar dois autores que influenciaram a organização da escola moderna: Jean Amos Comenius e Immanuel Kant. Dentre a extensa obra bibliográfica do pastor morávio Jean Amos Comenius, merece destaque a *Didática Magna*. O livro, escrito e publicado originalmente em 1657, é considerado um marco na história da educação. Por sua vez, o livro *Sobre a Pedagogia*, do filósofo alemão Immanuel Kant também nos oferece alguns subsídios para pensar os objetivos da educação escolarizada.

Mesmo resguardadas as diferenças entre ambos os autores, é possível identificar que em suas obras emerge uma concepção de que a educação é um elemento que libertaria o homem de um estágio de animalidade. Em relação a isso, Comenius (2011, p. 71) afirma em sua obra que “[...] ninguém pode tornar-se homem sem disciplina” e, prossegue afirmando:

[...] também o homem por si só, cresce com feições humanas (assim como o bruto com as suas), mas não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade (COMENIUS, 2011, p. 78).

A obra pedagógica do pastor morávio é um indicativo de que a educação e a pedagogia deveriam ser pensadas como instrumentos e estratégias para a formação de um homem moderno que preconizaria o uso da razão ao invés dos seus instintos. Essa preocupação também está presente na obra *Sobre a Pedagogia*, projeto de mundo moderno. O ideal moderno da escola como uma instituição universal e suprafamiliar visa, sobretudo, a universalização de um ideal de homem. Ao analisar os modelos coloniais modernos, é perceptível que o império colonizador, além de agir sobre o corpo dos indivíduos, visa a colonização das mentes. Memmi (2007) discute longamente este processo ao destacar que o colonialismo está focado no aspecto econômico, mas é precedido por um fenômeno de colonização das mentes, no qual precisa inicialmente negar a identidade do indivíduo e fazer com que ele construa uma imagem negativa de si.

Nesse viés, as pedagogias críticas nos oferecem subsídios para pensar a escola nesses arranjos coloniais. Parafraseando uma expressão de Santos (2011), poderíamos pensar a escola moderna como uma promotora de uma pedagogia dos silenciamentos. Teóricos críticos, dentre os quais Henry Giroux (1990), destacam que nem todas as coisas existentes farão parte do currículo escolar. Nesse sentido, há tópicos que não terão espaço para serem ensinados na escola. É fundamental pensar quais são os critérios que serão adotados para a seleção do que será ensinado. Passa-se a se criar, assim, uma cultura do silêncio:

[...] a *cultura do silêncio* é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar e seus pensamentos e afirmar suas verdades enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Eles constituem a classe dos oprimidos que não conseguem reconhecer-se como sujeitos criativos capazes de transformar aquilo que os cerca, estando sem condições de apresentar novas ideias ou de manifestar práticas culturais diferentes daquelas às quais estão submetidos (OSOWSKI, 2010, p. 101)

Diante disso, a ausência do conhecimento popular no currículo escolar faz com que se abram caminhos para o silenciamento dos sujeitos e a negação de sua identidade cultural. Santos (2011) fala na ocorrência de epistemicídios culturais, nos quais os conhecimentos do senso comum são apresentados como errôneos e vergonhosos. Em contrapartida, há uma ênfase em saberes racionais com os quais se estabelece uma relação dogmática e que passam a agir como saberes-regulação.

Finalizamos este capítulo trazendo uma frase que talvez seja síntese dos resultados decorrentes da escolarização moderna: “*estude para ser alguém na vida*”. Esta afirmação carrega consigo, uma pressuposição de que as pessoas que não foram educadas *não são ninguém*, isto é, há uma negação das identidades que não são formadas nos processos educacionais formais. Além disso, ela indica um viés pragmático de educação, no qual se associam os processos educativos ao desenvolvimento econômico. Esse discurso utópico de educação e progresso ainda tem reverberações contemporâneas. No entanto, em meados do século passado, ele começa a ser questionado e a utopia até então associada a ele dá espaço ao pessimismo.

Entre Utopias e Distopias: O paradoxo moderno e a instituição escolar

Na seção anterior, discutimos, de modo breve, o contexto de emergência da instituição escolar e a sua relação com o projeto de mundo moderno, bem como explicitamos a nosso entendimento de que a escola serviu como uma estratégia para a difusão de uma subjetividade racionalizadora. Nesta seção, nosso objetivo é discorrer sobre o movimento paradoxal do mundo moderno, a crise de confiança aos modelos hegemônicos e a passagem da utopia para as distopias.

Conforme afirmamos anteriormente, a emergência da Modernidade representou uma ruptura paradigmática com a Idade Média. A confiança e o otimismo em relação às possibilidades da razão promover o progresso econômico e moral do mundo é perceptível, por exemplo, na literatura deste período. Livros, dentre os quais *Utopia* (Thomas Morus, 1516), *A Cidade do Sol* (Tommaso Campanella, 1602) e *Nova Atlântida* (Francis Bacon, 1627) apresentam “[...] projetos que imaginam lugares e tempos perfeitos, ideais ou melhores” (KOPP, 2011,

p. 40). Ao analisar cuidadosamente estas obras percebemos que subjacente às propostas de sociedade ideal encontra-se a organização racional da sociedade e a ênfase na ciência como caminho para um mundo melhor.

No caso da obra seminal *Utopia*, a construção de uma sociedade ideal foi decorrente da capacidade dos homens e mulheres bem empregarem sua riqueza e inteligência. Kopp (2011) destaca que, na obra é visível perceber que:

[...] os espíritos são dirigidos para a pesquisa, o aperfeiçoamento e a aplicação das coisas úteis. As coisas úteis se resumem a fazer e a manter a sociedade estável, dando condições a cada cidadão de levar uma vida digna que tenha certas necessidades supridas de forma satisfatória e igualitária (KOPP, 2011. p. 41).

Garantir condições de vida dignas e suprir as necessidades de vida dos cidadãos também é um objetivo presente na obra *Cidade do Sol*. Campanella (1973) apresenta uma narrativa na qual a razão iria gradativamente ocupar o espaço da religião como elemento organizador da vida em sociedade. Além disso, o autor expõe que a instrução eficaz das crianças é uma das chaves para a estabilidade e o progresso da sociedade: “[...] naquela cidade, as ciências são aprendidas com tanta facilidade que as crianças ficam sabendo num ano o que entre nós só se adquire depois de dez ou quinze anos de estudo” (CAMPANELLA, 1973, p. 248). Da mesma forma que o filósofo renascentista italiano, o inglês Francis Bacon (1999) também descreve uma sociedade na qual a ciência e a educação desempenham um papel central. Em *Nova Atlântida*, o autor descreve uma sociedade organizada em torno da Casa de Salomão, uma instituição nobre que tinha como objetivo “[...] o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano para a realização de todas as coisas que forem possíveis” (BACON, 1999, p. 245).

Partindo do pressuposto de que as produções humanas são influenciadas pelo espírito da época em que estão inseridas, torna-se visível o entendimento existente, pelo menos nas classes intelectuais, que a razão indicou a possibilidade de um futuro marcado pela igualdade e pela dignidade. Assim, o homem moderno foi levado a acreditar na promessa de que a razão iria garantir um futuro melhor. Todavia, a partir do pensamento de Heidegger (2007) somos instigados a pensar se a confiança atribuída à ciência e ao desenvolvimento tecnológico não “[...] estão enredados em uma escalada compulsiva, em uma espiral infinita, que, em vez de resolver nossos impasses, nos impele, cada vez mais, para a beira da catástrofe” (GIACOIA, 2013, p. 10).

O ápice das desconfianças em relação às possibilidades da razão garantir o progresso material e moral do homem se deu no século XX, no qual, paradoxalmente, assistimos de um lado o exponencial crescimento do conhecimento humano, e do outro tornou-se visível a exploração econômica, a barbárie e a ba-

nalidade da vida humana. O progresso econômico e material não foi acompanhado por uma distribuição justa da riqueza produzida, produzindo ou acentuando a desigualdade econômica e social.

Por sua vez, os movimentos de descolonização e de independência política deixaram marcas profundas nos países subdesenvolvidos. A exploração econômica deu lugar à dependência econômica das antigas metrópoles. Da mesma forma, a ausência de recursos financeiros fez com que muitos desses países (e suas populações) fossem privados de avanços científicos e tecnológicos. Além disso, a colonização da mente dos sujeitos oprimidos tende a perdurar (MEMMI, 2007).

A exploração econômica foi acompanhada também por uma profunda crise ética e de valores humanos. Tal como discutimos em outro texto (SCHUCK, LORENZON, 2017), o ideal de subjetividade racionalizadora proposto e difundido na modernidade levou a uma objetificação do outro, a uma racionalização das relações humanas e a banalização da vida. Assim, no século XX assistimos a um despertar das distopias, isto é, a simulação de um mundo pior, na qual passa-se a temer o futuro humano (KOPP, 2011).

O projeto utópico descrito na literatura dos séculos XVI e XVII demonstrou sua inviabilidade. Assim, o progresso material foi acompanhado por um desregramento (crise) moral e fomentou ainda mais as desigualdades econômicas. Por sua vez, o progresso científico e, conseqüentemente, os avanços tecnológicos, criaram um sentimento paradoxal de fascinação e medo. Fascínio por nos apresentar fantásticos mundos além dos nossos sentidos e assombro pelo fato de que estas revelações podem se transformar em instrumentos de destruição. Diante desta crise, Carbonell (2016, p. 46) destaca que surge

[...] os movimentos sociais e contraculturais e a cristalização de novas ideias, que tratam de compreender melhor os envelhecidos e renovados mecanismos de reprodução social e inculcação ideológica do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que se alimentam de sonhos e utopias para transformá-los.

Frente a isso, é possível perceber que as pedagogias críticas são emergentes da crise e, como tal, são propostas pensadas como um antídoto a este mal estar da racionalidade moderna. Como tal, pensamos que é fundamental revisar as propostas desta abordagem pedagógica, a fim de encontrar elementos que nos permitam refletir acerca das crises do mundo contemporâneo.

As virtudes docentes como necessidade contemporânea

Conforme discutimos nas seções anteriores, a pedagogia crítica emerge em um momento de crise econômica, ética e política do projeto de mundo moderno. Mas é uma abordagem pedagógica esperançosa, pelo fato de encarar o futuro como um mundo de possibilidades (GIROUX, 1990; FREIRE, MACEDO,

1990). No entanto, para que isto ocorra é necessário perceber que há uma tênue linha que distingue as possibilidades da razão ser empregada como uma ferramenta de opressão e de emancipação. Nesta última seção do estudo, revisitamos a obra de Paulo Freire, em busca de alguma virtudes que seriam fundamentais para a educação em um contexto contemporâneo.

Entendemos a virtude na perspectiva apresentada por Ecco (2015, p. 174), para quem as virtudes são “[...] valores necessários para a construção de uma sociedade mais humana”. Assim, ao contemplar as virtudes na prática docente, estamos criando a possibilidade de despertar e restaurar uma dimensão humanizadora à educação. Em nossa perspectiva, entendemos que quatro virtudes são fundamentais para que a educação seja um instrumento que permita superar a crise ética que estamos vivenciados: o diálogo, o ato de dar voz aos silenciados, o cultivo da curiosidade e a esperança.

O diálogo é um conceito basilar no pensamento de Freire (2011b), não sendo compreendido apenas como uma abordagem pedagógica, mas sim como uma atitude ética e existencial (ECO, 2015). Freire (2011b, p. 109) afirma que “o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronuncia* do mundo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. Frente a isso, é visível que, na perspectiva freireana, o diálogo desempenha uma função de caráter auto-formativo.

Por sua vez, Zitkoski (2010, p. 117) afirma que “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. Nessa perspectiva, entendemos que a concepção de diálogo freireano vai ao encontro do conceito de diálogo apresentado por Gadamer (2004, p. 247), para quem “um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca”, isto é, ao dialogar produzimos algo em nós mesmos e no outro.

Essa concepção crítica de diálogo evidencia que dialogar exige uma abertura ao outro, isto é, “[...] ter um sentimento positivo de estima para com o outro na sua totalidade, decorrendo ações e condutas congruentes ao referido sentimento” (ECO, 2015, p. 181). O diálogo abarca outros valores entre as quais a humildade, o respeito e a simplicidade. Freire (2011a) acrescenta ainda que dialogar exige também consciência do próprio inacabamento, isto é, uma percepção de sua própria ignorância em relação ao mundo e as possibilidades de minimizá-la em contato com o outro. O diálogo serve assim, como um antídoto ao processo de racionalização e objetificação do outro.

O segundo aspecto que compreendemos como fundamental nas pedagogias críticas consiste em dar voz aos silenciados. Conforme já discutimos anteriormente, a pedagogia das ausências é responsável pelo silenciamento de culturas, ou conforme afirma Santos (2011) pela realização de epistemicídios cultu-

rais. A escola tradicional está intimamente associada a essa destruição de saberes populares pelo fato dela estimular e fomentar relações dogmáticas com o conhecimento. Freire (2011b), ao abordar as pedagogias bancárias fala em uma pedagogia narrativa que “[...] tende a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos” (FREIRE, 2011b, p. 79).

Essa abordagem de trabalho, que não aborda as relações epistemológicas implicadas nos processos de produção do conhecimento, associada a confiança depositada na função e no discurso do professor, leva aos estudantes estabelecerem uma hierarquia entre as diferentes formas de saber. No topo desta pirâmide encontramos os saberes curriculares que apresentam um caráter culto e racional. Em contrapartida, na base da hierarquia existem os saberes populares, decorrentes das experiências práticas dos indivíduos e da sua cultura. Com o tempo, a ausência desses saberes populares no currículo escolar, vai fazendo com que eles sejam esquecidos ou associados a algo de menor valor.

Entendemos que a proposta de Freire (2011b), de que a leitura de mundo seja acompanhada da leitura da palavra, é uma ferramenta essencial para evitar essa racionalização completa do mundo. No momento que o conhecimento científico, difundido pela escola, dialoga com os conhecimentos populares, há a possibilidade de constituir um saber-emancipação (SANTOS, 2011), que auxilie os indivíduos a realizarem uma leitura mais crítica do mundo em que estão inseridos e, concomitantemente, libertem-se da perspectiva fatalista da história e da condição de sujeitos manipuláveis.

Outro aspecto central da pedagogia crítica é a valorização da curiosidade epistemológica dos educandos. Em uma proposta bancária de educação, o fluxo unidirecional de informações age no sentido de suprimir a curiosidade. Livio (2018) afirma que é esta habilidade que nos distingue dos demais animais. Tendo em vista isso, uma educação que não valorize o questionamento e a dúvida, não pode ser compreendida como uma educação humanizadora.

Retomar o estímulo à curiosidade é fundamental em um contexto contemporâneo, no qual a educação vem assumindo cada vez mais um viés pragmático e utilitarista. Em consonância com Ordine (2016, p. 9) entendemos que:

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que - exatamente graças à sua natureza gratuita livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial - podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil da humanidade.

Diante disso, compreendemos que a educação é uma ferramenta que deve ter um fim em si mesma, isto é, um caráter autotélico. O cultivo do espírito humano e o incentivo ao *ser mais* devem se sobrepôr aos objetivos impostos pelas

forças do mercado. Um último aspecto que pode ser encontrado na pedagogia crítica, e que serve para auxiliar neste processo de despertar da racionalidade moderna, é a esperança. Assim, uma educação que sirva a um projeto que restaure a dimensão ética nas relações humanas deve, sobretudo, restaurar aos indivíduos a habilidade de sonhar,

Em uma perspectiva em que prevalece a racionalização do mundo, o futuro é apresentado como algo previsível e resultado de uma progressão geométrica, da razão calculante. Frente a isso, torna-se fundamental que os homens e mulheres percebam que podem ser protagonistas na construção do seu futuro. Assim, restaurar a capacidade de sonhar é um dos desafios da educação e uma das possibilidades a ser implantadas pela pedagogia crítica.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos discutir as possibilidades da pedagogia crítica diante de um contexto marcado pela racionalização do mundo. Entendemos que a crise contemporânea, tanto em sua dimensão econômica quanto política, é decorrente da confiabilidade depositada no projeto de mundo (racionalista) moderno. A confiança atribuída ao método, expresso na razão calculante na modernidade, nos conduziu a uma universalização da subjetividade racionalizadora. Além disso, a sociedade tecnocrática, inaugurada na modernidade, distorce a visão que temos de futuro, apresentando-o como um desdobramento fatalista e sequencial do presente.

As crises advindas do contexto moderno são complexas e, muitas vezes, trazem desdobramentos da abordagem racionalizadora-calculista do mundo moderno que, por meio de processos muito mais focados na *mathesis universalis*, reduziu o mundo a objetos e simplificando as relações humanas a cálculos de custo-benefício. Frente a isso, entendemos que é fundamental um despertar da humanidade, que passa necessariamente pela humanização das relações humanas.

Tendo em vista que a educação possui uma função essencial na construção das relações humanas e, conseqüentemente, em uma sociedade mais justa e solidária, entendemos que ela é uma estratégia fundamental para a promoção de um saber-emancipação, de relações mais humanas e na restauração de um sonho de futuro possível. Discutimos, em especial na seção anterior, que a pedagogia crítica pode ser um importante recurso neste processo.

Um dos limites que percebemos é que as propostas de pedagogia crítica, não raro, permanecem num nível muito simplificado, a ponto de associá-las somente a uma preocupação de caráter marxista. Em nossa leitura, entendemos que a pedagogia crítica possui elementos decorrentes de outras vertentes filosóficas que precisam ser retomadas e evidenciadas. Com base nisso, sem desprezar

a corrente marxista, ao longo deste estudo discutimos possibilidades desta abordagem pedagógica ser feita a partir de outro lugar, utilizando-se outros referenciais, de modo a problematizar a postura objetificadora moderna, possibilitando assim a emergência e reconhecimento do outro e da própria realidade.

Por fim, é preciso salientar que a modernidade constituiu um paradigma sob o qual muitas instituições, práticas e até as subjetividades foram organizadas. Assim, a crise contemporânea é uma crise paradigmática que exige um novo olhar e novas posturas na reinvenção do ser humano. A instituição escolar precisa assumir a responsabilidade ética e política de agir de modo a romper com uma espiral racionalista calculadora que, submissa à lógica do mercado, nos conduz a barbárie e à catástrofe. Entendemos que a pedagogia crítica tem alguns elementos que podem auxiliar a (re)pensar uma pedagogia da compreensão humana e que restaure o otimismo em relação ao futuro.

Referências

- BACON, F. *Nova Atlântida*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética Pós Moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- CAMPANELLA, T. *A Cidade do Sol*. São Paulo: Editora Victor Civita, 1973.
- CARBONELL, J. *Pedagogia do século XXI: Bases para a inovação educativa*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- ECCO, Idanir. Do legado freireano: virtudes docentes para a educação humanizadora. In: DALLA COSTA, Antônio Amélio; ZARO, Jandir; SILVA, Jolair da Costa (Org.). *Educação Humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna*. Santa Maria: Biblios, 2015. p. 171-190.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: Complementos e índices*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GIACOIA, O. *Heidegger urgente: introdução a um novo pensar*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HARARI, Y. N. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: LP&M, 2017.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.
- HUBER, G. Desvio ideológico e proteção ética. In.: MAYOR, F.; FORTI, A. *Ciência e poder*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 101-112.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Editora 70, 2012.
- KOPP, R. *Quando o futuro morreu? Mídia e sociedade na literatura distópica de Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.
- LIVIO, M. *Por quê? O que nos torna curiosos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

LORENZON, M. SHUCK, R. J. Ein Zwischen de construção de sentido na ação dialógica: olhar a dialogicidade de Freire a partir da hermenêutica. *Revista Pedagógica*. v. 19, n. 41. Maio/agosto de 2017. p. 63-79.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Edição Revista e Modificada pelo autor – 14 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2010.

NARADOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-118.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

*Romário Pereira Carvalho*¹

*Odair Ledo Neves*²

*Gidelmo Santos de Jesus*³

*Suelaine dos Santos Rodrigues*⁴

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem de forma pedagógica, uma vez que as TIC estão sendo ingressas no ensino de forma sistemática. As novas tecnologias são instrumentos que poderão proporcionar aos professores inovações nas práticas pedagógicas e na metodologia. Este projeto teve o intuito de incentivar a escola do campo/ professores a fazerem uso das novas ferramentas tecnológicas de forma pedagógica, nas escolas do campo do município de Serra do Ramalho, com todos os professores que compõe a rede escolar.

Nos últimos anos no Brasil tem se investido bastante em diversos tipos de tecnologias que estão sendo inseridas na escola no meio urbano e rural, tecnologias essas que buscam auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos da cidade e do campo.

A escola do século XXI vista como responsável pela formação do cidadão tem que estar apta a se adaptar em um mundo globalizado, tendo em vista, que a sociedade contemporânea precisa de uma educação diferenciada, com novos aparatos tecnológicos que complementem o ensino, preocupada em atender as demandas da atualidade a escola do campo também busca se engajar neste

¹ Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal da Bahia. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho-BA. romarioeducampo@gmail.com

² Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília (2014); licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2009); Professor da rede municipal de Serra do Ramalho-BA. Email: odairln@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2008); Professor da Rede Municipal de Delmiro Gouveia-AL. Email: gsjmst@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Sergipe (2012); Professora da Rede Municipal de Delmiro Gouveia-AL. Email: suelainevida@hotmail.com

novo mundo moderno tecnológico, começando a fazer uso de ferramentas tecnológicas que tem o intuito de dinamizar as aulas, saindo do modelo padrão tradicional e passando a ter um ensino mais atrativo.

Percurso metodológico

A metodologia utilizada é cunho qualitativo, para tanto, fez uso de entrevista e oficina com professores, usando princípios da pesquisa-ação realizadas por meio de uma ação envolvendo pesquisadores e participantes representativos envolvidos de modos cooperativos (THIOLLENT, 2008). A pesquisa foi realizada na Escola Municipal João Paulo II, situada no assentamento de Agrovila 14, no município de Serra do Ramalho. E, contou com a participação de 13 professores.

Resultados e discussão dos dados

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012). Assim, por meio das entrevistas e oficinas, buscamos entender como ocorre a inserção das TIC na prática pedagógica, e os desafios ainda existentes para a utilização destas ferramentas no processo de ensino/aprendizagem na escola do campo. Durante a entrevista, tornou perceptível o entendimento sobre TIC:

A tecnologia é o meio de comunicação, na verdade nesse momento o veículo mais rápido tanto para nós comunidade como o mundo global, e de muita importância, através desse meio de comunicação é que nós produzimos, analisamos, obtemos muito mais informação do mundo e de forma geral. (ROSA, entrevista 2018).

As professoras enfatizaram que as TIC são meios, ferramentas que facilitam a comunicação ou mesmo um veículo de rapidez, que conecta as comunidades e o mundo em geral. Neste sentido é importante assinalar o pensamento de Almeida (2004) ao considerar que “Tratar de tecnologias na escola engloba, na verdade, a compreensão dos processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção” (ALMEIDA, p. 02, 2004).

As tecnologias servem para contribuir, produzir, criar, mostrar, neste contexto a citação reforça a fala da professora Rosa, evidenciando que as TIC dinamizam o conhecimento que é transmitido no processo de ensino aprendizagem. A professora destacou a da inserção de ferramentas tecnológicas na sala de aula.

São muito importantes para o crescimento e desenvolvimento do aluno, porque o leva a buscar novas informações como muito mais rapidez, auxiliar de forma diferenciada, porque o mundo do aluno hoje é totalmente envolvido por tecnologias, o telefone móvel maioria das crianças tem em casa e veem televisão, computador e tablets, então, não inserir isso no mundo do aluno, seria realmente a gente andar regredindo. (ROSA, entrevista 2018).

Complementando, a Professora Margarida aborda que “Por serem recursos que desperta a atenção do aluno, torna-se um processo mais interessante e interativo no aprendizado do aluno” (Margarida, entrevista 2018). Para professora Margarida, os recursos tecnológicos servem para despertar a atenção dos alunos, tornando ferramenta dinamizadora, interessante e atrativa no processo de ensino aprendizagem, motivando os alunos a aprender com uso de tecnologias educacionais.

A aplicação da oficina teve início por meio de uma atividade lúdica e explanação sobre o processo histórico das tecnologias no mundo, até adentrar o espaço da sala de aula por meio de vídeos e slides, motivando os alunos a participarem e a conhecerem sobre a história das tecnologias. Em seguida, foi entregue aos professores, cartolinas de cor brancas, dividindo-os em grupos para que fizessem desenhos sobre as tecnologias presentes em seu cotidiano, logo mais, fomos para o laboratório de informática, com poucas máquinas em funcionamento, então dividimos em grupos para realização das atividades propostas, de imediato, os alunos abriram o Microsoft Word para digitação de uma pequena história “O leão e o Rato” de forma ditada, a intenção dessa proposta era que eles digitassem, havendo algumas dúvidas e erros de palavras e acentos. Observamos, neste processo, a empolgação e envolvimento produzidos pela atividade. De acordo com a prática utilizada, a professora (ROSA, 2018) salientou,

Faço, na medida do possível dentro da minha realidade e na possibilidade que a escola me oferece, eu tento introduzir no cotidiano do aluno, o telefone móvel que eu já falei não uso muito, começo ter medo de gerar a questão do preconceito, mas os computadores da escola, agora mesmo eu estou trabalhando produção de texto, eles mesmos produzem, escreve e depois eu faço correções com eles nos computadores, então um trabalho que eu fazia antigamente no quadro e no caderno, hoje eles produzem e reescrevem no computador, tudo que eu posso usar como sites, blogs tudo que a escola me oferece eu tento trabalhar sim.

Diagnosticamos juntos aos professores a necessidade de que em alguns momentos trabalhem com o computador, a partir da oralidade e escrita e, ao término do exercício corrigir os erros e por meios deles buscar aprender de forma mais dinâmica e que contemple a realidade do aluno nativo digital. Realizamos atividade por meio do aplicativo Excel: entregamos uma planilha impressa com uma lista de produtos encontramos nas vendas presentes na comunidade cam-

pesina, servindo como sugestão para a professora regente. Uma das formas diferenciadas de se trabalhar os conteúdos de matemática e ao mesmo tempo utilizando a tecnologia a favor da realidade campesina é a prática do uso de listas.

No terceiro momento de oficina, a proposta foi incentivar os professores a conhecer/produzir slides, contemplando o bioma brasileiro e os animais do cerrado. Devido à ausência de internet em diversas escolas do meio rural do município de Serra do Ramalho, buscando facilitar a formação dos professores, foram pesquisadas e disponibilizadas no pendrive fotos de animais do Cerrado Brasileiro. Os professores desempenharam o trabalho, observando que os slides podem ser trabalhados em qualquer outra disciplina composta na matriz curricular, nos atentamos a trazer a Geografia, por contemplar a realidade presente na vida dos povos do campo. Quando pensamos em envolver tecnologias no ambiente escolar, tivemos que nos atentar ao uso do celular, pois existem diversos que estão presentes na comunidade e na escola pesquisada. Por meio da apresentação dos aplicativos que existem no celular: câmera fotográfica, filmar, tirar fotos, calculadora, bloco de notas, montagens, edição, músicas, e as possibilidades dessas ferramentas como inserção na aprendizagem. Dentre as atividades que podem trabalhar com a utilização do celular, a ausência de internet fez com que trabalhássemos com aquilo que era cabível. Assim, a opção foi apresentar uma proposta que não precisaria do uso de internet, trabalhando de forma pedagógica com os recursos presente na ferramenta, ao final fazemos a edição de um vídeo no computador.

As tecnologias no momento contemporâneo são ferramentas que se mostram como novidades no ambiente escolar, deixando de ser um espaço de repetição de seguir os mesmos conceitos do passado e passando a ser inovador, de interesse e de aprendizagem significativa,

Um dos objetivos da inserção das NTIC na escola é, com certeza, a novidade que essas ferramentas trazem para o acréscimo das informações ministradas pelo educador, desmistificando a escola como lugar monótono e passando a ter o ensino interessante e com intuito de preparar seu aluno para o futuro. (COSTA. 2014, p. 77).

Sabe-se que a escola de modo geral enfrenta diversos desafios na parte financeira, mesmo assim não deixa de inovar em suas práticas pedagógicas, sempre fazendo uso de ferramentas atrativas que preparam o aluno para vida, possibilitando aulas dinâmicas e reflexivas. A escola atual vem buscando preparar o aluno para lidar com as variadas informações existentes, potencializando o aluno digital para fazer uso da forma correta, deste modo, contribuído de forma pedagógica para o processo de ensino aprendizagem do educando. Nessa perspectiva, relata a professora Rosa:

O interesse deles é totalmente diferente, é trazer o mundo, a tecnologia e esses meios de comunicação, traz o mundo mais colorido, mais avançado, mais atualizado, se você ficar com o quadro negro fica uma aula muito pacata, monótona, eu acho que é de grande valia para o aluno o uso da tecnologia, precisa mesmo, por exemplo, eu vou dar início a conteúdo, começo com um vídeo, com uma música, para trazer aquele incentivo para que ele, passo o conteúdo e ainda baixo um vídeo para complementar as ideias, para eles comparar, reescrever, eu estou sempre usando as tecnologias (ROSA, 2018).

Em concordância com a professora Rosa, inserir as tecnologias na educação representa uma forma de deixar de se ter aulas monótonas, repetitivas, passando a colorir o ambiente escolar. Assim, a tecnologia ajuda na prática pedagógica do professor, complementando as aulas e tornando-as mais dinâmicas e atrativas. Estes aspectos tecnológicos possibilitam uma nova apropriação, possibilidades e transformação da educação, modificando as práticas pedagógicas, dinamizando as aulas e transformando o ser humano em seu modo de ser e pensar.

Para acompanhar a evolução da sociedade atual, a escola passar a utilizar no auxílio das aulas, novas ferramentas tecnológicas, ferramentas essas que facilitará na interação entre professor aluno, buscando facilitar a mediação de conteúdo, e com objetivo de ter uma aprendizagem significativa.

As tecnologias educativas vieram favorecer, contribuir e auxiliar o professor no processo de ensino. Com essas novas ferramentas, o educador tem mais recursos para a ministração de suas aulas, tornando-as mais interessante, prazerosas e interativas. Deve-se atentar para o seu uso de forma que favoreça a aprendizagem dos alunos e uma aproximação maior entre a realidade cotidiana dos educandos. (COSTA, 2014, p. 30).

É notório que nos dias atuais torna-se essencial a inserção das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que funciona como suporte, auxiliando, possibilitando aos professores diversas formas de ministrar suas aulas saindo de um modelo tradicional e passando a ser inovador e atrativas.

Com o uso das NTIC, não se pretende que a escola perca o posto de lugar de interações sociais saudáveis, ludicidade e aprendizagem, mas que essas novas tecnologias possam, inclusive, tornar esses processos mais eficazes e mais significativos para as crianças. Uma escola que não paute por esses itens é uma escola fadada ao fracasso. O ambiente escolar é, ou devia ser, mais do que tudo o lugar, um lugar onde se aprende a ser gente. (COSTA, 2014, p. 45).

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação-NTIC não surgiram com intuito de modificar o processo de ensino/aprendizagem, surgiu para fazer do ensino mais eficaz e dinâmico, a escola do século XXI que não fazer uso dessas novas ferramentas para transformação do ensino acaba sendo vista como fracassada ou mesmo atrasada no tempo.

Antes da implantação das novas tecnologias na prática pedagógica do professor, é necessário que ele passe por uma capacitação, para poder operar os e-

quipamentos de forma correta e incrementalmente metodologias adequadas na utilização dessas ferramentas. Além do mais, é preciso que os educadores se disponham a participar de capacitações, cursos e formações, e, principalmente, estejam abertos a mudanças. Só assim eles poderão se atualizar e melhorar a sua prática de ensino diante as NTIC. (COSTA, 2014, p. 50)

De acordo com Costa, faz-se necessário que antes da escola fazer a inserção de novas tecnologias no âmbito educacional, que a mesma busque promover qualificações tecnológicas, para que os professores passem a ter conhecimento sobre o uso de determinadas ferramentas, ficando entendido que os mesmos nasceram em outras décadas a qual não fazia uso efetivo destes novos aparatos, então o ideal é que a escola os prepare para que ocorra um ensino de forma crítica e satisfatória.

A escola do campo a inserção das novas tecnologias.

Embora ainda exista bastante preconceito em relação à educação na escola do campo, que homem do campo é um ser atrasado. De acordo com SANTO, FEITOSA, 2014, ainda é evidente que a educação na escola do campo encontra-se vítima do descaso. Encontramos escolas sem recursos, sem equipamentos que poderiam estar favorecendo ao trabalho do docente. Sendo notório este descaso na escola do campo, mesmo assim sentiu a necessidade de evoluir junto ao mundo tecnológico.

Embora vejamos algumas mudanças acontecendo, este homem do campo ou mesmo a escola do campo passaram a evoluir junto com a sociedade global, os jovens destas pequenas comunidades assim como os que vivem nas cidades, estão usufruindo os mais diversos tipos de tecnologias fornecidas ao mundo.

“A sociedade está mudando”, “Esta invenção veio para transformar a sociedade”, “Agora tudo será diferente”, “O computador entrou em nossas vidas para facilitar”. Todas são frases que surgem a cada inovação tecnológica, a cada nova invenção. Fala-se muito em advento das novas tecnologias, em globalização da economia, em um mundo sem fronteiras, em velocidade das informações e dos meios de comunicação, em uma sociedade descentralizada na qual a tecnologia está a serviço. (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

A escola do campo sentiu a necessidade de acompanhar o processo de evolução mundial, se prontificando ao uso de equipamentos que ajudam a desenvolver o ensino com melhores significados para os alunos campesinos, decidiu acompanhar a evolução, as informações, transformando o seu meio, inserindo novas tecnologias nos ambientes escolares e nos trabalhos agrícolas. Neste contexto, surgiram algumas pesquisas que apontam evidências sobre as tecnologias no meio rural,

A pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil- TIC [...], realizada pelo comitê Gestor da Internet no Brasil, na edição de

2008, abrange, pela primeira vez, a zona rural do País. As pesquisas anteriores apontavam, como principal barreira para a posse do computador e da internet, o custo e a falta de habilidade para operá-los. Nessa edição, um novo elemento se destaca: a falta de disponibilidade dessas tecnologias na área rural, construindo-se a localidade como um dos principais obstáculos para a inclusão digital no País. A oferta de conexão a internet, em banda larga, ou é indisponível, ou não é adequada às necessidades dos Brasileiros que residem no campo. (BONILLA, 2011, p. 01)

Conforme salienta Bonilla, ainda falta muito que evoluir, as pesquisas apontam evidências de grandes barreiras para implantação das tecnologias como ferramentas efetivas na educação do campo, salientando as dificuldades do custo, e também da falta de profissionais para manuseá-los, localidades como difícil acesso, ou mesmo a inviabilidade para conexão de internet de alta velocidade.

Relembrando, as escolas brasileiras com apoio do Governo Federal, por meio do programa o popular, Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo do MEC, que é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática no ensino da rede pública de educação básica. Este programa viabiliza equipar os laboratórios de informática das escolas da rede pública de ensino, levando aos alunos diversos computadores com acesso à internet para uso dos alunos.

Nas escolas do campo de Serra do Ramalho há computadores, porém às vezes falta internet. Mas há muitos recursos tecnológicos para trabalhar com os alunos como a máquina fotográfica, a câmera digital, o retroprojetor, a televisão, o DVD, o computador, o data show, o pen drive, os jogos: objetos de aprendizagem, o uso da Internet seja na sala de aula ou como ferramenta de apoio ao aluno, pode proporcionar o melhoramento do ensino e da aprendizagem, no qual oportunizam interações significativas, através dos e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantânea, os sites de relacionamentos. (VIOLETA, 2018).

Contudo, a escola a qual a pesquisa foi realizada existe um laboratório de informática com cinco máquinas a disposição dos alunos, mas os mesmos não possuem acesso à internet, serve para utilização de algumas ferramentas que estão instalados no sistema operacional LINUX, programas estes ou aplicativos que são riquíssimos para o desenvolvimento intelectual dos alunos.



FONTE: Registros do pesquisador.

O laboratório de informática implantado na escola pesquisa, como citado acima é composto por cinco máquinas, equipada como ar condicionado, e acesso a impressora. Além disso, existem outros aparelhos que também são utilizados para a complementação do ensino de forma pedagógica, a exemplo da televisão, microsistema, gravador, calculadora, jogos educativos dentre outros.

Todavia, surgiram algumas indagações sobre este projeto PROINFO e sua forma de implantação, a resposta da professora Violeta é a seguinte,

“O projeto foi muito bom para o País para o Estado e para os Municípios por-
rem tem escolas e municípios que o projeto chegou mais não foram ampliados
corretamente e ainda está em fase de instalação, tem computadores mais não
tem Internet” (VIOLETA, 2018).

Como salienta a professora Violeta, o projeto do Proinfo que visa im-
plantar laboratório de informática e novas tecnologias nas escolas, é um ótimo
projeto que chegou a várias escolas, mas que de certa forma ainda não foram
instalados ou finalizados corretamente, deixando a desejar na falta de acesso a
internet. Desta forma, a escola mesmo com todas as impossibilidades ou incom-
pletudes precisa estar apta a adentrar no ritmo das inovações tecnológicas,

Com a Pós-modernidade, o ritmo acelerado das inovações tecnológicas levou
a despertar para o uso das tecnologias, ainda que utilizando tecnologias tra-
dicionais, como o quadro negro, apagador, giz, livros, borracha, cola, entre ou-
tros. Em vista disso, a escola precisou se transformar para acompanhar a rea-
lidade social. (OLIVEIRA, 2004, p. 26)

Mesmo com toda evolução das tecnologias da informação, a escola
sente-se presa ao modelo tradicional, tendo o desejo à necessidade de usar as
ferramentas tecnológicas para o auxílio e desenvolvimento das aulas, fazendo uso
constante de ferramentas que agregou o ensino por muitos anos. É importante
elevarmos as tecnologias como peça fundamental para aprendizagem, inserindo
como objetos que auxiliam o ensino pelo fato de serem mais atrativas.

Não é mais aceitável apenas o quadro negro, giz e um livro didático. O mundo evoluiu e com ele a escola. Ela também precisa passar processos de mudanças. É necessário que a escola esteja preparada para novas mudanças, caso contrário não viver essas dinâmicas significa não adentrar ao mundo contemporâneo. (SANTO, FEITOSA, 2014, p. 23)

Contudo, vale salientar que as tecnologias consideradas antigas desempenharam um ótimo papel perante a sociedade e a escola, mas hoje sofrendo um pequeno processo de transformação e inovação, passou a evoluir e modificar para formas mais práticas de ensinar. Somente o modelo tradicional e suas ferramentas na contemporaneidade não conseguem mais sustentar e suprir as necessidades do ensino/aprendizagem, a crianças desde século nasce com desejos e anseios de aprender por meios das novas tecnologias. Sendo perceptíveis, que as crianças ditas nativas digitais têm grandes facilidades de usar quaisquer tipos de tecnologias presentes em seu cotidiano.

Assim a inclusão das TIC nas escolas do campo contemplará a necessidade de não apenas equipar escolas para a evolução científica, mas corroborará para a inserção do homem do campo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, partindo de sua própria formação libertadora. (SANTO, FEITOSA, 2014, p. 25).

O entendimento que se faz sobre a inserção dessas novas tecnologias no ambiente escolar ocorreu para suprir a necessidade não apenas de equipar as escolas, mais sim lutas dos homens na ideologia de uma sociedade mais justa e igualitária a todos. A NTIC no campo, apenas fortalece ainda mais a educação e a formação libertadora que é subjetiva no homem que vive no/do campo.

Considerações finais

O estudo realizado possibilitou perceber que a Educação do Campo passou por várias reformulações devido às grandes manifestações dos movimentos sociais ao decorrer dos anos, evidenciando o direito a educação/escola, aprender no lugar em vive, fortalecendo as raízes campesinas. Diante tamanhas mudanças, o que podemos perceber é que o campo está rompendo com a visão de atraso e passando a ser a ser o lugar de evolução, modernidade e da tecnologia.

A escola do campo está buscando cada vez mais inovar suas práticas pedagógicas, fazendo a inserção de novas tecnologias na medida do possível e de sua realidade, buscando fazer inovações para receber e preparar esse aluno para a vida social contemporânea. O nosso desejo é que este trabalho contribua para novas reflexões acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação do Campo.

Contudo o aluno da contemporaneidade tem que ser um ser ativo no seu processo de ensino aprendizagem, ter voz, ensinando o aluno a ter envolvimento, participação, fazendo a interação com seus colegas. Estamos vivenciando

um novo tempo à era das tecnologias da informação e comunicação, a qual o aluno não necessita apenas observar nas aulas, mantendo um comportamento diário sem estímulo da participação, as aulas ditas tradicionais não conseguem, mas segurar a atenção do aluno por muito tempo, pois sua realidade campesina está sendo diversificado com vários aparatos tecnológicos que estão motivando a aprender por meio de novas formas, este novo tempo, o aluno absorve um apinhado de informação, cabendo ao professor fazer a mediação e intervenção deste novo processo de ensino.

Não adianta a escola do campo tentar fugir desta nova realidade, o professor precisa exercer seu papel diante a sociedade, preparando-se para a sociedade da informação, sociedade que muda constantemente, politicamente, culturalmente, socialmente e mesmo tecnologicamente.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor**. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.
- BONILLA, Maria helena Silveira, HALMANN, Adriane Lizbehd. **As tecnologias Digitais e formação de professores do campo na UFBA**. Disponível em: <https://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/89.pdf> Acessado em 30/01.2017.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.
- OLIVEIRA, M. B. C. **Informática na educação: um estudo da importância do computador na aprendizagem dos alunos de uma escola agrícola da zona rural de Campo Grande-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande**, 2004.
- SANTO, Eniel Espírito, FEITOSA, José Carlos Reis. **TIC nas escolas do campo: do quê mesmo estamos falando?** Caderno intersaberes. Vol.3. 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO ENGAJADA: UMA EXPERIÊNCIA DE (DES)ENVOLVIMENTO

Ronaldo Ferreira Pinheiro¹
Adriana Sousa dos Santos Pinheiro²

*“(...) o ato de amor está em comprometer-se
com sua causa. A causa da libertação
(...) A não ser assim, não é amor.”*

Paulo Freire

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”

Rubem Alves

1. INTRODUÇÃO

A educação por um longo período tem trazido esperança as pessoas mais pobres que nós, que acreditam na possibilidade de um dia galgar espaços mais amplos e voos mais altos. Chamamos a atenção, aqui, para uma primeira percepção em que segundo Wallon (1979, p. sp) duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto. Este trabalho teve como roteiro a educação vista por meio de uma proposta de envolvimento e engajamento com vista a uma educação para a experiência do ser em âmbito global, tendo como proposta a ideia de engajamento e relacionamento como produtividade social tendo em vista uma educação libertária. A proposta foi realizada por meio de revisão bibliográfica e percepção oriunda de conversas informais.

A produção é fruto da experiência de 15 anos de docência em escolas públicas de áreas menos favorecidas socialmente, bem como, de mais de 5 anos de experiência com o atendimento de enfermagem às crianças em situação de vulnerabilidade social. o texto está organizado em três principais partes. Primeiramente, se aborda a visão emocional na mitologia grega por meio de Eurípedes e a reinterpretção da mesma narração no mundo hodierno, seguido pela

¹ Licenciado em Filosofia, Especialista em Gestão de programas de Reforma Agrária e Assentamento, Filosofia Contemporânea e História, docência do Ensino Superior. Professor Unidocente do Projeto Mundial na SEDUC-PA, Tucuruí - Pará. E-mail: ronaldo.fpinheiro@escola.seduc.pa.gov.br

² Graduada em Enfermagem. Especialista em urgência e Emergência. Enfermeira de Crianças em situação de vulnerabilidade social pela Apae. E-mail: adriansdsp@gmail.com.

ideia de engajamento tanto pela arte como pela literatura e a proposta de uma educação engajada. Na sequência, abordamos a ideia de relacionamento em seus três âmbitos: vertical, horizontal e global. E por último, a educação como proposta de envolvimento por meio das relações, superando o mero instrucionismo fundado em uma educação de mercado para *suprassumir* em uma proposta de educação engajada e envolvente. Não pretendemos esgotar o assunto, mas levantar uma reflexão por meio de apontamentos e percepções.

Para iniciarmos a nossa proposta de educação engajada faremos uma rememoração dos primórdios da civilização ocidental com Eurípedes para olharmos sobre a base comportamental do ser humano e como os fundamentos emocionais da pessoa, que é relacional, ora objetiva, subjetiva, intersubjetiva e transcendental se manifesta nas atitudes com ações e reações. Não buscamos aqui heróis ou vilões, mas um arquétipo comportamental para analisarmos atitudes e comportamentos da educação que, ora tem se pautado mais na reação do que por intenção e no final o mais fraco sempre tem levado a pior.

a. A Medeia

O mito pode ser entendido como uma ferramenta que nos permite dizer o indizível. O mundo antigo conhece muitos mitos que de maneira fantástica resolveram problemas inimagináveis. Narram guerras e aventuras sobrenaturais. A ideia do mito, do fabuloso aguça nossa imaginação. Os gêneros literários da Grécia conquistaram o mundo e dentre todos eles a tragédia possui um valor imenso. Temos aqui o dramaturgo Eurípedes (406 a.C.) que nos deixou seu legado, um clássico que até hoje aguça nossa imaginação e indignação, estamos falando de Medeia.

Primeiramente, precisamos entender o que é Tragédia, Aristóteles em sua obra *A Poética* bem a definiu, conforme Abagnano (2003, p. 968) ela é a imitação de acontecimentos que provocam piedade e terror e que ocasionam a purificação dessas emoções. Mas para Jaeger (1995, p. 449) na tragédia grega a felicidade, como toda posse, não pode ficar muito tempo com quem a detém; a perpétua instabilidade é inerente à sua natureza.

Aqui direcionamos nosso foco para tragédia de Eurípedes denominada *Medeia*. Uma obra impressionante. A princesa Medeia se enamora do Herói Jasão, líder dos Argonautas e de caráter duvidoso, que havia ido a Cólquida para conquistar o *velocino* de ouro. A tarefa o teria matado se não fosse a ajuda da princesa Medeia, a feiticeira, que acabara se apaixonando pelo herói. Para ajudar Jasão Medeia enfrentou seu pai, depois o matou, não parando por aí assassina o seu próprio irmão, degola-o e despedaça seu corpo. Depois foge para a Grécia com

Jasão em seu navio. Como nos afirma Eurípedes (2007, p. 11) “em seguida os *Argonautas* reembarcaram na *Argó*. *Jáson* levava consigo, além do tosão de ouro, a apaixonada *Medeia*.”

Ainda continuado na contextualização da peça, A população de Lolco se revolta da contra *Medeia*, então segundo Eurípedes (2007, p. 12) “os dois tiveram de fugir para Corinto, onde viveram em perfeita união durante dez anos. No fim desse período, porém, *Jáson* apaixonou-se por *Glauce*, filha de *Creonte*, rei de Corinto, e repudiou *Medeia* para poder casar-se com sua nova amada.” E daqui em diante, quando *Jasão* decide se casar com a filha do rei que os acolheu, diante de tal humilhação o amor de *Medeia* se torna em ódio que culmina na sua decisão funesta.

Medeia no ápice de sua vingança, corroída pelo ódio, de princesa a esposa do herói e agora rebaixada a situação de concubina de *Jasão*, ela se enraivece e mata a noiva de *Jasão* e provoca a morte do pai desta, em seguida mata os próprios filhos e culpa *Jasão* pelo ocorrido.

JÁSON: Monstro! Mulher de todas a mais odiada por mim e pelos deuses, pela humanidade! Tiveste a incrível ousadia de matar tuas crianças com um punhal, tu, que lhes deste a vida, e também me atingiste mortalmente ao me privar dos filhos! E depois do crime ainda tens o atrevimento de mostrar-te ao sol e à terra, tu, sim, que foste capaz de praticar a mais impiedosa ação! [...]

JÁSON: Minhas crianças! Que mãe perversa tivestes! [...]

MEDEIA: Matou-vos a perfídia deste pai, meus filhos! [...] (EURÍPEDES, 2007, pp. 74-76).

Aqui diante do desenrolar e culminância dos fatos percebemos que o enredo muito bem construído em torno no rastro de sangue de *Medeia*, que visa, com o decorrer dos fatos, aniquilar totalmente *Jasão* deixando-o sem noiva, sem cidadania e sem filhos. Uma percepção interessante é que o desenrolar dos fatos giram em torno dos filhos e não só da mulher, pois são os filhos são o que mais importam para os homens, vejamos, *Egeu* que não tem filho vai para o oráculo procurar, *Creonte* exila *Medeia* com medo de que ela faça mal a sua filha, *Jasão* que contraiu novo casamento para dar melhores condições de vida aos seus filhos que gora seriam bastardos, mas bastardos do rei. E assim, com a alma dilacerada, *Medeia* para punir *Jasão*, puniu a si mesma também.

Afinal de contas, o que tem a ver *Medeia* com o que estamos tratando? Vemos aqui a figura de uma mãe, a dominação masculina que esquece da mulher em virtude dos filhos, o argumento como ferramenta para conseguir o que se quer. Destarte, tudo isso não é muito diferente da educação. Aqui a figura de *Medeia* nos remete a figura da educação, criada para oportunizar, e na maioria das vezes tem se mostrado eficiente em manter um sistema de dominação e exploração. Aquela que era para proteger as crianças as manipula e molda para

atender ao pérfido mercado que tem como esposa filicídia a escola, que, na maioria das vezes mata o sonho daqueles que são mais pobres que nós os impedindo de galgar sonhos mais altos, sendo apenas tratados como mero clientes da escola e preparados para serem meros operários, afinal de contas reina a didática do fingimento.

Como afirma Werneck (2001, p. 29) “a escola brasileira é muito marcada pela ação autoritária dos seus orientadores, partindo dos próprios organismos do governo, impondo até as programações para cada série.” Tal opressão não ocorre só na figura de governo, ela está presente na relação dentro da própria sala de aula. Os alunos buscam em suas salas de aula libertação, formas de aprender a voar, no entanto muitos encontram nada mais do que gaiolas.

A figura de Medeia registrada na história pelo grande Eurípedes remete ao mundo antigo e nos faz pensar nos dias de hoje, mas somos provocados a observar sobre os principais valores da humanidade em que a condição social pode ser uma diretriz de valores. Nos dias atuais a narração é atualizada por Buarque e Pontes (1975, p. 6) a experiência capitalista que se vem implantando aqui — radical, violentamente predatória, impiedosamente seletiva — adquiriu um trágico dinamismo. E não é diferente o que vem acontecendo na educação.

b. Gota D’água

Olhando pelo viés da obra de Chico Buarque “Gota d’água” nos deparamos com a educação. Que relação absurda, mas ao mesmo tempo engajada podemos aqui encontrar? Reiteramos que, segundo Buarque e Pontes (1975, p. 7) “a verdade é que o capitalismo caboclo atribuiu uma função, no tecido produtivo, aos setores mais qualificados das camadas médias. Não apenas como compradores, beneficiários do desvario consumista, mas, sobretudo, como agentes da atividade econômica.” Conforme olhamos para o aparato econômico, não podemos fingir que a escola está imune a isso.

A nossa história é um tanto peculiar, nunca fomos independentes. Ressalta Buarque e Pontes (1975, p. 7) “A nossa história tem sido, também, a história dos conflitos entre as diversas matrizes e os interesses legítimos, nacionais, que se foram criando aqui.” Contudo, a nossa tradição revolucionária sempre foi muito minguada e a escola nem sempre foi palco para o fermento de libertação, na maioria das vezes estava mais para gaiola. Reitera Buarque e Pontes (Gota d’água, 1975, pp. 7-8). Se é certo que não há (ou há muito pouca) tradição revolucionária no Brasil, é nítido que havia uma tradição de rebeldia nascida e alimentada nos setores intelectualizados da pequena burguesia brasileira (profissionais liberais, estudantes, escritores, artistas, políticos, etc.).

A obra traz à tona a história de Joana, mulher traída, humilhada e massacrada que perde não apenas o amor do marido, mas perde o marido, a dignidade, a moradia, os filhos, enfim a vida. Esse é o puro retrato do abandono, bem expressado em uma de suas falas.

JASÃO — Joana, você tem que se acalmar

JOANA — Acalmar, é claro... É dever do injustiçado manter sempre a cabeça fria, a qualquer custo. Enquanto que a raiva é um privilégio do injusto. Por isso é que você tá tão qualificado a gritar comigo e pedir calma em resposta. (BUARQUE e PONTES, 1975, pp. 96-97).

Assim, nós assistimos a figura da educação que dança: ora é a figura de Jasão que escolhe o caminho mais fácil abrindo mãos de suas juras e princípios ou então de Joana, a oprimida que resolve se vingar, mesmo que isso lhe custe a própria vida e a de inocentes. Afinal, esse cenário nos chama atenção para o fato de que não existem mocinhos ou bandidos, é uma tragédia. A tragédia da “Gota d’água” e da “Sociedade”.

O desabafo que parecia ser de Joana lembra muito a escola pública que é pisada por aqueles aos quais ela amamentou, ex-alunos de escola pública que viraram políticos ou empresários e se esqueceram da importância da educação, acaba a colocando em segundo plano, sempre, aproveitadores. Aqueles a quem depende dela para ter seu salário também não confiam na mesma, filho e professor acaba indo à escola particular, afinal o caminho de Jasão é o mais fácil.

JOANA — Pois bem, você vai escutar as contas que eu vou lhe fazer: te conheci moleque, frouxo, perna bamba, barba rala, calça larga, bolso sem fundo [...] tu tirou todas de mim. [...] o primeiro aplauso, a primeira inspiração, a primeira gravata, o primeiro sapato de duas cores, lembra? [...] Você andava tonto quando eu te encontrei Fabriquei energia que não era tua pra iluminar uma estrada que eu te aponteí E foi assim, enfim, que eu vi nascer do nada uma alma ansiosa, faminta, buliçosa, uma alma de homem. [...] lá se foi meu homem-orgulho, minha obra completa, lá se foi pro acervo de Creonte... Certo, o que eu não tenho, Creonte tem de sobra Prestígio, posição... [...] Só de ambição, sem amor, tua alma vai ficar torta, desgrenhada, aleijada, pestilenta... Aproveitador! Aproveitador!...

JASÃO — Chega, né. Fica calada...

JOANA — Digo e repito: aproveitador!... (BUARQUE e PONTES, 1975, pp. 99-101).

A escola, Joana traída, também é traidora. Recebe o filho da classe média e o filho da favela, trata os dois como se tivessem iguais condições. Fingido não ver que ao filho da classe média a vida lhe afaga nos braços, enquanto ao filho da favela é órfão de pais e mães vivos, assim descreve Joana:

JOANA — Meus filhos! Eles não são filhos de Jasão! Não têm pai, sobrenome, não têm importância Filhos do vento, filhos de masturbação de pobre, da imprevidência e da ignorância. São filhos dum meio-fio dum beco escuro. São filhos dum subúrbio imundo do país. São filhos da miséria, filhos do monturo que se acumulou no ventre duma infeliz... são filhos da puta mas não são filhos teus, seu gigolô!... (BUARQUE e PONTES, 1975, p. 101).

Em um mundo que se olha para a economia o tempo todo a educação sempre leva a pior, parece Joana sendo despejada pelo ex-marido perfídio. Chico denuncia a injustiça social, em momentos o personagem “Xulé” relata conforme Buarque e Pontes (1975, p. 26) “Se subtraí, se multiplica, soma, no fim, ou come ou paga a prestação [...]” mas tal visão acaba sendo mais cruel ainda quando observamos a situação em que o próprio Jasão vai despejar Joana. Diria Augusto dos anjos, “a mão que afaga é a mesma que apedreja”.

JASÃO — Não grita!... Eu vim buscar a solução ideal, acredite se quiser, um jeito pra que nem você, mulher, nem os meninos passem privação. Pode mudar, sem preocupação. Hoje mesmo, pode ir se mudando que eu te garanto, eu fico te pagando todo mês uma pensão... Bem, seria uma espécie de aposentadoria.
 JOANA — Eu não quero dinheiro de Creonte
 JASÃO — O dinheiro é meu!...
 JOANA — É? Qual é a fonte de renda? Violão?...
 JASÃO — Isso não importa [...]
 JOANA — Eu não quero, não quero esse dinheiro!
 JASÃO — Então repete pro conjunto inteiro pra todos saberem que eu não fugi das minhas obrigações. Vim aqui, humildemente, pedi pra ajudar...
 JOANA — Sei, você está querendo é enganar a sua consciência me atirando as sobras do seu banquete. [...] JOANA — Nada, eu vou ficar aqui. E você?...
 JASÃO — Isso não dá... [...]
 JOANA — Vou sair e perder o que paguei?
 JASÃO — Você está atrasada...
 JOANA — Eu sei, Jasão. Estou e nunca mais pago um tostão. O preço que constava na escritura eu já paguei. [...] Por isso eu digo, Jasão, essa casa é minha, sim, e Creonte é ladrão. (BUARQUE e PONTES, 1975, p. 145-146).

Joana em a “Gota d’água” se vinga do seu algoz, do perfídio que a abandonou e voltou para aplicar a pena. Se vinga por orgulho, entrega a vida dos próprios filhos para ferir seu desafeto. As crianças pagam com a vida, e Joana também paga com alto valor, paga com a vida. Ela faz seu desabafo, descreve Buarque e Pontes (1975, p. 193) “Eles pensam que a maré vai mas nunca volta. Até agora eles estavam comandando. o meu destino e eu fui, fui, fui, fui recuando, recolhendo fúrias. Hoje eu sou onda solta e tão forte quanto eles me imaginam fraca. Quando eles virem invertida a correnteza, quero saber se eles resistem à surpresa, quero ver como eles reagem à ressaca.” Dessa forma, a fatalidade acontece. A tragédia se efetiva e se instaura, o matricídio acontece:

FILHO 1 — Queria comer...
 FILHO 2 — Tou com fome...
 JOANA — Tem comida, vem... [...]
 Meus filhos, mamãe queria dizer uma coisa a vocês. Chegou a hora de descansar. Fiquem perto de mim que nós três, juntinhos, vamos embora [...] é um campo muito macio e suave, tem jogo de bola e confeitaria. Tem circo, música, tem muita ave e tem aniversário todo dia. Lá ninguém briga, lá ninguém espera, ninguém empurra ninguém, meus amores [...]. Eu transfiro pra vocês a nossa agonia porque, meu Pai, eu compreendi que o sofrimento de conviver com a tragédia todo dia é pior que a morte por envenenamento. (BUARQUE e PONTES, 1975, p. 199).

Desta forma, pretendemos aqui transcorrer um olhar sobre a escola e o grande motor que move a alma, o sentimento de pertença, de fazer parte de algo maior. Assim como Eurípedes com sua Medeia buscou descer ao mais profundo das entranhas das relações humanas, em mais de 20 séculos depois, Chico Buarque e Paulo Pontes nos conduziram a uma reflexão em que impera a relações dentro um cenário para além da visão maniqueísta, pois dialoga não apenas com o bem e o mal, mas em um ritmos de dualidade maniqueísta nos chama a atenção para quem tem e para quem não tem. E aqui olhamos, as pessoas dançam trágicamente com a morte, vivendo de tragédia em tragédia, e um dos poucos refúgios que tem é um espaço que chamam de escola, que ora é Medeia, ora é Joana; mas afinal elas geram, elas cuidam e elas também matam ideias e sonhos. Como bem afirma Buarque e Pontes (1975, p. 101) “Não têm pai, sobrenome, [...] filhos do vento, filhos de masturbação de pobre [...] São filhos dum subúrbio imundo do país. São filhos da miséria, filhos do monturo que se acumulou no ventre duma infeliz... são filhos da puta[...].”

Aqui nos delongamos em passear pela tragédia, tanto antiga, como atual, pois acreditamos que a educação tem andando de tragédia em tragédia. Hoje nossos alunos tem sido os filhos de Medeia e de Joana. A escolas, em sua maioria, não têm sido compromissada com o social, desenvolvem um verdadeiro show pirotécnico com uma pedagogia do fingimento, o que tem tomado de conta de nossas escolas, como diz Werneck (WERNECK, 2001) “a didática e a pedagogia do fingimento revestem-se de um grande aparato para impressionar.”

A escola que deveria ser aconchego e, como nos diz Brandão (2007, p. 20) “ali, todos os que convivem aprendem, aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes e os ofícios do amor.” Nos deixamos convencer pela ideia de que escola de Brandão (2007, p. 20) é uma escola que há envolvimento, que há vida, que há aprendizagem, aqui direcionamos nossa discussão para o fato de que em meio a tanta tragédia existem a arte e a literatura para mostrar o mundo ao mundo, e aqui em meio ao cenário de tragédia nos dirigimos as artes e a literatura que têm compromisso com o social, pois é engajada.

2. ENGAJAMENTO: ARTE, LITERATURA E EDUCAÇÃO

A educação não pode se contentar em ser Medeia ou ser Joana (muito menos Jasão ou Creonte), por mais que esteja ferida, traída, abandonada ela também tem que ser mãe, tem que olhar para cada filho e ver ali uma pessoa. Ela tem que se engajar, se envolver. Não adianta tratar os alunos como “marcianos”, que vivem em outro planeta e apenas visitam a escola. São a essência dela, assim

como os filhos são a essência da maternidade. Desta forma, olhamos para a escola que tem de ser engaja, envolvida, envolvente e eficiente.

a. Arte

Um novo olhar da arte para arte e sua repercussão, segundo Couto (2012, p. 74) ressalta a importância de uma arte engajada, que escape da mera contemplação. Aqui nós temos um novo olhar da arte. Uma arte que olhe para o social. É citando Couto (2012, p. 74) que afirma “o artista que não se refugia em valores estéticos tradicionais, rechaçando a arte pela arte endereçada às minorias inoperantes, parte para uma semântica positiva de protesto e de denúncia”. Temos aqui um olhar em que a arte deve voltar-se para a denúncia e não ser um instrumento meramente estético para satisfazer o ego da elite.

A Arte engajada é apresentada pelo blog “Sem Ideia”³ como sendo aquela em que “o artista usa seu talento, a partir de diferentes linguagens, para transmitir seus pensamentos, sua atitude para protestar contra algo que considera errado, ou então como forma de denúncia”. A posição tomada pelos artistas engajados é a de um comportamento tal como atores sociais ativos. Neste caso o autor se coloca em uma situação de não alienação dos problemas sociais, dos problemas que afligem a humanidade de forma geral. “A arte engajada reflete a realidade social, o tempo histórico em que é produzida, a cultura de uma determinada comunidade linguística.”

A arte engajada direciona seu olhar para o mundo que cerca o autor. Denuncia, protesta e mostra a realidade sem deixar de lado a situação dos menos favorecidos socialmente. Aqui citamos como destaque o olhar de Sebastião Ribeiro Salgado Júnior, fotógrafo que tem um olhar aguçado, com retratos em preto e branco que vão da beleza a brutalidade para expor as vísceras de um sistema segregador e opressor em que muitos tem pouco e poucos tem muito. Com farta quantidade de produção é um ícone da arte engajada no Brasil. Produz arte que produz resultado social.

Dentre os inúmeros movimentos que entrelaçam a arte e a luta política ideológica no Brasil podemos citar Correntes da Bossa Nova, dentre eles Carlos Lyra, Geraldo Vandré, Edu Lobo, Nara Leão, e outros. No Cinema Novo, e nos teatros *Opinião* temos Oduvaldo Vianna Filho, o Vianninha, temos Arena de José Celso Martinez Correa e do Oprimido de Augusto Boal. Uma parte significativa desses movimentos nasceram dentro dos movimentos estudantis, cultivando uma arte que tenha um resultado social, engajada, envolvida. No mundo tivemos inúmeras manifestações artísticas engajadas, mas foi marcante quando Picasso

³ Blog Sem Ideia. Disponível in: <https://stellaludwig.wordpress.com/arte-engajada/>. Acessado em: 05/04/2020.

pintou um quadro sobre a guerra espanhola, protestando pela violência do general Franco.

A arte que busca um resultado social também pode inspirar a educação para buscar um resultado que não seja meramente intelectual, mas social, prático, com mudança de vida. Sobre essa educação que precisa ir além nos diz Gaddotti (2013, p. 2) trata-se de encontrar um novo paradigma de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido, como sustenta a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações [...]. Desta forma, conclamamos que a educação também pode ser engajada, envolvida e envolvente.

b. Literatura

O olhar para arte engajada nos faz querer olhar para a literatura que também deve se dirigir para a questão social. Tal como nos fala Figurelli (1987, p. 89) Não importa se a época é boa ou má. Importa que o escritor não perca a oportunidade – *‘sa chance unique’* – de combater apaixonadamente pela sua época. Para Sartre, a literatura só se justifica se tiver uma função social.

A visão de um intelectual deve ser a visão de alguém que sabe, mas não apenas isso, mas que seja um indivíduo interessado em usar o seu conhecimento para dar voz aqueles que pouco tem vez, aqueles que tem menores condições de representação. Figurelli (1987, p. 92) em sua leitura sobre Sartre e a Literatura nos chama atenção para o fato de que “Sartre investe contra os estilistas que creem que a palavra corre sobre a superfície das coisas sem as alterar. Para ele, falar é agir.”

Segundo o filósofo existencialista Sartre (1993, p. 20) “O escritor ‘engajado’ sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar.” Desta forma, a palavra tem que resultar em ação. Acreditamos que palavra tem poder, mas neste caso ela precisa ser semeada em solo fértil e assim produzirá frutos. A palavra tem que ser viva e gerar vida. A palavra tem que desvendar, trazer não apenas informação, mas conhecimento e resultar em mudança de atitude. Isso sim é engajamento.

Conforme Figurelli (1987, p. 94) se, por um lado, é pelo homem que as coisas se revelam, por outro lado, o homem tem consciência de seu caráter inessencial em relação às coisas reveladas ou desveladas. Aqui a consciência é um fator de singular valor, pois a consciência de si, do outro e do contexto trará a responsabilidade social sobre a percepção para então materializar-se no engajamento. Em que podemos corroborar com o pensamento em que afirma Sartre (1993, p. 34) “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo.”

Partimos aqui da ideia de que o escritor e o leitor têm uma ligação muito forte. Pois quando lemos estamos prevendo e conseqüentemente esperamos. Desta forma, o escritor não apenas registra mero conteúdo, ou se perde em conjecturas, mas aqui ele projeta. Sartre (1993, p. 37) aqui nos chama a atenção para a percepção de que “como seu correlativo dialético e esses dois atos conexos necessitam dois agentes distintos. É o esforço conjugado do autor e do leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Não existe arte a não ser para outrem e por outrem.”

É de suma importância que o escritor tenha um olhar aberto e crítico. Pois mesmo que esteja em sua totalidade assimilado pela classe opressora ele não pode ser cúmplice dos opressores. Tem que oferecer a libertação e não apenas um mero ópio para aliviar a dor dos que recebem as chicotadas. Afirma Sartre (1993, p. 77) “sua obra é incontestavelmente libertadora visto que ela tem por efeito, no interior desta classe, a libertação do homem de si mesmo.”

Aqui brevemente observamos a por meio do olhar de Figurelli e de Sartre sobre a literatura que pode ser engajada. Mas reitero como exemplo a obra Gota d'água de Chico Buarque e Paulo Pontes que denunciam uma situação social e nos convidam a abrir nossos próprios olhos não cedendo a inércia gerada pela indiferença social, em que as pessoas se colocam em condição de anestesiadas diante de um mundo de opressão que explora e massacra os menos favorecidos socialmente.

Aqui a literatura se apresenta com possibilidade de engajamento, com reponsabilidade social e envolvimento. Mas destacamos que a educação não pode ficar alheia a sociedade que informa, forma e sustém. O que se faz na escola pode determinar o rumo de como será construído o homem que domará o dia de amanhã. A formação deste homem para o amanhã poderá torná-lo um mero espectador de sua vida, mão de obra para o mercado de trabalho ou poderá aguçar-lhe a percepção de tal modo que ele se torne protagonista de sua própria existência olhando para si, para o outro e para o mundo que o cerca.

Desta forma, pelo viés deste olhar nos dedicamos a olhar agora para a educação. Tal como arte e a literatura pode ser engajada, acreditamos que a educação também o possa, não podemos fazer educação dissociada da realidade em que a escola se encontra e alheio ao universo do aluno. Afinal, a escola colabora para manutenção ou mudança do curso em que a sociedade está seguindo.

c. Educação

Nosso tempo tem sido um tempo paradoxal. Os níveis do avanço tecnológico chegaram ao patamar do inimaginável, simultaneamente o da pobreza também. Avanços na saúde, na comunicação, enfim, a tecnologia avançou tanto que se assemelha a um filme de ficção; entretanto temos cada vez mais pessoas

doentes, as pessoas estão reclusas em seu mundinho virtual e de filme de ficção mudamos para o de terror. Assim, como diz Silva

paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e de dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas. Vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e de dominação do ser humano, em que um número cada vez maior de pessoas vê, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas. (SILVA, 2010, pp. 7-8).

Uma parcela da sociedade se furta de suas responsabilidades deleitando em prazeres enquanto a outra parcela é subtraída de toda sua dignidade, é como se fossem os “condenados da terra”. Como se o único direito que tivessem fosse a vida e mesmo essa lhe pode ser furtada de maneira precoce, a qualquer momento, pelas inúmeras consequências das mazelas sociais ao qual sucumbe dia após dia.

No entanto o cenário escolar tem sua parcela de culpa, a escola não está alheia. E neste caso quem não toma posicionamento contra pode acabar sendo cúmplice, pois neste mundo a neutralidade é inventada, mas não é permitida. Aqui, Silva (2010, p. 8) nos chama a atenção ao fato de que vivemos num tempo diferenciado, vejamos

Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos. (SILVA, 2010, p. 8).

Aqui o cenário caminha em uma direção que nos conduz a um estado de condenação perpétua. Nos chama atenção Silva (2010, p. 8) para o fato de que “[...] não há salvação fora do movimento da mercadoria [...]”. aqui a condenação é perpétua, o pensamento triunfante restringe alternativa, apaga memórias, negam o passado reificam o presente e sequestram o futuro. E dentro deste cenário de horrores, sobre o nosso ofício de professor, qual será nossa responsabilidade? Aponta Tadeu Silva:

É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido [...] ampliar o espaço público e o do debate coletivo sobre o que significa “boa” sociedade e quais as melhores maneiras de alcançá-la. (SILVA, 2010, p. 9)

As políticas educacionais também deveriam ser políticas públicas, assistimos paulatinamente a indústria da educação ditar as regras. Existe todo um mercado entorno da escola, uma indústria cultural montada em seu derredor. E o mercado se instaura: venda de livros, venda de material paradidático, venda de multimídia, venda de merenda, venda de mão de obra e por aí vai. Mas o crucial

é que esse cenário acaba por interferir na política curricular e desta forma explícita Silva:

As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação [...]. a política curricular a gora já transformada em currículo, tem efeito na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa que [...] o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. (SILVA, 2010, pp. 11-12)

É notória a ação ideológica do mercado dentro da escola para ofuscar a o ser. A cultura produzida pela lei do mercado tem sido nefasta e se instaurou dentro da escola que tem sido cúmplice da manutenção do sujeito como mera engrenagem dentro da grande fábrica globalizada. E Aqui, conforme Silva (2010, p. 25), precisamos olhar para identidade [...] identidade não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados.”

Observamos que a identidade não é um produto pronto e acabado, mas falar em identidade nos permite pensar em “quem?”, “onde?”. A identidade remete também a alguém, alguém que reside em um espaço, e assim ela se faz nos espaços que ela constrói. Assim, nos atentamos para o que compreende Stuart Hall, quando diz que a identidade deve ser vista como uma “produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação.” (HALL, 1994, p. 222 apud SILVA, 2010, p. 25).

A crise de identidade apontada por Stuart Hall nos leva a crer que diante de uma crise, quando a crise passar, pode surgir algo de bom. Neste caso acreditamos que conforme Hall (2019, p. 9) “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. E a educação pode ser o palco dessa mudança.

Enquanto educação que deve ser engajada nós olhamos para o educador Carlos Rodrigues Brandão que nos chama a atenção para uma educação que vai além dos muros da escola. Neste caso, cita Brandão (2007, p. 9) não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez não seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Mais do que transmitir conhecimento e educação tem que ter uma responsabilidade social, ela precisa ter engajamento, engajamento pode ser entendido como envolvimento, apesar de o mundo tentar nos convencer apenas do desenvolvimento, tolhendo-nos do envolvimento. Mas é no envolvimento que nos colocamos na condição de proximidade do outro para saber o que ele sente, e neste caso, tem fundamental importância, pois reitera Brandão (2007, p. 11) a educação [...] ajuda pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-

los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima [...] participa do processo de produção de crenças e ideias [...] constroem tipos de sociedades.

Paramos para pensar uma educação que seja engajada, compromissada com o ser. Com o envolvimento do ser. Diante de uma sociedade tão gélida e inerte por onde começarmos para que a escola mude radicalmente de escola para atender o mercado e se volte para o atendimento do ser, que neste caso é o aluno? Não são muitas as opções que temos, mas acreditamos que o relacionamento é um bom começo, pois quando nos colocamos na posição de “gente prá gente”, em posição de igualdade, de pessoa para pessoa, temos um olhar mais humano e assim podemos enxergar que antes de um cliente, antes de um aluno existe uma pessoa que tem uma identidade e que habita um determinado espaço. Assim, começamos daqui para frente desconstruir a “Medeia” que se instaurou em nossa educação, mas não deixamos de olhar para “Joana”, mas voltaremos nossa atenção para o relacionamento como ferramenta de engajamento.

3. O RELACIONAMENTO E A FORMAÇÃO DA PESSOA

O relacionamento dentro da educação é uma ferramenta de suma importância, tal como bem reforça Costa (2017, p. 1) que “tão importante quanto às metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar é o espaço que o afeto ocupa na construção do conhecimento.” Aqui não podemos deixar de mencionar que grandes teóricos da educação chamaram a atenção para este fato. Aqui destacamos as contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. Aqui destacamos nosso olhar para uma educação engajada em que acreditamos ser o relacionamento uma ferramenta de engajamento, pois como nos fala o médico psiquiatra e escritor Roberto Shinyashiki (2011, p. 19) que os comportamentos em que as crianças tem na sala de aula são, em geral, um pedido de socorro de pessoas que não se sentem tratadas apropriadamente.”

É irrefutável que para ser um bom professor não basta dominar a gama imensa de conteúdos que são propostos. Aqui Shinyashiki (2011, p. 25) nos chama a atenção ao fato de que “ser um bom professor significa, além de ensinar bem sua matéria, saber lidar com o comportamento de seus alunos.” Desta forma, muito se perde na educação, não por falta de conhecimento do conteúdo, mas por falta do conhecimento da pessoa. Por falta de um relacionamento que vá além de olhar para o aluno como ser submisso, quem detenho o poder do conhecimento que incutirei nessas cabeças custe o que custar. O aluno tem uma identidade, tem um contexto, ocupa um determinado espaço e é construído mediante as suas próprias lutas.

Durante séculos professores atuaram em sala de aula sem dar o devido valor pedagógico aos aspectos do relacionamento. Destaca Costa (2017)

que durante décadas professores atuaram em salas de aula sem talvez não se atentarem para os aspectos e essa invisibilidade do afeto ainda se mostra presente nas relações educador/educando e entendemos que considerando o afeto é possível ver que esse contribui amoralmente na aprendizagem dos alunos. (COSTA, 2017, p. 2).

Para melhor compreendermos o âmbito das relações, no ambiente escolar, abordaremos alguns tipos de relações, a relação objetiva, a subjetiva e a intersubjetiva. Também abordaremos sobre os direcionamentos da relação que podem ser verticais, horizontais e globais.

Para início de conversa direcionamos nosso olhar para o homem, para o conceito de pessoa, aqui citando Pinheiro (2003, p. 18) o homem é pessoa porque, nos papéis que desempenha, é essencialmente definido por suas relações com os outros.” As relações são de suma importância.

Observamos conforme Pinheiro (2003, p. 27) “o entrelaçamento entre a inteligibilidade-em-si e a *inteligibilidade-para-nós* cumprindo o princípio de totalização com a adequação inteligível entre sujeito e o ser”. Observamos aqui o ser em suas dimensões e identidade e alteridade, o ser que o é *para si – identidade-* e o é para o outro – *alteridade*. O ser que o é mediante a indagação “*quem sou eu?*” e a indagação “*onde estou?*” ou “*com quem estou?*”.

Antes de adentrarmos ao princípio do homem e suas relações destaco a importância de olhar para o homem em sua estrutura relacional de categoria *ôntica*. Aqui olhamos para a pessoa que é categoria estrutural, ela é corpo, é estrutura somática. Além de corpo a pessoa é categoria estrutural psíquica, aqui o corpo como habitação interagem com a consciência, fruto da captação do mundo exterior numa tensão de posição e oposição. E dotado de corpo, de alma agora dirigimos nosso olhar para a categoria do espírito que se mostra na pessoa em sua forma de manifestar e de ser, em sua *ipseidade*, direcionada rumo ao absoluto transcendental metafísico.

Precisamos compreender as categorias de constituição da pessoa em sua tríplice formação, pois cada uma dessas se estrutura para ancorar as relações. A pessoa além de sua estrutura física, temos a alma e o espírito que tem duas dimensões tal como nos afirma Lima Vaz (1991, p. 202) “o homem se abre enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude transcendental da verdade, e enquanto liberdade (*pneûma*), à amplitude transcendental do Bem”.

a. Relação Vertical

Adentramos aqui ao âmbito do relacionamento vertical. O homem que tem em sua formação estrutural três dimensões, começa sua relação consigo mesmo em seu olhar para sua ipseidade, definida como sendo, conforme Pinheiro (2003, p. 98), “*identidade – auto expressão de si (sujeito) a si mesmo*. Aquilo

que faz a pessoa ser ela mesma.” Então aqui verificamos que a primeira relação da pessoa é consigo mesmo.

A capacidade que a pessoa tem de olhar para seu próprio interior, se enxergar, olhar e fitar nos olhos aquele que te olha do espelho. Aqui temos

o sujeito aqui aparece como mediador do corpo próprio, psiquismo e espírito dentro do contexto que especifica a objetividade do mundo como conteúdo do pólo Forma (F). Faz a passagem da exterioridade dada para a exterioridade significada, constatação de que o homem existe objetivamente no seu mundo, ou é ser-no-mundo. (VAZ, 1992, p. 15).

Nessa perspectiva de relação vertical a pessoa estabelece uma relação objetiva aqui segundo Pinheiro (2003, p. 41) a pessoa se apoia “na experiência do mundo e nela lança suas raízes para criar novas formas de sua presença no mundo, que é dilatada segundo as dimensões do espaço de intencionalidade onde se estrutura a *auto-afirmação* do homem como sujeito”. Reiterado pela afirmação de Vaz (1992, p. 24) que “na perspectiva de animal *symbolicum* o homem efetua sua atividade simbolizante que se propõe explicar o mundo, compreende-lo.

Em suma, na relação vertical o homem, objetivamente, olha para dentro de si e para o mundo que absorve em si para formação de sua própria identidade, como sujeito, como pessoa. Como homem, segundo Pinheiro (2003, p. 41) “age no mundo, transformando-o pela *poiésis* fabricadora ou pela técnica tendo como símbolo fundamental apresentado a si”. Tanto Medeia, como Joana traziam um mundo dentro si, e este mundo as moldava, pois o mundo que elas moldavam o era feito a partir de uma representação do mesmo que ambas carregavam dentro de si.

b. Relação Horizontal

A pessoa relaciona consigo mesmo, com seu interior e com o mundo que ela levou para dentro de si, mas é de suma importância olharmos pelo âmbito de uma percepção horizontal em que a pessoa olha para o outro, um outro que também olhou para si. Por isso, como afirma Pinheiro (2003, p. 44), neste momento surge a necessidade de, “o homem fazer a ‘suprassunção’ dialética da categoria estrutural do corpo próprio e do psiquismo ao espírito. Efetuando, uma abertura transcendental ao Espírito” e ao outro numa relação subjetiva.

Nosso olhar precisa estar voltado para a percepção de um ser diante do outro. Um universo que se apresenta ao outro. A minha percepção subjetiva que se relaciona com outra percepção subjetiva para então termos uma relação horizontal e intersubjetiva, pois o próprio *eu em si* já é subjetivo. Reiterando a intersubjetividade da relação temos Lima Vaz que afirma

a categoria relacional de intersubjetividade focaliza o paradoxo próprio da intersubjetividade manifestado pela infinitude intencional do sujeito que tem diante de si outra infinitude intencional e é a reciprocidade da relação entre

ambos e manifestado na finitude da linguagem como portadora do Universo infinito da linguagem de significação. (VAZ, 1992, p. 50).

Não obstante, temos dentro de uma relação horizontal segundo Pinheiro (2003, p. 45) “a passagem da *auto-expressão* do *Eu sou* para o *alter Ego*”. E ainda continua esclarecendo que nesta “categoria relacional o sujeito deverá ser capaz de exprimir-se a si mesmo na auto afirmação do *Eu sou*, na qual a relação é relação de reciprocidade, de reconhecimento”. (PINHEIRO, 2003, p. 45).

Com efeito, aqui temos a figura de Medeia e Joana, olhamos pela ótica do problema crítico da relação de *intersubjetividade*, que segundo Pinheiro (2003, p. 49) “delinea-se exatamente na passagem do *Nós empírico* ao *Nós inteligível* na medida em que os sujeitos se unem pela forma, ou seja entre os sujeitos que se auto-exprimem ou se auto-significam na forma do *Eu sou*; num movimento dialético suprassumindo do ‘dado a forma’.

Destarte, Medeia e Joana não o eram poque simplesmente eram, foram se tornando mediatizadas pelas relações intersubjetivas que as constituíram. Ambas tinham um Jasão, homem perfídio, um outro mundo, com sua própria subjetividade. E ambas subjetividades se encontrando constituem uma relação dialética de suprassunção, em que diante do subjetivo de Medeia ou de Joana (tese) em choque ao subjetivo de Jasão (de Medeia ou de Joana) e aqui a formação do entendimento é *suprassumida*, levada a um outro nível de patamar denominado de intersubjetividade em que a pessoa tem sua subjetividade afetada pela subjetividade alheia, daí intersubjetividade.

A ação de um ser é mediatizada pela relação intersubjetiva, nos leva a refletir, o homem que segundo Lima Vaz

ser-no-mundo porque ser-com-o-outro e o mundo é para o homem mediação para o encontro com o outro e não propriamente o outro. O ser-com-o-outro deverá igualmente ser afirmado na linha da auto-afirmação do sujeito, do seu abrir-se ao horizonte do ser e que vem a configurar o mundo como um terreno fértil, o caminho, de cada um de nós, para encontro do outro. (VAZ, 1992, p. 73).

c. Relação Global

O ser humano, desde o princípio desta construção da categoria de relação, o apontamos em sua base de formação corpo, alma e espírito, agora analisando sua relação que inicialmente apresentamos como sendo vertical, depois horizontal e agora tratamos de uma relação global. A relação global aqui nós a entendemos como uma premissa metafísica transcendental. Pois cada ser à sua maneira tem o seu olhar para o infinito. Aqui, segundo Lima Vaz

O eu deve ser compreendido no discurso que elabora como uma expressão inteligível do seu ser. Esta categoria relacional emerge como horizonte mais amplo que se abre ao movimento da *auto-afirmação* do sujeito desde que, em vir-

tude do princípio de *limitação tética*, ele passa além limites da relação de inter-subjetividade. Em outras palavras, além da comunidade humana e da História. (VAZ, 1992, p. 93)

Aqui observamos a pessoa, na condição de sujeito, daí a relação de transcendência que se refere ao excesso ontológico pelo qual se avança para além do ser-no-mundo partindo em busca de um fundamento ultimo em que este se sobrepõe ao mundo e a história. Aqui a constituição espiritual fala mais alto. Segundo Vaz (1992, p. 94) “pode ser considerada como a suprassunção dialética entre as oposições de interioridade e de exterioridade”. Complementa Pinheiro (2003, p. 53) “

a oposição entre exterioridade e interioridade apresentada na estrutura do *espírito-no-mundo* deverá ser conduzida na direção da *transcendência*, superando a oposição. Nesta trajetória o sujeito, como espírito, deverá ser imanente à sua situação no mundo e *transcendente* à sua finitude, o que representará a dialética da *identidade na diferença*. A relação de *transcendência* é marcada pelo excesso ontológico, gerado numa relação entre o espírito e o ser, sendo esta relação com o *Absoluto*. (PINHEIRO, 2003, p. 53).

Aqui destacamos que o homem é para a *transcendência*, essa sempre lhe terá um peso significativo, embora tenha sido visto como sendo para o mundo e para o outro, mas em sua estrutura ontológica ele se mostra para bem mais do que isso, ele se mostra para uma dependência transcendental. Como bem reitera Pinheiro (2003, p. 57) “O surgimento dos ‘mitos pós-metafísicos’, a ideologia como ‘mito da Verdade’, o hedonismo como ‘mito do Bem’ e a história como ‘mito de Deus’. Tentam substituir a sede do Absoluto”.

O homem ao mesmo tempo em que é uno como ser-em-si também é múltiplo pois tem o seu ser-para-outro. A sua unidade ontológica é marcada por sua indivisibilidade, sua ipseidade, mas que é mantida diante de um cenário de relacionamento com o outro. Aqui, conforme Pinheiro (2003, p. 63) mundo é o espaço fértil “onde o homem é ser entre os seres e de forma especial defronta-se com a multiplicidade de outros seres”. Completa Pinheiro (2003, p. 62) “esta relação proporciona a suprassunção da objetividade pela transcendência fundando o ser-no-mundo e o ser-com-o-outro, o seu ser-em-situação, rumo ao Absoluto”.

Não esquecemos aqui do nosso foco de olhar para a relações mediatizadas pelo outro, anteriormente, e agora percebemos a presença do transcendental, aqui olhamos para Medeia e para Joana. Medeia uma bruxa que, por vingança criou alimento enfeitado e matou, Joana não fez diferente, ambas fizeram um sacrifício em nome da vingança e oferenda a deuses. Não podemos deixar de notar a relevância da transcendentalidade no delineamento relacional de ambas.

Até aqui nos delineamos pela construção da ideia de que a parte fundamental da construção uma educação engajada perpassa pela criação de laços, pelo envolvimento determinado dentro de um princípio de relacionamento que

está atrelado as três dimensões constitutivas do ser, corpo, alma e espírito, que são fundamentos das relações que podem ser vertical, horizontal e global. Nos atentamos em cada uma delas para olhar para Medeia e Joana. Agora vamos olhar para educação que precisa ser o terreno fértil para o pensar sobre essas relações na educação para o envolvimento do ser.

4. ENSINO

Depois de olharmos para a Pessoa, sua estrutura de constituição e sua estrutura relacional, voltamos aqui nosso foco para o ensino, inicialmente abordado como nos fala Brandão (2007, p. 10) “pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.” Mas neste caso, aqui, olharemos de maneira mais delimitada da educação como um todo, nos focaremos em um olhar específico para o ensino que trata da educação formal aqui representado na ideia de “Escola”, não como mero prédio de concreto, mas como estrutura formal de ensino que está ligada ao aparato do “Estado”. Listamos três facetas em que essa escola se apresenta, ora votada para instrução, ora oportunista e por último, como mercadoria.

Abordamos inicialmente a ideia de instrução, pois, tal ato se constitui meramente na transmissão da informação, não necessariamente na geração de conhecimento. Reitera Brandão (2007, p. 11) “por isso mesmo – e os índios sabiam – a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio [...]”. Desta forma, a educação formal serve a interesses que em sua maioria são da classe dominante. Então aqui chamamos a atenção para a escola que serve a um aparato ideológico.

Em segundo, observamos também a questão do oportunismo que no entorno da educação existe um verdadeiro oportunismo, um aparato consumista montado para usar a escola como mercado consumidor. Denuncia Silva (2010, p. 11) “fabricam os objetos epistemológicos [...] movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual.” Desta forma oportunistas não faltam para aproveitar o potente mercado consumidor que é a visão que se tem da escola. Além é claro de vender a própria educação e a qualificação, sempre tem alguém oferecendo um curso, uma pós e por aí vai, mas poucos oferecem educação para o envolvimento do ser e para a libertação, do contrário não teriam mais consumidores passivos.

E por último, a educação sendo tratada como mercadoria, além do mero interacionismo descompromissado e do oportunismo não podemos deixar de falar que os cafetões tem tomado de conta da educação. Se sentem os donos da

verdade, definem o que é certo e o que é errado. Tudo para atender o mercado. Aponta Silva (2010, p. 11) [...] autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros.” Eles têm uma verdade que vende, um produto irrecusável: a escola, prostituta das classes dominantes. Brandão (2007, p. 8-9) nos chama atenção para o fato da escola que atende ao interesse dos cafetões, ..muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta [...] eles eram, portanto, totalmente inúteis.” A escola prostituta dirigida pelos cafetões que decidem o que deve ser ensinado para atender ao interesse de quem paga e não de quem quer aprender.

Assim, vemos uma escola que em algum momento se perdeu de sua essência. Agora precisamos olhar para uma possível proposta de salvar Medeia e Joana, a escola oprimida, prostituta, conduzida por cafetões e agora se vinga nos inocentes. Aqui, metaforicamente falando, as crianças, alunos são a nossa esperança, são o futuro e somente uma educação engajada, forjada no afeto que educa, firmada no relacionamento e no envolvimento, fundado em uma relação intersubjetiva e global poderá nos permitir um novo olhar sobre a educação. Pretendemos usar o amor como tábua de salvação, pois como nos diz as santas escritura em I Coríntios 13: 13, “Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém, o maior destes é o amor”. O amor aqui enxergamos como relacionamento, envolvimento e cuidado.

5. EDUCAÇÃO PARA O ENVOLVIMENTO

Conforme Pinheiro (2020, p. 195) “urge repensarmos nossas atitudes racionais” mas o maior destaque aqui não são apenas para qualquer atitude, mas sobretudo como nos chama a atenção Saint-Exupéry (2009, p. 78-79) Assim “os homens -disse o pequeno príncipe - embarcam nos trens, mas não sabem mais que procuram. Então eles se agitam, sem saber para onde ir... cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim... e não encontram o que procuravam...os olhos são cegos é preciso ver com o coração...”. Destacamos aqui que uma educação para o envolvimento não poderá ser diferente, ela precisa também ver com os olhos do coração para que haja engajamento, envolvimento. Percebemos a necessidade de olhar para a constituição das relações da pessoa para entender melhor essa parte, pois o ser humano é relacional objetivamente, intersubjetivamente e transcendentalmente, assim foi abordado no tópico o relacionamento e a formação da pessoa.

a. Educação Vertical

Abordamos uma educação que acompanha os diversos níveis de relacionamento. Primeiramente, esta educação precisa se dar no campo da verticalidade. A educação precisa motivar o sujeito a responder uma poderosa indagação que não quer se calar: “Quem sou eu?” A medida que a educação é verticalizada e adentra ao ser, indo em uma relação objetiva, no encontro de si com o próprio corpo na descoberta do eu para a percepção da subjetividade da percepção da existência de sua própria consciência o ser se percebe, e na percepção se dá conta de sua liberdade ou de seu cativeiro. Ou seja, é descoberta a práxis, que segundo Cortella (2016, p. 15) “[...]tudo o que em mim não for impulso da natureza, mas uma decisão é intervenção de minha parte[...].”

A descoberta da práxis permite a tomada de consciência e neste ato Saint-Exupéry (2009, p. 45) nos chama a atenção para olhar ao que realmente interessa, nos leva a refletir “[...] - E de que te serves possuir as estrelas? - Serve-me para ser rico. - E de que te serves ser rico? - Para comprar mais estrela, se alguém achar.” Aqui somos chamados a olhar para o que de fato é mais importante, quando o ser se descobre verdadeiramente, ele percebe o que de fato tem valor. Reitera “a gente só conhece bem a coisas que cativou”. O auto reconhecimento, conhecimento de si é o primeiro passo dentro de uma educação que conduz a pessoa a mergulhar em si mesmo para descobrir-se a si mesmo como pessoa, como aquele que tem uma identidade e a escola tem que ser compromissada com o conduzir a essa descoberta.

Para Costa (2017, p. 03), citando Wallon, a “afetividade envolve as emoções, que é de natureza biológica, dos sentimentos, das vivências”. E ainda continua, que “para Wallon a afetividade envolve as emoções, que é de natureza biológica, dos sentimentos, das vivências humanas, do desenvolvimento da fala, que possibilita transmitir ao outro o que sentimos.” E aqui chegamos a uma primeira concepção em que admitimos que o homem só estará pronto para uma relação intersubjetiva saudável se conseguir fazer com eficiência o processo da descoberta de si em uma relação objetiva suprassumida a um patamar de subjetividade de si mesmo em uma percepção da sua matéria (corpo) e do seu eu psicológico (alma) então poderá encarar tranquilamente o outro. O processo educativo precisa fazer acontecer a tomada de consciência, pois quem não tem consciência de si permanecerá para sempre na relação de objetividade, se é que esta pode ser chamada de relação, pois fica apenas no âmbito da matéria objetiva.

b. Educação Horizontal

A descoberta de si e a consciência de si proporciona a *Pessoa* uma descoberta do outro. Ilustrando metaforicamente esse encontro citamos aqui Saint-Exupéry

Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 66)

O encontro de um ser com outro ser é um evento ímpar de tamanha importância, dois universos que se entrelaçam, uma subjetividade que enlaça outra subjetividade, e esta nunca mais será a mesma, por isso se chama intersubjetividade. Assim é que nasce o relacionamento horizontal que se torna terreno para a educação horizontal. A existência que está em mim saúda a existência que há em ti.

Quando eu, na condição de professor, enxergo meu aluno, afirma Souza (2018, p. 38) “o que está intrínseco nesse contexto é muito mais do que o planejamento que temos para cumprir ou as regras, ‘os combinados’ do cotidiano que criamos como pretexto para manter a ordem. O valor sentimental e profissional está explícito em nossa atitude.” A saber, esse encontro com o outro é mais do que um mero ato de ver um aluno, mas é estabelecer uma ponte, para que por meio dessa ponte possa trafegar muito mais do que informação, mas recheios que tornarão essa informação tragável e aceitável. Afinal, aluno não gosta de “matemática”, não gosta de “português”, não gosta... “de matéria”, porque gente gosta de gente, aluno gosta de aluno e de professor. Então professor, esse é o mínimo que debes fazer para tornar a existência dos alunos menos sofrível e conquistá-los. Afinal, conforme Shinyashiki (2011, p. 23) “A verdadeira fonte das dificuldades na sala de aula está na questão dos relacionamentos e da busca dos alunos por reconhecimento e aceitação.

A aceitação do outro e o seu reconhecimento permite ao ser ir além da indagação “quem sou?” atingindo um nível de percepção para olhar o outro e o seu próprio ambiente mudando a indagação para “onde estou?”, pois aqui se percebe inserido em um contexto e um território, é parte de algo, nasce o sentimento de pertença que trará ao aluno segurança suficiente para se expressar e fazer parte do ambiente escolar, não como mero expectador de sua própria existência, mas como sujeito ativo, participante, como protagonista. Segundo Piniheiro (2020, p. 195) “o cuidado com o ‘ser’ é tarefa primordial da educação, pois ‘sem o cuidado o ser humano estará fadado ao fracasso’.”

A tarefa primordial de uma educação horizontal é trabalhar o protagonismo juvenil a ser conquistado por meio de um relacionamento em que ninguém

sabe mais do que ninguém, mas em uma posição de respeito e de honra. Tal como nos orienta Paulo Freire (1987, p. 79) "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Aqui um passo significativo pode ser dado para a construção de uma educação horizontal que também é engajada, é uma educação para o envolvimento.

c. Educação Global

Construindo a ideia de uma educação diferenciada perpassamos pela trajetória de Euclides da mitologia grega à literatura engajada de Chico Buarque, em que tanto Medeia quanto Joana representam um arquétipo de consciência de uma escola que não queremos, de uma relação tóxica de vingança e explosão que não podem ponderar na escola. Aqui nos deleitamos na ideia de construção de uma relação global, intersubjetiva e transcendental. Em que, o ser tomando conhecimento de si, saúda não apenas uma outra matéria, ou um outro ser, mas aqui o nível de reconhecimento sobe a um nível metafísico. Então, o “Deus” que há mim saúda o “Deus” que está em ti. Se estabelece o reconhecimento do outro em um nível que vai além de matéria e de alma, vai para o Espiritual. Ou seja, temos aqui *o que eu sou (ipseidade)*, o que eu me tornei (*psique*) e o que eu acredito (espiritualidade).

Como proposta para uma educação engajada a grande meta é cuidar, segundo Paulo Freire,

é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

Aqui destacamos a ética do cuidado defendida por Bernardo Toro (2011, p. sp) “o cuidado, hoje, não é uma opção, ou aprendemos a cuidar ou pereceremos todos”. A ideia da ética do cuidado é oriunda da reflexão de Leonardo Boff em que seus pensamentos são citados por Pinheiro (2006, p. 30) *Gaia* equilibra vida e morte, mesmo que as vezes para isso acontecer tenha que valer-se da morte, mas o essencial é o equilíbrio entre as forças antagonônicas. Caso não exista o equilíbrio, tudo estará fadado ao fracasso e a destruição. Podemos dizer que “ninguém apenas existe. Todos ‘inter-existem’ e ‘co-existem’”. (BOFF, 2001, p. 18).

Tratamos de uma escola com princípio Global, em que segundo Boff (2001, p. 18) “ninguém fica fora da rede de relações includentes e envolventes.” É essa a missão que queremos para a educação global. Pois, aqui, segundo Boff (2004, p. sp) a categoria sustentabilidade é central nesse novo paradigma de vida.

A vida tem que ser sustentável, a minha existência não pode estar condicionada a morte do outro. Aqui Gadotti nos convida a reflexão e nos alerta ao dizer que,

Sustentabilidade representa o sonho de bem viver, em equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, harmonia entre diferentes, num mundo justo, produtivo e sustentável. Tomamos consciência de que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido que construímos do próprio planeta. A sustentabilidade, ambiental e social, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. (GADOTTI, 2013, p. 16)

Aqui deixamos como possibilidade para uma educação global aquela que indaga “Qual minha missão no mundo?” e conduz o aluno a fazer a mesma pergunta. Pois saber qual sua missão no mundo é propósito, é causa, é motivo, é razão, é circunstância da existência. É sentido para existência. Alguns autores tratam do que denominamos aqui de educação engajada como pedagogia social, vejamos o entendimento para não entrarmos em incoerência, pois temos objetivos comuns. Segundo Sousa

A Pedagogia Social pretende não somente apontar as necessidades e carências diversas dos excluídos, decorrentes de questões políticas sociais. Mas igualmente nos fazer perceber o quanto necessitamos com eles aprender para, então com eles trabalhar. Por isso a Pedagogia Social forma educadores para um pensar, um refletir além do educar para o ensinamento de conteúdo apenas. (SOUSA, 2018, p. 50)

O nosso olhar se entrelaça porque olhamos na mesma direção. Olhamos para aqueles que são menos favorecidos socialmente do que nós. Buscam na educação uma saída, e aqui destacamos que esta escola engajada não deve oferecer meramente instrução, mas deve ser “asas” e oferecer libertação. Pois, mesmo que a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o ECA, contemplem a criança no que diz respeito ao seu direito à educação e seu desenvolvimento integral, percebemos que na maioria das vezes a letra continua fria e morta no papel e entre ela e a realidade existe um verdadeiro abismo, pois tais não se efetivam em políticas pública nas instituições escolares. O nosso olhar de escola engajada também é de cidadania.

Se faz necessário ampliarmos o nosso campo de visão, mudarmos a nossa maneira de ver o mundo, reforça Gadotti

As pedagogias clássicas são antropocêntricas. A *ecopedagogia* parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não formal...). Ampliamos o nosso ponto de vista. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária.

Por mais que os nomes sejam diferentes, ecopedagogia, educação planetária, pedagogia social, ou educação engajada, nós almejamos a mesma coisa,

com um olhar voltado para os movimentos sociais e populares, por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual, aqui a educação se apresenta como destruidora de gaiolas, uma educação libertadora e o principal fermento desta é o envolvimento mediatizado pela descoberta de si, do outro, do território e do propósito de vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O HOMEM DA CASA

Antes de concluir este trabalho não podemos deixar de mencionar que em algumas ligações diversas para algumas pessoas, indagamos a elas sobre o relacionamento com seus professores. Como este trabalho ainda é uma parte iniciante de algo que pretendemos explorar posteriormente, traremos apenas algumas percepções, mas não apresentaremos toda a pesquisa. Então, a percepção foi notória de que quanto mais básica é a educação, mais alto o nível de envolvimento do professor com o aluno e mais sólida sua relação afetiva. E a premissa se mostrou proporcionalmente inversa, quanto mais elevado o nível de instrução mais fria a relação do professor com os alunos. Ouvimos relatos de doutorandos que são explorados para publicação de artigos em que engordarão currículos de orientadores. Desta forma, conclamamos aos educadores, da base ao pós-doutorado, para uma reflexão sobre o real envolvimento não apenas com o aluno, mas com a pessoa que está na condição de aluno. Pois a educação tem que ser engajada, por uma vida sustentável, da alfabetização ao pós doutorado.

Segundo Gadotti (2013, p. 17) educar para uma vida sustentável é educar para viver no cosmos, ampliando nossa compreensão da “Terra” e do “Universo”. Só assim poderemos entender mais amplamente os problemas da desertificação, do desflorestamento, do aquecimento da Terra e dos problemas que atingem humanos e não-humanos. Dentro desta compreensão, depois de navegarmos pela percepção relacional tanto do arquétipo de Eurípedes como de Chico Buarque, percebemos que a escola pode ser muito mais do que tem sido. Pode ser mais que uma mãe traída vingativa, mais do que uma prostituta do capitalismo nas mãos de cafetões magnatas do produto educação, ou aparelho ideológico do Estado.

Para ampliarmos as considerações finais deste trabalho quero mencionar uma experiência prática. Uma breve narração de uma vivência de cunho pessoal:

“Quando trabalhava na sexta série com a disciplina de filosofia, tinha um determinado aluno que dava muito problema por indisciplina. Era uma luta constante em sala de aula. Em um dos trabalhos desenvolvidos foi dada a tarefa aos alunos de produzirem um diário de registro sobre suas vidas. Que respondesse a indagação “quem sou eu?”, “de onde venho?” e “para onde vou?”. Era uma

escola de periferia. No final de semana, ainda jovem, no início da docência, morando sozinho, lá vou eu com um monte de trabalhos para corrigir. Comecei a ler os trabalhos e então quando me deparei com o trabalho do referido aluno, pensei comigo mesmo: este aqui eu quero saber quem é esse sujeito! Ainda na primeira página, eu já estava com os olhos mareados e voz embargada, um nó na garganta. Gritava minha consciência: Covarde! Pois bem, aquele aluno de 11 anos, narrava que fugia da escola para ir ao rio com os pescadores, voltava para casa tarde da noite, sua mãe e irmãs mais jovens o aguardavam chorando, desesperadas pelo sumiço da criança, mas ele alegre trazia a janta para sua mãe e irmãs, peixe que ganhara ajudando os pescadores pela noite adentro rápido era preparado pela mãe e servido aos filhos. Escrevia a criança, ‘minha mãe implorava que eu nunca mais fugisse, mas eu sabia que teria que fazer de novo pois, depois que o papai morreu, agora eu sou o homem da casa.’ Ali naquele momento meus olhos se derramavam em lágrimas e já não me continha, entendi: a sala de aula era o único lugar em que aquela criança podia ser criança, por isso tinha tanta energia para extravasar. Fora dali ele era o homem da casa, mesmo com seus 11 anos de idade, trazia em suas costas a responsabilidade de cuidar da mãe doente, viúva e desempregada e de mais duas irmãs menores, afinal, ele era o homem da casa.” (Relato do Professor Ronaldo)

Pois bem, tal experiência foi marcante, hoje, 15 anos depois, tenho condições de brigar pela causa, cobrando que a educação seja movida pela paixão, pelo envolvimento, pelo relacionamento, pois naquele momento se eu tivesse a paixão e o conhecimento que tenho hoje poderia ter feito muito mais, naquele momento saído recente da universidade estava mais para gaiola do que para asas, pois a preocupação era maior com a disciplina do que com o ser humano e sua vida. Ali eu era Medeia, Joana, Jasão, Creonte, mas não sei se era o educador enjajado que hoje busco ser.

Portanto, aqui neste trabalho, entendemos a contribuição de Freire (1987, p. 39) “os analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superam sua situação de explorados a não ser a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados.” Aqui a escola precisa ser ferramenta para libertação.

Acredito então que, educar é plantar sonhos no fértil solo da esperança, é como disse o protagonista do filme “Clube do Imperador” (Hoffman, 2002) “por mais que tropeçemos, o dever de um professor é esperar que o ensino mude o caráter de um menino e assim o destino de um homem”. E acima de tudo, que sejamos capazes de cativar os alunos, pois conforme Saint-Exupéry (2009, p. 66) “mas, se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol.” Mas não nos esqueçamos de que “foi o tempo que perdeste com a tua rosa que a fez tão importante” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 70).

E assim, acreditamos que a Educação Engajada pode ser este terreno fértil para este diferencial na educação, transformando educadores e educandos, levando a “pessoa”, o “ser”, ao (*des*)envolvimento pleno. Em suma, compartilhamos aqui do pensamento de Brandão (2009, p 110) ao acreditar no ser humano e no seu ato de educar que “existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por outro tipo de escola.” E por fim, fazendo minhas as palavras do grande Guimarães Rosa “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

Referências

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- BOFF, O despertar da águia. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BOFF, L. Saber Cuidar. 11ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, C. R. O que é Educação. São Paulo : Brasiliense, 2007.
- BUARQUE, ; PONTES, P. Gota d'água. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.
- CORTELLA, S. POR QUE FAZEMOS O QUE FAZEMOS? aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.
- COSTA, G. F. D. Universidade Federal de Juiz de Fora/pedagogia/tccs/. O afeto que Educa: afetividade na aprendizagem, 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>>. Acesso em: 08 abril 2020.
- COUTO, D. F. M. Est. Hist. Arte engajada e transformação social: Hélio Oiticica e a exposição Nova Objetividade Brasileira, Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 71-87, janeiro-junho 2012.
- EURÍPEDES. Medéia, Hipólito, As Troianas. 7ª edição. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- FIGURELLI, Revista Letras. Sartre e a Literatura Engajada, Curitiba, v. 36, p. 89-11, 1987.
- FREIRE,. Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1987.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. COEB - Congresso de Educação Básica., Florianópolis, 2013.
- HALL, S. Identidade Cultural na Pós-modernidade. 12ª. ed. Rio de Janeiro : Lamparina , 2019.
- JAEGER , W. Paidéia: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOFFMAN, M. O clube do imperador. (The Emperor's Club). Direção: Michael Hoffman. Intérpretes: Kevin Kline. [S.l.]: Universal Pictures. 2002.
- PINHEIRO, R. F. A caminho da Pessoa Moral. Goiania: PUC-GO, 2003.
- PINHEIRO, R. F. Um estranho na teia da Vida. Lavras: UFLA, 2006.
- PINHEIRO, R. F. EDUCAÇÃO PARA A VIDA: EXPRESSÃO, INTERAÇÃO, AÇÃO E CIDADANIA. In: AZEVEDO, X. D., et al. MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO

- E APRENDIZAGEM. 1. ed. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, v. 1, 2020. Cap. 5, p. 188-204.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno Príncipe**. 48ª. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SARTRE, J.-P. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1993.
- SHINYASHIKI, R. **Conquiste seus alunos**. São Paulo: Editora Gente, 2011.
- SHINYASHIKI, R. **Conquiste seus alunos: caderno de atividades**. São Paulo : Gente, 2011.
- SILVA, T. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOUZA, J. D. **Amorosidade como Componente Pedagógico: Um olhar amoroso na educação infantil de crianças em situação de vulnerabilidade social**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2018.
- TORO, B. A coragem de pedir ajuda. TED Amazônia. **Youtube**, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5nivihNqbXk>>. Acesso em: 22 agosto 2019.
- VAZ, C. D. L. **Antropologia Filosófica I**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- VAZ, C. D. L. **Antropologia Filosófica II**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.
- WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BIOLOGIA DO AMAR: RECRIANDO SENSIBILIDADE HUMANA¹

Roque Strieder²
Aracéli Girardi³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É amplamente conhecida a situação preocupante de nossa condição humana bem como a preocupante situação dos recursos naturais do planeta Terra. É oportuno no momento, juntamente com a procura de diversas causas originárias, o envolvimento no sentido de criar estratégias alternativas visando equilíbrio.

As crises, econômica e de recursos naturais, são reflexos da crise cultural e existencial. Crise esta que evidencia o desencanto do ser humano, a insensibilidade e o vazio interior, o distanciamento interrelacional, a ansiedade e as angústias traduzidas em estresse e enfermidades psicoféticas e somáticas. Enfermidades psicossomáticas acentuadas pelo eficientismo utilitarista, pela cronometria, pelas metas a cumprir e pelo consumismo como fonte hedonista. Convivemos com a radicalização da violência e da agressividade que se polarizam em atos de terrorismo, confrontos étnicos e religiosos, delinquência, corrupção e indiferença. Vivemos, na contemporaneidade, de forma intranquila o empobrecimento e a fragilização das relações afetivas, amorosas, ou ainda relações de amizade, como experiência para a criação de outras formas interacionais, e portas

¹ Versão similar foi publicado na revista Espaço Pedagógico v.26 n. 1 Passo Fundo p. 282/300 jan/ abril, 2019.

² Graduado em Ciências 1º Grau e Ciências Licenciatura Plena com Habilitação em Matemática - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - Ijuí (1978, 1983). Especialização em Matemática - Unijui/RS (1986) e em Administração Escolar - UFSC/SC (1991). Mestre em Educação - UFSC/SC (1996). Doutor em Educação - UNIMEP/Piracicaba (1999). Docente no programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Unoesc. Autor das obras: Produção agrícola integrada: a emergência humana do trabalhador agrícola (2000); Educar para a iniciativa e a solidariedade (2000 e 2004); Educação e humanização (2002). Em co-autoria: A educação ainda em processo de construção (2012); Nas dobras e endobras da educação inclusiva: (2013); Avaliação como oportunidade de aprendizagem (2014); Biologia do amar: implicações formativas no conviver (2018); além de vários artigos científicos. Temas de Estudo: Pensamento complexo, Formação Humana. Aprendizagens como experiências em vida. Bio-ciências e Biopoder.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc (2013). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Contestado-UNC (2014). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2017) e Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2018). Atua como docente do Ensino Fundamental Séries Finais com a disciplina de História. Tem experiência na área de Educação, em especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Publicou em coautoria com Roque Strieder o livro "Biologia do amar: implicações formativas no conviver", possui publicações de artigos em periódicos na área da educação.

para a emergência de uma diferente ética. O esfacelamento da teia afetiva, juntamente com o esvaziamento do viver humanizado tem graves implicações no âmbito do viver e conviver individual e coletivo.

É, num viés alternativo a esse cenário intranquilo e ameaçador que nosso objetivo é propor uma possibilidade formativa, como alternativa, a ser desenvolvida em escolas, reanimando a dinâmica da sensibilização como regeneração da confiança para consigo, com os outros, com as coisas do mundo e com a biosfera. Então, ainda carrega sentido um linguajar e fazeres pedagógicas realizarem-se no âmbito da biologia do amar em consonância com a ternura?

Assim, ao refletirmos as temáticas, ser humano e educação, na perspectiva do amar, tornam-se necessárias reflexões acerca das emoções e das relações de convivência humana e ambiental. O ser humano, como ser biológico e cultural, deseja a aproximação com outro e o entorno ambiente para partilhar sua existência em um determinado contexto cultural e ambiental. Eis um desafio no viver que requer um também desafios pedagógicos e formativos que possam reconhecer o amar como uma das dinâmicas formativas no âmbito da interdependência humana e ambiental.

Iremos abordar concepções e princípios fundamentais que envolvem o ser humano e a educação sob a perspectiva da biologia do amar. Para tal, realizamos pesquisa bibliográfica, tendo como fonte principal as contribuições de Maturana e Yáñez (2009) e Fernández (2010).

Segundo Maturana e Yáñez, et al. “num mundo em que as pessoas conseguem dar-se conta de seus critérios de validação por meio da reflexão, e optam por pensamentos, palavras e ações em e desde a biologia do amar, surge espontânea a harmonia antroposfera-biosfera e com isso o bem-estar de toda a existência” (MATURANA; YÁÑEZ, et al., 2009, p. 130).

O ser humano, reconhecido como tal, desde o princípio humanizador constituiu a linguagem como dinâmica biológica, elaborada a partir de sons, imagens, signos, cores, ritmos, gestos, entre outros. A natureza humana ancora-se em processos de **convivência**, o que significa não somente existir e em viver, mas em coexistir e em conviver. Se as relações de convivência forem fragilizadas abrem-se as portas para manifestações desumanas, seguidamente com requintes de violência e crueldade.

Para Maturana e Yáñez (2009) a noção de matriz biológico-cultural da existência humana conota o entrelaçamento biológico-cultural do viver humano em redes de conversações. O linguajar⁴ integra a constituição do ser humano e

⁴ Segundo Maturana e Verden-Zoller “Linguajar é o fluir em coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Quando, numa conversação, muda a emoção, muda também o fluxo das coordenações de coordenações comportamentais consensuais. E vice-versa. Esse entrelaçamento do linguajar com o emocionar é consensual e se estabelece na convivência” (2004, p. 262).

o seu relacionar-se com os outros. Esse linguajar vai além do ato de expressar a fala, uma vez que compõe a essência do coexistir e do conviver consigo e com o outro. Um conversar que motiva o respeito consciente e reflexivo nas interações cotidianas, pois todo encontro entre seres humanos, onde não há agressão recorrente, é uma operacionalização de confiança, implícita da biologia do amar.

Segue uma reflexão olhando a contemporaneidade e, nela, o nascer de uma oportunidade para convívios na biologia do amar e da ternura. Abriremos espaço para trazer conversas entre a biologia do amar e a ecoternura. Sinalizamos como destaques que fazeres pedagógicos podem oportunizar o desenvolvimento de experiências formativas tendo em sua gênese a biologia do amar e a ternura. De mãos dadas, no amar e na ternura, as diversas dimensões do coexistir e do conviver humano possibilitam o respeito e a confiança em si, como também o respeito e a confiança nos outros, viabilizando a antroposfera, bem como o respeito e a confiança responsável pelo uso de recursos naturais, viabilizando a biosfera.

CONTEMPORANEIDADE: UMA OPORTUNIDADE PARA A BIOLOGIA DO AMAR

O ser humano do século XXI prefere permanecer isolado do convívio com outras pessoas, apesar de muitas vezes dividir os mesmos espaços físicos, ambientais e/ou culturais. Escolhe estar conectado via redes eletrônicas, equivocadamente nominadas “redes sociais”, chat, bate papo virtual entre outras formas eletrônicas. Recebe e envia informações em tempo real utilizando produtos da tecnociência como computador, celular, internet, entre outros.

Percebe-se uma transformação no viver e no conviver, este nem sempre considerado social que, segundo Maturana e Yáñez (2009), resulta de uma mudança cultural. Para os autores uma mudança cultural é uma mudança na configuração do emocionar⁵ e do agir dos membros que integram determinada cultura, na qual tem lugar também uma mudança na rede fechada de conversações que, originalmente, definia a cultura que muda.

Maturana e Yáñez (2009) são enfáticos ao afirmarem que necessitamos conviver com e como seres humanos para sermos humanos. Necessitamos de um conviver social para sermos sociais. Porém, muitas vezes vivemos a negação sistêmica das condições relacionais, prática realizada de maneira consciente e inconsciente em diversos lugares, a saber, no ambiente familiar, nas instituições

⁵ Para Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 262) “Emocionar é o fluxo de um domínio de ações a outro na dinâmica do viver. Ao existir na linguagem, movemo-nos de um domínio de ações a outro no fluxo do linguajar, num entrelaçamento consensual contínuo de coordenações de coordenações de comportamentos e emoções. É esse enlace do linguajar com o emocionar que chamamos de conversar, usando a etimologia latina da palavra, que significa ‘dar voltas juntos’”.

escolares, nas ruas, no trabalho, nos espaços recreativos, nos meios de comunicação e outros.

Maturana e Yáñez (2009, p. 49) acreditam que a caminhada humana deve ter iniciada a uns três milhões de anos dentro de

uma linhagem de primatas bípedes, com o ocorrer da família ancestral como um pequeno grupo de convivência no prazer de compartilhar companhia, carícias e alimentos, no qual surgiram, como simples consequência da intimidade desse conviver, o *linguajar* e o conversar como o próprio conviver no fluir recursivo das coordenações de coordenações de *fazer*es e emoções no prazer do fazer juntos os *fazer*es cotidianos (grifos dos autores).

Para descrever essa longa trajetória histórica da humanidade, Maturana e Yáñez propõe sua divisão em cinco eras psíquicas. Tomam como referência, para caracterizar essas eras psíquicas, o fluir dos sentires que acreditam tenham guiado o devir das transformações no decorrer desses três milhões de anos. Justificam essa opção por terem se dado conta “de que o que guia o curso do viver dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular são as emoções, os desejos e as ganas, isto é, nossos *sentires* relacionais íntimos” (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 50) (grifo dos autores).

Segundo Maturana e Yáñez (2009) as distintas eras psíquicas da humanidade possuem semelhança com a dinâmica histórica de transformação integral da psique humana, desde sua concepção, passando pela infância, pela juventude, como pela condição adulta, até a maturidade reflexiva.

As eras psíquicas, destacadas pelos autores, são: Era Psíquica Arcaica, Matrística, Apoderamento, Moderna, Pós-moderna e Pós-pós-moderna. A seguir uma descrição rápida feita com base nas reflexões de Maturana e Yáñez (2009, p. 33/50).

A Era Psíquica Arcaica tem como dinâmica emocional fundamental o amar como um suceder espontâneo. Esta era refere-se à origem do humano, a origem da família como modo permanente de coexistir e de conviver na intimidade do prazer e do bem-estar psíquico-corporal-relacional, vivenciados na naturalidade de seu suceder. A era psíquica arcaica finaliza com a necessidade explicativa, nascendo um diferente sentir que leva a uma diferente rede de conversações e diferentes fazeres.

A Era Matrística⁶ apresenta como dinâmica emocional fundamental o amar como um coexistir e conviver desejado. Esta é a era do *homo sapiens-amans-*

⁶ Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 25) concebem Matrística como “uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não-hierárquica. Tal ocorre precisamente porque a figura feminina representa a consciência não-hierárquica do mundo natural a que nós, seres humanos, pertencemos, numa relação de participação e confiança, e não de controle e autoridade, e na qual a vida cotidiana é vivida numa coerência não-hierárquica com todos os seres vivos, mesmo na relação predador-presa.”

amans, uma forma de coexistência e de convivência em pequenos grupos que colaboram nos fazeres de participação no coexistir e no conviver cotidiano e, unidos na sensualidade, ternura e sexualidade realizam um âmbito de bem-estar. A partir dessa era vivemos a geração de mundos culturais e o conhecimento dos mundos vividos possibilita ampliar a consciência da unidade do e no coexistir. Essa era será substituída quando os sentires, que conservam o bem-estar no conviver, deixam de amparar-se na confiança espontânea trazendo a insegurança, a desconfiança e o medo, que abrem as portas para a necessidade de controle.

Na Era psíquica do Apoderamento a dinâmica emocional fundamental é a apropriação da verdade e a veneração da autoridade. Era do despertar da consciência manipulativa na expansão da habilidade manual e explicativa no fazer e no conviver. Ela possibilita o sentir do apoderar-se dos mundos que surgem no conviver, desde a autoridade que se exerce a partir do medo à dor. O apoderamento viabiliza a justificação racional da discriminação, hierarquia, dominação, subjugação e obediência. Perde-se a confiança nas coerências do mundo natural enquanto se expande o desejo de controle no apoderamento de tudo. Essa perda da confiança nas coerências do mundo natural faz aparecer a insegurança e o medo, bem como, o conseqüente desejo de poder em busca do domínio sobre as coisas naturais, sobre os outros e sobre deus. É nessa era que se constitui a linhagem humana do *Homo sapiens-amans e agressans* que guia seu viver na agressão e na dominação. Também se constitui a linhagem humana do *Homo sapiens-amans arrogans* que guia seu viver na arrogância e na vaidade. Essas duas linhagens geram a era psíquica moderna.

Nesta, a dinâmica emocional fundamental é o domínio da autoridade e alienação no poder, um poder de autoridade que se encontra no medo e na obediência. Era da expansão do saber da ciência e da tecnologia, conhecimento para apropriação e domínio do mundo natural em que se vive, por que se crê e se sente ser possível conhecê-lo, dominá-lo e o dominamos. A confiança no conhecimento da realidade, por meio da autoridade da razão e via tecnociência, é a certeza da geração de bem-estar para a humanidade. Tendo a razão como referência é possível saber o que é bom para o outro, o que, por sua vez, justifica a imposição desse saber. Dessa forma já não é a compreensão o central no coexistir e no conviver, mas sim o ter razão. Conhecimento racional significa poder que requer obediência, para obter a qualquer custo os resultados desejados e não, a colaboração. Como se nega o amar no conviver gera-se dor e sofrimento. Porém, se a negação do amar ainda nos causa dor e sofrimento e desejamos reconectarmos no amar, mesmo que travestido de justificativas racionais como bondade, solidariedade e compaixão persistem, numa configuração inconsciente, os sentires relacionais íntimos da emoção do amar que funda nossa condição humana. A geração

da dor e do desamar no viver e conviver abre as portas para uma nova era psíquica, a Pós-moderna.

A Era Psíquica Pós-moderna tem como dinâmica emocional fundamental o domínio da confiança do saber que se sabe e se crê saber. É a tentação da onipotência a partir do conhecimento racional e, como era de dominação cultural da tecnociência cremos tornar-se possível fazer tudo o que imaginarmos ao agir dentro das coerências operacionais do domínio em que o imaginamos. É a era das alienações ideológicas, da liderança na apropriação da verdade única, da manipulação na desosnestidade, na irresponsabilidade e uma cegueira intencional frente à geração de dor e sofrimento, seja no âmbito da antroposfera ou da biosfera. No lugar da confiança, do respeito por si mesmo e do respeito mútuo, aparece o contrato e a entrega da autonomia e responsabilidade do conviver e fazer a um eleito, considerado superior. Seres humanos desaparecem em sua legitimidade, porque são transformados em meros instrumentos de realização dos desígnios e desejos de outras pessoas empoderadas. Mais uma vez a dor e o sofrimento, gerados pela negação do humano, não afastam por completo a nossa dimensão amorosa e nos ocorre a possibilidade do desaparego às certezas, predispondo-nos à reflexão sobre nosso coexistir e conviver. Sonhamos uma nova era psíquica, a Pós-pós-moderna.

Na Era Psíquica Pós-pós-moderna a dinâmica emocional fundamental é o surgimento da reflexão e da ação ética consciente, como uma oportunidade. Tem como questões provocativas: “Como estamos fazendo o que estamos fazendo?”, “Como é que, embora algumas vezes declaremos que o conhecimento, a ciência e a tecnologia nos levariam a ampliar o bem-estar no viver e conviver humano, geramos tanta dor e sofrimento?”. (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 45). É a era da oportunidade para recriar a responsabilidade ética na antroposfera e na biosfera desde a ampliação da consciência de que nossas cegueiras éticas e ecológicas são as geradoras da dor e do sofrimento, tanto na antroposfera quanto na biosfera. Se fizermos com responsabilidade essas reflexões, nos daremos conta de que todas as alienações, sejam

cognitivas, sejam ideológicas, tecnológicas, religiosas, filosóficas, políticas, ou perseguidoras do controle, da eficiência, da ambição e da aspiração ao poder, geram mal-estar, dor e sofrimento em todas as dimensões do conviver, porque nelas as pessoas, os seres vivos em geral, pouco a pouco desaparecem nas sombras tirânicas das cegueiras de seu raciocinar desde a onipotência (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 45).

Esse caminho da reflexão-ação ética, possibilita o ressurgir da honestidade, da prudência e do desejo do colaborar e do co-inspirar. A era Pós-pós-moderna pode viabilizar o surgimento da consciência e da compreensão da matriz biológico-cultural da existência humana que gera, realiza e conserva o humano como gerador do cosmo que vivemos como âmbito relacional e operacional em

que se dá o presente. Vivemos as seguintes dimensões psíquicas: i) Consciência e desejo da reflexão-ação ética; ii) Consciência da pertença a antroposfera e a biosfera; iii) Consciência de cuidado e responsabilidade pela biosfera e pela antroposfera (MATURANA; YÁÑEZ et all, 2009, p. 51)

A era psíquica Pós-pós-moderna tenta trazer consigo a presença integral do ser humano, possibilitar a passagem para a colaboração da autonomia reflexiva e de ações na co-inspiração de projetos comuns, relacionados ao renascimento dessa colaboração. Se entendermos como aceitável o desapego às alienações, à onipotência e à apropriação podemos reiniciar a caminhada em direção “aos fundamentos psíquicos-biológicos de nosso existir humano amoroso como *Homo sapiens-amans amans*” (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 46).

O reencontro com a consciência da reflexão ética nas ações, com a consciência da pertença à antroposfera e biosfera e com a consciência do cuidado, torna possível a ascensão e a ampliação da visão sistêmica que constitui o ser humano como ser reflexivo sobre seu viver e os tantos mundos que poderão ser gerados a partir dele.

A era Pós-pós-moderna, começará quando nos dermos conta de que “o saber seria a relação do homem com a exterioridade, a relação do mesmo com o outro, em que o outro se encontra, finalmente, despojado de sua alteridade, se faz interior ao meu saber e sua transcendência se faz imanência. Os indivíduos humanos seriam humanos pela consciência”. (LEVINÁS, 2004, p. 230).

A consciência nos torna humanos criadores e geradores de possibilidades de um coexistir e conviver na harmonia, sem negação de si próprio e do outro. Nessa perspectiva, o convívio responsável interrelacional volta-se às ações conscientes, como oportunidade de escolher existir no coexistir, viver no conviver e na autonomia reflexiva sem causar dano, de forma reiterada aos outros e ao entorno ambiente.

Para Maturana e Yáñez et all e, no acontecer da era psíquica Pós-pós-moderna, nos educamos em nosso conviver cotidiano no operar ético que se funda em três pilares de conduta espontânea, ou seja, pilares de conduta social responsável. Os três pilares, segundo os autores são: “o saber, o compreender e o ter à mão uma ação adequada á circunstância que se vive” (MATURANA; YÁÑEZ et all, 2009, p. 64).

A importância dos pilares está relacionada ao ser humano e seu agir nas diversas circunstâncias desenvolvidas no dia-a-dia ao desejarmos coexistir e conviver socialmente. O primeiro pilar, “o saber”, refere-se ao dar-se conta da natureza da encruzilhada social e ecológica vivenciada e das ações escolhidas que, se não efetivadas resultam em cegueira e ausência de consciência, características das eras do empoderamento, moderna e pós-moderna. É fazer consciente porque sabemos que efetivamente sabemos que a dor e o sofrimento, em nossa

atualidade, são geradas por nós mesmos devido aos apegos ao lucro e ao poder. Consciência do saber que toda dor e todo sofrimento que geramos, desde os apegos ao lucro e ao poder, assumido na era psíquica Pós-moderna, nos projeta para a era Pós-pós-moderna com a possibilidade do ressurgimento da consciência ética no coexistir e no conviver cotidianos. O saber nos tira da cegueira e da não consciência de que diferentes ações podem ser realizadas.

“O compreender” refere-se ao dar-se conta das distintas consequências sociais e ecológicas, de ações entre as quais se pode escolher. A compreensão leva ao reconhecimento de que o saber que se sabe resulta em ações adequadas às encruzilhadas sociais e ecológicas vividas nos cotidianos. O terceiro, “uma ação adequada à mão”, associa-se a um fazer oportuno, preparar meios adequados na concretização das ações a partir das escolhas feitas. Sem o saber e sem a compreensão, os fazeres possíveis serão frágeis e inoportunos e, o mais provável é que resultem em paralisia, abandono, raiva, indignação e depressão. Para Maturana e Yáñez et all (2009, p. 64) “Se se sabe qual é a encruzilhada relacional social e ecológica que se vive na antroposfera e quais são as ações possíveis; se se compreendem as possíveis consequências na antroposfera e na biosfera de escolher uma ou outra dessas ações possíveis, e se se tem a ação adequada (ética) à mão, não é possível não escolher a conduta social responsável sem atuar de má fé.” Segundo Maturana e Yáñez et all (2009, p. 74) a história dos seres vivos

tem transcorrido num devir de continua mudança em torno da conservação do viver. Por que não poderíamos nós seres humanos gerar uma história cultural de contínua mudança em torno da conservação do bem-estar no respeito mútuo e na co-inspiração reflexiva, que leva a conservar esse conviver e a corrigir os erros que nos afastam dele em todas as redes de conservações que venhamos a gerar?

Podemos considerar, com base nesse questionamento que, para os autores a educação é uma transformação reflexiva na convivência. É na transitoriedade do viver humano que se pode viver no caminho do amar, uma vez que “O humano ocorre no efêmero, no trânsito entre um começo e um fim, e é nesse trânsito que se pode dar um viver no presente na conservação consciente do bem-estar que se vive quando se vive sem apego nem rejeição à consciência do efêmero que nos faz humanos, e humanos na biologia do amar” (MATURANA e YÁÑEZ et all 2009, p. 101).

Maturana e Yáñez (2009) nos levam ao saber e ao compreender de que a convivência tem a ver com as emoções do respeito, do amar, da possibilidade de escutar e respeitar-nos nas discrepâncias. Para eles o amar é o fundamento do coexistir e do conviver individual na reflexão-ação-ética como o acontecer de um processo de transformação reflexiva na convivência educativa, capaz de levar à uma ação adequada.

Se o caminhar humano pelas eras psíquicas passa de um viver e conviver em colaboração e amar, para as eras nas quais a consciência manipulativa, o domínio da autoridade no poder da obediência, para uma era de alienações ideológicas da verdade única e da manipulação na desospitalidade, e que elas causam a fragilização das relações, um esvaziamento afetivo, precisamos de diferentes sentires e fazeres capazes de reacenderem e fortalecerem ações éticas conscientes. É nesse sentido que propomos a biologia do amar como potencializadora de ações pedagógicas alternativas.

EDUCAR UM EXIGENTE CAMINHAR JUNTO: AMAR E TERNURA

Na atualidade necessitamos de mudanças requerendo compromissos e consciência em relação às ações e condutas para conosco para com o outro e com o meio habitado. A conduta humana nasce no âmbito da emoção, ela organiza o espaço-operacional nos sentires e fazeres do ser humano, como ser humano.

Segundo Maturana e Yañez (2009, p. 73) os seres humanos, existem na contínua geração de mundos que surgem e são vívidos

de um lado, no entrelaçamento recursivo de nossa dinâmica biológica, que é o espaço de existência desde onde somos seres vivos, e, de outro, no *linguajar*, que como fluir consensual de coordenações de coordenações de *fazeres* constitui o âmbito relacional em que existimos como seres humanos na realização biológica da materialidade de nosso viver.

Nós, como seres humanos legítimos, existimos no *linguajar*, realizamos reflexões e questionamentos como fluxos do *linguajar*, fenômeno que acontece no coexistir e no conviver em processos que geram explicações sobre a origem das expectativas de desenvolvimento do entendimento dos seres vivos e, em particular, dos seres humanos.

Assim, segundo Maturana e Yañez (2009, p. 75) o entendimento

é um ocorrer biológico possível graças ao operar do sistema nervoso, seja ele um sistema celular ou um sistema molecular, conforme os elementos operacionais que o compõem sejam mudanças de relações de atividades neuronal ou dinâmicas de mudanças de relações moleculares, mas ocorre como um viver relacional do organismo.

Nesse sentido, o sistema nervoso atua como uma rede fechada de mudanças de relações de atividades entre seus componentes, e em seu operar não faz diferença entre o que é interno e o que é externo ao organismo. O organismo interage com o meio já o sistema nervoso não interage com o meio.

Esse diferente entendimento pode promover a mudança e tornar viável a geração de uma cultura da ternura, como inerente ao amar. Para Fernández (2010, p. 51-52) o reencontro das atividades pedagógicas da e na sociedade ocidental, ao postular a biologia do amar, requer uma cultura da ternura capaz de compreender

1) O papel decisivo da ternura no acabamento das estruturas cerebrais mais imaturas com as quais o ser humano nasce determinando o equilíbrio ou desequilíbrio agressividade-ternura. Esta origem comum capacita-a para se opor a deficiências e desordens provocadas por sua carência.

[...]

3) sua capacidade para conectar-nos com os processos de origem de nossa vida, gerando processos de “reprogração” determinantes na facilitação do que temos denominado “mudança de pensamento” e “mudança de mentalidade”.

4) [...] uma certa tendência a apontar para o mundo da relação mãe-criança, e por fim da “ternura tutelar”, como “o ponto de partida de toda subjetividade ulterior”, como este núcleo último onde se dão a simbiose entre natureza (genética e biologia), história, cultura, memória e afetos, a partir de onde surge nossa subjetividade [...] Isto nos permitirá mostrar a “ternura” como o espaço em que emerge a autoconsciência da criança e a origem da identidade pessoal e, por isso, como o berço do Ser...

A ternura, desde os primeiros momentos de vida, cultivados pela mãe e articulados ao ambiente familiar, social e pelas circunstâncias históricas torna-se um albergue no seio do qual se faz possível a biologia do amar. Na primeira etapa de vida da criança constitui-se a chave perceptiva do numinoso, uma espécie de passagem, de transcendência espiritual, social, psicológica e pedagógica. A ternura tem como fundamento principal a proximidade que ampara, na qual o ser humano acolhe em seu interior o núcleo e a raiz antropológica da esperança, da fé e do amar.

Para Fernández (2010, p. 58) o ser humano se convenceu que seu nascimento, como pessoa/persona, não é um fato biológico ou automático,

mas precisa de um segundo útero, social ou psíquico, fundamentalmente constituído por uma atmosfera de ternura que pressupõe o pessoal e o afetivo, sem a qual o dito ser humano permaneceria bloqueado no estágio prévio da mera potencialidade humana. A importância do fato deste nascimento sociológico e cultural do sujeito humano radica em que será verdadeiramente constituinte de sua própria mesmidade e, portanto, necessário para sua constituição como pessoa.

A escola educadora, seja no âmbito da educação infantil ou ensino fundamental, pode significar esse segundo útero. É uma simbiose educadora/criança em ternura, que possibilita a liberdade individual e a autonomia, desperta a autoconsciência a partir da reflexão de que o ser humano criança é fruto do amar no conviver com outros. A presença do outro é de fundamental importância no reconhecimento do mundo que o envolve. É ele que possibilita uma relação sadia e positiva de respeito e segurança de si mesmo. A ternura precede, vivencia e sucede a confiança amorosa de si com os outros e a capacidade de visar um futuro com esperança e projetar-se nele, porque construído por si.

Ser terno com as pessoas, com o mundo e com os objetos pressupõem a desistência em apoderar-se do outro, de causar dor e sofrimento ao outro no contexto da antroposfera e/ou da biosfera. Nesse sentido, os seres humanos encontram-se ainda em abismos de ignorância, em abismos de perdas por que o apego violenta e registra-se em fracassos que expõem essa condição de pessoas

desumanizadas, incapazes de conviverem no amar e na biofilia. Persistimos, praticamente, cegos em termos éticos e ambientais, por negarmos saber e compreender que o mal-estar na contemporaneidade, de que os danos causados à antroposfera e à biosfera são nossas criações.

Mesmo vivendo numa configuração inconsciente de sentires relacionais que negam a colaboração e o amar, somos seres humanos com possibilidades para construir reflexões e ações éticas conscientes e vivenciar a ternura como sendo nosso ser, vivenciar num conjunto social dedicado a colocar limites na agressividade para que a mesma não se transforme em violência destruidora.

Conforme Restrepo (1998) a distância entre poder, alienação, cegueira, violência e ternura, tanto em seus matizes tateis como em suas modalidades cognitivas e discursivas, tem sua raiz na dificuldade dispositiva do ser terno para aceitar o diferente, para aprender dele e respeitar seu ser singular sem querer dominá-lo, privilégio da lógica homogênea da era do apoderamento e da onipotência do saber que se diz saber.

O ser humano pode falar de ternura em diversos contextos de seu existir, seja na política, na pesquisa, na cultura, na academia e no conviver e coexistir individual e social. Todos esses espaços exigem a abertura desse ser humano para a dinâmica da reflexão, da ação e da imanência, como sujeito singular convivendo em espaços topológicos de interdependência e fascínio pelo jogo de descobertas de si na aceitação do outro e dos recursos ambientais.

Para Maturana e Yañez (2009, p. 84) a descoberta de si e aceitação do outro faz dos seres humanos o presente de “uma linhagem de primatas bípedes cujo devir evolutivo se produziu em torno da conservação de um conviver no amar, na ternura e na sensualidade num espaço relacional que surgiu com a constituição da família como um âmbito pequeno de colaboração no *linguajear*”.

Maturana e Yañez (2009, p. 83-84) reafirmam que o modo de coexistir e de conviver prescinde das distinções, das classificações, das desigualdades, das cobranças e intenções. Para os autores, o amar ocorre no fluir do viver no presente, na legitimidade de tudo, que se esmera na espontaneidade

sem dualidade, sem fazer distinções de bom e mau, de belo e feio. Isto é, o amar ocorre no fluir do viver em que alguém vive no domínio das condutas relacionais através das quais esse mesmo alguém, a outra, o outro e tudo o mais, surge sem intenção ou propósito como legítimo outro na convivência com alguém. O amar é visionário, pois ocorre na ampliação do ver (do ouvir, do sentir, do cheirar, do tocar) próprio do espaço das condutas relacionais que ocorrem sem preconceitos, sem expectativas, sem generosidade, sem ambição. O amar não quer e nem busca as consequências do amar. O amar não é bom e nem mau, simplesmente é o viver no bem-estar trazido pelo viver sem sofrimento que traz o apego ao valor ou sentido que se vê no perdido ou no que se pode perder.

Então, as emoções que fundamentam o amar são a ternura, a sensualidade, a proximidade com o outro, a gratuidade, o perdão. O amar é o fundamento

principal do bem-estar corporal e psíquico e contempla todas as dimensões do viver humano. Esse amar sustenta a pedagogia do aprender, sustenta as experiências formativas também na espontaneidade do ser, em sentires e fazeres que consistem na renúncia das certezas, das exigências, das expectativas, dos juízos, dos preconceitos, das cegueiras e do desrespeito pelo outro.

Segundo Maturana (1998, p. 22) o amar é a emoção que constitui “o domínio de ações em que as interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” que, levado para o seio pedagógico e educacional, implica além da seriedade e exigência intelectual, cuidado, acolhida e ajuda.

O autor enfatiza que nós seres humanos nos originamos no e do amar, por isso, somos dependentes dele e, em sua ausência adoecemos. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amar: os seres humanos somos filhos do amar.

A linhagem humana, tanto quanto as experiências formativas e de aprendizagem, são dependentes do amar. A história evolutiva humana, desde seu princípio, conserva um modo de vida onde o amar, a aceitação do outro como legítimo é uma condição fundamental no desenvolvimento físico, comportamental, espiritual, social e psíquico do ser humano, tanto para o pleno desenvolvimento infantil, como na fase adulta.

Para Restrepo (1998, p. 63) “a ternura, como alimento do amar, é um termo médio entre o amar e o ódio.” Ambas as emoções, do amar e do ódio, são emoções humanas, elas nos constituem como *Homo sapiens/demens* e marcam presença no cotidiano. À educação cabe orientar qual dessas emoções há que se tornar privilegiada e se tornar recorrente nas conviências, nos âmbitos de sala de aula, de família, de trabalho e outros tantos.

Nessa direção a afirmativa de Restrepo (1998) é indicativa do quanto a ternura, como impulso tutelar é o caminho a ser percorrido quando e porque nos damos conta da falibilidade humana, da proximidade do ódio e da facilidade com que nos convertemos em sujeitos capazes de maltratar, causando dor e sofrimento.

Nós seres humanos vivemos oscilando entre amar e odiar, mas reconhecemos, juntamente com o processo de humanização, que a chave do mesmo estava e está na capacidade de oferecer e partilhar a ternura como conduta social no coexistir e conviver com o outro. Quando nossas ações e condutas relacionais atingirem a fronteira entre o amar e o odiar, a ternura, uma espécie de urdidura afetiva – um tecido afetivo – nos lança nos braços das benesses da convivência como diferentes.

Uma pedagogia que reconhece a biologia do amar entende que existe uma gama enorme de jeitos e redes de conversações, capazes de criar condições, ambientações e ações para que o ser humano, criança, adolescente ou adulto

conviva no amar, no respeito e na proximidade do outro. Ela reconhece que a linhagem humana se fundamenta em encontros e no amar espontâneo.

É relevante, como propõem Maturana e Yáñez (2009) assegurar, pela formação, que a linhagem *Homo sapien-amans amans* persista ocorrendo num conviver que conserva a configuração de sentires relacionais íntimos com relação a si mesmo, aos outros e as outras a partir do amar e da ternura, um fluir do emocionar.

Maturana e Yáñez (2009, p. 83) reforçam afirmando que nós seres humanos,

existimos nos mundos que geramos em nossas coordenações de fazeres e emoções de modo que nossas emoções continuamente constituem o fundamento e o caráter relacional de nosso viver ou nosso conviver conosco mesmo e com os outros. Entre todas as emoções que vivemos no fluir de nosso emocionar, o amar é o fundamento do viver no bem-estar na aceitação implícita na legitimidade de toda a existência.

Ternura e amar possibilitam relações de convivência e de fazeres, onde o respeito e a aceitação acontecem de maneira espontânea, sem cobranças e sem exigir nada em troca. É um coexistir e conviver livre de preconceitos, de discriminações e disputas recorrentes, de violências iteradas e de ódios excludentes.

Na visão de Maturana e Yáñez (2009, p. 226) o amar é um acontecer biológico que surge de maneira espontânea, sem esforço, é unidirecional e isento de expectativas, de metas a alcançar e de trocas compensatórias. “No amar uma pessoa, o outro, a outra, têm presença, vive-se o ser visto [...] no amar nos achamos no *bem-estar* psíquico e corporal, o que produz alegria e harmonia no viver e conviver.”

Ternura e amar contribuem na formação de um ser humano mais consciente e reflexivo em suas ações e condutas acerca do seu lugar no mundo. Ao refletir sobre “O que é a biologia do amar e qual sua importância para o desenvolvimento humano”, em entrevista à Mércia H. Sacramento e Adriano J. H. Vieira (2004, p. 01), em comemoração aos 10 anos do Mestrado em Educação da PUC - Brasília, Maturana enfatizou:

a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos. No caso dos seres humanos, isto é central na relação do bebê com sua mãe, com seu pai, com seu entorno familiar, que o vai permitir crescer como uma criança que vai ser um adulto que se respeita por si mesmo. Se você observa a história de crianças que se transformam em seres, chamemos assim, anti-sociais, vamos descobrir que sempre tem uma história da negação do amar, de ter sido criado na profunda violação de sua identidade, na falta de respeito, na negação de seu ser.

Nessa reflexão Maturana evidencia a importância da família, instituição primeira das relações de coexistir e conviver entre os indivíduos que compõem o seio familiar e social desde a era psíquica Arcaica, a mais ou menos três milhões de anos. A família possui papel fundamental no desenvolvimento do ser

humano, ela é uma referência para criar uma visão positiva de mundo, de si e do outro. De maneira concomitante e complementar a organização humana – escola – fará seu papel de educar, se possibilitar a continuidade desse sentir-se respeitado, aceito, sentir-se sendo ajudado, para evitar que caia na negação de si, na negação do outro e na negação da biosfera.

Potencializar a vivência convivial de laços de ternura e amorosidade no seio familiar e no ambiente escolar é uma possibilidade para o desenvolvimento de pessoas mais amáveis, tolerantes, reflexivas e ternas em relações de convivência com o outro, bem como na formação de um ser humano mais justo, amável e digno de sua existência.

TERNURA E AMAR SENSIBILIZANDO PARA UMA BIOFILIA

A título de reforço na possibilidade de recriação de sensibilidade para com a biosfera, Restrepo (1998) convida a reconhecer e estender as redes de interdependência, para além da emergência da singularidade humana. Para ele a ternura também implica na recuperação da sensibilidade ecológica como sensibilidade ecosófica em sintonia com a ecoternura, pois somos ternos quando:

[...] abandonamos a arrogância de uma lógica universal e nos sentimos afetados pelo contexto, pelos outros, pela variedade de espécies que nos cercam. [...] Nos abrimos à linguagem da sensibilidade, captando em nossas vísceras o prazer ou a dor do outro. [...] Reconhecemos nossos limites e entendemos que a força nasce de compartilhar com os outros o alimento afetivo [...] Fomentamos o crescimento da diferença, sem tentar nivelar aquilo que nos contrasta [...] Abandonamos a lógica da guerra, protegendo os nichos afetivos e vitais para que não sejam contaminados pelas exigências de funcionalidade e produtividade a todo transe que polulam no mundo contemporâneo (RESTREPO, 1998, p. 84).

O convite de Restrepo (1998) ressalta que conviver num ecossistema humano – antroposfera – implica uma disposição sensível para reconhecer também a grande biosfera, suas diferenças, divergências e convergências, assumindo com ternura o que nos é oferecido como alimento e ornamento para o desenvolvimento humano.

No mundo contemporâneo, que sonha reconhecer a diversidade de paradigmas, que convive por entre crises econômicas e sociais, que semeia a possibilidade de relações líquidas, que alimenta a indiferença, a exclusão, a insensibilidade nas disputas de poder e dominação, carecem de confiança básica as condutas como ser humano e as relações desse humano para com a biosfera. Como afirma Foucault (2004, p. 266)

Quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento – por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares –, estamos diante do que se pode chamar de um "estado de dominação".

Se muitos são os descasos, fomentados pelos “estados de dominação”, no seio da antroposfera, muitos também são os descasos para com a biosfera. A precária responsabilidade e sensibilidade clamam por experiências formativas, clamam por olhares reflexivos sobre nossos jeitos de agir em nossas interações e nas interações para com o ambiente natural – a biosfera. Talvez, a insensibilidade para com o outro, que poderia nos outorgar a ternura, amar e acolher, nos coloca no contexto de insegurança em relação a si mesmo, e, por isso, impede relações sadias e de respeito ao mundo que nos rodeia, a biosfera.

Inerentes à biosfera, filhos da poeira cósmica (Morin, 2003), por ela somos acolhidos, nutridos e confortados em ternura. Se o progresso tecnológico, característica das eras psíquicas moderna e pós-moderna, viabiliza e permite a dominação e a exploração destrutiva e sem limites dos recursos naturais, o domínio e a exploração destrutiva no âmbito da antroposfera, é evidente a ascensão da desconfiança, que leva à angústia do estar só.

Uma pedagogia amparada na biologia do amar semeia a concepção de ser humano não somente como possuidor de um corpo, ele é corpo e, sendo corpo é também o próprio universo, a própria biosfera. Existimos e somos uma relação direta com a terra, como também expressa uma das significações da palavra Adão que, do hebraico *adam*, significa terra e a palavra *ādāmāh*, também em sua origem hebraica, significa solo cultivável rico em húmus (HUBNER, 2016). Essas concepções são ajudas para abrir-se à realidade de si próprio, do outro e do mundo, com confiança no encontro das raízes primeiras, raízes existenciais e do existir conjuntamente com a terra-mãe, em ternura.

Os atuais e inúmeros descasos com a mãe-natureza, o excesso e o acúmulo de lixos, as poluições diversas e em grande escala, os desmatamentos, o uso intenso e extenso de agrotóxicos, são certamente resultados de uma falha ou da fragilidade de vivências e convivências com o universo animal, vegetal e inanimado. A frágil sensibilização para com o entorno não humano arrasta consigo a potencialização do desumano em suas relações com a biosfera.

A ternura, para Maturana e Yañez (2009) é a dinâmica das condutas relacionais através das quais, um acolhe o outro, acolhe o entorno ambiente/biosfera desde o domínio do amar. A ternura evoca o amar e o amar evoca a ternura. Ela possui a capacidade de acalmar a agressividade e os impulsos violentos de nossa dimensão *demens*, como base primeira no processo de humanização, o ser humano tende a estabelecer relações de confiança consigo, com o mundo e com os demais sistemas vivos. Amar como forma de partilhar um modo de vida capaz de dar lugar a relações intensas que não se identificam com relações institucionalizadas, dentre elas a instituição escola. Nas palavras de Foucault (2004, p. 120):

Vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura limitaram

a possibilidade de relações, porque um mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar.

Amar e ternura podem instigar para o exercício do desprendimento. Podem mobilizar atitudes de resistência ao que é subtraído do ser humano aluno, para voltar a interpelar o mundo, buscando sensibilidades para desencadear um processo de liberação das amarras que o subjugam, que limitam a realização de seus desejos numa relação para consigo, seja no âmbito da antropofesra quanto da biosfera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é necessário grande esforço para perceber, no contexto atual da existência humana, a presença e a priorização de uma cultura agressiva, competitiva e muitas vezes cruel. Uma cultura traduzida em linguagens, em ações comportamentais de negação de si e de outros, cujo resultado evidencia a globalização da indiferença (PAPA FRANCISCO, 2013) e a dessubjetivação como pessoa.

A crise existencial humana que envolve e incide em diversas circunstâncias é também resultante de instabilidades de ordem formativa, social e econômica, entre outras. Saboreia-se um discurso normativo de uma minoria sobre uma maioria desfavorecida, enfatizando as benesses da competição do melhor ou mais forte, da ganância e cobiça na acumulação de riquezas. Glorifica-se a exploração no trabalho e considera-se natural a alienação do ser humano de sua condição humana, cobrando-lhe instrumentalização. Numa vertente diferente as palavras de Foucault (1981, p. 5) são também forte convite:

É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo?

Como contraponto e potencializador de mudança desse enredo, um jogo que se pode jogar, trouxe a mensagem dos possíveis sentires e fazeres baseados no amar, envoltos nos braços da ternura. Estamos cientes dos obstáculos à uma adoção apressada dessa envergadura, como horizonte de reconciliação e reconhecimento pelo outro, que pode tanto desempenhar o papel de obstáculo como de auxiliador ou de colaborador. Mesmo assim, acreditar e oportunizar experiências formativas, com base na biologia do amar, torna primordial que ações pedagógicas tenham como linguajar a essência do amar gratuito e, na ternura sigam os passos do cuidado como um cuidar que vela, que assiste e se mantém na proximidade, junto. Nessa dimensão, amar e ternura podem reanimar a dinâmica da sensibilização visando a regeneração da confiança para consigo, com os outros, com as coisas do mundo e com a biosfera. Na biologia do

amar, traduzida em experiências formativas, repousa e pulsa a esperança do re-fazer-se, do envolver-se, do responsabilizar-se na constante imaturidade. Se o amar e a ternura compõem a complexidade da gênese humana então, nada mais salutar do que sua transposição como ação pedagógica capaz de desencadear o transbordamento do dar-se ao receber, do ajudar-se ao ajudar, do encontrar-se consigo no encontro com um tu, do abraçar-se abraçando, do aprender-se na aprendizagem junto a outros.

Esse amar, uma temática transversal emergente, erige um perfil em torno do conversar e da confiança. Permite que alunos possam alegrar-se e entristecer-se juntos com as vitórias e os fracassos de cada um no processo de aprendizagem, assumindo-se não somente de forma momentânea, mas numa forma que se estenda pela vida toda. Nas palavras de Foucault, “ao se comportarem assim eles não cessam até a velhice de amar a sua mútua ternura” (1998, p. 178). Salas de aula comprometidas com encontros amistosos, uma experiência singular partilhada e produzindo sensibilidades capazes de mudanças menos formais, mas mais densas na esfera da vida de alunos e professores que se encontram, transitam e se formam na instituição escola.

É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo?

Essa corresponsabilidade, como experiência partilhada, pode tornar possível convivências cotidianas no operar ético, uma das características da era psíquica Pós-Pós-Moderna ou, quem sabe da “Comunidade que vem” (AGMBEN, 2013, p. 45) na qual um ser “qualquer” decide ser ou não ser, pois, “Há, de fato, algo que o homem é e tem de ser, mas esse algo não é uma essência, não é aliás, propriamente uma coisa: *é o simples fato da própria existência como possibilidade ou potência*” (Grifos do autor).

Enfim, e como firmam Maturana e Yáñez (2009) o amanhã da humanidade não são as crianças, os adolescentes e os jovens, mas nós adultos educadores em todas as instâncias, com os quais eles convivem, uma vez que serão adultos assemelhado-se ou distinguindo-se de nós, conforme sejamos nós mesmos adultos em nosso conviver com eles.

Referências

- AGAMBEN, Giórgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FERNÁNDEZ, Nurya Martínez-Gayol. É possível uma teologia da ternura? In: *Perspectiva Teológica*. Ano XLII nº 116. Jan/Abr/2010. Belo Horizonte, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Da amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no *Jornal Gai Pied*, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39 (Tradução de Wanderson Flor do Nascimento). Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/12/599/>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.
- _____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. v. 2 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. O triunfo social do prazer sexual: uma conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M. (Org.). *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 119-125. Coleção Ditos & Escritos.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. v. 5, p. 264-287. Coleção Ditos & Escritos.
- HUBNER, Manu Marcus. Um estudo sobre o termo *ādām* na Bíblia Hebraica. Arquivo Maaravi: *Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 10, n. 19, nov. 2016. Disponível em www.periodicos.letras.ufmg.br > Capa > v. 10, n. 19 (2016). Acesso 28 de junho de 2017.
- LEVINÁS, Emmanuel. *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis/RJ.: Vozes, 2004.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos perdidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, Humberto e YAÑEZ, Ximena Dávila. *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, Humberto e YAÑEZ, D. X. et all. *Matriz ética do habitar humano*. Entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: Democracia, Pobreza, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade. 2009. Disponível em: escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana. Acesso em 18 de abril de 2016.
- MORIN, Edgar. *Cabeça bem feita*. 8ª ed. RJ.: Bertrand Brasil, 2003.
- PAPA FRANCISCO. *Homilia* proferida em Lampedusa, na Itália. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/521786-qadao-onde-estas-caim-onde-esta-o-teu-irmao-o-discurso-de-francisco-em-lampedusa>. 09/07/2013

ESTREPO, Luiz Carlos. *O direito a ternura*. Petropolis/RJ: Vozes 1998.

SACRAMENTO, Mércia Helena e VIEIRA, Adriano J. H. *Entrevista*. Centro de Ciências de Educação e Humanidades-CCEH. Universidade Católica de Brasília-UCB. Vol.I-Número 2-Novembro de 2004. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>.

USO DE SUPLEMENTOS NUTRICIONAIS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO

Rosângela Maria do Nascimento Lemos¹

INTRODUÇÃO

O uso de suplementos nutricionais, principalmente, os protéico-energéticos vem se tornando a cada dia mais frequente por pessoas motivadas pelo desejo de um corpo perfeito. Principalmente os jovens buscam ganho rápido de massa muscular, tornando o uso desses produtos com o propósito de aumento da *performance* corporal, tornando constante, fato de fácil compreensão quando se leva em consideração o mundo competitivo em que muitos são escravos da beleza (BURKE; READ, 2007).

Pereira et al (2006) afirmam que esses suplementos são indicados, muitas vezes, por pessoas interessadas na venda desses produtos e que não têm conhecimento suficiente sobre os efeitos dos mesmos ou acerca da real necessidade de indicação. O uso de suplementos deve ser orientado por nutricionistas e/ou médicos especialistas em medicina desportiva, mas o que se encontra com grande frequência, é o uso indiscriminado desses produtos influenciado por instrutores, professores, educadores físicos ou amigos, sem a orientação adequada por profissionais capacitados na área. É provável que a crescente divulgação pela mídia de diferentes suplementos e de efeitos benéficos para a saúde, que na maioria das vezes não acontecem, tenha influenciado o aumento da demanda por esses produtos (MARINHO, 2004; GESSONI, 2005).

É importante lembrar que os suplementos alimentares são considerados como alimento, sendo facilmente comercializados para quem busca esses suplementos sem nenhuma restrição, o que frequentemente pode contribuir para tornar o uso indiscriminado, podendo gerar agravos à saúde dos usuários. Para fazer a prescrição de um suplemento nutricional é necessária uma avaliação criteriosa, visto que alguns estudos levantam preocupações com a possibilidade de efeitos colaterais da suplementação, entre os quais está a sobrecarga hepática, ocasionando o acúmulo de alguns nutrientes no organismo levando à toxicidade.

¹ Aluna do Curso de Especialização em Nutrição Clínica Funcional e Estética. Centro Universitário UNINOVAFAPI Teresina -PI; rosangelanutri2012@hotmail.com. 2 Professora do Curso de Especialização em Nutrição Clínica Funcional e Estética. Centro Universitário UNINOVAFAPI Teresina- PI; carminhacmartins@yahoo.com.br

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) publicou uma resolução dispondo sobre alimentos para atletas, em que são incluídas seis classes de suplementos na lista dos produtos dirigidos para atletas, tais como formulações contendo aminoácidos oriundos da hidrólise de proteínas, aminoácidos essenciais utilizados em suplementação para alcançar alto valor biológico e aminoácidos de cadeia ramificada, desde que estes não apresentem ação terapêutica ou tóxica (BRASIL, 2010).

Poucos estudos sobre o uso constante de suplementos nutricionais entre estudantes universitários, principalmente do curso de Nutrição, foram realizados no Brasil. E, dos estudos disponíveis, a maioria avalia um número pequeno de indivíduos, geralmente praticantes de exercício em academias de musculação (FAYH et al., 2013). Considerando o cenário atual dessa discussão em território brasileiro, e sabendo da importância de se conhecer a prevalência do uso de suplementos nutricionais e as possíveis consequências do uso indiscriminado, o presente estudo objetiva avaliar o uso de suplementos por estudantes de Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Teresina, Piauí.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo transversal com estudantes do sexo masculino e feminino, com idade entre 18 a 33 anos, matriculados no curso de graduação em Nutrição, de uma Instituição de Ensino Superior da rede particular de Teresina, Piauí. O percentual da amostra foi definido utilizando um intervalo de confiança de 93% e margem de erro de 5% considerando população finita de 201 estudantes matriculados no curso de Nutrição, resultando em amostra igual a 127 estudantes. A amostragem foi do tipo não probabilística e a coleta de dados ocorreu no mês de Outubro de 2014, sendo os estudantes localizados nas salas de aula, ao término das atividades. A listagem dos alunos matriculados no curso segundo período cursado e disciplinas em que estavam matriculados e horários e salas de aulas das disciplinas foi fornecida pela coordenação do curso de Nutrição da instituição de ensino superior.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário adaptado a partir daquele utilizado em estudo com estudantes universitários de Florianópolis realizado por Philippe (2004). O questionário foi estruturado em seis blocos de questões envolvendo informações relacionadas com aspectos sócio-demográficos, prática de exercícios físicos, alimentação, de satisfação com aparência física e de uso de suplementos nutricionais. Foram fornecidas instruções para o preenchimento do questionário, que foi distribuído aos estudantes do curso de Nutrição e recolhido imediatamente após seu preenchimento.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário UNINOVAFAPI sob o número (CAAE)

33667114.1.0000.5210 e realizado baseado em concordância com os princípios éticos dispostos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os dados foram processados no programa SPSS for Windows versão 11.0. A análise estatística consistiu na descrição das variáveis com medidas de frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão.

RESULTADOS

A idade média dos estudantes pesquisados foi de 25 anos, variando de 18 a 33 anos. Observou-se que a prevalência dos estudantes estava na faixa etária de 18 a 23 anos (74,8%), era solteiro (88,2%), e residia com a família (74,8%). Quanto à renda familiar, quase metade dos estudantes (46,45%) informou pertencer a famílias com renda mensal menor que cinco salários mínimos. No que se refere ao trabalho, 66,92% declararam não trabalhar, e 25,19% informaram possuir estágio remunerado (Tabela 1).

TABELA 1 – Características socioeconômicas de graduandos do curso de Nutrição de uma instituição de ensino superior da cidade Teresina-PI, 2014

Características	Nº	%
Faixa etária (anos)		
18 – 23	95	74,80
Acima de 23	30	23,60
Não responderam	02	1,60
Estado civil		
Solteiro(a)	112	88,20
Casado(a)	15	11,80
Outros	0	0,00
Renda Familiar mensal (salários mínimos)		
< 5	59	46,45
5 – 9	42	33,07
10 – 20	11	8,67
> 20	06	4,72
Não responderam	09	7,09
Trabalha		
Sim (fora da instituição)	10	7,90
Não	85	66,90
Estágio/ Bolsa	32	25,20

Fonte: Pesquisa direta

Na Tabela 2 constam dados sobre hábitos de vida dos participantes. Em relação ao uso de bebidas alcoólica, a maioria informou não consumir (67,71%). Aproximadamente metade dos participantes não praticavam atividade física (53,55%), e entre os que praticavam as mais citadas foram musculação (37%) e caminhada (9,45%). Mais da metade dos estudantes (53,55%) informou fazer 3 a 4 refeições por dia. Quanto a noções de nutrientes básicos nas refeições, 55,9% declararam conhecer os principais nutrientes.

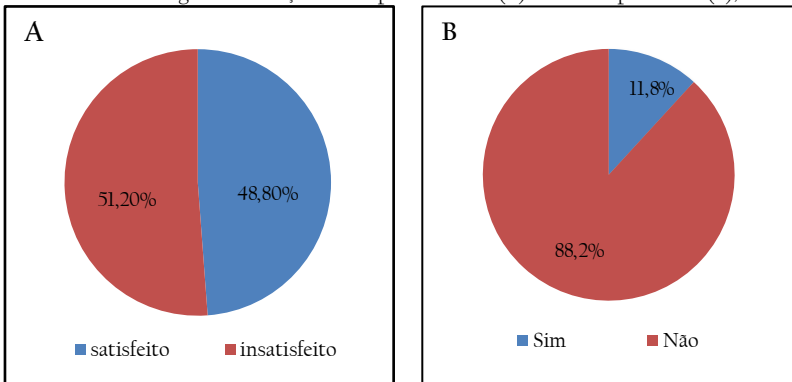
TABELA 2 – Aspectos relacionados aos de hábitos de vida dos graduandos do curso de Nutrição de uma instituição de ensino superior da cidade Teresina-PI, 2014

Características	Nº	%
Fumantes:		
Sim	1	0,79
Não	126	99,21
Consumo de bebidas alcoólicas		
Sim	41	32,29
Não	86	67,71
Atividade física		
Sim	59	46,45
Não	68	53,55
Tipo de atividade física		
Musculação	47	37,00
Caminhada	12	9,45
Nº de refeições/ dia		
< 3	-	0,00
3 – 4	68	53,55
> 4	59	46,45
Noções básicas de nutrientes		
Sim	71	55,90
Não	56	44,10

Fonte: Pesquisa direta

Ao analisar as frequências de respostas afirmativas para as perguntas do questionário acerca da satisfação com a aparência física (Gráfico 1A), observou-se que mais de metade deles (51,2%) respondeu estar insatisfeito com sua aparência.

GRÁFICO 1 – Distribuição dos estudantes de Nutrição de uma instituição de ensino superior da cidade Teresina-PI segundo satisfação com a aparência física (A) e uso de suplementos (B), 2014.

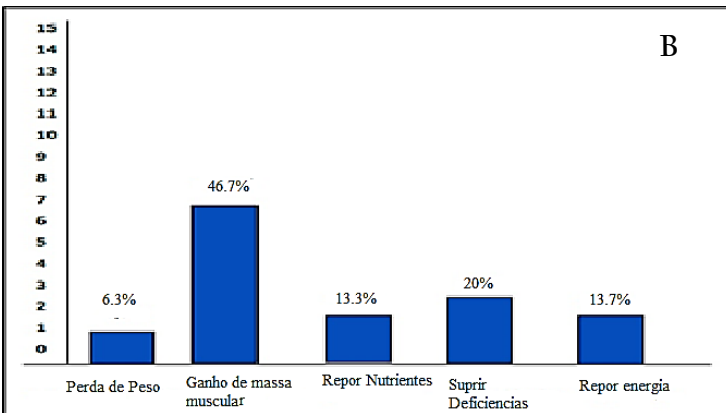
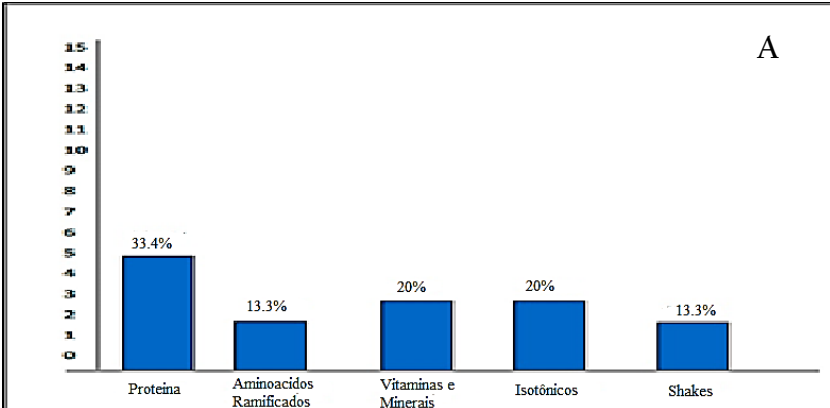


Fonte: Pesquisa direta

Uso de suplementos alimentares foi referido por 11,8% dos estudantes (gráfico 1B). Suplementos proteicos foram os mais consumidos pelos universitários (33,4%), seguidos por vitaminas e minerais (20%) e isotônicos (20%). Os objetivos mais citados do consumo de suplementos foram aumentar a massa

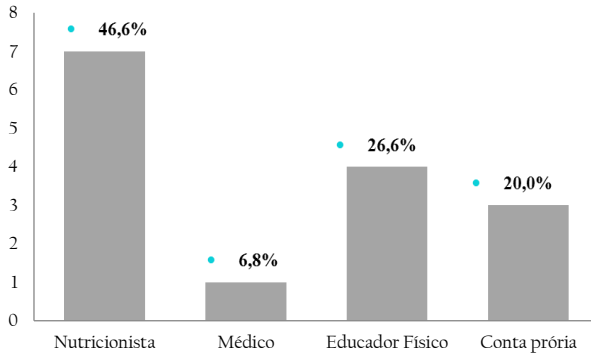
muscular (46,7%), compensar deficiências da alimentação e assegurar à saúde (20%) e aumentar energia (20%).

GRAFICO 2 – Distribuição dos estudantes de Nutrição de uma instituição de ensino superior da cidade Teresina-PI segundo tipo de suplementos usados (A) e objetivos de uso (B), 2014.



Quase metade dos universitários (46,6%) afirmou consumir suplementos por prescrição de nutricionista, sendo que 26,6% referiu indicação por educador físico (26,6%) e 20% por conta própria (20,0%) (Gráfico 3).

GRÁFICO 3 – Distribuição dos percentuais de indicação de suplementos alimentares utilizados por estudantes de Nutrição de uma instituição de ensino superior de Teresina- PI, 2014.



Fonte: Pesquisa direta

8. DISCUSSÃO

Os estudantes do curso de nutrição que participaram deste estudo, na maioria, eram jovens com idade de 18 à 23 anos que pertenciam a famílias com renda mensal entre 1 e 5 salários mínimos. Ademais, quase todos referiram não fumar e a maioria não ingeria bebidas alcoólicas, menos de metade praticava exercício físico. De maneira semelhante Monteiro et al (2009), ao analisar hábitos e consumo alimentar de estudantes de nutrição e enfermagem de uma Universidade pública brasileira, por renda familiar, encontraram que 23,4% deles eram de famílias com renda de até três salários mínimos. Contudo, observaram que 66% consumiam bebidas alcoólicas.

Merece destaque o achado de o tabagismo foi referido por apenas 0,79% dos estudantes pesquisados, pois o tabagismo é considerado a segunda causa de morte no mundo e está associado à mortalidade por diversos tipos de câncer (pulmão, boca, laringe, faringe, esôfago, estômago, pâncreas, bexiga, rim, colo do útero e leucemia mielóide aguda), doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC), doença coronariana, hipertensão arterial e acidente vascular encefálico (OMS,2009). Quanto à prática de atividades físicas, mais da metade (53,55%) da amostra informou não praticar exercício físico. Resultado preocupante, considerando que o sedentarismo é importante fator de risco para doenças crônicas não transmissíveis (GOULART, 2011). Ademais, é importante destacar que a população estudada é representada por estudantes da área de saúde, que conhecem os benefícios da prática de atividade física para a saúde. Esses resultados estão de acordo com aqueles encontrados por Marcondelli et al (2008), que através de questionário desenvolvido especificamente para este estudo, encontraram entre

universitários de cursos da área da saúde percentual de 34,5% que praticavam atividade física.

Há poucos dados sobre o perfil de consumo de suplementos alimentares por universitários ou pela população em geral, sendo a maioria dos estudos sobre o consumo de suplementos feito com frequentadores de academias. Alguns estudos destacam que os maiores consumidores de suplementos nutricionais são os praticantes de musculação (ROCHA; PEREIRA, 2008; BION et al, 2003), e esse fato poderia ser em parte relacionado com as promessas de ganho de massa muscular e desempenho físico atribuídos ao uso de suplementos nutricionais (BION et al, 2003).

Nesta pesquisa observou-se que nos seis meses que antecederam este estudo 11,8% dos estudantes consumiram algum tipo de suplemento alimentar. Santos e Barros Filho (2002) encontraram dados diferentes (30,0%) ao avaliarem o consumo de produtos vitamínicos por universitários da área da saúde de São Paulo, tendo em vista que, embora o questionário se referisse apenas a produtos vitamínicos, 21 estudantes indicaram ter consumido outros tipos de suplementos alimentares. Foram citados produtos compostos por guaraná (quatro estudantes), aminoácidos (seis), L-carnitina (dois) e creatina (um). Por outro lado, cinco estudantes citaram produtos como *Sustagen*, que contem vitaminas e outros nutrientes. Outra pesquisa desenvolvida em uma instituição de ensino superior de Curitiba com estudantes de educação física, que 33,8% eram usuários de suplementos alimentares. (ROPELATO et al, 2010).

Os suplementos a base de proteínas foram os mais consumidos pelos estudantes de Nutrição (33,4%) pesquisados neste estudo, seguidos por vitaminas e minerais (20%) e isotônicos (20%). Suplementos proteicos tem sido utilizados para fornecimento de energia em exercícios de *endurance* (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE, 2003). No entanto, seu consumo excessivo pode contribuir para o surgimento de lesão renal devido à sobrecarga na eliminação de ureia e por uma grande produção de ácido úrico, composto relacionado com a doença denominada gota. Além do mais, o excesso de proteínas pode ser acumulado no organismo como gordura (TIRAPEGUI et al, 2002). Logo, o uso deve ser orientado pelo profissional de saúde habilitado para essa indicação, ou seja, por nutricionista.

O fato de a população deste estudo ser representada por universitários da área da saúde poderia contribuir para o uso por iniciativa própria, pois eles poderiam utilizar conhecimentos adquiridos em sala de aula para iniciar tal prática. Contudo, os resultados mostraram que elevada proporção dos estudantes buscou orientações de profissionais habilitados para a prescrição dos suplementos usados.

Outra suplementação citada foi de vitaminas e minerais. Esses nutrientes, quando em excesso podem causar desequilíbrios orgânicos e toxicidade (ALVES, 2003). Por essa razão, nos casos de indivíduos em programas de treinamento físico ou em casos especiais existe recomendação específica mediante avaliação nutricional, conforme definidos na diretriz da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte (2003). Quanto aos isotônicos, eles são indicados quando são observados sinais de desidratação, tais como fadiga, pele avermelhada e suor excessivo (Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte (2003). Os Shakes foram citados por 13,3% dos estudantes e os aminoácidos também pelo mesmo percentual 13,3%. A maioria das pesquisas com suplementos é realizada em academias, onde os principais suplementos consumidos são os proteicos. Quintiliano e Martins, 2009, encontraram em sua pesquisa que 36% dos pesquisados faziam uso de proteínas e aminoácidos, 21% de isotônicos, e 20% de complexos vitamínicos e minerais. No estudo de Araújo, Andreolo e Silva 2002, os principais suplementos utilizados também foram proteínas e aminoácidos (49%), sendo vitaminas e minerais citadas por 15% dos avaliados. Os dados de Pereira, Lajolo e Hirschbruch 2003, mostram os mesmos suplementos como os mais mencionados pelos participantes da pesquisa.

Os objetivos do consumo de suplementos mais citados pelos estudantes de nutrição neste estudo foram aumento da massa muscular, compensar deficiências da alimentação e garantir a saúde e aumentar energia. De maneira diferente, na pesquisa de Santos e Barros Filho (2002), avaliando o consumo de produtos vitamínicos por universitários, encontraram como objetivos mais citados “garantir a saúde” (24,9%) e “compensar deficiências da alimentação” (22,1%). Diversos são os motivos que levam ao consumo de suplementos nutricionais pelos praticantes de atividades físicas. Desses, destacam-se o ganho de massa muscular e aumento de *performance*; razões que poderiam justificar o uso de aminoácidos e concentrados proteicos como o suplemento mais consumido pelos frequentadores de academias entrevistados na maioria dos estudos existentes. Não é raro encontrar frequentadores de academias consumindo suplementos sem conhecer seus ingredientes, funções ou mecanismos bioquímicos ou fisiológicos através dos quais esses produtos possibilitam alcançar os resultados desejados. As próprias definições de suplementos são demasiadamente amplas e não contribuem para o esclarecimento de suas funções e podem gerar mais confusão para o público leigo (PEREIRA et al., 2003).

Quanto à orientação, a maioria dos universitários afirmou fazer o consumo de suplementos por orientação de um profissional, especialmente de nutricionista (46,6%) ou de educador físico (26,6%). Na pesquisa de Araújo et al (2002) com praticantes de musculação a orientação para uso de suplemento por nutricionista ocorreu para 19% dos participantes e 18% por professor/instrutor

de academia, sendo encontrada proporção semelhante de uso por iniciativa própria (18%). Entre os universitários participantes da pesquisa de Santos e Barros Filho (2002) 21% dos consumidores informaram ter usado produtos vitamínicos por indicação profissional de médico, nutricionista ou treinador físico.

Diante do elevado consumo e dos diversos suplementos nutricionais disponíveis no mercado, seu consumo tem sido considerado extremamente preocupante sob o ponto de vista nutricional e destacada a importância do esclarecimento sobre as consequências do uso indiscriminado dessas substâncias, bem como da necessidade de regulamentações mais rigorosas para comercialização de tais produtos não só no que diz respeito a sua prescrição como também em relação à sua eficiência e segurança. Essas medidas facilitariam a atuação do nutricionista no que tange a orientação e prescrição de suplementos dietéticos, permitindo ao mesmo tempo desenvolver junto as academias programas de educação nutricional. Esse fato precisa ser visto com muito cuidado, já que o excesso de determinados nutrientes no organismo pode levar a processos de intoxicação ou prejuízo de absorção de outros nutrientes, ou ainda sobrecarga de alguns órgãos, por isso, é ideal que os rótulos desses produtos contenha orientações para a procura de um profissional de saúde habilitado para a prescrição.

9. CONCLUSÃO

A ingestão de suplementos nutricionais entre os estudantes de nutrição foi relevante, considerando o fato dos pesquisados serem estudantes de nutrição, população que deveria estar mais consciente acerca dos malefícios causados pelo uso desnecessário de suplementos alimentares.

Os estudantes em sua maioria jovens com idade entre 18 à 23 anos, e pertenciam a famílias com renda mensal de 1 a 5 salários mínimos. Ademais, quase todos referiram não fumar e a maioria não ingeria bebidas alcoólicas, menos de metade praticava atividade física.

Dentre os motivos para o consumo de suplementos destacaram-se como principais o aumento da massa muscular, suprir deficiências alimentares e repor energia. Esses motivos citados foram coerentes aos tipos de suplementos mais utilizados, que foram os proteicos, isotônicos, produtos vitamínicos e minerais. A maioria dos universitários faz o consumo por indicação de nutricionista. Percebe-se a importância de existir mais estudos sobre o consumo de suplementos com a população em geral, para se dimensionar a extensão do uso desses produtos de fácil aquisição, pois quando usados inadequadamente poderão causar agravos à saúde.

Referências

- ARAÚJO L.R., ANDREOLO J. , SILVA M. S. Utilização de suplemento alimentar e anabolizante por praticantes de musculação nas academias de Goiânia-GO. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília, v. 10; n. 3; p. 13-18. 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº 18, de 27 de abril de 2010. Dispõe sobre alimentos para atletas. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 79, 28 abr. 2010. Seção I. p. 211.
- BURKE L., COX G.R., CULMMINGS N.K., DESBROW B. Guidelines for daily carbohydrate intake. Do athletes achieve them? **J Sports Med** v. 31, n. 4, p. 267-99, 2001.
- BION, F. M.; ANTUNES, N. L. M. A.; PESSOA, D. C. N.P.; MEDEIROS, M. C.; ALBUQUERQUE, C. D. P. B. Praticantes de exercício físico em academias do recife: Perfil alimentar e consumo de suplementos nutricionais. **Nutrição Brasil**, set./out. n.05, p. 265-271, 2003.
- FAYH, A.P.T. SILVA, C.V., JESUS, F.R.D., COSTA, G.K. Consumo de suplementos nutricionais por frequentadores de academias da cidade de Porto Alegre, **Rev. Bras. Cienci. Esportes**, v.. 35, n. 1, p. 27-37, Jan/ Mar., 2013.
- HIRSCHBRUCH, M. D.; FISBERG, M.; MOCHIZUKI, L. Consumo de suplementos por jovens frequentadores de academias de ginástica em São Paulo. **Rev. Bras. Med. Esporte**, São Paulo, v.14, n. 6, p. 539-543, nov./dez., 2008.
- KATCH, F. I.; MCARDLE, W. D. **Nutrição, exercício e saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: Medsi, 2006.
- KLEINER, S. M.; ROBINSON, M. G. **Nutrição para o treinamento de força**. 2ª ed. Barueri.; Editora Manole, 2008. p. 17-36
- LANCHA JÚNIOR, A. H. Força na largada. **Rev. Nestlé Bio. nutrição e saúde**, São Paulo, v. 2, n. 3, p 5-8, abr., 2007.
- MARCONDELLI P.; COSTA T. H., SCHMITZ B.A.S. Nível de atividade física e hábitos alimentares de universitários do 3º ao 5º semestres da área da saúde. **Rev. Nutr.** V. 21; n. 1; p. 39-47, 2008.
- MARINHO, A. *O Globo*, Rio de Janeiro, **Caderno Jornal da Família**. out. 1994.
- MOLINERO, O.; MÁRQUEZ, S. Use of nutritional supplements in sports: risks, knowledge, and behavioural-related factors. **Nutrición Hospitalaria**, Madrid, v. 24, n. 2, p.128-134, mar/ abr., 2009.
- NABHOLZ, T. V. **Nutrição esportiva: aspectos relacionados à suplementação nutricional**. 1ª ed. São Paulo: Sarvier, 2007.
- PANZA, V. P., COELHO, M. S. P. H., DI PIETRO, P. F., ASSIS, M. A. A., VASCONCELOS, F. A. G., Consumo alimentar de atletas: reflexões sobre

recomendações nutricionais, hábitos alimentares e método para avaliação do gasto e consumo energético. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 20, nº 6, p. 681-692, nov./dez., 2007.

PEREIRA, R. F.; LAJOLO, F. M.; HIRSCHBRUCH, M. D. Consumo de Suplementos por Alunos de Academias de Ginástica em São Paulo. *Rev. Nutr.*, Campinas, v.16, n 3, 265-272, jul./set., 2006.

QUINTILIANO, E.L., MARTINS, J.C.L. Consumo de suplementos alimentares por homens praticantes de musculação, nas academias do município de Guarapuava – PR. *Rev. Polidisciplinar Eletrônica* da faculdade de Guaracá [periódicos na internet]. Acesso 05 mai 2014; v.In. 2; p. 03-13, 2009. Disponível em: < http://www.revista-voos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/66/01_Vol2_VOOS2009_CS>.

SANTOS K., BARROS F. A. Consumo de produtos vitamínicos entre universitários de São Paulo, SP. *Rev. Saúde Pública*, v. 36, n. 2, p. 250-253, 2002.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE. Modificações dietéticas, reposição hídrica, suplementos alimentares e drogas: comprovação de ação ergogênica e potenciais de riscos para a saúde. *Rev. Bras. Med. Esporte*. v. .9, n. 2, Mar./Abr., 2006.

TIRAPÉGUI, J. Proteínas. In: Tirapegui, J. *Nutrição: Fundamentos e Aspectos Atuais*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Atheneu, 2002.

MONTEIRO, M. R. P.; ANDRADE, M. L. O.; ZANIRATI, V. F.; SILVA, R. R. Hábito e consumo alimentar de estudantes do sexo feminino dos cursos de Nutrição e de Enfermagem de uma universidade pública brasileira. *Rev. APS*, v. 12, n. 3, p. 271-277, jul/set. 2009.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E CURRÍCULO INTEGRADO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CAMPUS RURAL DE MARABÁ/IFPA

Celma Silva¹
Rosemeri Scalabrin²

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte da pesquisa do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Para (IFPA) e discute sobre as práticas interdisciplinares dos professores do Campus Rural de Marabá (CRMB), no sentido de levantar suas implicações no processo de desenvolvimento do currículo integrado.

Neste sentido, buscamos compreender como tem sido constituída a concepção e as práticas interdisciplinares, a partir da identificação dos limites e das possibilidades no Ensino Médio integrado à formação profissional no ambiente escolar, no período de 2017 a 2019.

No campo da Educação Profissional tem sido discutida a concepção de currículo integrado, a partir do materialismo histórico dialético. Nessa perspectiva, tem sido apontada a interdisciplinaridade como elemento necessário para a reconstituição dos campos de saber a partir do trabalho como princípio educativo, concepções também defendida quando se trata da escolarização do campo, ou seja, dos aspectos políticos e pedagógicos que devem partir da realidade concreta desses sujeitos considerando sua cultura, história e memória.

O interesse de pesquisa advém da nossa observação como pedagoga na atuação profissional a cerca de 12 anos na Educação básica e nos estudos sobre a EPT, em que identificamos a interdisciplinaridade e integração presente nos

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPA, Técnica administrativo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará (UNIFESSPA) e pesquisadora em educação. E-mail: celmarocha@unifesspa.edu.br

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-doutora em Estudos Curriculares pela Universidade do Minho - Portugal, Professora da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Rural de Marabá e pesquisadora da Educação do Campo. E-mail: rose.scalabrin@ifpa.edu.br

discursos dos professores, técnicos e gestores, mas ausentes das práticas concretas.

Deste modo, as questões centrais norteadoras da pesquisa foram as seguintes: como são concebidas e desenvolvidas as práticas docentes do Campus Rural de Marabá a partir do contexto de ensino-aprendizagem no curso técnico em Agropecuária integrado?

Nesta perspectiva, a investigação se materializou com o *Estudo da realidade* composto pela pesquisa bibliográfica de autores, como: Ramos (2007), Frigotto (2008) que discutem sobre a concepção de trabalho, integração e interdisciplinaridade; Freire (1975, 1981), Santomé (1998), Pernambuco e Paiva (2013) que discutem sobre currículo interdisciplinar; pesquisa documental (estado do Projeto político-pedagógico do Campus, projeto do curso de Agropecuária integrado e relatórios planejamentos coletivos) e pesquisa de campo composta por observação direta (nas reuniões pedagógicas e planejamento coletivo) e pela observação participante (realização das oficinas que compuseram a aplicação do produto) e entrevista individual com professores, gerando o diagnóstico da realidade educativa.

As entrevistas possibilitaram a realização da etapa da *Organização do conhecimento* composta da análise das situações-limites expressas nas falas dos professores, bem como da escolha da fala significativa mais frequente que se transformou no tema gerador, seguida tanto da elaboração do contra-tema quanto da programação de ensino, a qual foi socializada com os sujeitos envolvidos, e após a sua aprovação aplicada – *Aplicação do conhecimento* – por meio de duas oficinas com a participação e reflexões docente com vistas a mudanças e a um aprimoramento das práticas curriculares (SOUZA e SCALABRIN, 2013).

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso simples e tomou como referência a proposta curricular interdisciplinar como metodologia de aplicação do produto-processo, o que possibilitou trazer elementos para a sistematização do produto exigido pelo mestrado. Neste sentido caracterizou-se como um processo de vivência de uma prática interdisciplinar, a partir da experiência pedagógica do lócus de pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 120).

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, se preocupando em retratar a perspectiva do participante, (BOGDAN e BIKLEN, 1982), e a abordagem qualitativa propicia o diálogo com o objeto de estudo, na medida em que exigiu constantemente análise e problematização, investigação e compreensão dos limites e possibilidades das práticas interdisciplinares, auxiliadas pelos sujeitos da pesquisa.

A opção pela metodologia da proposta de currículo interdisciplinar via tema gerador se deu em função da mesma oportunizar a voz dos sujeitos (professores) no currículo, na produção da programação de ensino que definiu a tematização das oficinas. Essa metodologia possibilitou a obtenção de informações na ocorrência do fato (BARROS & LEHFELD, 1990).

Para a realização das entrevistas, as mesmas foram agendas a partir de convite individual a todos que se dispuseram a participar, utilizamos questionário aberto e semi-estruturado com 25 professores do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CRMB, o que representou 60% dos docentes em exercício no referido *Campus* no decorrer do período da pesquisa e da aplicação do produto.

A programação de ensino foi assumida como orientadora para a organização das oficinas de modo integrado e complementar, visto que ela é composta pela problematização programática, que são as perguntas que se faz a fala que compõe o tema gerador, e a tematização, composta por temáticas a serem abordadas. Assim, as oficinas oportunizam a *Aplicação do Conhecimento (AC)*, o que viabilizou a aplicação do produto.

Desse modo, os objetivos específicos da investigação foram: 1) Analisar os documentos que norteia a proposta pedagógica do Campus e de curso técnico integrado; 2) Realizar um diagnóstico sobre a concepção interdisciplinar e integrado dos professores do CRMB e das práticas docentes desenvolvidas; 3) Propor, em conjunto com a Direção de Ensino do CRMB, uma ação no âmbito pedagógico a partir das concepções interdisciplinares e integradas; e 4) Discutir as possibilidades e limites da prática interdisciplinar no Ensino Médio Integrado.

Consideramos que a fragilidade na compreensão sobre a interdisciplinaridade e integração, bem como no desenvolvimento de práticas interdisciplinares tem a ver com a descontinuidade da formação continuada frente a rotatividade do corpo docente.

2. CURRÍCULO INTEGRADO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: COMPREENSÕES TEÓRICAS

Quando falamos em currículo integrado, vem-nos a seguinte questão (também realizada no decorrer dessa pesquisa por alguns profissionais): o que é integração e integrado? Falamos em ensino médio integrado e currículo integrado, como esses significados se relacionam?

Ramos (2007) discorre sobre os três sentidos da integração de saberes e fazeres, e da educação integral. O primeiro é o da *omnilateralidade*, o qual tem sentido filosófico, não se restringe a formação geral ou profissional, pode orien-

tar tanto a educação básica quanto a educação superior. E neste primeiro sentido a formação omnilateral, implica na integração de todas as dimensões da vida humana, do trabalho, da ciência e da cultura.

O segundo sentido da integração refere-se a *indissociabilidade* entre educação profissional e educação básica, permitindo atuação conjunta de duas disciplinas, ou mais, das diferentes áreas, fundamentadas na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade e na relação teórico-prática.

E o terceiro sentido que se refere, especificamente, ao currículo integrado que é a *integração* entre conhecimentos gerais que englobam os conhecimentos populares e científicos (das ciências e das linguagens articuladamente) e conhecimentos específicos, relativos à área de formação.

A concepção de currículo integrado tem como primeiro princípio a compreensão do *homem como ser histórico-social*, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades a partir do trabalho e, nessa ação vai transformando a natureza e a si próprio; e nesse processo produz conhecimentos, aqui temos o sentido do trabalho como princípio educativo. Assim, a história da humanidade é a história da apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem mediada, logicamente, pelo trabalho.

O segundo princípio necessário à integração de conhecimentos no currículo integrado refere-se à *percepção da realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações*. Segundo Ramos (2007), totalidade significa um todo estruturado e dialético do qual, ou no qual, um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pelas determinações das relações que o constituem. E é nessa lógica que Santomé (1998, p. 66) acrescenta que a compreensão global do conhecimento que o currículo integrado pode proporcionar, refere-se a possibilidades de se compreender o real como totalidade. Já, “em termos Gramscianos, significa enfocar o trabalho como princípio educativo incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

O terceiro princípio refere-se a *compreensão do conhecimento como produção do pensamento*, pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, daí a necessidade da interdisciplinaridade no currículo integrado. Assim, o processo de conhecimento implica após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma produção do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

Portanto, é nesse sentido que podemos voltar a dizer que as ciências são conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana. Decorre daí a compreensão de que nenhum conhecimento é só geral, porque estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois, nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou

compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. É nesse sentido que Bernstein discorre que no currículo integrado:

A integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (1996, p. 19)

A necessidade da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nesse campo faz-se pela busca de reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Por isso a valorização do trabalho como princípio educativo, as integrações das dimensões que envolve um processo produtivo.

A interdisciplinaridade emerge também como uma forma de enfrentamento a fragmentação do saber e, portanto, é elemento indissociável do currículo integrado “com base na formação humana a partir da integração de todas as dimensões da vida e do processo formativo” (RAMOS, 2007, p. 2).

A transdisciplinaridade viabiliza o rompimento disciplinar e possibilita a integração do conhecimento pela *indissociabilidade* entre educação profissional e educação básica, propiciando uma visão de totalidade, portanto a superação da dualidade. Neste sentido é preciso a construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral.

3. MEDIAÇÕES ENTRE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DOCENTE

A reflexão que media as práticas interdisciplinares e a discussão de currículo tem levado a repensar sobre a indagação de Arroyo, (2013, pp. 268-269): “como avançar na formação de uma postura profissional crítica da presença dessas formas de pensar nos currículos, no conhecimento das disciplinas, nos rituais de reprovação?”

Quaisquer mudanças precisam partir da realidade atual das escolas e requer reorientações na estrutura curricular da formação inicial, as quais levem a profundas transformações no chão da escola.

De acordo com Paro (2011) um quesito fundamental nesse processo é saber o que pensam os professores e demais educadores escolares.

A atuação docente fragmentada e descontextualizada é resultado da concepção positivista presente na formação inicial. É a partir da transposição didática que essa concepção é materializada pelos professores, organizando o conhecimento de maneira linear, com disciplinas fixas no currículo, fortalecendo a cultura da divisão entre disciplinas de formação geral e formação específica.

A problemática da formação inicial fragmentada e fundamentada na concepção instrumental de conhecimento soma-se a ausência de uma política de formação continuada nas instituições públicas em nível municipal, estadual e federal. Ambas são responsáveis pela desintegração das práticas docentes.

Neste aspecto “(...) na formação permanente é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores”. (FREIRE, 1998, p. 106). O que pretendemos é demonstrar que há uma necessidade de se realizar debates conceituais na formação docente sobre o currículo integrado e práticas interdisciplinares.

Neste aspecto Pistrak, discorre que:

(...) em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola. Sem o domínio destes critérios é impossível o trabalho criativo na escola; isto será como vagar sem direção, sem guia, sem consciência clara das finalidades que desejamos atingir...é evidente que na discussão também devem ser dadas indicações práticas...Mas se elas não são iluminadas com o aspecto teórico, em verdade, se o professor por si mesmo não as ilumina com um ponto de vista geral, então, tais indicações práticas transformam-se em coletânea de receitas de diferentes casos da vida. (2018, p. 34).

Observa-se que na EPT as discussões sobre formação se apresentam como um assunto desafiador e inconclusivo, tendo em vista a diversidade de formação docente: professores com bacharelado, que não conhecem as especificidades da educação; licenciados que não conseguem estabelecer um diálogo com a área de conhecimento de disciplinas específicas da educação básica, mas desconhecem a formação profissional; pedagogo, que dominam as metodologias, mas tem dificuldade de mediar a formação para a indissociabilidade entre educação básica e educação profissional e também desconhecem a concepção de formação integrada.

Somado a isso tudo, têm dificuldades de estabelecer uma relação entre teoria-prática, quanto se refere ao trabalho pedagógico entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, conseqüentemente, dificuldades também no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, bem como a incompreensão em relação a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Esta constatação permite afirmar a necessária clareza sobre a concepção interdisciplinar para a efetivação do currículo integrado, como também se faz mister repensar, tanto institucionalmente e politicamente, uma concepção de formação docente interdisciplinar continuada e permanente no campo da EPT, tendo em vista a reunião nestas instituições de um grupo tão diverso para o exercício da docência formados a partir de pressupostos epistemológicos antagônicos e que muitas vezes eles próprios desconhecem essa identidade epistemológica de formação inicial.

A superação de tal desafios perpassa, necessariamente, pela formulação de uma política de formação inicial e continuada, fundamentada na concepção de currículo interdisciplinar e integrado, a fim de disseminar a concepção de formação omnilateral para superar os abismos das formações.

Segundo Pernambuco e Paiva (2013, p. 8):

(...) os esforços direcionados à prática da interdisciplinaridade ainda se configuram numa espécie de paliativo refletido através de ações isoladas que não tocam no essencial, que é, conforme acreditamos, a **necessária mudança das bases epistemológicas dos currículos dos cursos de formação de professores** (grifo nosso).

Para a autora, a interdisciplinaridade por si só não tem sido capaz de ressignificar a ação docente, devido a necessária mudança nas bases epistemológicas do currículo, o que requer transformação na matriz curricular de formação.

Nesse aspecto, a formação de professores, a partir da proposta curricular via tema gerador de base freireana, se faz fundamental, no sentido da práxis, de repensar espaços e redimensioná-los considerando a cultura e as problemáticas que se apresentam na realidade concreta. Apoiadas por reflexões epistemológicas que ajudem a repensar o concreto dado pela realidade do território aonde a escola se encontra, acompanhada pelo respeito a cultura e ao contexto social, com a participação efetiva desses sujeitos, é possível provocar mudanças no currículo e nas práticas curriculares.

Superar tal visão requer garantir a voz dos sujeitos no currículo, requer segundo Pernambuco e Paiva (2013) o desenvolvimento de uma formação de professores pautada na ação-reflexão-ação contínua, pautada pelo estudo da realidade, pela organização e aplicação do conhecimento, mediatizados pela problematização da realidade. Esse processo requer a participação ativa de educadores e comunidade, com a finalidade de intervir e transformar a realidade, a partir da conscientização dos sujeitos envolvidos.

Para Fazenda (2011) não há como, num processo de formação, ignorar a identidade de formação desses sujeitos, suas necessidades e subjetividades, a limitação de sua formação para o campo da educação. Segundo Castaman, Pasquali e Vieira (2019) muitos professores da EPT ingressam na docência como uma alternativa à sua profissão, mesmo fazendo parte da instituição não se reconhecem como professor, mas como profissional que ministra uma disciplina específica, normalmente não reconhecem a função pedagógica na atuação mesmo diretamente ligado a ela.

Vale ressaltar que não estamos limitando a formação a um debate apenas teórico, conceitual, mas uma discussão que deve partir da problematização do concreto da escola. Esse exercício seria o ponto de partida para a promoção do pensar certo, proposto por Freire, o qual provoque o pensar de um currículo

significativo para a formação, elencadas pelo coletivo da escola, de modo a adentrar no território do currículo e transformá-lo, a partir das situações-limite sociais, ressignificando o currículo da formação docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

4.1 Contextualizando o ensino Campus Rural de Marabá

Segundo o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, as primeiras experiências de desenvolvimento do currículo integrado na turma 2009 e do currículo interdisciplinar e integrado na turma 2012 foi possível devido as lutas históricas do movimento da educação do campo na região Sudeste do Pará, a qual assegurou não apenas a criação do Campus Rural de Marabá com características próprias³, mas também pelo desenvolvimento da proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador que se materializou pelas relações entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão por meio dos tempos e espaços de formação desenvolvidos nos tempos-escola, nos tempos-comunidade e nos tempos escola-retorno⁴.

Deste modo, o funcionamento da organização educativa esteve pautado nos princípios e concepção da educação do campo, da pedagogia da alternância e da agroecologia, no exercício processual de superação do modelo de currículo urbanocêntrico

De acordo com o PPC (2014) a busca esteve centrada na formação humana, integral e integrada e pela atuação docente focada na valorização dos conhecimentos dos agricultores e indígenas e sua inter-relação com os conhecimentos científicos, de modo a assegurar o acesso as técnicas e tecnologias historicamente negadas as populações do campo.

De acordo com o relatório de formação e planejamento coletivo (2014, p. 5)

Este processo transformou os cursos, privilegiados espaços de construção coletiva do currículo e o aprofundamento de questões que envolvem a existência

³ A proposta pedagógica do CRMB baseia-se nos princípios como estratégia educativa da pesquisa, trabalho e cultura, da agroecologia, da pedagogia da alternância. Bem como na concepção de educação do campo fundamentada nas triades Campo-políticas públicas- educação e pesquisa-produção-cidadania.

⁴ (...) o **Tempo-Espaço Comunidade** visa a ressignificação dos conteúdos escolares e o diálogo com os saberes populares. Os estudantes pesquisam a realidade do meio familiar e/ou comunitário em que vivem, considerando as suas várias dimensões (histórica, econômica, cultural, social, ambiental e política). O **Tempo Escola/Retorno** é o momento de sistematização e de socialização das atividades do tempo-comunidade sobre a coordenação da disciplina de Metodologia de Pesquisa e a participação obrigatória de todas as disciplinas do Curso. No **tempo-escola** assegura a formação na perspectiva de estimular as interações educativas entre as atividades teóricas e práticas no âmbito da experimentação produtiva agropecuária e florestal e a prática de gestão de ambientes coletivos (...). Estas ações têm caráter pedagógico em torno do processo produtivo, na medida em que oportunizam reflexões sobre os processos produtivos desenvolvidos no lote a luz da vivência na escola. (PPC)

dos agricultores e a vida no campo, com fundamento em uma formação articulada a realidade e em busca da construção de alternativas que ajudem na sustentabilidade da agricultura familiar camponesa.

Observa-se que em um determinado período de tempo, conforme o PPC e os relatórios, houve de um lado a superação de um currículo urbanocêntrico através de uma pedagogia que nega a diversidade, a imposição de conteúdos que nega saberes e culturas, e de outro, a construção de um currículo capaz de contemplar os diferentes conhecimentos, os aprendizados do trabalho e da organização social, os saberes da cultura e a busca de soluções para os problemas da vida no campo, a partir da intencionalidade pedagógica que articulou diferentes dimensões do conhecimento (histórico, social, cultural, ambiental, político e econômico).

Nesse aspecto o projeto do curso propôs a organização de um currículo contemplador do cotidiano das populações do campo, contemplando também as dimensões trabalho, ciência e cultura como princípios educativos, na medida em que:

É nesta perspectiva da Educação popular que se inscreve o Projeto Interdisciplinar, via abordagem temática. A proposta procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio-histórico, construído por sujeitos concretos –, quando o processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local (CRMB, 2014, p. 76).

Em relação a formação continuada, o Projeto Pedagógico do Curso técnico agropecuária apresenta a política de formação tanto institucional ocorrida no início de cada semestre com a formação geral pautada na reflexão sobre as práticas vivenciadas no desenvolvimento do ciclo de formação do curso, bem como a específica, que refere-se ao planejamento por área do conhecimento e socializado coletivamente com vista a propor as ações por semestre e sua efetivação em cada alternância que equivale a um bimestre, também composto por encontros de planejamento anterior a alternância e de avaliação posteriormente a sua realização.

Esse processo envolveu professores e técnicos que atuam no âmbito do ensino⁵, pela formação continuada que priorizava momentos de planejamento coletivo, o qual era condição para o desenvolvimento do plano de atividades individual, que antecedia cada alternância.

Apesar desses avanços, observou-se através do diagnóstico que houve retrocessos no que se refere ao desenvolvimento das práticas interdisciplinares, na efetivação dos princípios e concepção da educação do campo, da pedagogia da alternância e da agroecologia, o que interferiu diretamente no currículo do curso.

⁵ Profissionais dos Departamentos pedagógico, de Assistência estudantil e de Saúde da comunidade acadêmica, além da biblioteca e da secretaria acadêmica, assistentes de aluno e técnicos agrícolas ligados a Diretoria de Extensão.

De acordo com os relatórios e formação, observou-se que isso ocorreu a partir do ano de 2016 por inúmeros fatores, entre os quais tem destaque: 1) O fim da atuação da assessoria externa que coordenava o processo de formação semestral, devido a conclusão do projeto do PRONERA que financiava a formação; 2) mudança do quadro de gestores do *Campus* como fruto do processo eleitoral, e tempo de apropriação dos processos de gestão; 3) Afastamento para qualificação de professores que participaram desde o início do processo e contribuíram na elaboração do documentos e implementaram os primeiros cursos com propostas curriculares inovadoras; 4) Redistribuição e remoção de servidores que participaram da implantação do *Campus* no primeiro período, renovando quase por completo os professores da educação básica e da parte diversificada e profissional⁶ do *Campus*; 5) Contratação de novos servidores a partir do segundo semestre do ano de 2016, o que ampliou em cerca de 90% tanto o corpo docente quanto a equipe técnica; 6) Cancelamento da Especialização voltada para servidores, a qual assegurava em sua matriz o estudo dos eixos estruturantes da proposta do *Campus*; 7) Encontros de professores focados apenas no planejamento por área e restrito a execução de conteúdos; 8) Reformulação dos PPCs em que a gestão do ensino optou por retirar o currículo via tema gerador do curso; 9) Desmobilização e desinteresse dos professores, devido muitos acreditarem que basta ter o título de mestre ou doutor para ser um bom professor, o que expressa um limite explicativo do real, visto que a pós-graduação não tem como foco a docência e sim a pesquisa.

Essa realidade constitui-se em desafios, pois são poucas as experiências de currículos via tema gerador no Brasil e que possibilitam a construção coletiva do currículo como algo fundamental para a melhoria da qualidade de ensino.

Os relatórios de formação do *Campus* possibilitaram verificar que na atualidade, o referido *Campus* vivencia o desafio da retomada da materialização de origem da política institucional expressa nos documentos oficiais como: Projeto Político- Pedagógico (PPP), Projeto de Desenvolvimento do Campus (PDI) e Regimento Interno (RI), os quais definem a política de Educação do Campo, sua organização e funcionamento. Esse desafio se amplia pela existência de uma crise de identidade, a qual pode ser percebida na observação direta e participante:

Nas fragilidades da formação inicial tanto dos licenciados quanto do bacharéis dado sua característica fragmentaria, conteudista e urbanocêntrica, desarticulada das dimensões entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão e da inter-relação de conhecimentos, acrescentando a não formação dos bacharéis na dimensão didático-pedagógica, acaba por produzir profissionais que saem da

⁶ Apenas dois professores da Educação Básica; 04 da parte diversificada e cinco da parte profissional que participaram da política de formação continuada no período 2011-2015 permaneceram no Campus.

Universidade sem saber exercer a docência em um único nível de ensino, muito menos em todos os níveis.

A ausência de compreensão sobre a concepção dos IFs, e no caso do Campus Rural de Marabá, a concepção de educação do campo e os princípios da pedagogia da alternância, o que gera resistência, como pode ser percebido pela ausência de alguns professores nas reuniões de planejamento coletivo e nas oficinas de formação realizadas;

A ausência de experiência com a docência e/ou experiência restrita a educação tradicional;

Ausência de sentimento de pertença com o *Campus*, uma vez que a maioria vem de fora (outras regiões do país) e não se sente parte desta realidade, tão pouco percebe a importância de conhecê-la;

O desconhecimento sobre experiências educacionais inovadoras; e de exemplos práticos sobre como realizar a atuação interdisciplinar e integrada;

Fragilidade no compromisso profissional e ética no serviço público, de modo que muitos querem a estabilidade do emprego, mas não o compromisso com o trabalho docente;

A ausência de uma política de formação continuada no *Campus* e/ou a insuficiência da formação desenvolvida, capaz de suprir as fragilidades, as ausências e os desconhecimentos aqui discutidos;

Esses elementos acabam por reproduzir práticas pautadas na visão reprodutivista, a-crítica e desvinculadas do contexto social e geram crises de todas as ordens: interpessoais, pedagógicas, identitárias, conseqüentemente fragilizaram a qualidade do ensino.

Essa crise se soma ao engajamento, ou não, dos professores com a educação, os quais podem ser classificados em três tendências: *aliada, indiferente e não-alinhados* (DELIZOICOV, 2013, p. 27), conforme exposto a seguir:

Os professores da tendência aliada são aqueles que se tornam praticamente auxiliares no processo de coordenação e de pesquisa que se implanta (...) os professores da tendência não alinhada, apesar de terem como característica essencial não se envolverem no projeto, têm distintos motivos para se manterem distantes. Por exemplo, aqueles que acreditam ter bons resultados com os alunos com o que já fazem, tem justificados argumentos para não mudar a prática docente, ou outros que por insegurança profissional também não se alinham. Diferentemente daqueles que, por razões ideológicas, não se envolvem ou mesmo se opõem as mudanças.

Esta crise pode ser entendida como uma situação-limite para o Campus Rural de Marabá, que se não tratada e resolvida coloca em xeque a materialidade de origem deste *Campus*.

Desse modo, o projeto de intervenção desenvolvido por meio das oficinas, foi possível devido ao interesse da Diretoria de Ensino e do Departamento

Pedagógico em retomar a formação continuada, a partir de 2019, para afinar conceitos e esclarecer a política de educação profissional dos Institutos Federais e do *Campus*.

4.2 Práticas interdisciplinares e currículo integrado: compreensões dos sujeitos

O *Estudo da realidade* proporcionou o conhecimento sobre a Política educativa e o funcionamento da organização, de modo que a investigação traz a falas dos professores, as quais expressam a visão dos mesmos sobre as práticas interdisciplinares, a partir de perguntas norteadoras sobre as bases conceituais da proposta do campus e do currículo integrado, quais sejam:

Professor 02	(...) eu fiquei surpresa a maneira como o campo trabalhava porque eu não conhecia essa metodologia deles de tempo escola, tempo-comunidade. Eu demorei muito tempo pra entender sobre essa questão da alternância, a gente não consegue ter pernas pra alcançar todos dos objetivos, muitas vezes falta gasolina para visitas, a estrada as vezes não está boa. <u>Para melhoria desse processo que as disciplinas, por exemplo, ficassem fixas</u> pra que quando fossem ter as disciplinas da área técnica eles soubessem escrever, ler, <u>que nos primeiros dias tivessem somente as disciplinas básicas e depois somente as técnicas...</u>
Professor 04	O nosso planejamento é para isso: eu falo para o professor X eu <u>preciso que você atue nesse tempo que eu já sei que vou atuar no próximo com esses conteúdos que vão servir pra mim depois, porque se não quando eu chego na hora da minha disciplina eu preciso voltar</u> pra ensinar aquilo, então eu acabo perdendo tempo pra ministrar um conteúdo que não é da minha disciplina.
Professor 08	A questão do integrado a gente tenta aqui, não que a gente não faça integrado, mas ainda não tem a integralização que deveria ter. Eu acredito no curso técnico integrado sim, <u>que deve haver, principalmente das disciplinas básicas para subsidiar as técnicas.</u>
Professor 10	Bem, eu acho de suma importância e muito interessante essa questão do curso integrado, embora os professores precisem saber trabalhar. Então eu acredito até certo ponto, <u>a gente diz que trabalha integrado, mas a gente não tá integrando.</u>

Sobre a compreensão do currículo integrado, uma questão que destaca com forte presença no processo de formação do currículo tradicional está expressa na fala dos professores 2 e 4. Na fala 2, ao ser questionada sobre uma sugestão de melhoria para as práticas interdisciplinares o professor propõe o retorno do currículo tradicional que organiza as disciplinas de maneira fixa e isolada, o que demonstra lacunas ainda na compreensão do currículo integrado e da interdisciplinaridade, pois currículo tradicional e currículo integrado possuem pressupostos antagônicos.

O Professor 4 expressa a dicotomia entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, uma fala que ainda revela não apenas a forte presença tradicional que tem o conteúdo como objeto de conhecimento e que acredita que basta o aluno acumular conteúdos impostos na prática pedagógica para se apropriar do conhecimento técnico, como também, revela limites na compreensão da

proposta de um currículo integrado e do significado da interdisciplinaridade nesse processo, o que dificulta também o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, pois:

(...) embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas sobretudo nas discussões de projeto político pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes (THIESEN, 2008, p. 550).

Os Professores 8 e 10 entrevistados se questionaram sobre o que é integrado e interdisciplinaridade e nesse momento revelaram lacunas nessa compreensão e expressam que a integração não vem ocorrendo como deveria. A fala 8 expressa que as disciplinas básicas têm como função subsidiar as técnicas, o que gera hierarquia no grau de importância entre um conhecimento em relação a outros conhecimentos, além de desnudar a visão errônea de que todo o conteúdo estudado é apreendido isoladamente e que fica armazenado para uso posterior, ignorando a possibilidade de atuação conjunta de dois ou mais professores.

Conseqüentemente, isso gera insatisfação com outro professor, o que também dificulta o diálogo entre profissionais, áreas e práticas interdisciplinares.

Sobre esta relação das disciplinas no currículo integrado Ramos (2007) descreve que deve ser organizado de modo que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta. Assim, os fenômenos, os objetos a serem estudados ou investigados não são fatos isolados, pois estão interligados pela realidade e precisam ser problematizados. É a problematização destes que geram novos conhecimentos.

É por isso que afirmamos que para o desenvolvimento do currículo integrado requer uma prática contextualizada, integrada e interdisciplinar como estratégia de enfrentamento a fragmentação e aos enquadramentos dos conteúdos mesmo a interdisciplinaridade em discussões nas instituições educativas em projetos pedagógicos, o desafio para a superação do referencial dicotomizador e parcelado, segundo Thiesen (2008) ainda permanece, pois depende da compreensão dos sujeitos envolvidos e de seu desejo e disposição para concretizar.

As falas dos professores revelam uma inquietação e insatisfação referente a proposta pedagógica institucional, seja pela sua incompreensão seja pela necessidade de disposição para compreensão do significado da interdisciplinaridade, o que perpassa necessariamente pela retomada da política de formação continuada em serviço com vistas a superar as incompreensões, indisposições e resistências existentes de forma permanente na instituição educativa.

Frente a problemática Gadotti (1995, p. 31) discorre sobre a especificidade do trabalho pedagógico, acrescentando que:

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias.

É neste sentido que Pernambuco e Paiva (2013) afirmam que o pensamento interdisciplinar parte do pressuposto de que nenhum conhecimento é absolutamente completo, daí a importância do diálogo entre diversas lógicas cognitivas como condição necessária a elaboração de um saber mais inteiro. Um objeto ou fenômeno em estudo dificilmente incorpora saberes de apenas uma disciplina ou de uma única perspectiva interpretativa dos fenômenos naturais, assim, conhecer é apreender o mundo em suas relações. E é este o sentido da organização do currículo integrado, a partir de conhecimentos tanto da base técnica quanto da base comum tendo como necessidade a interdisciplinaridade.

Sobre a concepção de formação integrada na Educação Profissional e Tecnológica, que tem como objetivo uma formação integral, Ciavatta (2015):

Remete ao sentido de aproximação das partes, dos campos de saber, das formas de conhecimento, das classes sociais...principalmente ao sentido marxista de politecnia ou de educação tecnológica, bandeira histórica nos anos 1980...que contemplates o resgate da educação plena dos trabalhadores.

A autora destaca a necessidade de uma formação não somente para ensinar os trabalhadores a operar máquinas e cumprir ordens, mas para o domínio da ciência e da tecnologia, na tentativa de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual.

A interdisciplinaridade nesse contexto da integração, será favorável, quando incorpora as dimensões sociais, políticas e culturais da vida produtiva do trabalho no seu sentido ontológico no processo educativo.

A compreensão acerca dos determinantes históricos de uma educação dualista que ainda permeiam as falas e práticas pedagógicas de professores e gestores tem determinado um modo de organização/planejamento que limitam o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Isso precisa ser desvelado na escola a partir de um processo de reflexão-ação-reflexão dos próprios sujeitos da EPT, exercício esse, fundamental para traçar estratégias de superação dos desafios impostos a uma prática interdisciplinar efetiva.

Para que educadores tenham uma visão crítica da realidade, analisando-a em sua totalidade, é fundamental a “formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão sobre a nossa maneira de agir, sobre nossos valores (FREIRE, 1998, P. 106).

Neste aspecto analisemos outras falas recorrentes nas entrevistas com os professores do *Campus*, no que se refere a formação docente:

<p>Professor 01</p>	<p><u>A formação é um ponto que até hoje causa mais é dúvida nos professores que estão recém concursados aqui no Campus</u>, então esse ponto é o ponto de destaque. Fizemos outras discussões quando eu entrei em 2014 e até 2015, quando nós ainda tivemos assessoria externa com a participação dos professores que tinham experiência em planejamento integrado de outras instituições a professora Marta Pernambuco e o professor Antônio Gouveia que estavam conosco e era muito bom; mas para além dessa formação, nós tivemos momentos de planejamento com o professor daqui, que por várias vezes expôs essa visão sobre o que é a formação nesse curso em agropecuária que está organizado em ciclos e tem os produtos das pesquisas dos alunos, várias vezes foi retomado essa discussão sobre o percurso formativo do curso com professores e técnicos. Mas os professores têm dificuldade de entender e mudar suas práticas.</p> <p>Eu acredito que <u>a principal dificuldade que se impõe é realizar não apenas o planejamento, mas também a formação dos professores para que seja possível a efetivação da integração</u> no curso de nível médio integrado ao técnico, porque nós temos um <u>quadro muito diversificado de professores</u> aqui, tanto de <u>licenciados</u> que são em geral os professores da base comum/propedêutica quanto os professores que tem o <u>bacharelado</u>, que é o caso dos 29 professores da área técnica compota por engenheiros agrônomos, médicos veterinários, zootecnistas, fitotecnistas e <u>não possuem formação para a docência</u>. Eu avalio eles não conhecem o universo da escola e da sala de aula, o papel do planejamento e da atuação articulada. Nas universidades, em geral, se resume muito a plano de aula numa perspectiva individual. E então <u>você vai ser professor e se deparar com uma série de conteúdos para aquela série e você tem que preparar planos de aula e parou aí a perspectiva da integração da interdisciplinaridade</u>, e dificilmente ela é abordada com a apresentação de caminhos concretos que possa chegar a ela. E aqui no campus a gente vivencia esse desafio de reorganizar por ciclo e em alternância, a partir desse trabalho que é dialético de captação de informações pelas pesquisas dos alunos nas áreas dos assentamentos. Isso é um desafio constante.</p>
<p>Professor 13</p>	<p>Sobre o <u>interdisciplinar e integrado é um debate que a gente ainda está engatinhando aqui no Campus</u>. Interdisciplinar que parece que é um degrau um pouco mais acima que estamos tentando subir. É complicado falar isso, mas a formação as vezes não possibilita esse diálogo e essa é o maior gargalo que a gente enfrenta no momento. <u>Se tivesse uma formação, sem sombra de dúvida eu iria entender</u>, preferia uma coisa com início e fim, um debate mais coordenado... acredito que isso não se faz em planejamento, eu acho que tem que ser pensado outros espaços pra fazer isso, com outras abordagens.</p>
<p>Professor 15</p>	<p>Ao cheguei aqui nos deparamos com a proposta do Campus e ficamos nos perguntando: o que é agroecologia? O que é educação do campo? Nós não tivemos uma formação na Universidade, pois viemos do ensino tradicional. Acho que <u>uma formação, não uma coisa exagerada, mas assim um minicurso, palestras</u>, uma formação pra quem está chegando acho que vai contribuir muito nesse sentido.</p>
<p>Professor 20</p>	<p>Pra essa integração é preciso que tenha uma formação do professor em relação ao ensino médio técnico integrado, isso é necessário... <u>É preciso que o professor tenha vontade de integrar, que ele entenda o que é trabalho como princípio educativo, o que é pesquisa como princípio educativo, que a base comum e a base técnica estão interligadas</u>, é preciso que a gente tenha essa formação primeiro.</p>
<p>Professor 17</p>	<p>Não é fácil trabalhar com essa proposta, você tem que sair da zona de conforto, <u>tem que sair da tua caixinha, tem que estudar sobre psicologia, química, etc, porque você já não lembra mais, pra poder integrar e fazer dar certo, isso exige uma demanda e um bem querer dos profissionais...</u> Muitos professores não querem sair da zona de conforto, isso gera dificuldades.</p>

É possível perceber a partir dos discursos dos professores sobre a necessidade de uma formação continuada em serviço, a qual trate sobre as concepções que norteiam os conhecimentos referentes as práticas interdisciplinares, há necessidade de uma discussão sobre as concepções de interdisciplinaridade, integração e currículo integrado. A contradição entre discurso e prática ficou explícito pela ausência de 40% de professores nas oficinas desenvolvidas.

A fala 1 remete a formação realizada até o ano de 2015 no *Campus* sobre o currículo interdisciplinar com assessoria externa, em seguida discorre sobre a problemática que restringe a formação a planejamento, mas também destaca a alta rotatividade docente, a existência de 29 professores no *Campus* com formação no bacharelado, os quais não conhecem as especificidades da educação.

O depoimento expressa um equívoco da gestão em substituir a formação acerca de temática centrais da educação pelo planejamento de conteúdo, em especial, quando havia um curso de especialização aprovado e vivenciado anteriormente no *Campus*, o qual previa o enfrentamento de todas as questões acima levantadas.

Discutindo sobre a questão, Rodrigues e Sul (2019, p. 135) discorrem que a Educação Profissional exige uma atitude docente diversa da convencional e é aí onde está o grande desafio da formação de professores para este segmento, tendo em vista que os docentes da EPT “são provenientes de um modelo acadêmico cartesiano e positivista, disciplinar precisando, por várias razões, formar pessoas para uma exigência diversa daquela de sua própria origem formativa”.

Observa-se que, de um lado, a concepção de educação do campo no âmbito da educação profissional se torna um desafio ainda maior, tendo em vista o desconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico e os princípios e concepção de educação do campo, e de outro, está ausente o comprometimento dos docentes com sua formação.

No que se refere a formação inicial, tem destaque a fragilidade nos currículos de formação de professores por parte das universidades, as quais estão centradas na escola urbana, centrada na formação conteudista, sem estratégias e/ou para a efetivação de práticas interdisciplinares, dialógicas no sentido de provocar a reflexão sobre as perspectivas epistemológicas de suas áreas que não dão conta do caráter integral das problemáticas do mundo natural e humano. (PERNAMBUCO e PAIVA, 2013, p. 134-135).

Observa, no depoimento, a permanência do problema histórico da dualidade da Educação profissional caracterizada pela divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual no Brasil, constituída em pressupostos positivistas e influenciadas pela organização do modo de produção capitalista, que torna o desafio ainda maior para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

O professor 13, propõe a formação direta “com início, meio e fim”, o que expressa uma visão aligeirada dos processos formativos, e ignora o tempo para ruminar as informações e novos conhecimentos para que possam ser apreendidos.

Já as falas 15, 17 e 20 expressam que a integração e ou a interdisciplinaridade não acontece a contento porque depende da vontade ou disposição do professor, passando a ideia de que a instituição não tem deixado claro a proposta pedagógica, tão pouco que os servidores precisam entendê-la e materializá-la, de modo que a instituição atenda ao objetivo de criação, que é formar os jovens e adultos do campo a partir de um currículo com sentido e significado a vida no meio rural.

Os depoimentos expressam a necessidade de retomada da política de formação continuada com estudos de temáticas que vão desde a concepção de educação, de escola, de pesquisa, de educação do campo, de currículo da educação do/no campo, de agroecologia e de pedagogia da alternância, com vista a reparar lacunas de formação e até mesmo a ausência de temáticas fundamentais inexistentes na formação universitária, as quais estrutura a proposta pedagógica do *Campus*.

4.3 As contribuições das oficinas de formação para as práticas interdisciplinares:

Diante das incipientes práticas interdisciplinares desenvolvidas na organização educativa pesquisada, nos questionamos como realizar uma formação que problematize a realidade dos professores de maneira a provocar uma construção consciente de conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica? Como desenvolver temáticas tão desejadas e ao mesmo tempo rejeitadas, considerando a diversidade de formação profissional?

Segundo Pernambuco e Paiva (2013) o trabalho de formação pedagógica deve partir da realidade, da problemática que a escola vivencia e para ela se voltar. Neste sentido, requer uma formação capaz de contemplar o diálogo, a problematização da realidade trazendo dimensões reflexivas.

Neste caso, partimos da Programação de ensino, a qual foi construída de acordo com a proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador, sendo que as oficinas representam o momento da *Aplicação do conhecimento, portanto*, do momento de aplicação do produto da pesquisa. Que tinha como objetivo discutir as temáticas da referida programação, no sentido de problematizar a realidade.

A mediação pedagógica desse processo necessitou levar em conta a realidade desses professores, sua visão dessa realidade, sua subjetividade, suas necessidades, seus saberes, suas respostas” (PERNAMBUCO e PAIVA, 2013, p. 150).

É neste sentido que conceituo o produto desta pesquisa como uma prática interdisciplinar, não porque simplesmente juntou saberes de áreas diferentes num mesmo espaço, mas porque reconstituiu saberes e problemáticas de um

fenômeno estudado, partindo da realidade para o conteúdo a partir de suas problematizações.

Nessa perspectiva, as oficinas construídas e aplicadas, a partir da proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador partiu de uma pesquisa exploratória do conhecimento da realidade fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos de coleta de dados realizada a partir do *Estudo da Realidade*, da *Organização do Conhecimento*, por meio da problematização e da tematização, evidenciando diferentes visões e percepções, como também, explicitando contradições que podem estar ocultas para a comunidade. (PERNAMBUCO e PAIVA, 2013).

A primeira oficina foi realizada em dois dias com duração de 8h diárias. Iniciamos com a apresentação da programação de ensino e relembramos o processo da aplicação do produto, o qual foi elaborado a partir da metodologia freireana de construção curricular, fundamentada no currículo interdisciplinar e integrado via tema gerador. Essa apresentação já constitui um momento de formação, sendo que a explicitação dos passos da formação já se constituía como uma explicação da proposta freireana, abordando concepções de temas como *Estudo da Realidade*, *Organização do Conhecimento*, *Aplicação do Conhecimento*, tema gerador, contra-tema e programação de ensino.

O objetivo era provocar uma reflexão sobre a proposta pedagógica do *Campus* e das práticas interdisciplinares. Com a dinâmica de perguntas e respostas cujas perguntas foram por eles formuladas, tais como: o que é pedagogia da alternância e o que é alternância pedagógica, o que é educação do campo? O que é interdisciplinaridade? Quando a proposta de educação do campo irá funcionar? Os professores debateram a proposta pedagógica do *Campus*.

As respostas a estes questionamentos desvelam uma das situações-limites a serem trabalhadas na realização de práticas interdisciplinares, e a realização de formação continuada no sentido das práxis, um dos elementos ou possibilidades de superação das problemáticas. Esta dinâmica causou uma reflexão a ponto de desvelar as dificuldades na resolução dos problemas frente a realidade vivenciada no Curso.

A proposta metodológica freireana possibilitou desvelar um currículo oculto, reconstituir problemas junto a leitura dos colaboradores da pesquisa e discuti-los na coletividade, neste aspecto Pernambuco e Paiva discorrem que:

Para concretizar o diálogo e a conscientização na formação do educador o ponto de partida, necessariamente, é o próprio educador, ou seja, partindo da necessidade enquanto sujeito, da sua necessidade do novo, que emergem das contradições que o próprio educador percebe/identifica/explicita. Nesse sentido o conflito oriundo das contradições é o motor que impulsiona a mudança de visão, dessa forma, repercute na ação do educador, promovendo uma mudança no fazer. (2013, p. 169).

As autoras reafirmaram a necessidade de um processo contínuo de diálogo entre o planejamento que realizam das práticas interdisciplinares, das problemáticas pedagógicas e didáticas e das concepções que a embasam.

No decorrer do dia foram realizadas as palestras sobre a pedagogia da alternância e a pesquisa como princípio educativo e práxis pedagógicas, seguidas de debates.

No segundo dia iniciamos com leitura de textos em grupo para apresentação e debate posterior, em que discutimos sobre os conceitos de trabalho no sentido ontológico, da educação profissional a partir a integração, e os pressupostos que embasam o currículo integrado.

Nesta atividade de leitura em grupo, percebeu-se uma tímida participação dos professores, menor frequência, pois nem todos os componentes dos grupos retornaram para compartilhamento. Outra questão foi a reclamação dos professores sobre a linguagem dos textos, pedindo que escolhêssemos textos de linguagem mais acessível.

Estas três questões desnudam as lacunas na formação sobre a epistemologia das correntes que embasam as pesquisas, principalmente quando se trata dos cursos de ciências naturais e exatas, bem como as resistências em qualificar-se para uma atuação interdisciplinar e integrada.

Essas situações revelaram a necessidade da retomada da política de formação continuada, permanente a fim de reparar incompreensões sobre as temáticas presentes nas falas das entrevistas e tratar as indisposições e incoerências presentes nos comportamentos, o que cabe a instituição.

Porém, foi exitosa a escolha de vídeos que dialogaram com as temáticas dos textos sobre trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, trabalho no sentido ontológico, integração etc. Nesse momento, houve participação ativa e envolvimento nas discussões.

Na II oficina, também realizada em dois dias com duração de 8h diárias, após as boas vindas e um café da manhã foi realizado uma palestra sobre as correntes epistemológicas que embasam o currículo integrado e a interdisciplinaridade, conceituando o que significou o positivismo, suas técnicas de coletas de dados, momento em que conversamos sobre o metodologia de pesquisa que as ciências naturais utilizam, como a observação, experimentação, contagem, para explicação do que é o positivismo, chegando a metodologia para as ciências sociais, a corrente do materialismo histórico dialético, numa relação de demonstração de que para cada objeto estudado, uma concepção metodológica coerente, no sentido de situar os professores sobre os embasamentos da proposta que possibilitou a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Ao final da palestra tivemos debates e questionamentos, o que nos fez retomar as conceituações sobre o que é integração e integrado, e a interdisciplinaridade.

Após esse momento, em grupos, foi realizado estudo das tendências do pensamento pedagógico seguido da dinâmica de apresentação e debates, onde alguns professores reportaram-se as suas práticas pedagógicas destacando que se viram em algumas delas, o que provocou a reflexão de suas práticas em sala de aula.

No segundo dia foi o momento de falar sobre a proposta do campus, a partir do projeto político pedagógico do *Campus*. Foi um momento de embate, porque foi possível perceber nos discursos, falas que se dividiram entre aqueles que defendem um projeto contra hegemônico de educação e os que defendem um projeto hegemônico, estes últimos se encaixam naqueles que segundo Delizoicov (2013, p. 27) “por razões ideológicas não se envolvem ou mesmo se opõem as mudanças”. É por este motivo, que se faz necessária a política de formação continuada no *Campus*, a partir de uma concepção interdisciplinar e integrada as problemáticas emergidas do próprio contexto no currículo da formação docente, de modo que trabalho pedagógico como princípio educativo seja elemento do processo de formação continuada, também como travessia a uma educação politécnica e omnilateral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que havia limites na compreensão dos professores sobre os conceitos de interdisciplinaridades e integração, bem como da proposta pedagógica do *Campus* no que se refere a concepção de educação do campo, agroecologia e pedagogia da alternância.

Sobre os limites, a pesquisa demonstrou resistências a uma educação emancipadora e de efetivação de práticas inovadoras, que reflete na descontinuidade de atividades práticas nas Unidades de ensino-pesquisa-extensão, consequentemente, fragilidade na articulação teórico-prática; a fragilidades da formação inicial tanto dos licenciados quanto do bacharéis dado sua característica fragmentaria, conteudista e urbanocêntrica, desarticulada das dimensões entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão e da inter-relação de conhecimentos, por não conhecerem as especificidades do processo educativo.

Soma-se a isso, as parcas condições materiais tais como: falta de espaços adequado de sala de professores com estrutura de mesas computadores, impressoras e internet; insuficiência de livros na biblioteca, articulada ao horário inadequado de funcionamento da mesma, falta de recursos para a efetivação das atividades de campo, entre elas o acompanhamento aos tempos-comunidade.

Estes limites são, via de regra, consequência do não estabelecimento de uma cultura de formação continuada processual, como política institucional, a partir dos pressupostos interdisciplinares no sentido de assegurar o currículo interdisciplinar e integrado, a luz da concepção de educação do campo.

No que se refere às possibilidades, a pesquisa demonstrou que há interesse pela formação continuada pelos profissionais do *Campus*, desde que contemple as seguintes dimensões: a) formação com permanente diálogo entre as práticas interdisciplinares e com as concepções epistemológicas da proposta, envolvendo todas as áreas de conhecimento b) formação envolvendo elementos como didática; avaliação e planejamento, metodologias e trocas de experiências entre professores e entre instituições; c) formação interdisciplinar por área de conhecimento, respeitando a especificidade de cada área, sua epistemologia, em diálogo com a concepção da proposta da EPT, a partir da atuação transdisciplinar.

Referências

- ARROYO, M. G. A. *Currículo, território em disputa*. Editora vozes, 2013.
- BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: vozes, 1996.
- BORGES, M.C & DALBÉRIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educacion*, ISSN: 1681 – 5653 Nº 43/5, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto –Portugal. Porto Editora, 1994.
- CASTAMAN, A. S.; PASQUALI, R.; VIEIRA, J.A. *Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências*. *Rev. Temas em EPT*, (On line), 2019, p. 99.
- CIAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento. A historicidade da educação profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- CRMB/IFPA. *Projeto Político Pedagógico*, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola. 2011.
- FREIRE, P. *Novos tempos, velhos problemas*. In: Severino, R.V. et alii. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp. 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste –Campus Foz do Iguaçu*, v.10, n. 01, pp. 41-62, 2008.
- FRIGOTTO, G. *Educação e trabalho: bases para debater a Educ. Profissional Emancipadora*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n1, p. 71-87, jan/jun 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 6.ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.
- NETTO, J.P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão popular, 1. Ed, SP, 2011.
- PARO, V.H. *A teoria do valor em Marx e a educação*. Editora Cortez, 2013.
- PERNAMBUCO, M. M. & PAIVA, I. A. *Práticas coletivas na escola (org.)*. In DELIZOICOV, Demétrio. *A educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire*. SP, 2013.
- PISTRAK, M.M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Expressão popular. 2018.

- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró. 2007.
- SACRISTÀN, J. G. **A função aberta da obra e seu conteúdo**. In: SACRISTAN, I.G. (Org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2007.
- SCALABRIN, R. **Da educação Rural à educação do campo: uma reflexão necessária**. Revista Amazônica, v. 7, n. 1, 2019.
- STRECK, D., Redin, E., & ZITKOSKI, J. J. (org). (2008). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, P. 404.
- SOUZA, R. L e SCALABRIN, R. **Educação do Campo: O currículo Integrado e Interdisciplinar no Campus Rural de Marabá**. Revista Mal-Estar e Sociedade - Ano VI - n. 11 - Barbacena - julho/dezembro 2013 - p. 37.
- THIESEN, Juarez da Silva, **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista brasileira de Educação, Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13 2008, vol.13, n.39, pp.545-554.
- SÁUL, T. S. e RODRIGUES, R.A. **Interdisciplinaridade: a formação de professores de EPT e os desafios da sala de aula**. Temas em EPT, (On line), 2019, p. 131.

O (DES)PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR “OUVINTE”: IDENTIDADES, DISCURSOS DE MINORIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS

*Vivian Gonçalves Louro Vargas¹
Shelton Lima de Souza²*

1. Introdução

Devido à nossa vivência e à nossa experiência profissional com os sujeitos surdos, buscamos, neste texto, trazer alguns apontamentos sobre as práticas educativas envolvendo pessoas surdas, destacando algumas observações sobre a educação desses sujeitos ao longo do tempo, enumerando pontos marcantes desse processo, e questões relacionadas à inclusão escolar e ao “isolamento” dos surdos, como minoria linguística, que ocorre, na maioria das vezes, nas escolas “dos ouvintes”, locais por eles frequentados, mas aos quais não pertencem efetivamente.

O texto tem como embasamento teórico, entre outros, os trabalhos de pesquisadores, alguns deles surdos, como os da professora Karen Strobel, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Ronice Quadros, nomes relevantes em estudos relativos à educação de surdos no Brasil; o pesquisador Stuart Hall e seus apontamentos sobre questões relativas à cultura também estão presentes; e, também, pontos referentes à identidade discutidos por Bauman (2005) e os relatos sobre experiências do estudioso espanhol Jorge Larrosa (2015) contribuem, de forma enriquecedora, em nossas reflexões; e os apontamentos do pesquisador brasileiro Miguel Arroyo (2014) também são encontrados neste texto que se ensaia.

Este escrito visa instigar reflexões sobre o ambiente escolar e seu currículo, visto como um território de poder, que busca, muitas vezes, homogeneizar

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac); Mestre em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI/Ufac). Possui graduação em Letras-Ínglês (2004) e graduação em Pedagogia (2009) pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, pós graduação *Latu Sensu* em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Uniseb. Atualmente é professora da área de Libras da Universidade Federal do Acre. Desenvolve pesquisas na área de Língua de Sinais e relacionadas ao povo surdo.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UF RJ (2017); mestre em Linguística (2008) e graduação em Letras-português do Brasil como segunda língua pela Universidade de Brasília/UnB (2006). Professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre/Ufac. Desenvolve pesquisas referentes à análise linguística e ao ensino de português como língua materna e língua adicional.

os diferentes, não levando em consideração, em grande parte do processo educacional, as especificidades dos diversos sujeitos que adentram às instituições escolares: poder-saber presentes no processo de ensino-aprendizagem.

2. Para início de conversa...

O sujeito surdo é percebido, tradicionalmente, sob dois pontos de vista: um clínico e outro sócio-linguístico-cultural, sendo essas visões influenciadoras na forma de se pensar as diversas posturas educacionais confeccionadas para a educação de sujeitos surdos. Quando a pessoa surda é caracterizada em uma perspectiva clínica, o foco volta-se, especificamente, para sua perda auditiva, tendo-se o intuito de curá-lo ou de fazer com que se aproxime ao máximo do que é considerado ideal: o ato de ouvir. Do ponto de vista médico, o surdo é classificado de acordo com o grau de sua perda auditiva, especificando-se o que a gerou e em que época da vida ocorreu. Sendo assim, o foco da educação, nesta visão, é a reabilitação do surdo, buscando-se o desenvolvimento de sua fala (oral), a aprendizagem da leitura labial e o aproveitamento de seu resquício de audição (STROBEL, 2009).

Em relação ao ponto de vista sócio-linguístico-cultural, os surdos são compreendidos como usuários de uma língua visual espacial ou, contemporaneamente, como usuários de variedades de línguas de sinais (QUADROS, 2019), cuja variedade urbana é a Libras; desse modo, quando se constrói uma prática sócio-discursiva-educacional em que se entende que os sujeitos surdos podem, independentemente de ouvir, usar uma língua (ou entender-se o uso de suas práticas languageiras nos diversos ambientes sociais), a visão clínica é dispensada ou não é relevante. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo segundo, considera como sendo pessoa surda Art. 2º “[...] àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Sendo assim, entende-se que o surdo consegue, através da língua de sinais, interagir e compreender melhor o mundo que o cerca. Alguns autores corroboram o decreto, afirmando que o surdo:

[...] é o sujeito que, por não ouvir ou ter dificuldade com tal, se comunica, compreende, vivencia e experimenta o mundo através de uma língua gestual visual, neste caso a Língua Brasileira de Sinais, podendo executar qualquer atividade que não dependa exclusivamente da sua percepção sonora, mas através da sua maior sensibilidade a informações visuais (FERREIRA et al, 2011, p. 39).

Importante destacar que os surdos possuem em comum o fato relacionado à sua perda auditiva, porém, como cada ser humano, têm suas especificidades e maneiras de lidar com as questões vivenciadas em seu dia a dia, tendo também diferentes formas de lidar com as variedades das línguas de sinais existentes no

Brasil. Como vimos no parágrafo anterior, a lei é institucionalizada, o que politicamente trouxe e ainda traz diversos benefícios aos surdos, mas, do ponto de vista linguístico (sem destacar, obviamente, outras questões em torno dessa lei), a ideia de língua como algo homogêneo e, puramente, estrutural (VOLÓCHINOV, 2017) persiste. Dessa forma, pessoas surdas, que interagem nos diversos ambientes de relações pessoais utilizando variedades de línguas de sinais diferentes da Libras, passam a ser consideradas como “analfabetas na Libras”; ou seja, para a escola, para professores e, inclusive, para outros surdos, esses sujeitos “não têm língua” e precisam, conseqüentemente, aprender uma língua de verdade, a Libras; além da própria invisibilidade que os usuários de português promovem às outras línguas faladas no Brasil, como as indígenas, por exemplo, variedades de línguas de sinais são consideradas “não línguas” pela comunidade envolvente.

3. Notas sobre a educação dos surdos

A história da educação de surdos é marcada pelo enfrentamento, com perdas e vitórias diante de tentativas de invisibilidade social pelas quais sujeitos surdos e (indígenas) (SOUZA; KAXINAWÁ, 2019, SOUZA, 2019) passam (VARGAS; SOUZA, 2019, VARGAS, 2019); por isso, podemos afirmar que a história da educação de surdos é fruto de (re)existências, diante de imposições e diversas formas de pressão social, sendo marcada por preconceito, exclusão, falta de acessibilidade linguística; mas também pontos positivos, marcados por lutas e vitórias. Inicialmente, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e isolados, pois acreditava-se que eles não podiam ser “educados” (STROBEL; PERLIN, 2008).

Honora (2009) cita que um dos personagens mais conhecidos da história, Aristóteles, afirmava que a audição é o sentido mais importante para a educação. Dessa forma, o fato de não ouvir é algo que contribuiu para que o sujeito surdo fosse considerado como incapaz de receber instrução, e, por conseqüente, “sem alma”; apenas no século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520–1584), considerado o primeiro professor de surdos da história, ensinou nobres surdos a ler, escrever e contar, tudo isso com o apoio de gestos que eram utilizados nos mosteiros, devido aos votos de silêncio feitos pelos religiosos. Ele utilizava também um alfabeto datilológico (soletração manual) (FERNANDES, 2012, p. 25).

Importante destacar que essa postura do monge Leon não tinha a preocupação de inclusão social das pessoas surdas nos diferentes espaços sociais, mas ocorria devido à necessidade de se educar os surdos pertencentes à nobreza para que não perdessem o direito à herança de sua família (FERNANDES, 2012, p. 26).

Samuel Heinicke, conhecido como o fundador da filosofia educacional nomeada “oralismo”, postulava que o pensamento era dependente da fala; portanto, se o indivíduo não fala, conseqüentemente, não pensa. Heinicke entendia que as línguas de sinais, que na época eram chamadas apenas de gestos ou mímica - ou a tradução gestual de línguas orais - atrapalhava o avanço educacional do sujeito surdo (FERNANDES, 2012, p. 26).

Fernandes (2012, p. 28) afirma que, na segunda metade do século XVIII, em oposição ao oralismo, Charles Michel de L’Epee criou um método que tinha como base o emprego de sinais, alcançando um enorme sucesso e se espalhando pela Europa. Ele fazia a combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos da época com a gramática sinalizada francesa, o que permitiu que os surdos aprendessem a ler, escrever e compreender o que era passado por ele. Após boas experiências com este método, em 1775, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos, de Paris. O método de L’Epee ganhou muitos adeptos, sendo vários professores capacitados para espalhar esta didática em mais de 20 escolas para surdos criadas na França e no resto da Europa, até 1789.

No Brasil, a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ocorreu em 1857, no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, com o apoio do professor surdo francês Ernest Huet. Para Fernandes (2012, p. 33-35), o INES foi, e ainda é, motivo de grande orgulho para os surdos, sendo muito importante para a educação dessas pessoas e para a difusão das línguas de sinais.

Mesmo com a abertura dos espaços educacionais para a educação de sujeitos surdos, é importante ressaltar que o INES, bem como outros ambientes destinados à promoção da Libras, tornou-se um espaço de educação isolado em que não se propunha a inter-relação entre surdos e não surdos (embora, na prática, a relação entre os diferentes grupos sociais ocorra, independentemente de qualquer discurso de isolamento) com as diferentes frentes nas quais os surdos poderiam transitar utilizando-se de línguas de sinais. Somente após a Lei da Inclusão³, é que surdos e não surdos passaram a estar, juntos, nas escolas e, para tanto, as escolas passaram, mesmo com todos os problemas ainda existentes, a buscar adaptações a alunos surdos. De fato, com as propostas educacionais inclusivas, os profissionais da educação, que até então não pensavam na diversidade escolar (mesmo a diversidade sendo algo intrínseco às escolas), passaram a ter, em suas mãos, uma questão a se enfrentar. Nesse sentido, é que se observa que as pessoas ouvintes tomaram as decisões no que tange à educação dos surdos, promovendo o silenciamento dos grupos surdos, desconsiderando suas opiniões. Foi preciso, por isso, de acordo com Kalataí (2013), ao longo do tempo,

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>

que os surdos travassem uma grande batalha para serem reconhecidos e tivessem sua língua, a língua de sinais, reconhecida. A autora destaca que, em 1880, ano no qual foi realizado o chamado Congresso de Milão, essa luta se intensificou.

Esse congresso foi um dos acontecimentos que mais afetou a história dos surdos, pois as decisões nele tomadas foram extremamente negativas para esses sujeitos e, a partir dele, gerados muitos prejuízos, entre eles, educacionais (STROBEL, 2009); o Congresso de Milão (1880) foi um retrocesso para os surdos, pois, entre outras decisões nele tomadas, estava a proibição do uso da língua de sinais nos ambientes educacionais nos quais os surdos estavam imersos (STROBEL, 2009). Após esse evento, os surdos perderam sua liberdade linguística, uma vez que lhes foi imposta a aprendizagem da fala, através do método do oralismo, passando a ser terminantemente proibido sinalizar, não podendo o surdo fazer uso de sua língua ou de gestos, para se comunicar. A autora enfatiza que se pensava que se o sujeito surdo fosse introduzido em uma cultura totalmente ouvinte, ele seria estimulado a falar e a integrar-se na comunidade ouvinte, dentro do “parâmetro de normalidade”. Strobel e Perlin (2008) afirmam que, em consequência do Congresso de Milão, de 1880, houve uma fase de isolamento cultural da comunidade surda, devido à proibição do uso da língua de sinais, em sua educação. Nessa fase, os surdos resistiram à imposição das línguas orais, pois, mesmo com a proibição das línguas de sinais nas escolas “de surdos”, produziam interações sociais sinalizadas (PINKER, 2004). Por meio de movimento sociais, associações e grupos diversos pela promoção de direitos surdos, as lutas dos sujeitos surdos por sua língua e acessibilidade foram/são fundamentais para que eles se descobrissem/se descubram como sujeitos de direito e puderam/possam participar das deliberações sociais as quais acharem necessárias.

4. Modelos educacionais na educação de surdos: da invenção ouvintista às práticas educacionais refletidas por surdos

Como afirmamos nos parágrafos anteriores, as propostas educacionais para espaços formais de educação foram delineadas por sujeitos não surdos. Somente, ao longo do tempo, e por meio de diferentes formas de resistências, que os sujeitos passaram a participar das decisões referentes aos seus direitos educacionais. Desse modo, apresentaremos, nesta seção, os três métodos mais utilizados para o trabalho com os surdos: oralismo, comunicação total e o bilinguismo e observaremos como essas propostas metodológicas, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o desenvolvimento de construção de identidades surdas.

Segundo Strobel (2009), o método instituído após o Congresso de Milão, denominado oralismo, consistia na proibição do uso da sinalização. Sendo assim,

o surdo não poderia fazer uso de sua língua ou de gestos, para se comunicar, principalmente, em seu processo educacional. A autora enfatiza que era defendido que se o sujeito surdo utilizasse a língua de sinais, não se integraria à sociedade. Entendia-se, dessa forma, que o surdo, como uma minoria social, deveria se destituir de suas práticas linguageiras sinalizadas, aprendendo a língua majoritária, o português, na sua variedade falada. Com isso, observamos que não se reconhecia o sujeito surdo como detentor de direitos, principalmente, de direitos relacionados à produção linguística. O surdo, visto como alguém que não se utilizava do português, precisava se tornar um falante para ser reconhecido e, por conseguinte, poder ser visto como um cidadão; Kalatai *apud* Goldefeld (2002) afirma que método do oralismo compreendia o sujeito surdo por meio de uma perspectiva clínica que visava à sua cura ou à sua reabilitação. Pensava-se que, a partir do momento em que o surdo começasse a falar, ele poderia melhorar sua interação social, além, de melhoria de aspectos emocionais e cognitivos (CAPOVILLA, 2000).

De acordo com Strobel (2009), com a utilização do oralismo, ocorreu uma queda significativa na qualidade do ensino dos surdos. Notou-se que eles saíam da escola com habilidades inferiores àquelas esperadas com a utilização desse método. Ou seja, o oralismo forçava o surdo a se adaptar à comunidade ouvinte, utilizando métodos inadequados. Essa fase durou cerca de cem anos, acarretando prejuízos e fazendo com que houvesse um retrocesso na educação de surdos.

Devido ao insucesso do oralismo, passa a ser utilizado na educação dos surdos, após a década de 1960, outro método, chamado Comunicação Total. Strobel e Perlin (2008) pontuam que este método, misto, consistia no uso da língua de sinais, leitura labial, gestos e tudo o que fosse possível para a comunicação dos surdos. Na comunicação total fazia-se uso da língua oral e língua sinais, ao mesmo tempo.

Capovila (2000) descreve que com a filosofia da comunicação total e a consequente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começariam a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que o método oralista nunca proporcionou. Uma das características principais era que a ordem dos sinais seguia a ordem das palavras da língua oral, assim, defendia-se que a criança surda aprenderia as duas línguas, simultaneamente.

De acordo com Denton *apud* Freeman *et al* (1999) a Comunicação Total:

[...] inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta-fidelidade para amplificação em grupo (DENTON *apud* FREEMAN *et al* 1999, p. 171).

Porém, após anos sendo aplicado, percebeu-se que através deste método também não eram atingidos os objetivos esperados, pois se misturava duas línguas diferentes, uma oral auditiva e outra visual-espacial, o chamado bimodalismo, usando-as simultaneamente. Por serem línguas diferentes, em sua estrutura e modalidade, os alunos tinham muita dificuldade em seu aprendizado, visto não serem respeitadas as especificidades gramaticais de ambas. Mas, seu ponto positivo foi que colaborou com o retorno da língua de sinais, que volta a ser aceita e utilizada no processo educacional dos surdos (KALATAI, 2013).

Atualmente, tem-se o método do Bilinguismo como o mais defendido para a educação de surdos. Além da importância, em práticas bilíngues, dada a línguas com sistemas estruturais distintos, sem valorizar uma em detrimento da outra, o bilinguismo promove o início da compreensão de que os surdos possuem uma língua própria com a qual podem interagir com todos os cidadãos, sejam surdos ou ouvintes; e, também, os surdos, no desenvolvimento de práticas educacionais bilíngues, começam a ser atores de programas e a desenvolver posturas pedagógicas, cujas filosofias educacionais que subsidiavam o oralismo e a comunicação total não permitiam – eram práticas pedagógicas desenvolvidas por ouvintes para surdos. Nas propostas bilíngues, seu objetivo é que o surdo tenha a língua de sinais, como primeira língua, e o português, como segunda língua, na modalidade escrita, no caso dos surdos brasileiros (STROBEL, 2009).

Goldfeld (1997) menciona o seguinte conceito de bilinguismo:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bílingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

O bilinguismo, método que se busca utilizar atualmente na educação dos surdos, vem como um pressuposto de melhoria, não apenas educacional, mas também pessoal, de aceitação dos surdos como usuários de uma língua visual espacial, não precisando, assim, como ocorria em métodos anteriores, como destaca Goldfeld (1997), almejem ser como os ouvintes, mas valorizarem suas especificidades linguísticas e culturais.

Destacamos que, como aponta Maher (2007), as pedagogias bilíngues, embora tenham tido pretensões importantes nos processos de visibilidades de grupos minoritários em escolas e tenham aberto discussões fundamentalmente importantes para a valorização de línguas desses grupos, ainda, a nosso ver, estão constituídas por uma concepção unilateral, homogênea e purista de língua, descaracterizando variedades não-padrões das línguas (variedades estigmatizadas (BAGNO, 2007), fortalecendo preconceitos diversos em torno das práticas

linguísticas (BAGNO, 2015). No contexto das práticas pedagógicas para o ensino de Libras-português (em sua variedade escrita), considera-se, somente a Libras urbana (QUADROS, 2019) e a variedade padrão da escrita do português (desconsiderando diversas composições de formas de escrever em português). Nesse ínterim, surdos que desconhecem a variedade urbana da Libras são tidos como incapazes e que, ao longo do tempo, precisam abandonar o conhecimento linguístico que tenham para aprender a Libras⁴.

5. Os surdos na escola regular: espaço de invisibilidades, incertezas e resistências

A partir do advento da inclusão escolar, nos anos 90, os alunos surdos, e todos os que tinham qualquer deficiência, passaram a ter direito ao acesso às escolas regulares. É importante ressaltar, entretanto, que o surdo possui um diferencial linguístico, sendo usuário de uma língua visual espacial, a língua de sinais, língua essa que não é a utilizada pela maioria das pessoas do ambiente escolar e da sociedade, em geral. No Brasil, tem-se, como língua majoritária, a língua portuguesa, nas suas variedades oral e escrita. Por isso, o trabalho escolar, para efetivação da inclusão, com esses alunos, precisa ser planejado de forma que eles tenham acesso a línguas de sinais, como primeira língua, e à língua portuguesa, em suas diferentes variedades escritas, como segunda língua, pois essa é a língua escrita oficial do país onde residem, modelo educacional denominado Bilinguismo.

Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 16).

A inclusão dos surdos na escola regular busca ser feita em uma perspectiva bilíngue, sendo que, para que o aluno seja atendido em suas especificidades, há o acompanhamento, na sala de aula regular, por um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais, que mediará a comunicação entre os professores e os estudantes ouvintes e o aluno surdo; no contra turno, o surdo tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, realizado na sala de recursos, por um profissional que, a partir de anamnese, verificará as potencialidades, necessidades e limitações do surdo, elaborando um projeto de trabalho de acordo com as características do aluno (ROPOLI *et al*, 2010).

⁴ Tradicionalmente, as variedades de línguas de sinais caracterizadas como não-línguas ou como, simplesmente, um conjunto de sinais, são chamadas de “sinais caseiros”. Consideramos que esse termo, a nível de destaque, descaracteriza conhecimentos linguísticos importantes entre surdos que vivem em ambientes não intermediados pela educação formal. Desse modo, dizer que essas variedades são “sinais caseiros” é não dar espaço para formas de existir em ambientes não-urbanos.

O atendimento educacional especializado, para os surdos, possibilita o ensino em língua de sinais; o ensino de língua de sinais, para o aluno surdo que ainda não a conhece; o ensino de português, na modalidade escrita. O ensino de Libras consiste em trabalhar a Língua Brasileira de Sinais com aqueles surdos que não a conhecem, vistos serem, em sua maioria, oriundos de famílias ouvintes que utilizam a língua oral; o ensino em Libras busca abordar os mais variados assuntos, utilizando a língua de sinais como língua de instrução; e o ensino de português como L2, na modalidade escrita, busca tornar esse sujeito apto a utilizar instrumentalmente o português escrito (ROPOLI et al, 2010).

5.1 O outro na sala de aula ouvinte – (des) pertencimento

Apesar de os surdos terem o direito, muitas vezes vistos pelos ouvintes como um favor, de frequentar a escola regular, questiona-se se o trabalho desenvolvido em salas que tenham alunos surdos e ouvintes, realmente atinge a todos. Podemos observar que as escolas regulares são estruturadas, organizadas e com metodologias pensadas, em sua maioria, para os alunos ouvintes. Muitas vezes, com raríssimas exceções, pensa-se no aluno surdo. O que se percebe é que, em alguns casos, a responsabilidade da educação desse aluno é repassada para o tradutor/intérprete, talvez pelo professor não saber como se aproximar do surdo, e nem buscar ver como fazê-lo, por excesso de trabalho, desinteresse ou, simplesmente, por não querer sair de sua zona de conforto.

Assim, mesmo com a tão divulgada inclusão, o surdo continua sendo “o outro” na sala de aula do ouvinte, “o outro” que muitas vezes é esquecido, deixado de lado, isolado, ficando à margem do processo educacional. A forma pedagógica tradicional de se trabalhar, vista como uma monopedagogia, é empobrecedora e destruidora, como a caracteriza Arroyo (2014), por buscar homogeneizar os alunos, trabalhando em uma perspectiva generalista, vendo como incapaz e indisciplinado aqueles que não se adequam a ela.

Os currículos precisam “[...] incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e de formação a que estão submetidos os educandos [...], a diversidade na forma de ser, pensar, de ver o mundo, ver-se” (ARROYO, 2014, p.83; 91). O que se tem percebido é que a diversidade, muitas vezes, é vista como algo negativo, buscando-se apagá-la e enquadrar os estudantes no padrão tido como o melhor. Nota-se, com clareza, o discurso de superioridade, o estabelecimento de um padrão de perfeição e sucesso, ao qual todos têm que se enquadrar, inclusive os surdos. Pêcheux (apud Coracini, 2007) destaca que o discurso é constituído de forma heterogênea, sendo os indivíduos assujeitados a outros e às instâncias de poder da sociedade, legitimadas ideologicamente.

Green e Bigun (1995), pesquisadores australianos, questionam se os currículos utilizados, atualmente, pelas instituições de ensino não estariam inadequados e obsoletos para atender aos estudantes. Trago outros questionamentos, voltados especificamente para os sujeitos desse texto: O currículo, ao ser pensado, está adequado às especificidades dos alunos surdos? Sua forma visual de interagir com o mundo é levada em consideração? Sua língua é respeitada? O surdo é respeitado no currículo escolar?

Os surdos são vistos, muitas vezes, como o estranho em sala de aula: aquele que assusta e afasta o docente, cujas subjetividades e identidades não são compreendidas, sendo suas especificidades culturais vistas como ameaça. Em relação ao sujeito surdo, ainda não se percebeu toda a potência advinda de usos de outras línguas em espaços de dominação do português; infelizmente a inclusão, muitas vezes, está apenas no papel, pois não há mudanças atitudinais, comportamentais, de trazer para junto, valorizar, apoiar: o discurso permanece sendo naturalizado e reproduzido. Assim, o surdo continua sendo “o outro” na sala de aula ouvinte, sendo aquele que ali está, mas que não pertence realmente àquele ambiente.

Questiono até que ponto a inclusão na escola regular é positiva para o surdo, visto estar em uma sala de aula na qual, na maioria das vezes, é o único usuário de língua de sinais; e por isso, em grande parte do tempo, não consegue interagir com os colegas, compartilhar descobertas, sonhos, brincadeiras próprias de cada fase da vida. Penso que quando não usamos a mesma língua que o outro, não o conseguimos atingir verdadeiramente, não conseguimos compartilhar realmente, mostrar quem realmente somos, não conseguimos experimentar.

Jorge Larrosa, pesquisador espanhol, aborda em um de seus trabalhos, no livro *Tremores*, discussões relacionadas à experiência, ao experienciar, como sendo “[...] a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque” (2015, p. 25). Aquilo que afeta produz marcas no sujeito da experiência, sendo esse receptivo. Porém, refletindo sobre os surdos, “incluídos” em uma escola regular, podemos levantar os seguintes questionamentos: Como esses sujeitos podem ser sujeitos da experiência em um ambiente no qual não possuem pares linguísticos, sendo, na maioria das vezes, os únicos usuários da língua de sinais? Como podem ser tocados em instituições adequadas aos ouvintes, que não levam em conta sua especificidade linguística e sua forma visual de interagir com o mundo? De que forma esses surdos podem interagir, expor suas angústias, compartilhar seus anseios e sonhos em um ambiente no qual não são entendidos, no qual são silenciados? Como podem pertencer a este lugar? Deduz-se que, para os surdos é muito difícil experimentar, serem tocados em um ambiente no qual as suas particularidades não são respeitadas, sua língua não é valorizada, no qual, muitas vezes, é alvo de piadas e brincadeiras de mau gosto. “É incapaz de experiência aquele a

quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2014, p. 26).

A presença dos surdos em escolas regulares é vista, mesmo que disfarçadamente, como um favor dos ouvintes a eles e, como sendo um favor, estes devem ser gratos por ali terem o privilégio de poderem estar, devendo adequar-se à estrutura da “escola ouvinte”, e à língua majoritária oral. As escolas, caso visem realmente incluir, precisam ser reconstruídas, repensadas. Os que são responsáveis por escolarizar o futuro precisam aprimorar o reconhecimento do diferente, da diferença, e ter humildade, aceitando que todos têm o que ensinar, não sendo ninguém inferior ao outro, apenas com formas diferentes de experimentar e compreender o mundo (ARROYO, 2014). De acordo com Larrosa (2015) a experiência é singular, produz diferença, heterogeneidade, pluralidade, não se repete, tem dimensão incerta, nos leva ao desconhecido. Creio que muitas vezes a incerteza do desconhecido gera insegurança, contribuindo para que muitos optem por permanecer em um mundo com estereótipos e padrões vistos como melhores e superiores. É necessário que isso mude, é preciso que o outro passe a ser celebrado, valorizado, com suas especificidades respeitadas, uma vez que linguagem e sujeitos são heterogêneos (Derrida apud Coracini, 2007).

Considerações “finais”

Optamos por colocar a palavra *finais* entre aspas por se tratar não de um encerramento, término, mas por serem (re)começos e (re)construções. O surdo, por muitos anos, foi, e continua sendo, subjugado diante de práticas sociais intermediadas pela surdez estereotipado como incapaz de realizar as mais variadas atividades, aprender, interagir, ser um cidadão atuante e crítico.

A partir das reflexões feitas no decorrer do texto, apontamos algumas questões que mostram que os surdos, como qualquer indivíduo, produzem e desenvolvem ações importantes para a constituição das diferentes realidades que os rodeiam. Os sujeitos surdos são capazes, têm habilidades específicas, assim como cada ser humano, e língua(gens) visuais. O que ocorre, na maioria das vezes, é que queremos “ouvintizá-los”, “normalizá-los”, torná-los ouvintes, vendo sua especificidade linguística como um defeito que precisa ser curado, conser-tado, desrespeitando sua língua, sua percepção visual do mundo.

Infelizmente, o ambiente escolar é um dos locais no qual mais se vê essa realidade, sendo seu currículo homogeneizador, visando apagar tudo o que é diferente do tido como normal, perfeito. Assim, muitas vezes, nessas instituições, os surdos são “massacrados”, desrespeitados, inferiorizados, deixados de lado, não tendo com quem interagir e compartilhar suas experiências; porém, apesar

dessas ações que promovem a minorização do sujeito surdo, as práticas sociais intermediadas pelas línguas de sinais resistem a impropérios e mitigações. Os sujeitos, juntamente com os ouvintes que utilizam as línguas de sinais, se fazem e refazem, apesar da insensatez das práticas educacionais negacionistas e, portanto, preconceituosas. Que possamos refletir sobre nossas práticas como docentes, como ouvintes, sobre nossos currículos e nosso ambiente escolar, sobre os discursos que insistimos em repetir, para que seja um lugar no qual a diferença seja realmente respeitada e valorizada.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. **Decreto n. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais - Libras e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BRASIL, **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 out. 2019.
- CAPOVILLA, Fernando. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo a comunicação total ao bilinguismo. **Revista brasileira de educação especial**, v.6, p. 99-116, 2000.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade (línguas modernas e estrangeira), plurilinguismo e tradução). Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- FERREIRA, Adir Luiz; WECK, João Tadeu; SILVA, João Edmilson Felipe da; SOUZA, Margarete Ferreira do Vale de; SANTOS, Paulo Roberto de Andrade. **O que é Libras?** Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1 – Natal, 2011.
- FREEMAN, Roger; CARBIN, Clifton; BOESE, Robert. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Gráfica Valci Editora, 1999.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionistas**. São Paulo Plexus, 1997.
- GREEN, Bill; BIGUN, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995).
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, jul-dez, 1997.
- HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Universidade Estadual do Centro Oeste, 2013.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (orgs). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Editora da ULBRA, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LODI, Ana; LACERDA, Cristina. **Uma escola, duas línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MAHER, Terezinha. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In. CAVALCANTI, Maria C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **A aquisição da língua de sinais**. Licenciatura em Letras - Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROPOLI, Edilene A; MANTOAN, Maria Teresa E; SANTOS, Maria Terezinha C; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, Shelton Lima. **O entre-lugar dos Jaminawa de Kayapucá: (re)existência linguística e socioeducacional**. In. DICKMANN, I. (Org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2019.

SOUZA, Shelton Lima de Souza; Kaxinawá, Joaquim Paulo de Lima. **(Re)existência linguística**. In. ALBUQUERQUE, G. R.; PACHECO, A. S. **Uwa'kuru: dicionário analítico**. Vol. 4. Rio Branco: Neplan, 2019.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras - Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. **Línguas de sinais**. In. ALBUQUERQUE, G. R.; PACHECO, A. S. **Uwa'kuru: dicionário analítico**. Vol. 4. Rio Branco: Neplan, 2019.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro ; SOUZA, Shelton Lima. **Os "Entre-lugares" em cena: silenciamentos e invisibilidades (sócio)linguísticas de surdos e indígenas no**

Brasil. In: Vilmar Baggio. (Org.). DNA Educação. Vol. 2. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

VOLÓCHINOV, Valetin (CÍRCULO DE BAKHTIN). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andreza Marcião dos Santos¹
Shirlene Aparecida da Rocha²
Aldair Oliveira de Andrade³
Raquel Aparecida Dal Cortivo⁴

Introdução

A sala de aula é um acervo de fenômenos linguísticos e merece uma atenção especial por parte do professor de língua portuguesa para o reconhecimento do perfil sociolinguístico de seus alunos, levantando uma discussão e reflexão de novas formas de construções e relações da língua na sociedade. Conscientizar o aluno de que a língua sempre estará sujeita a algum tipo de avaliação social (positiva ou negativa) será o primeiro passo para desenvolver a competência linguística do aluno, pois terão o conhecimento de que deverão adequar-se de acordo com o contexto de interação e de comunicação, além de desconstruir as concepções antigas de ensino de língua e a não disseminação do preconceito linguístico.

Neste sentido, os princípios elaborados por Bortoni-Ricardo (2005), resultando na teoria da Sociolinguística Educacional, e as concepções de Bagno (2007) acerca de que “Nada na Língua é por acaso”, apresentam como ponto de partida para seus estudos a escola, a sociedade e o ensino de Língua Portuguesa, concentrando-se nas questões relacionadas à variação e mudança linguística que fazem parte do processo de ampliação do conhecimento linguístico e a competência comunicativa dos estudantes.

Por isso, é extremamente relevante e necessário que as escolas e professores reconheçam que no ambiente escolar e social do aluno existem níveis de linguagens variados, seja sintático, semântico, fonológico, lexical e morfológico,

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais/ Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela IEAA/Universidade Federal do Amazonas;

² Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais/ Professora EBTT do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Araçuaí;

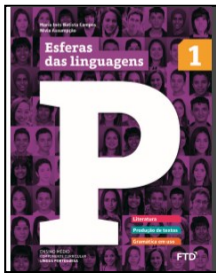
³ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas/Professor da Universidade Federal do Amazonas;

⁴ Doutora em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo/Professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas

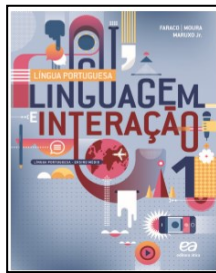
por exemplo. A partir das referidas constatações surgem algumas questões: como os livros didáticos têm abordado essas questões de variação e mudança linguística? Os livros didáticos proporcionam, de forma ampla a discussão das relações entre ensino de variação linguística e norma padrão em sala de aula?

Diante da importância da abordagem mais ampla deste tema nos livros didáticos e para que o aluno não seja um estrangeiro dentro da sua própria língua, é preciso que professores, não somente de Português, tenham o conhecimento do caráter heterogêneo da língua, mas também das variedades linguísticas presentes em sala de aula, ou seja, é através da junção das dimensões históricas, sociais e geográficas que é possível o entendimento e o funcionamento da língua e de seus falantes.

Nessa perspectiva, o respectivo trabalho analisou 07 livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, abaixo listados, a fim de averiguar a forma como se aborda variação e mudança linguística nestes livros.



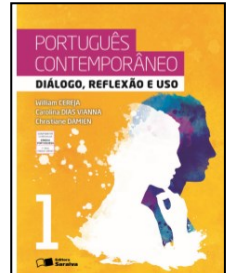
1) Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção.



2) Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.



3) Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Leite; Severino Antônio.



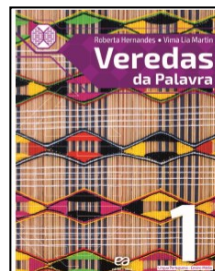
4) William Cereja; Carolina Dias Vianna e Christine Damien.



5)Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.



6) Ricardo Gonçalves Barreto, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara e Cecília Bergamim.



7)Roberta Hernandez; Vima Lia Martin.

A análise dos livros foi feita considerando a concepção de autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Bagno (2003, 2007, 2014), Geraldí (1984) e Posenti (1996), que discutem as relações entre o ensino de variação linguística e a norma padrão em sala de aula, não priorizando o ensino de uma pela outra, mas mostrando a importância de ambas se relacionarem e proporcionarem tanto para o professor quanto para o aluno um maior entendimento sobre a língua, contribuindo para o desenvolvimento e ampliação das competências e habilidades linguísticas dos estudantes.

1. Referencial Teórico

Alusivo aos níveis de linguagem ou variação linguística, trata-se das diferentes formas de se falar uma língua, ou seja, estão sujeitos às influências das variações geográficas (regional), sociais (classes sociais), contextuais (tipos de assunto e de ouvinte), históricas (diferenciação da língua ao longo do tempo) e de registro (formal e informal, padrão ou não padrão). Enquanto a norma padrão, segundo Bagno (2007) equivale a um modelo de língua que é “definido” e “estabelecido” e que não representa um uso efetivo e real da língua. E, assim o que se percebe nos livros didáticos é uma concessão de privilégio para a norma culta em detrimento das variações, pois ainda se tem a concepção de que ensinar e aprender a língua portuguesa equivale apenas a estudar as regras gramaticais, sendo considerada a única que deve ser ensinada, deixando de lado a língua (variação linguística) que o aluno utiliza em seu cotidiano e que traz para a sala de aula.

Por outro lado, com os avanços dos estudos sociolinguísticos é possível ter uma nova concepção de ensino de LP, ou seja, a que considera a existência e enfatiza a importância do estudo e ensino dos vários níveis de linguagem e da norma padrão no contexto escolar, o que contribui para o processo de ampliação do conhecimento linguístico e desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, tanto na oralidade quanto na escrita, além de possibilitar a eles habilidades de leitura crítica de textos variados, o que faz com que seja fundamental que os livros didáticos explorem mais o assunto, não se resumindo apenas a um capítulo do livro e de forma superficial.

Ademais, relacionar os níveis de linguagem e a norma padrão no ensino de língua portuguesa seria uma forma de deixar o aluno mais íntimo da sua própria língua e não um estrangeiro dentro dela. Mas, para isso é preciso que os professores, não somente de Português, tenham o conhecimento do caráter heterogêneo da língua e, principalmente, das variedades linguísticas existentes em sala de aula. Apenas quando o professor estiver ciente da indissociabilidade entre as dimensões dos níveis de linguagem e da norma padrão, será possível entender melhor o funcionamento da língua e de seus falantes.

Para isso, é indispensável que a escola e o professor assumam uma postura crítica, política e reflexiva para tratar das questões da variação linguística e da norma padrão, uma vez que nem a língua e nem a sociedade são homogêneas, e, acreditar que há um português “correto” e que todas as regras prescritas nas gramáticas normativas devem ser seguidas, não desenvolve no aluno a sua competência linguística e comunicativa. Por isso, a necessidade de proporcionar um ensino que garanta uma relação colaborativa entre níveis de linguagem e norma padrão, além da desmistificação de concepções arcaicas e de preconceitos sociais que são fruto da própria sociedade.

Assim sendo, se o próprio sistema linguístico vem agregando tal vertente, é preciso tomar consciência dele e incorporá-lo ao ensino, ao invés de pôr de lado as variações linguísticas. O reconhecimento delas poderá implicar que os “erros” cometidos pelos alunos deixarão de ser olhados sob uma perspectiva negativa e passarão a ser olhados de um modo positivo, sendo que essa postura poderá contribuir para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como um ato de descobrimento e de desestigmatização, proporcionando ao aluno uma maior familiaridade com a língua. E, se olharmos para o passado constataremos que a língua e suas variações, segundo Bagno (2007), estava entregue à própria sorte na boca de tantos falantes analfabetos que se espelhavam pelo território brasileiro, de outro lado, estava a língua dos doutores e dos padres. E, é nesta divisão de realidades dentro da própria sociedade, que surgem acerca da língua as noções de “certo” e “errado” ou de “boa ou má”, o que chega também no contexto escolar, mais precisamente, no ensino de língua portuguesa.

Diante de tudo isso, é papel da instituição escolar mostrar que na língua não há “certo” e “errado”, mas sim adequado e inadequado, de acordo com os diferentes contextos de interação e comunicação. E não adianta, somente corrigir os alunos tanto na modalidade escrita ou oral, se não os explicar os fenômenos que estão por trás dos usos da língua, ou seja, corrigir um aluno que fala “a gente tem qui i cedo pa casa hoje” e dizer que não se fala assim, mas assim “nós temos que ir cedo para casa hoje”, não acrescenta em nada para o aluno, uma vez que, como afirma (MOURA, 1996), propõe-se apenas a pronunciar as palavras de acordo com os traços fonéticos da norma padrão, não está se ensinando nada novo sobre as relações lógicas entre os elementos oracionais, pois tanto “a gente” como “nós” concorda com a forma verbal “tem” ou “temos”, segundo a forma pronominal utilizada, já o verbo “ir” aparece com seu complemento de direção “pa casa” ou “para casa”, o que torna o primeiro enunciado lógico e entendido.

Dessa forma, quando se volta para o ensino é necessário considerar o pensamento de Bakhtin (2003) quando enfatiza que todos os campos da atividade humana, independentemente de suas variações, estão relacionados à utili-

zação da língua, seja de maneira oral ou escrita. É possível e importante considerar a variação linguística e a norma padrão, tanto nas modalidades orais ou escritas, no processo de ensino e aprendizagem, pois o que se espera é formar alunos que sejam sujeitos capazes de agir e interagir nas mais diferentes situações sociais e contextos comunicativos.

Não há, portanto, motivos para considerar somente o ensino da norma padrão em sala de aula, e tão pouco desvalorizar a variação linguística, pois o próprio professor, mediador do conhecimento, não tem alunos iguais e turmas semelhantes, ele está cercado de diferenças linguísticas, sociais e culturais etc. e valorizar somente a norma padrão no ensino de língua portuguesa não apresenta e nem registra a complexidade dos fenômenos linguísticos testemunhadas pelo professor no dia a dia em sala de aula. E conforme afirma Faraco (2008, p. 157), “refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita”, e que segundo Moreira e Candau (2007) mostram que isso vai além da fala e da escrita, permite um desdobramento em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes.

Ao considerar a relação de variação linguística e norma padrão, tem-se uma nova perspectiva de aprendizagem da língua, pois é possível realizar uma comparação da fala com a escrita, além de ser possível consultar as gramáticas para compreender as relações de concordância verbal e trabalhar o processo de reescrita com os alunos. Neste sentido, será possível perceber a que termo o verbo se refere para efetuar a relação de concordância de acordo com a norma padrão (a ausência ou presença de marca de número no item lexical mais próximo ao verbo pode influenciar a concordância, o sujeito após o verbo influencia a ausência de concordância e a distância do sujeito com relação ao verbo interfere na regra de concordância), consultar as gramáticas para diminuir as dúvidas nos casos que não são tão recorrentes e compreender as regras da norma padrão sem deixar de lado o uso da língua (MOURA, 1996).

Portanto, a relação da variação linguística e a norma padrão no ensino de língua portuguesa pode proporcionar o conhecimento da língua em sua dimensão heterogênea, e, além disso, considerar não apenas a norma padrão, mas também a diversidade da língua, considerando os falantes que a utilizam, contribuindo, dessa forma, para o conhecimento do aluno acerca das diversas formas de uso da língua e de como poderão fazer uso mais ou menos formal e/ou mais ou menos coloquial, dependendo do meio social ou da situação de comunicação.

Assim, o desenvolvimento e a competência linguística e comunicativa dos alunos estariam voltados para as suas reais necessidades e da sociedade, reforçando cada vez mais a importância de relacionar variação linguística e norma padrão no ensino de língua portuguesa. Além disso, a forma de trabalhar ambos

de forma comparativa, pode contribuir para que o aluno constate que há várias formas de uso da língua e poderá reconhecer as diferenças e semelhanças entre as variações linguísticas e, posteriormente, também adquirir o domínio da norma padrão. Para isso, o primeiro passo é que o professor não tenha uma atitude preconceituosa com relação às variações linguísticas, tão pouco com relação aos usos da língua que o aluno faz dentro da sala de aula, mas sim, privilegiar o uso da língua e não apenas o uso das regras gramaticais, buscando, assim, um ensino que amplie o conhecimento dos alunos acerca da língua a partir das variações linguísticas, ampliando suas competências e habilidades linguísticas e, posteriormente, fazendo uso da língua em diversos contextos de interação e comunicação social. Passemos aos resultados do que verificamos sobre mudança e variação linguísticas nos livros didáticos analisados.

2. Análise e (constatação de) resultados

A abordagem da variação linguística e mudança linguística nos Livros didáticos torna-se uma forma positiva de compreensão da língua como uma nova concepção de ensino, contudo, ainda precisa superar a resistência das pessoas que são apegadas às práticas e concepções antigas de ensino e a falta de formação adequada para os professores para lidar com teorias e metodologias que até então nunca tinham sido objetos do ensino de Português (BAGNO, 2007).

Neste sentido, o Livro Didático *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) é o que mais apresenta a questão da variação linguística, não fica restrito somente a um capítulo, mas dedica três relacionados ao tema: o capítulo 4, “Variedade linguística brasileira”, tem como tópicos o ‘Brasil que não está no mapa’, ‘Língua Portuguesa no Brasil: um projeto em construção’, ‘Diálogo entre as línguas faladas no Brasil’, ‘Contribuições de outras línguas’, ‘A raiz indígena’, ‘Um exemplo: a influência italiana’, ‘Outro exemplo: a influência anglo-saxônica’; o capítulo 6, “Variações linguísticas” que apresenta as ‘Variações regionais’, ‘Variações de grupo social: gírias e jargões’, ‘A gíria nossa década dia’, ‘Cada grupo fala sua língua. Qual é a sua?’; e o capítulo 12, “A língua portuguesa no mundo” que mostra ‘Onde se fala o português?’, ‘Plurilinguismo: rumos da Língua Portuguesa’, ‘Primeira escala: Cabo Verde’, ‘Segunda escala: Guiné-Bissau’, ‘Terceira escala: São Tomé e Príncipe’, ‘Quarta escala: Moçambique’, ‘Quinta escala: Angola’, ‘Sexta escala: Timor-Leste’, ‘Quer conhecer seus mais antigos antepassados?’, ‘Mudanças Linguísticas’, ‘Mudanças sonoras e gramaticais’, ‘Mudanças semânticas’, ‘Palavras e expressões populares da Língua Portuguesa’.

O capítulo 4 intitulado “Variedade linguística brasileira” apresenta-se no eixo de “Leitura e literatura”, o que nos mostra uma diferença da divisão tradicional dos demais livros analisados, nos quais se encontra o estudo da língua somente no eixo destinado à língua e à linguagem. A contextualização do assunto inicia-se através do quadro “Antropofagia”, de Tarsila do Amaral e uma breve análise por parte das autoras em relação à contribuição da obra para o conhecimento e entendimento da língua e a cultura brasileira. Neste sentido, há um processo de relação entre os eixos o que contribui para a ampliação do conhecimento do aluno sobre outras possibilidades de estudo da língua, neste caso, em diálogo com a literatura. As autoras enfatizam que:

A tela Antropofagia, que abriu este capítulo, é um texto expresso por cores, formas, ângulos, linhas, textura, que, organizados, constroem um sentido: o de um Brasil com múltiplas facetas. [...] Diferentes textos escritos que tratam de nosso país constroem uma variedade linguística que expressa o sentido da cultura brasileira. Não podemos separar os indivíduos da língua que falam, como explica o filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016, p. 43).

Com essa estratégia o aluno pode perceber que a língua não é um conjunto de regras gramaticais fixas, mas pode ser estudada sob diferentes olhares e perspectivas, o que facilita a criar diferentes opiniões e formar o seu próprio conhecimento acerca do assunto em questão. Como diz Bakhtin (1997), a língua relaciona-se com a consciência do artista da palavra, não é única, a não ser quando se volta para o sistema gramatical. A língua é viva e com o processo de evolução da sociedade cria uma pluralidade de mundos concretos.

Por isso, quando Campos e Assumpção (2016) falam da cultura brasileira fazem referência às raízes culturais dos brasileiros, que exemplificam no livro com depoimento de Davi Kopenawa Yanomami, cacique e xamã da aldeia Yanomami situada ao pé da Serra do Demini (Serra do Vento), no Estado do Amazonas.

Descobrimo os brancos

DOS ESPÍRITOS CANIBAIS

Há muito tempo, meus avós, que habitavam Mõramahi araopi, uma casa situada muito longe, nas nascentes do rio Toototobi, iam às vezes visitar nas terras baixas outros Yanomami estabelecidos ao longo do rio Acará. Foi lá que encontraram os primeiros brancos. Esses estrangeiros coletavam fibra de palmeira-piaçaba ao longo do rio. Durante essas visitas nossos mais velhos obtiveram seus primeiros facões. [...]

Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, mais para o lado da foz do rio Toototobi, que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos ainda estavam todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. Eu era um menino, mas começava a tomar consciência das coisas. Foi lá que comeci a crescer e descobri os brancos. Eu nunca os vi, não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que eles tinham uma língua de fantasmas. [...]

Mais tarde, realmente comeci a crescer e a pensar direito, mas continuei a me perguntar: “O que os brancos vêm fazer aqui? Por que abrem caminhos em nossa floresta?”. Os mais velhos me respondiam: “Eles vêm sem dúvida visitar nossa floresta para habitar aqui conosco mais tarde!”. Mas eles não compreendiam nada da língua dos brancos; foi por isso que os deixaram penetrar em suas terras dessa maneira amistosa. Se tivessem compreendido suas palavras, acho que os teriam expulsado. [...]

Fonte: CAMPOS; ASSUMPCÃO (2016, p. 44).



Cacique Davi Kopenawa Yanomami em assembleia de todas as etnias Yanomami na comunidade de Toototobi-Hutukara, Barcelos (AM), 2010.

Davi nasceu em 1956, fez várias viagens ao exterior e recebeu o prêmio Global 500 do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016). Este relato relembra um poema de Oswald de Andrade (1995), “Erro de Português”.

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Na visão do indígena, segundo o texto “Descobrimo os brancos”, a língua do branco era uma língua de fantasmas, pois não a compreendiam e por tal fato fora gentil e permitiu que se instalassem na floresta. No entanto, Davi percebeu que os brancos os destituíram de seus direitos e se logo o tivesse compreendido, imediatamente os teriam expulsado. Assim como o depoimento do cacique citado e o poema de Oswald de Andrade (1995), a ideia repassada é que há uma relação de poder entre um povo dominante e um povo dominando. E a língua por fazer parte de culturas diferentes é um instrumento que pode ser utilizada para ocupar territórios, tal como a visão proposta desde o período da colonização no Brasil.

O uso de “chegou” e “vestiu” refere-se a uma descrição feita no passado e o lamento final “que pena!” condicionando uma leitura crítica que se relaciona com a ação do colonizador. A “chuva” representa a nebulosidade do pensamento colonial ao impor aos indígenas uma língua e uma cultura que não era deles. O “sol” pode representar a liberdade, o conhecimento, o respeito aos povos indígenas. “Despir”, supõe-se a descolonização das mentes ocidentais/coloniais, presentes inclusive nos dias de hoje, que não valoriza as línguas e as culturas indígenas. Neste sentido, se apropria da colônia, desvalorizando a cultura local e, pelo que parece, também questiona e indica outro caminho, como a valorização da cultura primitiva pelo colonizador, numa espécie de inversão irônica (PEREIRA, 2016).

O capítulo ainda traz os outros povos que influenciaram e provocaram as variações e mudanças na nossa Língua Portuguesa como o árabe, bárbaro, cantonês, catalão, ioruba, provençal, tupi, germânico, suevo e visigodo. E para refletir sobre as contribuições de outras línguas as autoras fazem uso de quatro textos: “As línguas do Brasil: somos todos políglotas”, de Leandro Narloch; “Nheengatu foi língua mais usada no país”, de Marcos de Moura e Souza; “Liseta”, de Antônio de Alcântara Machado e; “Abaixo a @rroba”, de Ricardo Freire.

Campos e Assumpção (2016) repassam através desses exemplos que não há línguas puras, mas que existe uma língua viva, que muda, que assume um importante papel no processo de formação cultural e que apresenta variações. Essa diversidade de línguas existentes no mundo e no meio social é chamada de plurilinguismo, pois a língua sendo um fato social, histórico e cultural obedece à convenções e necessidades de uso em cada época.

No tópico “Em atividade”, as questões apresentadas são retiradas dos vestibulares da Fuvest-SP e Enem, que colaboram para um conhecimento realmente efetivo de uso da língua pelos alunos, ou seja, reflexivo, crítico de construção e reconstrução dos significados que a língua produz. A menção da pluralidade de línguas não está atrelada como uma concepção de que usar e dominar a língua significa decorar classificações ou nomenclaturas, uma vez que o “uso real” da língua está relacionado aos fatores que os próprios falantes da língua consideram de acordo com o processo de comunicação e interação social., cuja finalidade é a produção de sentido.

Segundo os PCNEM (2000) a língua é constituída por troca de experiências, de articulação de significados coletivos que variam de acordo com as necessidades da vida em sociedade. Neste sentido, entende-se no exemplo abaixo o contexto de uso adequado da língua diante as expressões provenientes de variedade diversa.

<p>Em atividade</p> <p>1. (Fuvest-SP) Você pode dar um rolê de bike, lapidar o estilo a bordo de um skate, curtir o sol tropical, levar a sua gata para surfar. Considerando-se a variedade linguística que se pretende reproduzir nessa frase, é correto</p>	<p>FACA NO CADERNO</p> <p>afirmar que a expressão proveniente de variedade diversa é:</p> <p>a) “dar um rolê de bike” b) “lapidar o estilo” c) “a bordo de um skate” d) “curtir o sol tropical” e) “levar sua gata para surfar”</p>
--	---

Fonte: CAMPOS; ASSUMPCÃO (2016, p. 50).

No capítulo 6 as “Variações linguísticas” estão no eixo de “Língua e linguagem” com o intuito de explorar os mecanismos linguísticos das variações regionais e variações de grupo social: gíria e jargões. As autoras iniciam a introdução do assunto com o texto “Variedades linguísticas”, do linguista José Luiz Fiorin:

Variedades linguísticas

O linguista José Luiz Fiorin explica:

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de uma outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. Aprendemos a distinguir a variação. Quando alguém começa a falar, sabemos se é do interior de São Paulo, gaúcho, carioca ou português. Sabemos que certas expressões pertencem à fala dos mais jovens, que determinadas formas se usam em situação informal, mas não em ocasiões formais. Saber uma língua é conhecer suas variedades. Um bom falante é poliglota em sua própria língua. Saber português não é aprender regras que só existem numa língua artificial usada pela escola. As variantes não são feias ou bonitas, erradas ou certas, desleigantes ou elegantes, são simplesmente diferentes. Como as línguas são variáveis, elas mudam.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei nº 1.676/99. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001. p. 113-114.

Fonte: CAMPOS; ASSUMPCÃO (2016, p. 57).

Para mostrar os diferentes falares do Brasil e identificar as expressões regionais, sotaques e outros que constituem a nossa Língua Portuguesa, apresenta-se o texto “Penar de velhos”, de João Simões Lopes Neto, que apresenta o linguajar típico dos peões; o poema de Nhô Musa, “Marmelada com ferradura” que retrata o falar de pessoas do interior do Estado de São Paulo e; “A triste partida” do escritor Nordestino Patativa do Assaré, retratando a migração do autor de sua terra natal em razão da seca, o que apresenta variantes linguísticas que caracterizam um grupo social.

Entende-se que as variações linguísticas ocorrem dentro dos grupos sociais formados por diferentes critérios: idade, região, profissão, classe social entre outros, o qual o falante pode alternar o uso de uma variante de acordo com o grupo social e a situação em que se encontra. Campos e Assumpção (2016) classificam as variações basicamente em: vocabulário (palavras); estrutura sintática (frases) e pronúncia (sons), mas não exemplificam de que forma. De acordo com Cagliari (2007) aprender português não é somente conhecer as variedades, mas também estudar seus usos linguísticos, o que não está atrelado somente à leitura e a escrita, mas de saber usá-la em diferentes contextos.

E o capítulo 12 “A língua portuguesa no mundo”, que também se encontra no eixo de Língua e linguagem, aborda como ideia central os países que falam o Português. As autoras falam sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) criada em 1996 em Lisboa, com o intuito de valorizar e difundir a língua. Neste contexto, encontram-se os seguintes países: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Timor-Leste. Para explicar a Língua Portuguesa de cada país citado, faz-se uso de canção, poemas e crônicas que auxiliam no conhecimento da cultura e dos dialetos falados em cada um.

Abordam-se ainda as mudanças linguísticas nos aspectos sonoros, gramaticais e semânticos através de textos produzidos em diferentes séculos como o XIII, XIV e XIX. Para as mudanças sonoras e gramaticais utiliza-se a cantiga de maldizer de Pero Garcia Burgalês, escrita no século XIII. O que se propõe com isso é que o aluno observe as palavras em destaque no texto e escreva, posteriormente, as formas atuais das palavras correspondentes e agrupem palavras e expressões que sofreram o mesmo tipo de mudança linguística, com suas respectivas explicações e hipóteses.

Nas mudanças semânticas as autoras citam que:

As mudanças linguísticas não ocorrem somente no campo sonoro e gramatical. Com o passar do tempo as palavras podem permanecer na língua com sentidos alterados. Note um exemplo de alteração de sentido na poesia do século XIII: “Esto fez el por ua as senhor/que quer gran bem, e mais vos em diria: / por que cuida que faz i maestria”. A palavra “cuida” significava “medita, pensa”; hoje tem o sentido de “faz com atenção, preocupa-se, trata com cuidado”. As palavras também morrem quando perdem sua função de uso. Algu-

mas palavras desaparecem, ao passo que outras são inventadas nos vários campos de atividade humana para nomear novas atividades ou fatos sociais: são os neologismos” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 128).

Neste caso, é válido pensar que é possível identificar as palavras que se modificaram com o tempo a partir do contato de diferentes culturas e de lugares distintos, no entanto, a explicação dada pelo livro é geral e superficial, não traz a teoria da variação e mudança linguística, nem teóricos que discutam esse assunto, dificultando a compreensão do aluno acerca do conteúdo. Segundo Dias (2007) se não houver proposta nos Livros Didáticos que proporcionem a percepção das questões que envolvem a língua, contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos e as variedades linguísticas, não será possível ajudar no combate ao preconceito linguístico que está tão arraigado na sociedade.

No Livro Didático *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), aparece uma explicação simplista do que seriam as variações linguísticas e não é abordada a questão da mudança linguística. Assim, os autores não aprofundam essa reflexão durante a obra, aparecendo somente na página 39, a seguinte explicação:

Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo. As diferenças ocorrem pelos mais diversos fatores: a região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe, ou o grupo social a que ele pertence, entre muitos outros. Essas diferenças determinam as **variedades linguísticas**. Além disso, há situações em que se pode utilizar a língua de maneira descontrainda, menos formal (por exemplo, em casa, em uma conversa entre amigos, em uma carta pessoal, em um diário íntimo), e outras em que é preciso um grau maior de formalidade (em situações de comunicação solene, no trabalho, nas comunicações orais ou escritas públicas – jornal, rádio, etc. Formalidade e informalidade são níveis de linguagem. As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações formais públicas, são chamadas, em seu conjunto, de **normas urbanas de prestígio**. Nas aulas de Língua Portuguesa, uma das coisas que você aprende é utilizar convenientemente as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às situações e finalidades comunicativas do seu dia a dia (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 39. Grifos dos autores).

Diante disso, tanto os professores quanto os alunos sentirão dificuldades para compreender o que é variação linguística e como são utilizadas no meio social. Segundo Bagno (2007), o direito que é dado para professores e alunos para ensinar e aprender a norma-padrão também deveria ser o mesmo para o ensino das variações e ambos não devem em nenhum momento se sentir inferiores, nem superiores por conta do uso de uma ou outra variedade, pois diferença não é deficiência.

No que se refere ao livro *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016) há um capítulo reservado para falar sobre as “Noções de variações linguísticas”, o capítulo 2. Os autores fazem uma pequena introdução explicando que a principal diferença entre os modos de falar e escrever do português brasileiro relaciona-se a inúmeros fatores (situação de comunicação, idade, grupo social, assunto, época, etc.) e quando combinados determinam a maneira individual de expressão dos diferentes falantes, ou seja, as variações linguísticas. Para uma melhor compreensão acerca das variações linguísticas exemplifica-se através de um quadro a existência de quatro tipos gerais de variação.

Tipo	Aspecto a que se relaciona
Variação sociocultural	Grau de escolaridade, gênero, idade, profissão, condições econômicas do falante e grupo social do qual ele faz parte.
Variação situacional	Situação particular, específica, em que o falante utiliza a linguagem.
Variação histórica	Tempo (época) em que o falante vive.
Variação geográfica	Região em que o falante vive.

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 159).

Após o quadro, iniciam-se as explicações referentes a cada uma. No caso da variação sociocultural Amaral et al. (2016) trazem o texto “Só os óio”, de Cornélio Pires (2002), um jornalista e escritor que se dedicou a pesquisar, registrar e divulgar a cultura sertaneja e o modo de vida caipira.

Só os óio

Ao regressar de Mineiros, em Goiás, [...] perdemos a hora de atravessar o Rio dos Bois.

Não houve rogos nem promessas que demovessem o balseiro de sua resolução. Eram mais de seis horas e não daria passagem. Tocamos rastro atrás cinco léguas e fomos pedir pouso em casa de um sertanejo pobre, casa de pau a pique [...].

Estávamos em julho e o frio era intenso.

Ao pedir o pouso, o caipira perguntou:

— Vacê tróxe rede?

— Não.

— Curchuádo?

— Também não.

— E cuberta?

— Também não trouxe.

— Aã... Intãoce vacê, de durmi, só tróxe os óio?

PIRES, Cornélio. *Patacoadas: anedotas: simplicidade e astúcias de caipiras*. Itu: Ottoni, 2002. p. 71. (Conversa caipira).

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 159).

Destaca-se o modo de falar do sertanejo, evidenciando que integra uma parte da sociedade considerada “mais pobre”, que moram longe dos centros urbanos e que tiveram pouco acesso à escolarização e/ou não puderam frequentar a escola. Por outro lado, tem-se o narrador que emprega a variedade culta da língua e que deve ter frequentado a escola e conviveu com pessoas de nível de cultura mais elevado. Essa variação sociocultural também é chamada de variação

diastrática, o que expõe a diferença entre o sistema linguístico de diferentes estratos da população como a distinção social ou cultural, decorrentes do nível de escolaridade, do local de origem, sexo, idade e outros (COELHO, 2007). Por exemplo, o rotacismo que é a transformação do *l* em *r*, nos encontros consonantais, como *Pranta* característica da fala de pessoas de classe baixa e *Planta* das de classe média e alta.

Outra variação mencionada no livro é a variação situacional, ligada ao registro, ou seja, a um conjunto de características da linguagem escolhida pelo falante para se comunicar em uma situação específica. Amaral et al. (2016) exemplificam essa variação através dos seguintes exemplos:



Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 160).

Essas diferentes formas de uso da língua por um mesmo falante, de acordo com as situações de comunicação em que estão inseridos, são chamadas de variação situacional, também conhecida como variação diafásica, a qual comporta o uso diferenciado que o falante faz da língua, tal como no exemplo proposto por Amaral et al. (2016). Se o indivíduo estiver em uma entrevista de emprego consequentemente sua atitude e sua forma de falar ficará mais formal, enquanto em uma conversa com a filha será mais informal, sendo que o seu comportamento verbal estará condicionado ao contexto de interação em que estiver inserido (COELHO, 2007).



Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 160).

A variação histórica é explicada a partir da carta de Pero Vaz de Caminha, um importante documento da história do Brasil. Tem-se então um trecho

da Carta a El Rei D. Manuel, na forma escrita originária e também uma versão atualizada do mesmo trecho para a contemporaneidade.

Com isso Amaral et al. (2016) enfatizam a grafia de algumas palavras com a intenção de mostrar como era o nosso idioma em 1500 e como foi mudando ao longo do tempo, de forma a exemplificar que a língua não é imutável, mas que se modifica ao longo do tempo, sendo perceptíveis nas palavras, na grafia, na estrutura das frases e o significado das palavras.

Esta variação também é chamada de variação diacrônica é o fenômeno pelo qual uma língua em uma determinada época, lugar e grupo social não são iguais à de outra época, de outro lugar e de outro grupo social. Pode-se dizer que a variação diacrônica possibilita o conhecimento de variações que antes eram usadas e hoje não existem ou são pouco frequentes. Outro exemplo seria que no português medieval, as palavras “gente” e “chuva” eram pronunciadas “[dj]ente” e “[tch]uva”. Outro exemplo, é que no Brasil a segunda pessoa do plural, “vós” (vós fostes, vós ireis, etc.) e o pronome possessivo “vosso”, desaparecem tanto na língua falada quanto na língua escrita (COELHO, 2007).

E a variação geografia que considera a variação de região para região e municípios, “sendo mais notadas no aspecto fonético (sonoro) das palavras e, em menor grau, no vocabulário” (AMARAL et al., 2016, p. 163). Neste sentido, destaca-se o exemplo:

Veja as palavras destacadas nestes trechos de textos:


E o coração vazio
Voa vadio
Como uma **pipa** no ar.

CHAVES, Xico; JUCA FILHO; NUGCI, Cláudio; RENATO, Zé.
Quem tem a viola. Intérprete: Boca Livre. In: BOCA LIVRE
Songboca: ao vivo. [Rio de Janeiro]: Velas, 1994. Faixa 14.

[...] O céu povoado de inquietas **pandorgas**. Outros
meninos erguem-nas, o dia inteiro [...]

LINS, Osman. **Nove, novena:** narrativas. 4. ed.
São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 38.

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 163).



Soltando Pipa IV (2005), do artista plástico Ivan Cruz (1947-).

As palavras destacadas “pipa” e “pandorga” são variações de um nome de brinquedo, que é conhecido também por “papagaio”, “tapioca”, “maranhão”, “arraia” ou “quadrado”, ou seja, de acordo com o lugar os nomes podem variar (AMARAL et al., 2016). A variação geográfica também pode ser chamada de variação diatópica, variação regional ou geolinguística, ou seja, designa as diferentes variações existentes nas regiões brasileiras. Essa variação pode ocorrer dentro de uma comunidade de falantes que falam a mesma língua de diferentes formas:

a) Pronunciar as palavras (sotaque ou prosódia),

Exemplo: A variação da pronúncia do [t] e do [d], seguidos de [i], como em algumas regiões pronuncia-se [tchia] e [djia] e, em outras, [tia] e [dia].

b) A escolha do léxico (diferenças lexicais),

Exemplo: “mexerica”, “bergamota” e “tangerina” (COELHO, 2007).

A partir disso, o livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016) destina no capítulo 2, no eixo de Língua e linguagem as “Variedades linguísticas” e utilizam os termos variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática, como verificado anteriormente, e variação diamésica que se refere às diferenças entre as modalidades entre a expressão da língua na sua forma oral e escrita. Abrangendo o conceito de *gêneros discursivos*, uma vez que a fala e a escrita se apresentam em um *continuum* que envolve vários gêneros textuais. Sendo que alguns se aproximam mais da fala e outros mais da escrita, não sendo considerado um padrão fechado (MARCUSCHI, 2008).

Para introduzir o assunto sobre variação os autores iniciarem com a exposição de uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas intitulada “Vozes da seca”.

Leia os seguintes versos de uma canção de Luis Gonzaga e Zé Dantas.

Vozes da seca

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
É por isso que pidimo proteção a vosmicé
Home pur nós escuido para as rédias do pudé
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo intê os juru sem gastar nossa corage
Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso destino mercê tem na vossa mão

(Disponível em: http://www.wiki.luisgonzaga.mus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103. Acesso em: 20/02/2015.
© Universal Music Publishing MCB Brasil Ltda.)



Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 48)

Há uma grande ênfase para o processo de variação linguística, mas não para o de mudança linguística, sendo que os exemplos utilizados para explicar

os tipos de variações tomam como base os textos disponíveis na seção de literatura, língua e linguagem. Para explicar a variação diacrônica os autores utilizam os trechos das cantigas de Pero Meogo e João Garcia de Guilhade.

Passa seu amigo,
que lhi ben queria;
o cervo do monte
a augua volvia,
leda dos amores,
dos amores leda.

(Pero Meogo)

Quantos an gran coita d'amor
eno mundo, qual og' eu ei,
querrian morrer, eu o sei,
o averrian én sabor.
Mais mentr' eu vos vir', mia senhor,
sempre m'eu querria viver,
e atender e atender!

(João Garcia de Guilhade)

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 51).

Na cantiga de Pero Meogo existem algumas palavras que são possíveis reconhecer nos dias atuais como “lhi”, “ben”, “augua” e na de João Garcia de Guilhade, “og”, “ei”, “querrian”, “averrian”, “mia”, que correspondem a “lhe”, “bem”, “água”, “grande”, “hoje”, “hei”, “queriam”, “haveriam” e “minha” (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016). Assim, exemplifica-se a variação da língua no aspecto diacrônico.

Enquanto na variação diatópica, diastrática e diamésica Cereja, Dias Vianna e Damien (2016) retomam o texto “Vozes da Seca” e destacam algumas palavras para exemplificar as três variações, ou seja, para a diatópica “a ocorrência “pudê”, em vez de *poder*, indica uma pronúncia típica da região Nordeste do Brasil” (Idem, p. 51), para a diastrática “ocorrências como “seu doutô”, “pidimo”, “inté”, entre outras, encontradas na canção “Vozes da seca”, são típicas da fala de quem permaneceu por pouco tempo na escola e, assim, não teve acesso ao aprendizado da norma-padrão” (Idem, p. 52) e diamésica “assim, ocorrências como ‘rédias’, ‘ismola’, ‘distino’ são observadas inclusive na fala de pessoas escolarizadas que, na escrita, empregam naturalmente as formas rédeas, esmola, destino”. (Idem, *Ibidem*).

No livro *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016) apresentam no capítulo 17 um subtópico intitulado “Língua e variação linguística”, no qual destacam em um boxê que

Há variações linguísticas em todas as línguas. Essas variações podem históricas (relativas a transformações da língua ao longo do tempo), regionais (determinadas por seu uso nas áreas geográficas em que ocorrem), sociais (advindas de particularidades dos falantes, como idade, profissão, escolaridade, classe social) e situacionais (ligadas a situações de uso, como tipo de ouvinte, assunto, local em que se dá a comunicação, etc.). (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 241, grifos dos autores).

Fora o boxê não existe exemplificações mais detalhadas sobre o que seriam essas variações, mas quando chega à seção “Refletindo sobre a língua” há

atividades que talvez possam auxiliar o entendimento do professor e aluno quanto ao conteúdo da variação histórica ou temporal, gírias, jargão, variação social e variação regional. No exercício 4, por exemplo, em que se utiliza os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, escrita por Monteiro Lobato (1882-1948), sendo o trecho transcrito pela *Revista do Brasil* e pela editora Monteiro Lobato & Cia, em 1920.

O somno á beira do Rio

Naquella casinha branca, – lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d'ella: – Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá móra des' que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até alli!... Chama-se Lucia, mas ninguem a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nené? Maricota? Nada disso. Seu appellido é "Narizinho Rebitado", – não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobranceiras tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. p. 3-4. (Fragmento).

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2016, p. 243).

Como perguntas acerca do texto têm-se:

- Entre 1920 e a atualidade, o Brasil passou por três reformas ortográficas, isto é, três mudanças nas regras de escrita das palavras. Transcreva do texto cinco vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações ao longo do tempo.
- Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de *jururu* e *reinadeira*?
- Releia o trecho "que lá mora des' que nasceu". Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual?
- Tia Anastácia é apresentada como uma "excelente negra de estimação". Qual era a provável função dessa personagem na casa?
- A abolição da escravatura aconteceu em 1888, portanto três décadas antes da publicação dessa obra de Monteiro Lobato. Como se explica, então, o uso da expressão "negra de estimação" e seu tratamento por "preta"?
- Com base na reflexão proposta no item e, explique como a linguagem revela a ideologia em vigor no contexto histórico do início do século XX. Expressões como as citadas para referir-se a tia Anastácia seriam aceitáveis nos dias de hoje? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 244).

Neste sentido, os alunos poderão aprender na prática qual a variação que está sendo verificada no texto a partir das questões elaboradas pelos autores. Na questão a, pede a transcrição de vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações no tempo, ou seja, o aluno irá retornar ao texto e destacar "somno, naquella, móra, annos, tremula, bocca, jururú, d'ella, matto, pae, des' que, alli, Lucia, ninguem, appellido, além, Anastacia, excellente, Excellentissima, Emilia, panno, retroz, porque, à beira". No item b, empregariam "desanimada, triste; travessa, sapeca". Na c, poderiam perceber ou não que na Língua



▲ Imagem fac-similar da capa da 1ª edição do livro *A menina do narizinho arrebitado*, produzida para homenagear o centenário de nascimento de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Portuguesa escrita atual, não são comuns supressões ou “apagamentos” de sílabas finais de uma palavra por ser semelhante as iniciais das palavras seguintes, sendo que as elisões indicadas por apóstrofos, geralmente, marcam a supressão de uma vogal (copo d’água). Em d, a função da tia Anastácia seria de escrava doméstica. Na e, o professor deveria mediar e auxiliar o aluno no entendimento de que ainda existem práticas semelhantes às escravagistas nos dias atuais. E f, de que as expressões não seriam aceitáveis nos dias de hoje, mas que ocorrem com frequência devido a uma mentalidade que não foi possível ser alterada ao longo do tempo da população branca em relação à negra (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 244).

Ormundo; Siniscalchi (2016), nas questões d, e, f, levam o professor e o aluno a compreender a variação histórica ou temporal, considerando os hábitos e os valores de uma sociedade no tempo passado e na atualidade, mostrando que a língua é viva, por isso varia, mas também ocorre o contrário, pois as questões a, b não levam a uma reflexão sobre a língua e, pouco provavelmente, o professor refletirá sobre a escrita dessas palavras, já a c, exige um conhecimento do professor que perpassa às regras gramaticais, o que nem sempre será encontrado, pois

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, de morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40).

Já no livro *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERAMIN, 2016) aborda no capítulo 10 intitulado “Uma língua, muitas línguas” a variação linguística, o que corresponde ao entendimento sobre o que é a língua e sobre a importância de conhecer as variedades linguísticas através dos conceitos de variação histórica, variação regional, variação social e variação situacional.

A “variação linguística é o fenômeno comum às línguas de apresentar variações em função da época, da região, da situação de uso e das particularidades dos falantes. A língua usada por um grupo social específico, com características próprias [...]” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 158).

Assim, tal como apresentado em Ormundo; Siniscalchi, (2016), não há uma explicação mais detalhada sobre as variações, apresentando somente o conceito de cada uma delas, por exemplo, “[...]o léxico e os modos de dizer também se modificam constantemente. Essa transformação é chamada de variação histórica” (Idem, *Ibidem*); “[...] a variação regional ou geográfica diz respeito às diferenças que uma língua apresenta nas diversas regiões em que é falada”; “[...]é natural que sua maneira de se expressar seja influenciada por esses diferentes contextos sociais. Esse fenômeno é chamado de variação social”; “[...] um mesmo

falante, portanto, usa diferentes variedades linguísticas de acordo com a situação de uso da língua” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159).

São conceitos gerais e amplos que poderão ou não auxiliar no entendimento das variações linguísticas, neste sentido, cabe ao professor o desenvolvimento e a explicação mais consistente e com base na realidade do aluno para a compreensão do assunto. Os autores repassam na seção “Prática de linguagem” a ideia de que “é praticando que se aprende”, mas é importante considerar a seguinte situação, se os autores explicaram as variações linguísticas de forma tão ampla, como os alunos poderão responder às questões de forma a refletir sobre elas? Como funcionam? Para que servem? Por que existem? Um exemplo, seria o exercício 1 que tem como base um texto intitulado “Crônicas de anúncios”, da revista Seleções de 1957.

Falando de compras com Nancy Sasser

Uma crônica de anúncios para a mulher brasileira

O verão traz as delícias da praia e os gostosos banhos de mar e piscina, mas... será que vale a pena molhar os cabelos? Vale sim, amiga. Depois v. poderá secá-los e fazer a “mise-en-plis” num instante. Basta ter um Secador de Cabelos GILDA. Tenho um e v. não imagina o serviço que me presta! Seca o cabelo em alguns minutos apenas, com um jacto de ar quente ou frio. É portátil e como poupa tempo e gastos em cabeleireiros!



Falando de compras com Nancy Sasser. Revista Seleções, dez. 1957.

Fonte: BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN (2016, p. 159).

E as questões relacionadas ao texto são:

- a) Considerando a finalidade com a qual o texto foi escrito, que tipo de efeito ele provoca no leitor dos dias de hoje? b) Cite dois exemplos de variação histórica presentes no texto. c) É possível afirmar que a variação histórica presente na linguagem do texto também reflete um contexto social diferente dos dias de hoje? Explique. d) Reescreva o texto no caderno, supondo que ele se dirigisse a uma mulher contemporânea. Para isso, avalie qual é a linguagem mais adequada para a tarefa de convencer essa mulher a comprar o secador de cabelo (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 160).

Para o item a, o aluno deveria responder que causa estranhamento, uma vez que mostra o secador de cabelo como algo revolucionário. Na questão b, a abreviatura v. em lugar de *você*; *jacto* no lugar de *jato*, *mise-en-plis* a *baby-liss*. Para a questão c espera-se uma resposta afirmativa, pois essa diferença pode ser percebida, na época da publicação, o anúncio provavelmente causou uma grande evolução nos rituais de beleza e hoje é um objeto comum. Na questão d, tem-se: “Praia, mar, piscina...Não dá para deixar de aproveitar o verão. Mas para garantir o capricho no *look*, na próxima viagem, não se esqueça de levar o seu secador Gilda. Leve, prático e eficiente. Secador Gilda: cuidando de você!” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 421). Ao refletirmos sobre essas questões elaboradas pelos autores e pensar na diversidade linguística e seu processo de

transformação, não é fácil perceber através do exemplo que a língua reflete e ajuda a construir tais diversidades, percebemos somente, que as palavras do passado não são mais iguais a da atualidade, mas por qual motivo? Qual foi o processo que ocasionou tal transformação?

E, por fim, o livro *Veredas da palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) intitula o capítulo 15 “Variação linguística e preconceito linguístico”, o qual inicia com um mapa de GregorioDuvivier (2015) intitulado “Perca tempo: tudo que faço quando não sei o que fazer”.



Fonte: HERNANDES; MARTINS (2016, p. 256).

Neste exemplo, apresenta-se um mapa com os diferentes termos usados para nomear um mesmo tipo de fruta em cada região, caracterizando aqui a variação regional. Então, é possível perceber que há nomeações diferentes para um mesmo objeto, neste caso, uma fruta, e isso poderia ser uma forma de explorar e estimular a reflexão sobre as variações em todos os níveis da língua, induzindo a análise e observação dos fatos linguísticos por parte do aluno nos aspectos da variação regional. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 07) “considera-se que a compreensão das significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, dá a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas”.

Hernandes; Martins (2016) afirmam que as variedades linguísticas estão presentes em todos os níveis da língua, seja na Fonética/Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Semântica; Léxico; Estilística/Pragmática e apresentam exemplos de cada variação, contribuindo para uma ideia mais completa sobre em que níveis da língua a variação linguística pode existir. E há possibilidades de perceber que a variação envolve os fatores linguísticos e extralinguísticos da língua, levando o aluno a compreensão e uso desses recursos linguísticos, o que não significa em nenhum momento abandonar o ensino da gramática tradicional e nem

desconsiderar os falares dos alunos para explicar os fenômenos da variação linguística. É assumir uma relação e postura crítica entre ambos, ao contrário do que acreditam algumas pessoas (que não têm acesso ao conhecimento ou não o aceitam como válido) e tecem críticas aos estudos desses fenômenos em sala de aula, pois para os detratores dos pressupostos da sociolinguística “deve-se aceitar tudo” quando se trata da língua. Entretanto, esta é uma percepção equivocada, devemos agir com respeito e sensibilidade às diferentes variações existentes na nossa sociedade, evitando transformar a língua em outro instrumento de exclusão social, pelo contrário, explorando suas possibilidades de se tornar um meio de inclusão.

Além disso, as autoras relacionam as variedades linguísticas à competência comunicativa, mostrando que é preciso estar atento aos vários contextos de comunicação para, assim, selecionar a variedade e o registro linguístico mais adequado, “A competência comunicativa é, portanto, a capacidade de saber adequar o uso linguístico às necessidades impostas pela situação de comunicação” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 259). Para uma melhor compreensão tem-se o exemplo:



Fonte: HERNANDES; MARTIN (2016, p. 260).

Tendo em vista o exemplo, Hernandez e Martin (2016) afirmam que o conceito de competência comunicativa está relacionado ao conceito de monitoramento linguístico, ou seja, o falante deve fazer a sua própria monitoração quanto aos seus usos linguísticos, adaptando-os de acordo com a situação em que está inserido.

Segundo Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (2011) o conceito de competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes em seu seminal *Communicative Competence*, que considerou as regras de formação de sentenças, normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, ou seja, é o que permite o falante saber falar e como falar em diferentes circunstâncias e com determinados interlocutores. Bortoni-Ricardo (2004) cita como exemplo de competência comunicativa a conversa telefônica entre a gerente de um banco de investimentos e um cliente:

Gerente – Gerência do Banco XXX. Em que eu posso ajudá-lo?
Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.
Gerente – Nós dispomos de várias modalidades. O senhor é nosso cliente? Com que eu estou falando, por favor?
Cliente – Eu sou o Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.
Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversá com calma. Evamú vê seu financiamento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73-74).

Neste exemplo, pode-se perceber que a gerente, no seu repertório linguístico, dispõe de recursos comunicativos para desempenhar diversos papéis sociais, sendo assim, conseguiu desenvolver sua competência e é capaz de adequar sua fala de acordo com a situação em que está inserida.

A partir disso, quando se volta para o contexto escolar, é necessário considerar que o aluno já é um usuário competente da língua, mas é papel da escola ampliar cada vez mais esses recursos comunicativos, para que eles saibam atender às convenções sociais e cada tipo de interação, pois os usos da língua são práticas sociais e muitas exigem vocabulário específico, mais especializado, que envolve os níveis da língua, como Hernandes; Martin (2016) mostraram no livro *Veredas da palavra*.

Considerações Finais

A variação linguística e mudança linguística, aspectos esses que sofrem uma pressão ou têm um entendimento de forma errônea pela sociedade, torna-se um fator corroborativo para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois os autores nos levam a pensar e a considerar que nós já somos falantes competentes da nossa língua materna e que por isso não há erro, há apenas o uso adequado ou não da língua e a possibilidade de escolher uma variante, ou outra em todos os níveis da língua de acordo com os contextos sociais e históricos.

Ter esses aspectos sociolinguísticos nos livros didáticos auxilia uma reflexão que envolve a escola, o professor, o aluno e a sociedade acerca da compreensão sobre nossas questões linguísticas. É o passo inicial para mostrar que a língua não equivale somente às normas da gramática ou ao contexto escolar, mas que se sustenta e sofre transformações na vida cotidiana, no meio social no qual estamos inseridos. Em contraponto, foi possível observar durante o processo de seleção dos livros para análise que somente os livros do 1º ano do Ensino Médio apresentaram de forma explícita o assunto sobre variação linguística. Levando isso em consideração, pode-se supor que avançamos muito pouco nesta questão, pois até o final do 3º ano e, posteriormente, a cobrança desse conhecimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sobrarão pouco ou quase nada de resquícios acerca do assunto e um tratamento objetivo, inconsistente quanto à reflexão sobre as variedades linguísticas.

Dessa forma, abordar a variação e mudança linguística nos livros didáticos ainda continua sendo um grande desafio, pois mesmo que os autores tenham uma postura sincera em tratar dessas questões e de valorizar a riqueza linguística existente no português brasileiro, acabam voltando-se somente para os aspectos de variedades regionais, rurais, urbanas ou de pessoas que não são escolarizadas.

Referências

- AMARAL, Emília [et al]. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 2016.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCEM)**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Entrevista: Preconceito linguístico**. Entrevista concedida a Carla Viana Coscarelli, Delaine Cafiero e Juliana Ângelo Gonçalves. *Presença Pedagógica*. v.14. n.79. 2008.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves; BÁRBARA, Marianka Gonçalves; BERGAMIN, Cecília. **Ser Protagonista: língua portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes. DESSONS, Gérard. 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione. 2007.
- CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Esferas das linguagens**. São Paulo: FTD, 2016.
- CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no Livro Didático de Português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2007
- DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- DIAS, Reinildes. **WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Disponível Sheilla Andrade Souza; Maria da Glória Magalhães dos Reis *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n. 2, 2016 37 em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2016.

FARACO, Carlos Aberto. **Norma culta brasileira: construção e ensino**. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2015. p.19-30.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.9, n. 17. jul/dez. 2015.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da Palavra**. São Paulo: Ática, 2016.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010. KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010. _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Conceitos de Gramática**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (ORG). *Manual de Linguística*. 2^o ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Denilda (Org.). **Leitura e escrita: a competência comunicativa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.

PEREIRA, Danglei de Castro. **Tensões culturais na formação da identidade brasileira: confluências**. Revista de Humanidades, Fortaleza, v.31. n.1, p. 86-100. Jan/jun. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARALLO; Fernando; DUARTE, Maria Eduarda. **Processos de mudança linguística em processo: a saliência vs. Não saliência de variantes**. *Ilhas do Desterro*. vol.20. 1988. P. 44-58.

CIÊNCIAS SOCIAIS: OS DILEMAS ENTRE A LICENCIATURA E O BACHARELADO¹

*Silvana Mansano*²

Dilemas dentro da universidade

Ao pensarmos nas dúvidas que cercam a formação de um jovem acadêmico em Ciências Sociais, nos deparamos com a grande questão que ele encontra, que é a de optar pela Licenciatura e, assim, seguir carreira como professor de Sociologia no ensino médio. Para quem opta somente pelo Bacharelado, as oportunidades no mercado de trabalho são diversas, sendo que algumas, inclusive, podem oferecer remunerações médias bastante atrativas. O Cientista Social pode atuar como pesquisador, desenvolvendo pesquisas eleitorais, socioambientais, sociopatrimoniais, arqueológicas, de comportamento, de consumo, de mercado, de opinião, de padrão de vida, entre outras. Além disso, muitas oportunidades de emprego são encontradas em instituições e órgãos públicos, escritórios parlamentares, partidos políticos, sindicatos, organizações não-governamentais, associações e movimentos sociais, onde estes profissionais podem atuar como consultores e assessores políticos, especialmente na elaboração de leis e no planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas.

Já para quem opta pela somente Licenciatura, verá que é preciso superar a desvalorização histórica dessa formação, bem como da própria disciplina que irá ministrar aulas, e fazer com que ela seja reconhecida com a mesma importância que outras, como Português ou Matemática, já que ensina a refletir sobre o mundo em que vivemos. Ao mesmo tempo, do ponto de vista prático, havia antes necessidade de suprir o grande déficit de professores formados em Ciências Sociais que existia no país todo desde que a Sociologia passou a ser obrigatória no Ensino Médio [com a Lei nº 11.684/2008]. Porém, novos embates surgiram nesse cenário, já que a Lei Federal nº 13.415/2017 alterou essa necessidade anterior, onde o artigo 61, inciso IV, fala que ao professor será necessário somente “notório saber”, sem men-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001). Endereço Eletrônico: silmansano679@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília-SP.

cionar a formação acadêmica específica em Ciências Sociais ou qualquer outra disciplina que venham estar no currículo. Dentre outras alterações, fez mudanças substanciais no já combalido sistema de ensino.

Segundo Ademilson de Sousa Soares (2011), nessa dúvida entre bacharelado e licenciatura, o que se observa é que os pesquisadores dessas áreas se concentram em suas demarcações epistemológicas e se esquecem do necessário diálogo coma formação dos professores. No curso, muitas vezes há a depreciação de quem opta pela licenciatura e pela arte de ensinar fundamentos científicos.

As polarizações entre licenciatura e bacharelado são prejudiciais, sendo que essa beligerância é repleta de equívocos. Afirmar que apenas o bacharel faz teoria é tão errado quanto afirmar que só licenciado forma-se adequadamente para lidar com práticas pedagógicas e escolares. Segundo Soares, isso reflete que leituras de prática e teoria são insuficientes por não promoverem o diálogo entre forma e conteúdo, já que esvaziam o conhecimento de seu conteúdo histórico e cultural e desconsideram o fundamento ético do saber científico e o fundamento das práticas escolares.

Assim, explica o autor, o hermetismo e rigor metodológico do bacharelado, voltado à pesquisa, em contraponto à suposta flexibilidade da licenciatura, orientadas com pragmatismo que os primeiros consideram excessivo, acabam por fazer aumentar a beligerância. Mas há que se encontrar um equilíbrio para que esse embate entre as formações não seja ainda mais fomentado.

Por um lado, vemos estudantes do bacharelado afirmarem que as disciplinas pedagógicas, que respondem pelas demandas do ensino, são “fracas” e não “a-crescentam nada”. Por outro, nota-se estudantes da licenciatura dizerem que os grupos de pesquisa, oriundos do bacharelado, se organizam na base do favoritismo e produzem conhecimentos que, no fundo, são inúteis para o conjunto da sociedade. O conteúdo de ambas as críticas deve ser acolhido. No entanto, todos devemos trabalhar para diminuir o fosso entre as duas posições. Assim, a licenciatura ganharia em rigor e o bacharelado em flexibilidade. Teríamos mais chances de reatar, e não de dissolver, os laços entre ciência e virtude. Um novo paradigma para o ensino e para a pesquisa se alimentaria das possibilidades de extensão, em abrangência e em profundidade, destes laços e não do seu relaxamento. (SOARES, 2011, p. 6)

Flávio Sarandy (2004) reforça em sua análise o descrédito que sofrem os alunos que optam pela Licenciatura, dentro da própria universidade. Isso só reforça que uma mudança também tem que vir da própria formação acadêmica.

Chega a ser impressionante o relato de professores, acadêmicos, que se dedicam às disciplinas de licenciatura, sobre como são isolados e tratados com uma certa indiferença por seus pares, correndo mesmo o risco de se verem segregados em guetos intelectuais, sem interlocutores, sem visibilidade, sem estímulos à pesquisa. (...) Naturalmente que tais relatos são relativos na mesma medida em que dependem em alto grau de uma percepção subjetiva, não raro muito localizados e decorrentes de experiências nem sempre generalizáveis. Apesar disso, a licenciatura vive o paradoxo de ser o principal aspecto da for-

mação profissional da maioria dos cientistas sociais atualmente – considerando que o ensino constitui o mercado de trabalho a que se dedica grande parte dos graduados em ciências sociais (Melo, 1999; Moraes, 2003) – e, ao mesmo tempo, receber pouco investimento dos cursos de ciências sociais em dois aspectos, especialmente: as disciplinas pedagógicas específicas constituem a menor carga horária na maior parte dos cursos superiores em ciências sociais (um problema que não é restrito à área de ciência social) e as pesquisas desenvolvidas tendo como objeto o ensino da sociologia (ou das ciências sociais) no ensino médio ainda são esparsas e não contam com espaços institucionalizados em programas de pós-graduação em ciências sociais e em eventos acadêmicos do campo. (SARANDY, 2004, pp. 129-130)

A hierarquia entre o campo acadêmico científico e escolar, bem como a desvalorização da pesquisa acadêmica voltada para o ensino de sociologia nas escolas de educação básica, é uma realidade estabelecida e para a qual devemos lançar um novo olhar. Romper essa barreira se torna fundamental para levarmos à sociedade reflexões para gerar as transformações de que ela necessita.

Função social da escola

Além do ambiente acadêmico de estranhamento que encontrou entre o bacharelado e a licenciatura, o jovem formando, ao optar pela segunda, irá se deparar com uma realidade um pouco distante daquela que aprendeu nos bancos da universidade.

Segundo Sueli G. de Lima Mendonça (2011), muitos choques se enquadram nesse cenário com o qual se depara o professor, como os que ocorrem entre a *velha* e a *nova* escola, levando-se em conta a formação pautada para atender a demanda do mundo do trabalho. Ao falar da velha escola e do mundo do trabalho, cita problemas estruturais antigos, como precarização das condições de trabalho do professor, sucateamento das escolas, baixos salários e toda política que desmotiva os profissionais. Isso desembocou numa escola sem as funções sócias, que seria de atender o capital fornecendo profissionais capacitados para a demanda capitalista. Assim, a escola não cumpre o que a sociedade capitalista espera, nem dá ferramentas para a emancipação humana.

A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola. Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida. (MENDONÇA, 2011, p. 06)

A escola, ao restringir seu foco na demanda capitalista, mercantilizou a educação. Como o capitalismo se baseia em concepções contraditórias, como a intensificação da tecnologia para menor uso da mão-de-obra, isso aumenta o de-

semprego e intensifica as relações de trabalho informais. E essa contradição provoca na escola um desencontro entre a sua finalidade e a realidade do mundo do trabalho e, assim, o sentido de trabalho na escola se fragmenta, tendo profissionais altamente qualificados, que não corresponde à realidade das vagas ofertadas

Falando do novo jovem na velha escola, a autora nos explica que as escolas, particulares ou do Estado, ainda são vistas como um produto que renderá bons empregos, fugindo de seu significado transformador, já que sua função primeira deveria ser de desenvolver intelectual, física e moralmente o homem, tornando-o dono de si. (2009)

A escola tem regredido às concepções iniciais: *a escola para pobres*, alfabetizadora e técnica; e *a escola para ricos*, formando os dirigentes e vinculando a titulação acadêmica como meio legitimador dessa posição. Isso torna um dos principais motivos dessa nova crise nas escolas. No tocante à escola pública, há inúmeros fatores a serem analisados, como problema estrutural, políticas públicas, espaço físico e também relações interpessoais. A estrutura física disciplinadora, semelhante a uma prisão, ressalta-se nas escolas. E a função disciplinadora das escolas não inclui o aluno como participante nessa construção. (MENDONÇA, 2009)

Inúmeros fatores contraditórios se apresentam na escola e devemos pensar formas de refletir sobre o sujeito jovem para romper com a lógica alienante. Por meio do diálogo conheceremos melhor os alunos para que ele se veja como sujeito histórico e ator social da atividade humana transformadora, pois construindo a si construirá o seu destino

Mesmo na era da globalização a escola se encontra com limitações e temos que entender sua dinâmica diante dessas novas transformações. Assim, temos que buscar novos sentidos e significados na sala de aula. Um dado importante levantado pela autora é que o aluno se identifica com o espaço socializador, mas há o estranhamento com as salas de aula. Por outro lado, indisciplina, baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem são resultados de processos pedagógicos que devem ser revistos.

É necessário restabelecer a relação entre o significado e o sentido, entre o mundo real e os sujeitos reais para, assim, entendermos esse distanciamento entre o sentido que estudantes e professores atribuem à escola. O fato da escola pública hoje ser tão combatida, com sucateamento, superlotação, baixos salários, sem programas de governo que contemplem crescimento etc, causam esse esvaziamento de sentidos que se distancia da função social tão importante.

Como diz a autora, formar para o trabalho implica enfrentar um processo extremamente contraditório: por um lado, a intensificação do uso das tecnologias, com o objetivo de limitar o trabalho vivo, ou seja, o trabalhador; por outro, também

consequência da questão anterior, aumento cada vez maior do desemprego estrutural e da informalidade das relações trabalhistas. O difícil se torna entender como fica a escola, já que seu objetivo final já se vê prejudicado. (2011)

Transposição Didática

Os desafios à implementação de Sociologia no ensino médio, apesar das dificuldades inerentes de ser uma disciplina que oscilou durante décadas entre idas e vindas no currículo escolar, estimulou férteis debates acerca de como levar o conhecimento aprendido dentro da universidade para os alunos. A experiência no chão da escola e muitos trabalhos que acompanharam os desafios dos docentes levaram à necessidade de se aprofundar que levantassem análises sobre os desafios de estar dentro de um ambiente precarizado, um salário defasado que levou à proletarização da classe e frente à disponibilidade de poucas aulas por semana e com inúmeras turmas. É preciso abrir espaço para entendermos como os docentes vêem essa questão, quais os limites e avanços que identificam e se há produção acadêmica sobre tantos questionamentos enfrentados.

Como transformar o que se aprendeu na universidade, o saber científico, em saber escolar? Um dos estudos a respeito, e que pode nos trazer essa resposta, fala da *Transposição Didática*, que se torna um instrumento para que se possa analisar o saber sábio (científico) para o saber ensinar, o que se encontra nos livros didáticos e o que verdadeiramente acontece em sala de aula. Essa passagem do saber sábio para o saber ensinado, com a transposição, supõe um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar.

Segundo Geraldo Peçanha de Almeida (2006), a teoria da Transposição Didática foi proposta por Chevallard³ e defende que o saber não chega até a sala de aula da mesma maneira com que foi produzido no contexto científico. O conhecimento passa por um processo de transformação, que implica em dar-lhe uma “roupagem didática”. Esse processo de transformação recebe novos e diferentes saberes, constituindo-se em um novo conhecimento. Assim, Transposição Didática é o processo de articulação do conteúdo escolar por meio da conversão dos objetos do conhecimento em objetos de ensino. Este processo envolve escolhas e tratamento de temas, a partir das teorias e das práticas sociais, a sua aproximação à realidade social do estudante, recortes de conteúdos, metodologias, ou seja, planejar de que forma transformar o conhecimento a ser transmitido em conteúdo de ensino e construir um ambiente de aprendizagem eficaz. (ALMEIDA, 2006)

³ Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas. Desenvolveu a teoria sobre a Transposição Didática em 1988, no âmbito da Didática da Matemática de influência francesa.

Ainda segundo Almeida (2006), a Transposição Didática, para ter sucesso, precisa ser realizada a partir de uma construção social feita por diferentes pessoas dentro de várias instituições e podem compreender autoridades políticas, redatores, professores e associações que definem as questões de ensino e escolhem o que deve ser ensinado e de que modo. Para Chevallard esse entrosamento sincrônico se chama “noosfera”, onde se define limites, se redefine e reorganiza o conhecimento social, contextos históricos ou culturalmente determinados etc.

Nesse contexto da Transposição Didática, o livro didático se torna apenas uma das ferramentas que o professor pode utilizar no processo de ensino e aprendizagem. Em outros casos, o livro didático também pode se tornar um óbice na exposição da matéria, algo que não pode ser desconsiderado – seja pela falta de tradição de continuidade da Sociologia nas escolas, seja pela formação acadêmica que reproduz alguns equívocos.

Os manuais didáticos de sociologia para o ensino médio são exemplos do quanto precisamos avançar na pesquisa sobre metodologia de ensino-aprendizagem para as ciências sociais, ao menos comparativamente às primeiras décadas do século XX e ao que se realiza, rotineiramente, em outros campos científicos, como história, física ou matemática. (...) os manuais atualmente disponíveis no mercado, se por um lado constituem esforços relevantes na direção da construção de uma “didática especial” para a disciplina, por outro, denotam a própria falta de tradição do campo no que diz respeito às questões específicas de ensino. Creio que ampliar a legitimidade ou o prestígio social da disciplina escolar sociologia no sistema brasileiro de educação básica – incluindo todos os seus atores, públicos e privados –, é tarefa importante se desejarmos sucesso na re-inserção da sociologia no ensino médio brasileiro. E isso toca um outro problema que foge ao escopo desta dissertação: as licenciaturas em ciências sociais. (SARANDY, 2004, p. 128)

A preparação da aula se torna fundamental, além de uma segunda aula alternativa, caso a dinâmica apresentada em sala de aula se distancie involuntariamente da proposta inicial. O professor tem que ter como foco o que o aluno deve saber, já que a realidade de duas aulas por semana não colabora com melhor aprofundamento dos temas. A elaboração de pequenos resumos também pode ajudar. Portanto, o objetivo tem que estar muito claro, do contrário pode se gerar frustração no aluno e também no professor. Além de dominar os instrumentos teóricos de como desenvolver isso, o professor terá que desenvolver estratégias de ensino eficazes para organizar situações de aprendizagem para que o aluno desenvolva todas as suas potencialidades. (SARANDY, 2004)

Segundo Francisca de Almeida (2012), o professor tem sempre que buscar inovação para complementar o material didático, já que ele é tão deficiente. Assim, explorar os recursos que talvez a escola já tenha seja uma alternativa inte-

ressante, como jornais, revistas, propagandas, livros etc. (2012, p. 162). Para a autora, o exercício docente é uma prática social, ainda mais para a Sociologia, e ficar preso às regras pode dificultar, já que existem inúmeras realidades entre os alunos.

(...) com base na crítica ao modelo da racionalidade técnica no ofício docente, a questão da transposição didática do conhecimento sociológico e seus desafios ainda possuem um caminho indefinido. Diante dessa realidade, se faz necessário que o professor de sociologia esteja sempre atento à realidade escolar na qual está inserido, aos meios mais adequados de utilização dos recursos didáticos e, principalmente, às peculiaridades do ensino da disciplina de sociologia. (ALMEIDA, 2012, p. 157)

Para Libâneo (2012) não podemos desconsiderar que a educação no Brasil sempre se pautou na diferenciação dos segmentos sociais, onde temos que, para a classe dominante, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica; por outro lado, para os pobres a escola é tida como fonte de qualificação para o trabalho e a mobilidade social. Tendo isso em vista, o professor de Sociologia deve levar em conta essa diferenciação, além de outros fatores como racismo, deficiência, comunidades diversas, as questões de gênero, misoginia etc.

As dificuldades para transpor tantos desafios, desde as tantas interrupções no ensino de Sociologia, os problemas dos cadernos didáticos e da conhecida precarização da classe, são imensas. Nesse contexto, cabe também ao professor não apenas ensinar, mas aprender um pouco do que existe no mundo dos jovens de hoje. Talvez muitas das respostas para se ter a devida atenção do aluno seja compreender que para eles hoje existem muitas formas de interpretar a sociedade e a escola é só mais uma delas. Como diz Paulo Freire (2013, 2014), o ato pedagógico é um ato político, ou seja, o educador é também um político, pois é dele a responsabilidade de ensinar, impor limites, abrir horizontes e formar cidadãos que entendam a dimensão dos seus problemas. E o faz, na maioria das vezes, sem a infra-estrutura necessária, mas motivado para que seus alunos sejam sujeitos pensantes e criativos, que reconheçam seus direitos e deveres, para que ajam com responsabilidade (FREIRE, 1996).

Considerações finais

Embora parcial e imperfeita, a rápida “tomada panorâmica” apresentada acima permite ter uma idéia das questões mais gerais dos dilemas acerca da beligerância existente, dentro dos muros da universidade, entre o Bacharelado e a Licenciatura. Também vimos importantes contradições na função social da escola, com as quais irá se deparar o professor recém licenciado. E, por último, tentamos mostrar as dificuldades e possibilidades na Transposição Didática.

No primeiro caso, temos que operar na ruptura e combate à rígida oposição entre ser bacharel ou licenciado. Com as diversas variáveis que cercam essas formações e suas polifonias cotidianas, devemos superar os antagonismos,

costurar possibilidades, sempre com foco na prudência de entender o que a sociedade espera da universidade, com suas facetas em pesquisa e ensino. Tanto os bacharéis quanto os licenciados não podem mais ficar insensíveis a isso. E os professores que adentram nesse novo campo devem estar cientes da tarefa de formar novas gerações, todos engajados com o compromisso e importância de sua participação social.

Para licenciados e bacharéis também fica a difícil tarefa de construir pontes que os conectem para levá-los aos novos anseios sociais e que, também, saiam das universidades mais curiosos do que quando entraram. Essa será a chave transformadora que os levará a um papel social igualmente transformador de novas vidas, despertando também curiosidades nos adolescentes em sala de aula ou em quem vai se deparar com suas pesquisas.

Outro ponto analisado foi o da função social da escola, vista muitas vezes como espaço desfavorável à socialização, mesmo com as necessidades do capital. Boa parte de nossas vidas passamos nas escolas, portanto não cabe negar a importância social que tem em nossas vidas. Ainda existem muitas demandas que a escola deve assimilar, mas deve ter um projeto educacional que contemple a emancipação humana como prerrogativa.

Temos que construir um projeto social que inclua a escola como encontro de sentidos e significados, rompendo com a lógica do capital e tendo como foco a emancipação humana. Assim como existem contradições nas universidades, estas também estão presentes nas escolas, com disputas de projetos, mas temos que ter como foco a construção de uma sociedade com sentidos e significados.

Por derradeiro, vimos que a Transposição Didática é uma possibilidade real, mas que para ter sucesso precisa ser realizada a partir de uma construção social feita por diferentes pessoas dentro de várias instituições e podem compreender autoridades políticas, universidades, redatores, professores e associações que definem as questões de ensino e escolhem o que deve ser ensinado e de que modo. Depois o professor tem que ficar atento a inúmeros fatores, como preparação de aulas, cadernos didáticos, complementação com materiais dentro das possibilidades da escola. E, uma muito especial, estar atento à realidade de cada aluno, trazendo seu universo como exemplo para que ele compreenda o mundo que o cerca.

Mas, a meu ver, uma mudança mais rápida e igualmente importante a todas as outras, teria que vir primeiro dentro da própria universidade, afinal foram os próprios cientistas sociais - ao dissociarem ensino e pesquisa - que delegaram à Licenciatura um papel inferior dentro da instituição.

Devemos ter como compromisso e como foco a ampliação da abrangência e de discussões como essa, que aclaram os problemas postos tanto nas universidades como nas escolas.

Referências

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo. Editora Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Francisca Rosânia Ferreira de. Desafios da articulação entre teoria e prática docente da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Percursos**. Florianópolis, V. 13, nº 01, p. 154-167, Jan/jun 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **O novo jovem na velha escola: o necessário diálogo pedagógico e sociológico**. In: Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=171> Acessado dia 07 de julho de 2017
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significado na escola: a contribuição do olhar sociológico**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.
- SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – UFRJ / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2004.
- SOARES, Ademilson Sousa. Licenciatura versus Bacharelado. In: **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.109-123.

EDUCAÇÃO EM PRÁTICAS COMPLEMENTARES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Silvio de Almeida Júnior¹
Fabiola Pansani Maniglia¹

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil ganhou notoriedade com aumento significativo no número de alunos nos últimos anos, devido a projetos sociais e de financiamento, além do aumento do número de vagas e facilidade de acesso às universidades. Tal feito levou camadas socioeconomicamente mais baixas a terem um diploma, promovendo empoderamento e ascensão social destas classes (Carneiro and Bridi, 2020).

Em um contexto histórico, o ensino superior iniciou em 1808 atendendo às necessidades da chegada de Dom João VI e sua família real. É então fundada em Salvador a primeira escola de medicina do país, conhecida como Escola de Medicina e Cirurgia no Hospital Militar da Bahia (Lampert, 2008). Com o passar dos anos, a estrutura dos cursos ganhou características diferentes, influenciadas pelas universidades norte-americanas e a reforma Universitária de 1968, na qual se institucionalizou a carreira acadêmica e introduziu a estrutura departamental, com criação das disciplinas, e o regime de crédito. Neste momento houve forte integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e o ensino superior privado começou a ter evidência (Luckmann and Bernart, 2014).

Desde então a educação era vista como promotora da transformação, assim como é transformadora a forma na qual age em cada aluno. Em tempos modernos é observada a alteração do modelo bancário da educação, caracterizado pelo professor como agente detentor do saber, para um modelo inovador, no qual o aluno protagoniza o aprendizado (Sousa, 2020).

Sendo assim, quando alinhados os eixos da saúde com a educação, torna-se visível a possibilidade da promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da população, pois o próprio paciente aprenderia a ser agente do próprio cuidado.

A estrapolação de educação em saúde sobre os muros universitários, chegando até a população em geral, principalmente na classe econômica menos

¹ Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde, Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

favorecida, traz melhorias ao entorno da comunidade, sendo de extrema necessidade e importância (Júnior et al., 2020). A qualidade de vida e promoção da saúde devem ser vistas em uma conjuntura total e não apenas como ausência de doença, mas sim como direito humano indispensável (Alma-Ata, 1978).

É de suma importância a atuação dos profissionais da saúde como agentes de educação junto ao Sistema Único de Saúde (SUS), em atividades de políticas norteadoras, como a Estratégia de Saúde da Família (ESF). Neste cenário, deve-se trabalhar com ações que englobem o atendimento de forma preventiva, considerando o paciente em sua totalidade (Silva et al., 2020a).

Considerando o panorama educacional do ensino superior e a expansão de práticas alternativas em sistemas de saúde, o trabalho vem elucidar alguns pontos sobre estes cenários.

2. PRÁTICAS INTEGRATIVAS E SUS

Compreendendo que a Constituição Federal de 1988 determina em seu artigo 196 que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas a redução do risco da doença e de outros agravos...” (Brasil, 1988) e ainda, por meio da lei 8.080 de 1990, que os princípios do SUS se apoiam em prevenção, promoção e equidade a toda população, sem distinção, como reafirmado na Constituição Federal, faz-se necessária a compreensão do processo saúde-doença como um todo.

Frente a isso, conforme a necessidade de atenção total e promoção da saúde e bem-estar da população em geral foram estabelecidas as Práticas Integrativas e Complementares (PICs), que consistem em recursos terapêuticos baseados em conhecimentos tradicionais para tratamentos de diversas patologias (Brasil, 2006).

Ao todo, o SUS oferece à comunidade, de forma integral e gratuita, 29 PICs distribuídas por todo território nacional, estando presente em todas as capitais nas unidades de atenção básica. O Brasil é referência mundial de oferta das PICs em sistema público, alinhando as práticas aos princípios básicos do SUS (Brasil, 2018).

Fazem parte do *roll* de atendimentos das PICs: apiterapia, aromaterapia, arteterapia, Ayurveda, biodança, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, dança circular, geoterapia, hipnoterapia, homeopatia, imposição de mãos, medicina antroposófica, medicina tradicional chinesa (acupuntura), meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, ozônioterapia, plantas medicinais – fitoterapia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa, terapia de florais, termalismo social / crenoterapia e yoga (Brasil, 2006; Brasil, 2018).

Devido ao grande número de PICs aplicadas no SUS, bem como seu impacto na promoção da saúde, o presente trabalho teve a intenção e trazer de forma formativa as principais e suas atuações embasadas na literatura para conhecimento. As PICs estão presentes em 56% dos municípios brasileiros, o que corresponde a 3.173 municípios, ofertados em 9.350 estabelecimentos (18%) de todos os estabelecimentos de saúde pública do país. Em números, são ofertados 2 milhões de atendimento a PICs, mais de um milhão quanto se trata a medicina tradicional chinesa, 85 atendimentos fitoterápicos, 13 mil atendimentos homeopáticos e 926 outras práticas integrativas.

A incorporação das PICs representou um marco nacional importante para o entendimento da saúde na sua mais genuína definição, distanciada da simples ausência de doença (Duarte et al., 2018).

3. PROMOÇÃO DE SAÚDE E PICs

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define as PICs como práticas de integrativas e complementares, associando medicinas tradicionais a produtos, práticas e profissionais. Ainda, devido à visibilidade das PICs pela OMS, estas foram adotadas como política pública em saúde pelo Brasil, visando a prática da integralidade na atenção à saúde, considerando também a necessidade de “conhecer, apoiar, incorporar e implementar experiências” (Silveira and Rocha, 2020).

O ato de empoderar a população para que a mesma seja detentora do seu futuro, informando e formando a comunidade para conhecimentos que possibilitem a promoção integral da saúde vem sendo discutido desde a definição do termo “promoção da saúde” e teve como marco histórico a 1ª Conferência Internacional de Promoção de Saúde em 1986, na cidade de Ottawa. Posteriormente vieram outros fóruns com a elaboração de documentos fundamentais para a afirmação deste conceito, como a Declaração de Adelaide (Austrália, 1988); Declaração de Sundsvall (Suécia, 1991); Declaração de Bogotá (Colômbia, 1992); Declaração de Jacarta (Indonésia, 1997), Conferência do México (2000) e Carta de Bangkok (Tailândia, 2005) (Lopes et al., 2010).

As terapias integrativas trabalham com sinergismo ao tratamento tradicional, potencializando o efeito das práticas tradicionais, diminuindo o uso de medicamentos e, conseqüentemente os efeitos adversos. Dentre as práticas exercidas é possível citar a apiterapia, no qual utiliza de produtos de abelhas (como por exemplo a própolis), com uso bastante difundido na medicina popular (Ferreira et al., 2020). É possível ainda realizar terapia a partir dos sentidos, como as sessões de aromaterapia que utilizam de óleos essenciais para promoção de bem-estar e equilíbrio da saúde (Silva et al., 2020b), ou ainda, através das cores

pelo processo de cromoterapia, auxiliando na harmonização do corpo, da mente, das emoções e desvios de energias vibratórias. (Luvison et al., 2020).

Algumas práticas aplicadas em atendimentos são milenares, como o caso da geoterapia, que utiliza principalmente argila e seus efeitos relacionados à quantidade de minerais presentes (Ferreira et al., 2020), ou ainda, a cura pelos semelhantes, prática empregada pela homeopatia, que por diversas vezes foi classificada como tratamento natural, efeito placebo ou ainda, místico-religioso (Teixeira, 2007; Souza, 2020).

A fitoterapia é comum na medicina popular, sendo utilizadas plantas (raízes, caules, folhas, frutos entre outros) e seus preparos (chás, infusões, decocções, tinturas entre outros) como forma de medicamentos para as mais diversas enfermidades (Fernandes, 2019; Haraguchi et al., 2020). Tão antiga quanto, a acupuntura vem das tradições milenares chinesas para equilibrar o corpo e a mente na intenção de reorganizar a homeostase do indivíduo (Domínguez Rubio et al., 2020).

4. EDUCAÇÃO E PICs

Em 2010 algumas PICs passaram a ser incluídas no Código Brasileiro de Ocupações (CBO), entretanto algumas das práticas relacionadas na legislação, não exigem necessariamente que o profissional seja habilitado a partir de curso superior, tendo muitas destas práticas, cursos livres de curta duração (Sousa et al., 2012).

O estudo de Nascimento et al. (2018) traz informações sobre a dificuldade de ofertas de disciplinas relacionadas às PICs em universidades públicas, e que isso acaba refletindo na oferta de cursos de pós-graduação em universidades particulares.

Dos percentuais de oferta destas práticas, 31% ocorrem pelos cursos de medicina, 22% pelos de farmácia, 14% de enfermagem, 4% de medicina veterinária e o restante, que corresponde a 29%, são divididos entre os cursos, como: fonoaudiologia, odontologia, biomedicina, ciências biológicas, saúde coletiva, psicologia, educação física e terapia ocupacional.

A enfermagem, em linha de frente de atendimentos clínicos, apresenta um conhecimento maior sobre as PICs, pela maior interação principalmente com a atenção básica de saúde. Dentre as mais conhecidas, é possível citar a acupuntura, que apesar de uma prática multiprofissional é indicado pelo COFEN (Conselho Federal de Enfermagem), que seja realizado especialização com carga horária mínima de 360 horas (Pennafort et al., 2012). Salles, Homo e Silva (2015) trazem um levantamento da oferta de disciplinas relacionadas às PICs pelos cursos de enfermagem e apontam que apesar de contarem como corpo docente competente, apresentam defasagem na carga horária e baixo interesse, por muitas serem ofertadas como optativas. Acredita-se que a importância da inserção de

disciplinas das PICs em cursos de enfermagem seja de extrema importância, devido especialmente à quantidade elevada de colaboradores nos serviços de saúde e que apresentam maior contato com o paciente, sendo muitas vezes, difusor de conhecimento sobre as mesmas (Magalhães et al., 2013).

Quanto ao profissional fisioterapeuta, estes se aproximam das PICs de forma mais intensa durante a graduação, por aplicarem-nas associadas aos tratamentos médicos tradicionais. Dentre as práticas mais comuns dentro dos atendimentos realizados pelos fisioterapeutas é possível listar a auriculoterapia, a acupuntura e a osteopatia (Smaniotto et al., 2019). Barbosa, Ferreira e Furbino (2010) sugerem que a formação em práticas complementares pelo fisioterapeuta agrega ao atendimento em unidades de apoio à comunidade, como o NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família), auxiliando na promoção da saúde, gerando melhorias também na saúde mental e prevenção de agravos.

No campo da Farmácia, algumas práticas estão incluídas grade de formação, como disciplinas obrigatórias exigidas pelo Conselho Federal de Farmácia, nas quais estão a homeopatia e a fitoterapia. Entretanto, alguns profissionais graduados em farmácia, apesar de cursarem as disciplinas, não se sentem preparados para prescreverem ou orientarem estas práticas, pois jugam a carga horária insuficiente e a área de estágio defasada (Corrêa and Leite, 2008). É visível a necessidade do farmacêutico homeopata ou fitoterapeuta na atenção básica como suporte ao apoio médico, liberação de tratamentos alternativos que, quando devidamente aplicados, melhorara a qualidade de vida dos pacientes (Haraguchi et al., 2020; Souza, 2020).

Quanto a execução das PICs pelos médicos, existe uma divergência de informações encontradas na literatura. Embora a oferta seja a mais ampla, dentre as graduações na área da saúde, com oferta de disciplinas de fitoterapia, homeopatia, acupuntura sistêmica, auriculoterapia, meditação e medicina antroposófica (Nascimento et al., 2018), os médicos são os profissionais que menos indicam estas práticas, muitas vezes por acreditarem atrapalhar o tratamento tradicional, dar falsas ilusões ao paciente e não terem uma comprovação científica que sustente a indicação (Marques et al., 2011). Tal interpretação muito se associa ao modelo médico praticado no passado, no qual este profissional concentrava o conhecimento e a responsabilidade sobre o paciente (Almeida and Mishima, 2001).

Atualmente o modelo horizontal de atendimento, a partir de uma equipe multi e interdisciplinar, atendendo o paciente em sua totalidade, abre espaço para o um novo entendimento da educação na área da saúde (Carvalho et al., 2020).

A importância desta transformação no processo ensino-aprendizagem pode ser lembrada na seguinte passagem de Paulo Freire:

“A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compoem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes” (Pedagogia da Autonomia, Ilp.)

A descentralização do médico e a implantação de uma equipe capaz de trabalhar com as PICs, prioritariamente nas unidades de atenção primária em saúde, deve ser estimulada desde a formação dos profissionais, visando o alcance de melhores resultados para os pacientes (Aguiar et al., 2020; Carvalho et al., 2020). Para isso, se faz necessário o investimento das universidades públicas e privadas na modificação de grades curriculares que envolvam dentro das necessidades e atribuições, disciplinas eletivas e optativas que possibilitem esta realidade (Sousa et al., 2012; Contatore et al., 2015).

Entende-se que no momento atual, no qual as agendas das grandes organizações estão voltadas para o fortalecimento da união entre os diversos setores para atender às demandas sociais integralmente, a exemplo da Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), seja oportuno refletir sobre as PICs na educação em saúde (Monteiro, 2020).

5. CONCLUSÃO

A literatura consultada nos mostra que as PICs ainda são uma realidade distante de muitos brasileiros. A falta de conhecimento e de utilização por profissionais da área da saúde limita que os benefícios destas práticas encontrem seus principais interessados, a população.

Acredita-se que a educação, no modelo de integração e cooperação dos saberes, seja a ferramenta mais apropriada para estimular as PICs na atenção em saúde, iniciando-se pelo conhecimento dentro das universidades e chegando aos atendimentos por meio das 29 práticas já reconhecidas e implantadas pelo SUS.

6. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

- Aguiar, J., Kanan, L.A., and Masiero, A.V. (2020). Práticas Integrativas e Complementares na atenção básica em saúde: um estudo bibliométrico da produção brasileira. *Saúde debate* 43, 1205–1218.
- Almeida, M.C.P. de, and Mishima, S.M. (2001). O desafio do trabalho em equipe na atenção à Saúde da Família: construindo “novas autonomias” no trabalho. *Interface (Botucatu)* 5, 150–153.
- Barbosa, E.G., Ferreira, D.L.S., and Furbino, S.A.R. (2010). Experiência da fisioterapia no Núcleo de Apoio à Saúde da Família em Governador Valadares, MG. *Fisioterapia em Movimento* 23, 323–330.
- Brasil. Ministério da Saúde. Portaria n° 702, de 21 de março de 2018. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC. *Diário Oficial da União*. 22 Mar 2018.
- Brasil. Ministério da Saúde. Portaria n. 971, de 3 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde [Internet]. 2006 [acesso em 2017 nov 15]. *Diário Oficial da União, Brasília (DF)*; 2006 maio 04.
- Carneiro, L.A.V., and Bridi, F.R. de S. (2020). Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 15, 146–158.
- Carvalho, V.C. de S., Fontana, A.P., Mendes, F. de O., Pereira, R.S.C., Carvalho, I.M. de S., Romanielo, A.F.R., Souza, J.K.L. de, and Lacerda, T.F. (2020). Equipe multidisciplinar e o processo de desinstitucionalização: reflexos na vida de pacientes com transtorno mental/ Multidisciplinary team and the deinstitutionalization process: reflexes in the life of patients with mental disorder. *Brazilian Journal of Health Review* 3, 364–369.
- Contatore, O.A., Barros, N.F. de, Durval, M.R., Barrio, P.C.C. da C., Coutinho, B.D., Santos, J.A., Nascimento, J.L. do, Oliveira, S. de L., and Peres, S.M. de P. (2015). Uso, cuidado e política das práticas integrativas e complementares na Atenção Primária à Saúde. *Ciênc. Saúde coletiva* 20, 3263–3273.
- Corrêa, A.D., and Leite, S.Q.M. (2008). Ensino da homeopatia na graduação em farmácia: concepções e práticas pedagógicas em instituições do estado do Rio de Janeiro. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* 12, 267–280.
- Declaração de Alma-Ata. Conferência Internacional sobre cuidados primários de saúde; 6-12 de setembro 1978; Alma-Ata; USSR. In: Ministério da Saúde (BR).
- Domínguez Rubio, N., Martínez, J., Cramer, M., and Benenti Otsubo, G. (2020). La acupuntura en la depresión (relación Corazón-Cerebro). *Revista Internacional de Acupuntura*.

- Duarte, E., Eble, L.J., Garcia, L.P., Duarte, E., Eble, L.J., and Garcia, L.P. (2018). 30 anos do Sistema Único de Saúde. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* 27.
- Fernandes, M.L.A. (2019). Plantas medicinais e fitoterapia na atenção primária à saúde: relato de experiência.
- Ferreira, S.K.S., Cunha, I.P., Meneghim, M.C., and Checchi, M.H.R.D. (2020). Política nacional de práticas integrativas e complementares no sistema único de saúde. *Revista Faipe* 10, 21–39.
- Haraguchi, L.M.M., Sañudo, A., Rodrigues, E., Cervigni, H., and Carlini, E.L. de A. (2020). Impact of the Training of Professionals from São Paulo Public Health System in Phytotherapy Practice. *Revista Brasileira de Educação Médica* 44.
- Júnior, A.M. de F., Reis, D.P., Pimenta, A.C.A., Santos, L. de J. da C., Frazão, J. de M., Silva, M.C.R. da, Cunha, F.F. da, Silva, F.A., Spindola, P.R.N., Santos, B.N. dos, et al. (2020). Percepção de acadêmicos de Enfermagem sobre educação em saúde na perspectiva da qualificação do cuidado. *Revista Eletrônica Acervo Saúde* 12, e1964–e1964.
- Lampert, J.B. (2008). Dois Séculos de Escolas Médicas no Brasil e a Avaliação do Ensino Médico no Panorama Atual e Perspectivas. *Gazeta Médica da Bahia* 78.
- Lopes, M. do S.V., Saraiva, K.R. de O., Fernandes, A.F.C., and Ximenes, L.B. (2010). Analysis of the concept of health promotion. *Texto & Contexto - Enfermagem* 19, 461–468.
- Luckmann, L.C., and Bernart, E.E. (2014). Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. *Unoesc & Ciência - ACHS* 5, 211–220.
- Luvison, A., Maeyama, M.A., and Nilson, L.G. (2020). Análise das Práticas Integrativas e Complementares em saúde sob a luz da integralidade / Analysis of Integrative and Complementary Practices in health in the light of integrality. *Brazilian Journal of Health Review* 3, 2634–2650.
- Magalhães, M.G.M. de, Alvim, N.A.T., Magalhães, M.G.M. de, and Alvim, N.A.T. (2013). Complementary and integrative therapies in nursing care: an ethical focus. *Escola Anna Nery* 17, 646–653.
- Marques, L.A.M., Vale, F.V.V.R. do, Nogueira, V.A. dos S., Mialhe, F.L., and Silva, L.C. (2011). Atenção farmacêutica e práticas integrativas e complementares no SUS: conhecimento e aceitação por parte da população sãojoanense. *Physis* 21, 663–674.
- Monteiro, B.R. (2020). Indicadores de monitorização e desempenho nas unidades de saúde familiar e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na saúde (ODS 3): uma análise comparada em Portugal no período de 2013-2018. *Ciênc. Saúde coletiva* 25, 1221–1232.

- Nascimento, M.C. do, Romano, V.F., Chazan, A.C.S., and Quaresma, C.H. (2018). Formação em práticas integrativas e complementares em saúde: desafios para as universidades públicas. *Trabalho, Educação e Saúde* 16, 751–772.
- Pennafor, V.P. dos S., Freitas, C.H.A. de, Jorge, M.S.B., Queiroz, M.V.O., and Aguiar, C.A. de A. (2012). Práticas integrativas e o empoderamento da enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem* 16, 289–295.
- Salles, L.F., Homo, R.F.B., and Silva, M.J.P. da (2015). Práticas integrativas e complementares: situação do seu ensino na graduação de enfermagem no Brasil. *Revista Saúde - UNG-Ser* 8, 37–44.
- Silva, J.P. de S. e, Silva, L.F. da, Guerra, É.D., Andrade, L.V.B. de, Aguiar, D.S. de, Silva, A.P. da, and Silva, J.J. de S. e (2020a). Educação em saúde na sala de espera: relato de experiência / Health education in the waiting room: experience report. *Brazilian Journal of Development* 6, 1057–1066.
- Silva, M.A. do N., Coelho, O.P., Neves, P.R., Souza, A.R.L. de, Silva, G.B. da, and Lamarca, E.V. (2020b). Acerca de pesquisas em aromaterapia: usos e benefícios à saúde. *Acerca de pesquisas em aromaterapia: usos e benefícios à saúde* 19, 32–40.
- Silveira, R. de P., and Rocha, C.M.F. (2020). Verdades em (des)construção: uma análise sobre as práticas integrativas e complementares em saúde. *Saúde Soc.* 29, e180906.
- Smaniotto, S., Fracasso, T., Nierotka, R.P., and Ferretti, F. (2019). Conhecimento de fisioterapeutas quanto às práticas integrativas e complementares. *Revista FisiSenectus* 7, 34–48.
- Sousa, J.M. (2020). Admirável Mundo Pós-moderno: que futuro para a educação? *Revista Cocar* 0, 333–346.
- Sousa, I.M.C. de, Bodstein, R.C. de A., Tesser, C.D., Santos, F. de A. da S., and Hortale, V.A. (2012). Práticas integrativas e complementares: oferta e produção de atendimentos no SUS e em municípios selecionados. *Cad. Saúde Pública* 28, 2143–2154.
- Souza, A.P. de (2020). Implantação do tratamento homeopático na rede pública de saúde. *Referências em Saúde da Faculdade Estácio de Sá de Goiás - RRS-FESGO* 3.
- Teixeira, M.Z. (2007). Homeopatia: desinformação e preconceito no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica* 31, 15–20.

AS MARCAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A IDENTIFICAÇÃO POR PROFESSORES

Sirlei de Oliveira¹

Introdução

É no interior das escolas no cotidiano dos alunos e de suas famílias, que se configuram as diferentes expressões da questão social, como o desemprego, subemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, tráfico de drogas, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, entre outras. Desta forma, pelo caminho da dialética e da totalidade aliadas a “sede do saber” é preciso apreender elementos para compreender e propor alternativas de intervenção nesses problemas.

Muitas vezes é no contexto escolar que as representações da violência doméstica sofrida por crianças e adolescentes começam a terem visibilidade. A ação da escola, dos seus professores, pode contribuir para que ocorram mudanças na vida dos alunos. Ouvir, observar e dar atenção às palavras escritas e as verbalizações para conhecer e entender a realidade dos alunos são atitudes que fazem toda a diferença no que tange as evidências de que uma criança sofre violência.

A discussão teórica está dividida em quatro tópicos: primeiro busca-se analisar a violência enfocando os ângulos apontados por diversos pesquisadores do tema da violência, com as literaturas de Michaud (1989); Faleiros (2004); Arendt (1994) e Chauí (1985 e 2000). Segundo, a discussão gera em torno da família como um núcleo contraditório, no que se refere à proteção e aos cuidados das crianças e dos adolescentes. Terceiro, são descritas as diversas formas de violências que podem ocorrer com crianças e adolescentes, bem como os sinais físicos e emocionais que podem apresentar. Quarto é apresentado às falas dos professores e demais profissionais da educação, extraídos da dissertação de mestrado, Oliveira (2010), e, conclui-se com apontamentos sobre a importância da escola e seus professores no enfrentamento ao fenômeno da VDCA.

¹ Graduada em Serviço Social. Assistente Social na prefeitura de São Leopoldo RS. Possui Pós Graduação em Infância e Violência Doméstica pela USP e Mestrado em Serviço Social pela PUC/RS. E-mail: oliveiraservicosocial@hotmail.com

Violência, uma herança histórica: os dilemas da conceituação.

São muitas as contribuições de diversas áreas do conhecimento e diferentes enfoques, importantes para ajudar a compreender o terreno em que a violência se planta nas sociedades as quais estão marcados tanto pela desigualdade das classes sociais quanto pelo não reconhecimento das diferenças, assim procuram conceituá-las, porém, não é um assunto resolvido devido sua amplitude e complexidade. Por não haver um consenso, uma regra quanto à definição da violência, percebe-se algumas dificuldades para a identificação de ações e atos, se estão sendo violentos ou não.

A literatura trás diversas abordagens a respeito da temática, Arendt (1994) afirma que por ser um tema de infinita complexidade é pouco abordada pelos cientistas na perspectiva de uma integração dos conhecimentos das diferentes áreas do saber. Ainda infere que a complexidade se amplia pelo fato dos conceitos relacionados à violência estarem firmados em significados construídos histórica e culturalmente.

Assim, entende-se que, se as construções sociais acerca da violência indicam que ela é cultural, pode-se inferir que diferentes grupos concebem a violência de diferentes formas. E, o que é violência para um determinado grupo pode não ser para outro. E o que é considerado violência hoje, pode não ser considerado amanhã.

É possível afirmar que as diversas culturas existentes não definem a violência da mesma maneira, bem pelo contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, de acordo com o tempo e o lugar. Como se percebe as definições mudam dependendo da época, dos instrumentos intelectuais de percepção, da realidade e do consenso sobre o certo e o errado, mau e bom, aceitável ou não, desejável ou condenável.

Não há consenso entre os pesquisadores quanto ao surgimento da violência nem no que tange a compreensão do terreno em que ela se planta. As contribuições de Michaud (1989), Arendt (1994) e Chauí (1985 e 2000) para este debate permitem compreender a violência sobre seu aspecto político, cultural, social e, sobretudo compreender que a violência não é assunto resolvido devido sua amplitude e complexidade.

Arendt (1994) em “Sobre a Violência”, texto escrito entre 1968 e 1969, discorre sobre a problemática da violência buscando conhecer as suas causas e natureza no âmbito político. Afirma que o poder é a essência de todo o governo e não a violência. Para ela é um equívoco dos teóricos da política acreditar que a violência é a essência de todo o poder:

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a

um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está no 'poder', na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por certo número de pessoas para agir em seu nome. (ARENDDT, 1994, p. 36)

Ao debruçar-se sobre esse conceito Arendt afirma que na ciência atual a terminologia não distingue as palavras-chave; poder, vigor, força, autoridade e violência. Salienta sobre a importância de distinguir ambos os fenômenos e de abandonar o tratamento dos termos, força, vigor e autoridade como sinônimos de poder e violência:

Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre violência não distinga entre palavras-chave tais como 'poder' (*power*), 'vigor' (*strenght*), 'força' (*force*), 'autoridade' e, por fim, 'violência' – as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes. (ARENDDT, 1994, p. 36).

Arendt entende que se deve distinguir poder e violência, porém, ela afirma ser comum na literatura o fato de que a violência é tratada como uma demonstração de dominação, de coerção, de punição, de poder, dos mais "fortes" sobre os mais "fracos". É usual ver poder, força, vigor, autoridade e violência como palavras indissociáveis e muitas vezes sinônimas.

O poder pode ser exercido de diferentes formas e em sua forma autotária ele é legitimado pela autoridade de quem o detém e decide. De acordo com Chauí (2000), a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica a fim de obrigar alguém a fazer alguma coisa contra sua vontade, seus interesses e desejos. A violência seria, então, fazer algo contrário ao seu corpo e a sua consciência o que causa danos profundos e irreparáveis.

Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo e ou contra um grupo. "Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário a sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica da dignidade humana de alguém". (CHAUÍ, 2000, p. 337)

Michaud (1989) busca dar conta da dimensão cultural que envolve a questão, dizendo que:

Há violência quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. (p. 14)

Com essa definição Michaud sugere que há uma infinidade de atos que podem ser considerados violentos e também nos propõe uma análise entre violência e poder da mesma forma sugerida por Arendt. Compreender a violência a partir das interações socioculturais e como resultantes da desigualdade entre os

diferentes grupos levam-nos a examiná-la no âmbito das desigualdades econômicas, política e cultural que permitem formas diferenciadas de exercício de poder que se estabelecem entre indivíduos, grupos ou instituições.

Para Michaud não é possível uma definição objetiva sobre a violência, pois qualquer definição que se faça, impossibilita a apreensão do conjunto dos fenômenos. Existem pontos de vista diferentes e outros fatores que influenciam a definição.

Já na perspectiva de Arendt (1994) o conceito de violência foi pensado a partir das questões políticas e de liberdade, relacionando a violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e de diálogo - duas expressões imprescindíveis de poder. E segue fazendo uma análise da natureza e das causas da violência, ao que se conclui que a violência não é nem animalesca nem irracional.

Relacionando a questão da violência com o sentido humano, essência da pessoa, ser racional dotado de vontade livre, de capacidade para a comunicação, para a vida em sociedade e para interagir com a natureza e com o tempo. É assim que nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos de conhecimento e de ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Na mesma direção Chauí (1985) refere dois pontos:

Em primeiro lugar, violência como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala são anuladas, há violência. (p. 35)

É comum observar na literatura que a violência é tratada como uma demonstração de dominação, de coerção, de punição, de poder, dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”. Outro fator considerado pela literatura são as condições ambientais e circunstanciais as quais propiciam a desumanização do homem, como por exemplo: campos de concentração, a tortura, a fome, entre outras situações. A respeito desta teoria, Arendt e Marx (2006), coadunam das mesmas análises, acerca do comportamento humano e sua humanização. Marx refere que a sensibilidade no homem, só pode ser adquirida através da objetivação da essência. Aponta ainda que essa objetivação deve ser construída sob os aspectos teórico e prático. No que tange as condições ambientais e circunstanciais de sobrevivência humana, Marx faz a comparação da fome, e das consequências que ela causa no comportamento humano. “Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato como alimento. [...] O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo”. (p. 144).

Essa forma de pensamento, exposta permite refletir acerca das possibilidades de humanização do homem e conseqüentemente a eliminação da violência. Para Marx isso é possível pela objetivação da essência humana, pois é através da riqueza objetivamente desenvolvida que se criam as possibilidades do desenvolvimento da sensibilidade humana.

Conforme a literatura trazida, foi possível perceber que a violência é entendida e avaliada sob vários aspectos e pontos de vistas diferentes. É um fenômeno que precisa também ser estudado e apreendido conforme expressam as diversas literaturas. Todas as manifestações e enfoques dados ao tema ajudam a denotar como algo complexo e enraizado na sociedade. Por isso é um debate que não se esgota e nem cessa, é sempre atual. Considerando que a violência doméstica vivenciada por crianças e adolescentes é o foco deste debate aqui proposto, é necessário trazer para discussão aspectos também relacionados à família. Desta forma, no próximo tópico serão abordadas questões do lócus familiar, buscando compreender as raízes do fenômeno da violência sofrida por crianças e adolescentes.

Breves considerações acerca da Família: entre a proteção e a agressão.

A violência contra a criança e o adolescente é um fenômeno global e se confunde com a história dos homens desde seus primórdios, independe de sexo, etnia, religião ou condição socioeconômica, ou seja, acontece em todas as classes sociais. Não é uma prática recente na sociedade. É algo que vem se perpetuando desde os períodos mais remotos. É um fenômeno que se confunde com a própria história da humanidade.

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressarmos na história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente (...) Na verdade, diz ainda que quanto mais se retorna ao princípio da história da humanidade, mais pais encontramos pouco envolvidos com o cuidado de seus filhos e que se hoje nos espantamos com a quantidade de crianças vítimas de violência, imagine-se que um número muito mais amplo desta categoria poderia ser encontrado quanto mais se regredisse na história. (LLOYD DE MAUSE apud GUERRA, 2001, pp. 53-56).

Diversos autores salientam que a violência contra a criança foi introduzida no Brasil pelos portugueses, na época da colonização. “Sabe-se que entre os índios a prática da violência física doméstica não existia quando aqui chegaram os colonizadores” (GUERRA, 2001, p. 152) Os colonizadores entendiam que: “quanto mais rigorosos fossem os pais, mais valorizados pela sociedade patriarcal”. (MALTA, 2002, p. 22). Embora tão antigo como a própria história da humanidade, poucos conhecem a intensidade e a abrangência deste fenômeno devido a sua complexidade e por ser algo que acontece “escondido” entre quatro paredes.

A família não é lugar só de afetividade, mas também de tensões e conflitos e para muitos representa lugar de perigo. A visão da família como lugar sagrado é um fator que dificulta a denúncia, configurando o “muro de silêncio” ou “conspiração e silêncio” que faz com que fatos que envolvam a imagem da família como espaço sagrado e perfeito não sejam revelados. Está ainda muito presente a concepção de que as situações ocorridas no ambiente privado não dizem respeito aos que não participam diretamente daquelas relações.

A família é a responsável pela socialização das crianças e por isso muitas vezes utiliza-se de métodos severos e rigorosos, acreditando ser a melhor maneira de educar e disciplinar seus filhos. Possui um caráter contraditório não sendo um espaço de prática do bem e, sim, local conturbado de permanentes tensões e divergências. A família é como qualquer outra instituição e, portanto, deve ser vista como uma unidade em que ao mesmo tempo em que é forte também é fraca. Forte por ser um espaço privilegiado de solidariedade onde os indivíduos encontram refúgio e amparo em suas inseguranças. Ainda porque, é na família que se dão as regras, a reprodução humana, a socialização das crianças e os ensinamentos que serão para a vida toda. Fraca pelo fato de ser submissa ao Estado, não estando livre da tirania, da violência e dos confinamentos.

Minayo (1994), também salienta que a família é uma organização social complexa onde se vivem relações primárias e se constroem os processos identificatórios. É também um espaço onde se definem os papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem às bases do poder. É nesse espaço que se dá a discussão dos filhos com os pais, a decisão sobre o futuro e os limites das condições de suas possibilidades. A família é assim o espaço do afeto, do conflito e das contradições.

Em nome do poder familiar, ou seja, o poder que têm os pais sobre a pessoa e os bens dos filhos, muitos podem cometer toda forma de violência contra seus filhos e só o fazem porque possuem esse poder legitimado pela sociedade civil e jurídica. Este preceito, poder familiar, outorga aos pais o poder de exigir dos filhos obediência às suas ordens. Quando essa obediência não é alcançada por meio da fala, muitos pais querem consegui-la pela força física, constituindo-se assim a violência doméstica.

A violência doméstica costuma ser equivocadamente associada à pobreza, mas é um fenômeno presente, invariavelmente, em todas as classes sociais. Ocorre, porém, que nos segmentos mais pobres, a configuração física do ambiente doméstico (favelas, cortiços, aglomerados familiares) facilita a exposição e a denúncia de maus tratos, uma vez que as fronteiras entre o público e o privado são bem mais diluídas. Já nos estratos sociais mais elevados, as “fronteiras da intimidade” são muito demarcadas e o acesso às mazelas domésticas torna-se

restrito e controlado, sendo raros os casos divulgados, fora da ocorrência de óbito. Nessa camada da sociedade, a violência doméstica acontece de forma mais velada, sendo revelada muitas vezes apenas quando acontece a violência fatal. Como exemplos os casos das crianças, Isabella Nardoni, com cinco anos (óbito em março de 2008 na cidade de São Paulo) e Bernardo Uglione Boldrini, com onze anos (óbito em abril de 2014 na cidade de Três Passos RS). Esses dois casos repercutiram exaustivamente na mídia por serem famílias de classe alta, chamando a atenção e chocando o país, em função do óbito ocorrido.

A literatura destaca que não são raras as ocorrências desta natureza, é possível, afirmar que, são inúmeros os casos ocorridos diariamente e que não são divulgados pela mídia. Podendo-se afirmar que nesta hora, uma, duas, três, muitas crianças estão sendo vítimas de violência em suas casas. Sendo possível constatar pelos registros das entidades que atendem crianças, que o número é alarmante, “100 crianças morrem por dia no país em decorrência de maus-tratos”. (MALTA, 2002, p. 95).

No entanto, embora muitas crianças sofram violência e sejam mortas, só são divulgados na mídia alguns poucos casos e geralmente quando ocorre o óbito. Reforçando o caso de Bernardo Uglione Boldrini² que foi vítima de violência doméstica por mais de quatro anos, os registros verificados após seu óbito, na rede de atendimento do município onde a criança morava com a sua família mostram que os episódios de violência vinham acontecendo desde o óbito da mãe em 2010.

Após a morte da mãe, Bernardo passou a morar com seu pai e sua madrasta e desde então, Bernardo era maltratado com mais diversas formas de violência, supressão de alimentos, confinamento em cômodos da casa, isolamento ao lado de fora do portão de casa não podendo entrar enquanto o pai não chegava do trabalho, enfim sofria outras tantas formas/modalidades de violências. Esse caso mostrou a fragilidade e a falta de intervenção adequada da rede de atendimento local para proteger a vida de Bernardo. Revelou ainda que a sociedade não quer interferir em violências do âmbito privado, e em especial em casos de famílias consideradas influentes devido à classe social as quais pertencem (o pai de Bernardo era médico cirurgião no município).

O referido caso mostrou descaso e descrédito na palavra de Bernardo. Conforme relatado pela mídia após o óbito, Bernardo, por muitas vezes, por iniciativa própria tentou buscar ajuda para si nos espaços públicos, tais como: Con-

² O corpo foi encontrado enterrado em um matagal, na cidade de Frederico Westphalen RS, cerca de 80 km de Três Passos, cidade onde morava com a família. O Atestado médico informou que óbito aconteceu de forma violenta com emprego de veneno e mediante dissimulação. O pai e a madrasta foram acusados de homicídio quadruplicamente qualificado.

selho Tutelar, Juizado da Infância e Centro de Referência Especializado em Assistência Social-CREAS. Além disso, há relatos de vizinhos, também posterior ao óbito, que costumavam ver Bernardo, impedido pela madrasta, de entrar na própria casa. Ficava sentado no muro da casa, ao lado do portão, esperando até o pai chegar.

Os pais, ao agirem utilizando a força física para educar os filhos, impondo suas ordens, acreditam terem poder para agir de tal forma. A negligência, o abuso psicológico a violência física e os abusos de toda espécie no ambiente familiar ocorrem, principalmente, pelo fato de que ainda perdura a representação da criança como um ser menor e inferior e à ideia da supremacia e superioridade do adulto.

Esse poder e esse jeito de “educar” são explicados por Malta (2002), que enfatiza que num passado não muito distante, anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, os pais exerciam plenos poderes sobre seus filhos e autorizavam até mesmo os professores a punirem os alunos, pois entendiam que através da severidade, do rigor e do medo estavam educando e, assim, até os professores eram autorizados a punir fisicamente seus alunos como forma de discipliná-los. E cada professor, a depender de suas preferências e “criatividade”, usava um jeito próprio de punição que servisse de exemplo para toda a classe. Tais punições variavam das palmatórias aos castigos. Era comum o aluno ter que ajoelhar-se sobre grãos, com os braços abertos, permanecendo assim até que o professor entendesse ser suficiente. Isso com todos os colegas assistindo, para “servir de exemplo”.

A aplicação de punições por parte dos pais e professores era bem aceita e valorizada, conferindo autoridade aos mesmos. Apenas os casos extremos, que provocassem graves lesões corporais, eram considerados atos violentos. No caso de lesões leves, os pais não eram os errados mas sim os filhos, estes eram considerados como indisciplinados, merecedores dos castigos e das punições. Baseados nas atitudes relatadas acima pode-se perceber fortemente o poder adultocêntrico exercido para com a criança, como se vê a seguir:

O adulto em geral, independentemente de seu sexo, detém poder sobre a criança. Quer se trate de pai ou mãe, de avô ou avó, independente do grau de correção de suas ordens e argumentos, a criança deve submeter-se aos desígnios dos adultos. Muitas vezes a criança tem suficiente discernimento para verificar a incorreção da ordem que lhe dá o adulto. Todavia segundo as normas sociais, não lhe cabe discutir tal ordem uma vez que o adulto pode não ter razão, mas tem sempre autoridade. (SAFFIOTI, 1989, p. 50)

A cultura de uma nação é produto de um passado histórico, o qual se constrói nas relações sociais num período determinado das relações de classes. Saffioti ainda diz que a sociedade ocidental é andocêntrica e adultocêntrica, pois

se espera que as crianças se submetam a autoridade dos adultos e que as mulheres se sujeitem à autoridade do homem.

Muitos adultos de hoje foram alunos e filhos educados com surras, castigos severos, os mais diversos e, com facilidade, repetem o mesmo tipo de comportamento com seus filhos porque acreditam que punir fisicamente a criança é um direito dos pais, enquanto responsáveis primários pela socialização de crianças.

A violência doméstica contra Crianças e Adolescentes, conforme explica Azevedo (2007), é como uma “doença” silenciosa que ocorre no ambiente doméstico, ou como se costuma dizer: no chamado lar, é difícil de ser descoberto porque conta com uma grande aliada, as “paredes”, as quais têm o poder de tornar “invisível” o que se passa nestes “lares”.

Para contribuir na identificação e melhor compreensão do fenômeno da violência sofrida por crianças e adolescentes, no próximo item apresentam-se as formas de violência nas mais diversas modalidades trazida por especialistas na área.

Violências Doméstica contra Crianças e Adolescentes: o que são? Como se apresentam?

Destaca-se que as diferentes formas de violência não são excludentes uma da outra, mas sim cumulativas. Como exemplo pode-se citar a violência sexual que é, ao mesmo tempo, física e psicológica; a violência física é sempre também violência psicológica.

Violência psicológica, é o tipo de violência que está presente em todas as demais formas de violência, é “[...] também designada como tortura psicológica, ocorre quando um adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental”. (GUERRA, 2001, p. 33) Apresenta-se de diversas maneiras e muitos adultos a cometem sem se dar conta da gravidade da sua ação sobre a criança. Malta (2002) diz que a violência psicológica é um dos mais frequentes tipos de abuso praticados contra crianças e adolescentes, porém, é difícil de ser identificado, pois não deixa sinais facilmente visíveis. Acontece no nível subjetivo, não deixa marcas físicas. Ressaltam-se como tipos mais frequentes de violência psicológica: superproteção; permissividade; isolamento; corrupção; humilhação; tortura psicológica; exigências extremadas e rejeição.

a) *Superproteção* - segundo Malta (2002) à primeira vista parece ser apenas cuidado e zelo, porém, para a criança, o exagero de proteção lhes humilha e inferioriza. São consideradas incapazes e as suas possibilidades são restringidas. Muitos profissionais que atendem crianças e adolescentes com pais superprotetores, não consideram isso como sendo uma violência e assim não intervêm para

impedir/mudar tal comportamento dos pais. Porém, é preciso considerar a necessidade da criança de ser ajudada, visto que ela está sendo impedida de desenvolver suas potencialidades.

b) Permissividade – acontece quando os pais não sabem dar limites a criança e ao adolescente. Dão liberdade exagerada para os filhos, permitem tudo a que a criança quer. Isso prejudica gravemente o seu desenvolvimento fazendo com que os mesmos tenham dificuldades de compreender os deveres, os direitos e o respeito ao outro. “Na escola, identificar os casos de permissividade que ocorrem na família é possível através da observação e do estabelecimento do diálogo entre professor e alunos.” (MALTA, 2002, p. 50)

b) Isolamento - ocorre quando uma criança ou adolescente é impedida de participar de atividades as quais são necessárias para sua integração com o meio social, tais como atividades esportivas, lazer, passear com a família, ter contato com pessoas de diferentes grupos. Estas atividades são importantes e necessárias para que ela se desenvolva de forma saudável. O isolamento a que muitos pais submetem seus filhos ocorre pelos mais diversos motivos, alguns acham que o lazer e as amizades podem atrapalhar os estudos e o cumprimento das obrigações que lhes são dadas ou ainda por entenderem que estão protegendo-os de algum risco. Malta (2002) alerta ainda para o aumento da gravidade desta modalidade de violência em relação às crianças e adolescentes, visto que a superproteção aliada ao preconceito que algumas famílias possuem gera a tendência de isolar/afastar os mesmos do convívio social e, assim, não permitem o contato com outras pessoas.

c) Humilhação – acontece quando os pais sentem-se superiores aos seus filhos e fazem questão de demonstrar sua autoridade de forma opressora e austera. Assim, fazem com que a criança e o adolescente sintam-se inferiores, sem valor, rebaixados e humilhados. Muitas vezes agem de tal forma no ambiente doméstico e também no público, comprometendo seriamente o desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente.

d) Tortura psicológica – são ameaças diversas (de abandono, de confinamento em local escuro, de surras e castigos) visando garantir a obediência. “O costume de povoar o imaginário infantil com personagens monstruosos e terríveis, prontos para atacar as crianças desobedientes, como as famosas histórias de “bicho papão”, do “lobo mau” [...]”. (MALTA, 2002, p. 52) Isso para o adulto pode ser engraçado, mas para a criança pode ser e ou gerar um grande transtorno psíquico.

e) Exigências extremadas – a acirrada disputa no mercado de trabalho e as novas exigências impostas pelo sistema econômico vigente fazem com que muitos pais fiquem ansiosos e preocupados com o futuro dos seus filhos e com isso

acabam preenchendo (com cursos, atividades extraescolares) todo o tempo dos filhos de forma exagerada. Além disso, muitos pais para darem conta dos afazeres do dia a dia, atividades domésticas e trabalho fora de casa, recorrem aos filhos para auxiliá-los e, assim, sobrecarregam-nos com atividades de modo a preencher todo o tempo da criança, deixando-a sem tempo para brincar, estudar, enfim, fazer coisas que são próprias da criança, transformando-os em adultos antes do tempo “[...] Passam a exigir um desempenho às vezes superior à capacidade dos mesmos, deixando-os numa situação de angústia frente às cobranças que recebem, sentindo-se incapazes de corresponder às expectativas”. (MALTA, 2002, p. 52).

Muitos pais projetam nos filhos seus próprios desejos e aspirações, sonham em vê-los diplomados, não aceitando ou admitindo o fracasso escolar. Desta forma, quando não ocorre o destaque escolar a criança e o adolescente se sentem culpados e frustrados, pois não conseguiram corresponder as expectativas dos seus pais. Guerra (2001) explica que as famílias vêm seus filhos de forma diferente, ou seja, de acordo com a classe econômica a qual pertencem. Para a classe burguesa, a criança é considerada como alguém que deve ser investido a médio e em longo prazo. A educação dela significa um investimento para o capital familiar. De modo diferente a classe operária vê na criança mais uma boca para alimentar e a incerteza dos benefícios que trará amanhã. Ou seja, em outras palavras, ela pode significar ganhos ou perdas para a família. Pode-se dizer que a sociedade responde às exigências da criança em termos do seu modo de produção, suas estruturas, sua organização.

f) *Rejeição* – é a violência que ocorre quando os pais não aceitam os filhos como eles realmente são. Sendo muito frequente ainda com os filhos nascidos de gravidez indesejada, com filhos após a separação conjugal e também com crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. A rejeição pode ocorrer também quando aquilo que os pais desejaram ou idealizaram para os filhos não acontece, quando os mesmos não corresponderam as suas expectativas.

g) *Corrupção* - acontece quando o adulto usa a criança ou o adolescente para praticar algum delito/crime, ou seja, induz a alguma conduta não aceita socialmente, tais como, tráfico de drogas, prostituição, vandalismo entre outros.

Do ponto de vista profissional, a violência psicológica deve ser tratada como uma questão de saúde mental. É preciso uma intervenção no âmbito das relações familiares e comunitárias, levando em conta a relação da criança e/ou adolescente com todos os adultos que a cercam: pais, parentes, responsáveis e professores. O foco do atendimento prestado é o sofrimento psíquico da criança e/ou adolescente. Desta forma devem ser enfocados aspectos culturais, educativos e afetivos buscando-se transformar as relações de dominação, incluindo o tratamento dos agressores, para interromper o ciclo de violência.

Violência física é mais fácil de perceber do que a violência psicológica, pois, segundo Guerra (2001), é “... um ato executado com intenção percebida, de causar dano físico à outra pessoa. O dano físico pode ir desde a imposição de uma leve dor, passando por um tapa, até o assassinato”. (p. 33). A autora salienta ainda que as chamadas punições “mais leves” são uma porta aberta para quadros de violência mais graves. Acrescenta-se que os países que têm em sua legislação a proibição corporal às suas crianças, desde as mais simples as mais severas, conseguiram reduzir consideravelmente a VDCA. A violência física pode ser praticada por agressão com tapas, objetos contundentes, espancamentos, queimaduras, fraturas, cortes ou qualquer outra ação que provoque dor ou lesões corporais e ainda tortura e supressão da alimentação³ como caráter punitivo, enfim, que poderão causar invalidez permanente ou temporária.

Importante destacar que tais agressões físicas podem levar a morte da criança ou do adolescente, denominando-se assim como violência fatal. A violência física tem seu começo de modos leves, tapinhas, puxões de cabelo, beliscões, empurrões entre outros, dando assim ao agressor a autoridade e as demais pessoas do convívio da criança, a aceitação para ir além e acontecer à violência mais extrema, acontecendo o óbito.

Violência sexual ou abuso sexual doméstico é classificado como,

[...] todo o jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança menos de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B 2007, p. 8)

Conforme Azevedo e Guerra, quando se trata de abuso sexual doméstico deve-se substituir a definição da expressão, **adulto** por **pais biológicos**, por afinidade, responsável tutores, parentes irmãos, avós, tios, primos. Por tratar-se de uma violência doméstica classifica-se como incestuosa. Entende-se por incesto as relações sexuais mantidas com criança de zero a 18 anos, seja uma relação de consanguinidade, seja de afinidade ou responsabilidade. Incesto são relações praticadas entre pessoas que a lei e/ou os costumes proíbem de casar-se.

As autoras acima definem violência sexual doméstica contra crianças e adolescentes pontuando quatro aspectos a considerar:

1º todo ato, jogo ou relação sexual, isto é, de natureza **erótica**, destinada a buscar o prazer sexual;

³ Para saber sobre a ação do agressor que suprime a alimentação da criança e do adolescente, sugere-se a leitura da obra, **Uma criança tratada como “coisa”**. “A história tem dois objetivos: o primeiro é informar ao leitor como uma mãe e um pai carinhoso e protetor podem se transformar num monstro frio e abusador, que desafoga frustrações numa criança desamparada; o segundo objetivo, é mostrar a sobrevivência de uma criança e o triunfo sobre condições de desigualdades que parecem insuperáveis” (PELZER, 1999, p. 149)

2º heterossexual ou homossexual conforme os protagonistas sejam do mesmo sexo (pai – filho, irmão – irmão, avô – neto, tio – sobrinho etc.), ou de sexo diferente (pai – filha, mãe – filho, irmão – irmã, avô – neta, tio – sobrinha etc.);
3º a vítima deve ser necessariamente uma criança (até 12 anos) ou um adolescente (de 12 a 18 anos) no Brasil;
4º a finalidade é sempre o prazer do(s), responsável(is) único(s) pelas práticas sexuais abusivas ainda que em alguns casos possa ocorrer a estimulação sexual da criança e/ou adolescente vítima. (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B 2007, p. 08 - 09)

Importante salientar que a violência sexual engloba muitas modalidades, dentre as quais se destaca a seguir:

a) *com contato físico*, ter ou manter relação genital, sexo anal, sexo oral, contato manual com os órgãos sexuais descobertos, com ou sem penetração de dedos, contato com os seios desnudos, simulação de relação sexual interfemoral, beijos eróticos, toques sexualizados nas nádegas, coxas, pernas, ou genitais ou seios cobertos (com ou sem violência, forçados ou não).

b) *sem contato físico*, com forma verbalizada, sedução sutil, descrição de práticas sexuais, uso contínuo de linguagem sexual, uso de termos sexuais codificados que só a vítima discerne o significado (palavras de duplo sentido).

c) *sem emprego de força física*, a proximidade do agressor com a criança ou adolescentes facilita, não sendo necessário assim usar a força, pois é geralmente alguém que ela confia.

d) mediante emprego da força física;

e) *de forma visualizada*, colocar a vítima em contato com materiais de cunho pornográfico (objetos eróticos, revistas ou filmes); deixar a vítima presenciar relações sexuais, exibição sensual dos órgãos genitais, espionar ou olhar de forma ostensiva partes do corpo da vítima causando-lhe constrangimento.

Malta (2002) enfatiza que esse tipo de violência pode levar a consequências muito graves, pois “interrompe de modo brusco o desenvolvimento natural de sua sexualidade [...] afetando sua estrutura psíquica por toda a sua vida”. (p. 36). Furniss (1993); Perrone e Nannini (1995) citados por Faleiros e Faleiros identificam:

[...] nos abusos repetitivos uma dinâmica que gera uma sorte de “enfeitamento” que mantém a pessoa vitimizada como que “sequestrada” e envolvida em uma armadilha da qual não pode e nem sabe como se livrar. Esse processo de aprisionamento é constituído através de uma trama emocional contraditória de amor/ódio, sedução/ameaça, o que faz com que a vítima aterrorizada, permaneça imobilizada ou “anestesiada”. Essa trama se mantém e se solidifica através de rituais, do silêncio, da chantagem e de uma forma de comunicação muito particular. (FALEIROS e FALEIROS, 2007 p. 40)

Violência negligência, forma de violência frequentemente praticada por pais ou responsáveis, se configura quando estes falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos. Também pode ser detectada nos aspectos

referentes ao atendimento da saúde, educação, higiene e supervisão das crianças e dos adolescentes. Malta (2002) define negligência com as seguintes características: *na saúde*, quando as necessidades não são atendidas, que não são consideradas importantes para os pais; *na educação*, os pais se omitem na educação dos filhos. Não os estimulam a estudar, não valorizam o seu aprendizado, não se envolvem delegando para a escola ou a terceiros a responsabilidade pela educação; *na higiene*, ocorre quando há descuido da higiene pessoal da criança e do local em que ela vive, prejudicando com isso a sua saúde e seu desenvolvimento; *na supervisão*, pais ou responsáveis que deixam crianças sozinhas sem a supervisão de um adulto em horários inadequados e em locais que ofereçam perigo para a criança.

Salienta-se a importância de distinguir a prática da negligência por parte dos familiares com a falta de condições dos mesmos, em proporcionarem a assistência necessária aos filhos. A negligência nem sempre está associada com a perversão, muitas vezes ela ocorre por desconhecimento das necessidades básicas que a criança necessita, e, portanto, é negligenciada pelo desconhecimento de seus responsáveis. Como, por exemplo, as mães adolescentes que não sabem alimentarem e cuidar da higiene de seus filhos, carecendo de informações e acompanhamentos.

É necessário analisar o contexto social em que a família está inserida, (nível de informação, acesso aos serviços públicos, distribuição de renda, entre outros) para poder constatar se a negligência ocorreu por não se prover de recursos econômicos necessários, ou por falta de interesse. Ou por omissão, fazer pouco caso com a criança, não reconhecê-la como sujeito de direitos civis, políticos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

A negligência é o tipo de violência mais difícil para delimitação, pelo fato de estar intrinsecamente relacionada às questões estruturais da sociedade. Deve-se considerar que muitos casos de negligência são agravados pela falta de acesso aos serviços essenciais, pela desigual distribuição de renda, ou seja, grande parte das famílias encontra-se em situação de pobreza, dificultando o suprimento das necessidades básicas dos filhos. Desta forma, observa-se que existem dois tipos de agentes negligenciadores, o agente interno e o externo. Considera-se agente interno a família ou um membro desta e externo o poder público. Portanto, é preciso saber distinguir a prática de negligência, da falta de condições materiais de sobrevivência. Por isso, é no espaço público que devemos tentar compreender o drama da violência contra crianças, que ocorrem no âmbito privado.

Ressalta-se, porém que se deve ter o máximo de cuidado, pois um aspecto isolado não indica sinal de abuso ou violência, mas sim o resultado de um

conjunto de fatores que levam a suspeita. Daí a importância de fazer a notificação para os órgãos competentes, para que, com o auxílio de profissionais que atuam nessa área, possam elaborar o diagnóstico.

Segundo Malta (2002); Azevedo e Guerra (2007); Faleiros e Faleiros (2007) alguns sintomas de violência, especificamente da violência sexual e física são:

- Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento infantil ou adolescente, como no apetite (anorexias, bulimias), mudanças na escola, mudanças de humor etc.;

- Pesadelos frequentes, padrões de sono perturbado, medo do escuro, suores, gritos ou agitação noturna;

- Regressão a comportamentos infantis tais como choro excessivo, enurese, chupar dedos;

- Roupas rasgadas ou manchadas de sangue;

- Hemorragia vaginal ou retal, dor ao urinar ou cólicas intestinais, genitais com prurido ou inchados ou secreção vaginal, evidência de infecções genitais;

- Qualquer interesse ou conhecimento súbito e não usuais sobre questões sexuais. Outros sinais são quando uma criança desenvolve brincadeiras sexuais persistentes com amigos, brinquedos ou animais ou quando começa a masturbar-se compulsivamente;

- Medo de certa pessoa ou um sentimento generalizado de desgosto ao ser deixada sozinha em algum lugar ou com alguém;

- Comportamento agressivo, raiva, comportamento disruptivo, alheamento, fuga, mau desempenho escolar;

- Uma série de dores e problemas físicos tais como erupções na pele, vômitos e dores de cabeça sem qualquer explicação médica;

- Gravidez precoce;

- Poucas relações com colegas, companheiros;

- Não quer mudar de roupa frente a outras pessoas;

- Fuga de casa, prática de delitos;

- Tentativa de suicídio, depressões crônicas;

- Diz ter sido atacado (a) sexualmente por parente ou responsável;

- Prostituição infanto-juvenil;

- Toxicomania e alcoolismo;

- Contusões corporais que sejam indicativas do uso de cintos com fivelas entre outros.

- Contusões inexplicadas ou que aparecem em partes do corpo que geralmente não sofrem com as quedas e golpes habituais enfrentados pelas crianças em seu cotidiano como, por exemplo, rosto, cabeça, costas, abdômen, entre outros, aí deve-se suspeitar de violência física, pois o adulto ao tingir a criança,

tende a fazê-lo de cima para baixo. Eventualmente toda a criança pode apresentar ferimentos ou hematomas provocados por quedas ou pequenos acidentes nas brincadeiras diárias, essas lesões se apresentam em algumas regiões do corpo, joelhos, pernas, cotovelos etc;

- Pequenas marcas circulares de queimaduras que apareçam no rosto, nos braços, nas mãos, nas nádegas, nas plantas dos pés e que podem ter sido causadas por cigarro;

- Queimaduras com a aparência de uma *luva* nas mãos, nos pés ou com marcas estranhas nas nádegas, indicativas de que a criança foi submersa ou obrigada a sentar-se em líquidos quentes;

- Queimaduras que revelam em sua forma o contorno do objeto que as produziu: ferro elétrico, aquecedor etc.;

- Ferimentos produzidos pela fricção de uma corda, geralmente surgidos nos braços, nos pés, no tórax e que são o resultado da criança ter sido amarrada;

- Fraturas inexplicadas do nariz, do rosto, das pernas, das vértebras, ou de outras partes do corpo;

- Feridas em diferentes estágios de cicatrização que apareçam de modo uniforme ou em grupos;

- Marcas de dentadas humanas, especialmente aquelas que correspondam ao tamanho das de um adulto;

- A criança e/ou adolescente desconfia dos contatos com adultos;

- Está sempre alerta esperando que algo ruim aconteça;

- Sujeito a mudanças frequentes e severas de humor;

- Tem receio dos pais e evita, muitas vezes, a sua casa (quando é estudante procura chegar cedo à escola e dela sair bem mais tarde);

- Apreensivo quando outras crianças começam a chorar;

- Demonstra comportamentos que poderiam ser considerados como extremos (agressivos, ou excessivamente tímidos, passivos, submissos, retraídos);

- Demonstra mudanças súbitas no desempenho escolar ou no comportamento;

- Apresenta dificuldades de aprendizagem não atribuíveis a problemas físicos específicos ou a problemas no próprio ambiente escolar;

- Revela que está sofrendo violência física.

Assim, pelo exposto até o momento, não há como negar que qualquer forma de violência seja ela física, psicológica, moral ou de outras formas, é algo prejudicial para as crianças e adolescentes. É com isso, no próximo item será abordado sobre a importância dos professores na identificação e ação frente aos casos de VDCA.

Identificação e Atuação dos professores frente às marcas da violência doméstica.

Importa destacar que não se pode negar que muitas das crianças e/ou adolescentes acabam apresentando na escola a violência que sofrem no ambiente doméstico. São revoltadas, agressivas, tanto com colegas como com os professores, apresentam baixo desempenho escolar, problemas de indisciplina, autoestima baixa, perda de confiança, dentre outros fatores. Os professores podem detectar ou identificar através do diálogo e da observação às crianças e adolescentes que sofrem VDCA pelos sintomas que elas apresentam. Os sinais podem ser evidenciados a nível físico e/ou a nível psicológico.

Os estudos de Guerra (2001); Malta (2002); Azevedo e Guerra (2007) revelam que quem trabalha com crianças e adolescentes deve sempre estar atento as suas manifestações físicas e comportamentais, pois tais sinais podem indicar a presença de violência na vida dos mesmos. Frente a qualquer suspeita deve-se interferir com finalidade de fazer cessar de imediato a violência. Neste sentido, a importância do envolvimento da escola, dos seus professores que a priori tem ou deveriam ter sobre a temática da VDCA e seus desdobramentos, enfrentamento e ações estratégicas de prevenção do fenômeno.

Conforme dados extraídos da Dissertação de Mestrado Oliveira (2010), com pesquisa realizada nas escolas de rede pública municipal, do município de São Leopoldo, foi possível perceber que os professores e demais profissionais envolvidos no âmbito escolar, definem o fenômeno da violência conforme a literatura. As primeiras referências dos pesquisados no momento da entrevista, dão ênfase para os aspectos físicos e psicológicos, como sinais ou sintomas de quem sofre violência.

A pesquisa mostra ainda que além do corpo docente da escola, os demais profissionais que ali atuam zeladores, vigias, secretário escolar, serviços gerais, estes também possuem algum conhecimento acerca do fenômeno da violência. Reafirmando com isso a importância do envolvimento de todos os trabalhadores do meio escolar no sentido de da prevenção e enfrentamento da violência. Conforme diz o secretário de escola, a violência é descrita como um fenômeno que está atrelado às estruturas da sociedade e o meio social em que as famílias vivem:

Violência eu acho que é uma coisa que vem de família já é principalmente no contexto atual, o nível de estresse que a gente vive o desemprego isso tudo gera violência. Isso vem da casa deles no meio que eles vivem ali, sem dinheiro, muitos deles vivem sem comida, a merenda da escola é a comida deles. A maioria vem das drogas, isso tudo contribui para essa violência aí né. (Secretário de Escola 01)

A miséria, o desemprego, as imensas desigualdades sociais entre os povos, raças, classes e gênero, são elementos causadores de alto estresse, e, sendo,

portanto, fatores desencadeadores de violência nas famílias. Como explica Malta (2002, p. 13) “Esses elementos da estrutura social se inserem na estrutura familiar sem que seus membros se deem conta, desencadeando relações carregadas de intolerância e violência, atingindo principalmente a criança [...]”. Denota-se, portanto, coerência e compreensão na fala do secretário de escola, conforme conceitos teóricos trazidos pela literatura.

Os professores citaram em muitas de suas falas, a violência verbal, como sendo a forma de violência que mais machuca, a que mais fere. Destacam que percebem essa forma de violência na fala dos pais para com os filhos, quando estes por solicitação da escola comparecem em reuniões que são chamados para tratar assuntos referentes aos filhos. [...] *o pai põe a criança abaixo do chão, falando verbalmente, se expressando com agressividade.* (Professora 03).

Logicamente a agressão verbal é um assunto que merece reflexão, pois ela é considerada insignificante para muitas pessoas, por não expor marcas físicas, podendo passar despercebida e não sendo possível mensurar. Porém, ainda que passe socialmente despercebida, é necessário discuti-la. Deve ser considerado mais grave, quando acontece na própria presença dos professores. Daí a pergunta, como agem em casa, entre quatro paredes, se no espaço público dentro da escola demonstram desequilíbrio e não se sentem intimidados? Conforme as ocorrências registradas, a proporcionalidade da violência no âmbito privado acontece com muito mais intensidade, pois além das paredes ninguém mais enxerga.

Conforme falas na sequência, pode se constatar que não houve uma ação de imediato por parte da escola, no sentido de fazer cessar esse tipo de atitude violenta dos pais. É necessária a reflexão com esses pais sobre a forma com que falam e tratam seus filhos. É no dia-a-dia escolar que as crianças e os adolescentes enquanto atores sociais merecem serem ouvidos e enxergados em suas representações.

Kramer (2003) salienta que é na escola que as crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica esperam ser acolhidos e ajudados, porém, percebeu-se o temor da professora, quando ela relata sobre a forma que os pais falam com seus filhos ou então quando identificam algum sinal de violência. Demonstrou-se temerosa, afirmando não poder interferir, não poderem se envolver diretamente com as questões porque é assunto familiar. Conforme relato:

[...] faz o possível dentro da escola, mas a gente não pode se envolver diretamente porque é um problema familiar. [...] você diz que esta desconfiando, mas nunca tu podes afirmar né, tem que dizer que só desconfia. (Supervisora 02)

Os professores revelam conhecimento e sensibilidade quando um aluno está sendo vítima de violência doméstica. Conforme se percebe nas falas abaixo:

Às vezes na atitude dele, no modo de falar, na agressão que às vezes ele está tendo ou até mesmo por estar quieto demais, então, assim no dia a dia tu convivendo com esse tipo de coisa tu aprende a detectar. (Professora 04)

Geralmente sim. Primeiro fisicamente pelo que se apresenta né, a criança chega toda marcada, toda machucada isso é visível né, e às vezes ela não chega assim, mas ela sofre outras violências né, até a sexual, a gente repara na atitude dele, ele era de um jeito e aí ele começa a ter uma alteração no comportamento, uma timidez ou uma agressividade, que é uma maneira dele dizer que precisa de ajuda. (Professora 03)

Observa-se, porém, que ao mesmo passo que são sensíveis e conseguem identificar a violência sofrida pelas crianças e adolescentes, pelos sinais físicos, emocionais e comportamentais os professores são temerosos e receosos em envolverem-se, por entenderem que esse é um problema familiar.

Ainda temos outras compreensões e ações em que se busca abordar a família, no caso os próprios agressores, na tentativa de obterem certeza dos sinais físicos e ou emocionais percebidos pela escola.

No primeiro momento é chamar a família. Então, quando alguém aparece você chama, e, vem alguém você tenta sondar, pesquisa, tenta ouvir para ver se de alguma maneira aquilo que você acha que esta desconfiada, a violência que você acha que a criança esta sofrendo, se, se mostra de alguma maneira na fala, no texto ali da pessoa. (Professora 03)

Chamar a família, de tentar contato primeiro com a família, até para ver o que houve, e, ver se é uma questão pontual. (Diretora 02)

Quando se observa os sinais, quer sejam físicos ou emocionais, nas crianças, a literatura não recomenda recorrer aos familiares. Os sinais observados já são indicadores de que alguma forma de violência pode estar ocorrendo, e, recorrer a família não vai proteger as vítimas. Agindo desta forma pode estar se alertando o agressor para a visibilidade de seu ato. Em certa medida, essa atitude, pode estimular o agressor a acionar mecanismos mais ardilosos de dissimulação da agressão, tais como provocar lesões em regiões corporais menos evidentes (costas, peito, barriga) ou, ainda, fazer uso maciço da violência psicológica (ameaças) para coagir a vítima a se calar.

É necessário um diálogo franco com as famílias, situando-os dos procedimentos que serão adotados, dos encaminhamentos a serem feitos. A convocação ou abordagem aos pais devem ser feitas de forma concomitante a notificação aos Conselhos Tutelares ou Varas de Infância e Juventude, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. É importante estabelecer um vínculo de confiança entre escola, professores, alunos e suas famílias. Falar com as famílias sobre o problema da violência de forma conjugada a rede de atendimento, onde cada serviço tem sua competência e sua responsabilidade. Isso pode fortalecer a escola enquanto instituição, além de reforçar o seu compromisso com as famílias e comunidade. São esses os ensinamentos de Freire,

Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (p.98)

As falas também reforçam procedimentos investigativos para além da família suspeita das agressões, investigar os vizinhos, investigar outras pessoas. Conforme se vê:

Já tivemos casos assim, que tem um relato da criança, outro relato da família, às vezes a gente tem que fazer uma investigação maior, recorrer a outros familiares do aluno, sabe? Mas foram muito poucas situações assim. E, nunca se chegou a algo muito grave porque se chegasse à gente recorreria ao Conselho Tutelar, a outras entidades assim. [...] então, muitas vezes quando se identifica é preciso saber de outras pessoas o que esta acontecendo. (Diretora 01)

Essas ações e intervenções mencionadas pela escola podem custar vidas. É preciso acreditar na palavra da criança, pois ela confia nos seus professores. Brum (2000), diz que quando a criança conta para a professora sobre alguma situação de violência, que está ocorrendo com ela e a professora a ignora, não acredita e pensa que está mentido, ou inventando história, isso faz com que a criança morra um pouco mais. Sendo uma tragédia começada na família e continuando na escola, que nada faz para defendê-la da infâmia dos seus agressores. A criança, segundo Brum, “Confia quando sussurra que não quebrou a perna caindo da árvore como a família contou ou que, aquela mancha roxa na bochecha não foi o resultado de um soco do colega”, (2000, p. 06)

O estudo não se esgota com as questões trazidas aqui é apenas um recorte de um todo, que foi trazido em partes, de forma a aguçar mais a curiosidade do aprender e do ensinar. Outras falas importantes desta pesquisa mereciam serem destacadas e não foram menos importantes do que as que foram elencadas nesse momento, apenas houve a necessidade de delimitação do tema.

Considerações finais

Paulo Freire expressa que os professores devem atentar para uma educação sem neutralidade. O professor deve estar posicionado e decidido a romper, a escolher entre isto ou aquilo e acima de tudo imbricado com as desigualdades sociais, não pode ser um professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê, pois isso é vago demais, dificultando a concretização da prática. Não pode ser professor quando se achar capacitado apenas para ensinar os conteúdos da sua disciplina, reduzindo a prática docente a conteúdos. Não pode ser professor se estiver centrado quase exclusivamente nos aspectos cognitivos, priorizando o acúmulo de saber, a memorização, sem a necessária contextualização e envolvimento pessoal do indivíduo.

Santos (2002) reforça os ensinamentos de Freire, fazendo as seguintes considerações acerca do posicionamento da escola para as questões sociais de seus alunos, pois,

De que adianta cumprir o horário e as formalidades do cargo se as crianças que estão presas na escuridão, relegadas a um mundo de pesadelos, estão fazendo na escola um pedido de socorro? Como continuar agindo do mesmo modo, relacionando-se com as crianças, que vivem num clima de violência, e com seus pais, mantendo os mesmos objetivos de trabalho, a mesma maneira de focar os conteúdos e a mesma forma de avaliá-las? Se os ruídos que evidenciaram as relações com qualidade de violência estão sendo ignorados na escola, o que significa educação para cada um de nós? Para quem e para quê estamos ensinando? Qual tipo de escola estamos trabalhando para construir, uma vez que as crianças estão sendo apenas escutadas, mas não ouvidas? (SANTOS, 2002, p. 198)

Ainda temos como aliado na defesa das crianças e dos adolescentes, o Estatuto – ECA que atribui à escola a função de zelar pela proteção das crianças e dos adolescentes e versa sobre a responsabilização dos profissionais que atuam junto às crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente é claro em relação ao papel do profissional que se depara com casos de violência; estabelece como dever de tais profissionais, a notificação dos casos aos órgãos oficiais de proteção à criança, em especial ao Conselho Tutelar, como consta no art. 13 que postula que “os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade sem prejuízos de outras providências legais”. Além disso, o Estatuto ainda prevê sanções aos profissionais que deixem de cumprir o seu dever de proteção à criança e notificação dos casos de violência doméstica, como se verifica no art. 245 do ECA.

As dificuldades constatadas e evidenciadas na fala dos pesquisados, no sentido de efetuar os procedimentos de acordo com o ECA, poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudanças e da construção de novos relacionamentos no contexto educacional, levando em conta o processo de desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social de cada criança e cada adolescente.

O processo de mudança implica colocar a temática da VDCA na “agenda do dia da escola”, é a inclusão da temática no projeto político pedagógico da escola. O projeto político pedagógico é o instrumento teórico metodológico definidor das relações da escola com a comunidade. Nele são explicitado o que vai ser feito, como vai fazer, porque vai fazer, para que vai fazer e para quem vai fazer.

A (re)construção do projeto político pedagógico requer reflexão na organização de ações com a participação de todos: professores, zeladores, vigias, secretário escolar, serviços gerais da escola, pais e alunos, ou seja, deve ser um processo coletivo. Não deve ser um projeto definitivo, fechado, deve ser aberto para um planejamento participativo e que possa ser aperfeiçoado durante a caminhada.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane de Azevedo. (org) **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: IGLU, 1989.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e Violência Doméstica**. IN. Módulo 1 A/B, **Pondo os Pingos nos Is**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI - IPUSP. São Paulo, 2007.
- _____. **Infância e Violência Doméstica**. IN. Módulo 3 A/B, **O Olhar Instrumentalizado Transdisciplinar**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI - IPUSP. São Paulo, 2007.
- _____. **Infância e Violência Doméstica**. IN. Módulo 8 A/B, **Compartilhando a Luta o Papel dos Profissionais**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI - IPUSP. São Paulo, 2007.
- BRUM, Eliane. In: AMENCAR. **Violência Doméstica**. Brasília: UNICEF, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Participando do debate sobre a mulher e violência**. In. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Teresinha (coord). **Circuito e curtos-circuitos no Atendimento, defesa e responsabilização do Abuso sexual de crianças e adolescentes no Distrito Federal**. Pesquisa realizada no CECRIA no ano de 2000/2001.
- FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **A Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 1ª Edição, maio de 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154588por.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GUERRA, Viviane de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MALTA, Sílvia Barreto. **Violência na família: uma matriz da violência na sociedade**. Estado de Alagoas, 2002.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Texto Integral. Tradução: Alex Martins. São Paulo: Martins Claret, 2006.
- MICHAUD, Yves. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. In: **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 1994.

OLIVEIRA, Sirlei de. **O olhar da escola sobre o fenômeno da violência doméstica: estudo junto à rede pública municipal de São Leopoldo, RS.** – Porto Alegre, 2010. Diss. (Mestrado) – Faculdade de Serviço Social, Pós Graduação em Serviço Social. PUCRS.

SAFFIOTI, Heleieth. Exploração sexual de crianças e adolescentes. In: Azevedo, Maria Amélia; Guerra, Viviane de Azevedo (org) **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: IGLU, 1989.

SANTOS, S. D. M. dos. **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, SEGUNDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE

Patrícia Fedatto¹

Suzete Terezinha Orzechowski²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar o termo “liberdade”, segundo a ótica de Paulo Freire em suas obras *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (2013). A temática torna-se relevante pelo fato de vivermos em uma sociedade em que grande parte da população sofre com a opressão sem mesmo tomar consciência disso, muitas vezes por não ter condições de reconhecer a realidade na qual está inserida, ou por conhecer a realidade e não ter alicerces para modificá-la. Dessa forma, percebe-se que umas das possibilidades de transformar a realidade é a Educação. Paulo Freire coloca, no conceito de uma “pedagogia da liberdade”, que se dá por meio da conscientização, de que é preciso tomar as rédeas e lutar por um futuro melhor, no qual a liberdade se torne concreta (FREIRE, 1967, p. 02).

Vivemos em uma sociedade cujos principais direitos dos seres humanos são negligenciados, e o direito de ir e vir, muitas vezes, cabe apenas às classes altas, e os pobres trabalhadores não podem contar com o que está na Constituição Federal. Paulo Freire nos mostra com seus estudos que os cidadãos devem, sim, ser “educados” para a prática da liberdade, para exigir seus direitos e, principalmente, para ser crítico e democrático.

A metodologia será a pesquisa bibliográfica com análise sobre a concepção de liberdade em duas obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, em sua 54ª edição (2013) e *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em (1967).

O artigo está organizado em três sessões principais: a primeira, contendo a vida e obras de Paulo Freire; a segunda sessão está relacionada ao conceito de liberdade seguindo a ótica do autor, que está subdividida em conceitos de dois de seus livros que tratam do assunto: *Pedagogia do Oprimido* e *Educação*

¹ Pedagogia: Docência e Gestão Educacional Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO, campus Chopinzinho

² Doutora em Educação pela PUC/PR e UNED/Madrid-Espanha. Lider do Grupo de Educação, Trabalho e Formação de Professores (GETFOP) e Coordenadora do Laboratório de Pedagogia Social da Unicentro (LAPSU). Professora no Departamento de Pedagogia da UNICENTRO-Guarapuava/Paraná.

como *Prática da Liberdade*. Na terceira sessão, são relatadas algumas formas de opressão e a luta pela liberdade por meio da Educação.

1. VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. No ano de 1931, Freire e sua família mudam-se para Jabotão/SP. Após alguns anos, volta para Recife, onde estuda no Colégio Oswaldo Cruz. Quando tinha 22 anos, inicia a Faculdade de Direito.

Em 1944, casa-se com Elza Maria Costa Oliveira e com ela teve 5 filhos. Elza, que era educadora, sempre dizia que Freire não podia ser outra coisa que não educador. Freire foi professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz. No ano de 1947, torna-se diretor e, depois, superintendente de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve contato com adultos e trabalhadores, quando, então, percebeu a necessidade de enfrentar o problema da falta de alfabetização para essas pessoas (GADOTTI, 2003).

No ano de 1958, firmou-se como educador progressista no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Neste congresso, Paulo Freire defendia uma educação voltada para a realidade vivida pelos trabalhadores, ao invés de ensinar letras, palavras e frases.

Nos anos 60, Paulo Freire engajou-se nos movimentos de educação popular. Foi, dentre outros, um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. A base de seu pensamento era a de uma educação como prática libertadora. A partir de então, começa a pesquisar e desenvolve um método de alfabetização para adultos. Esse método era intitulado por ele mesmo como “palavras geradoras” e trazia também os “círculos de cultura”, nos quais fazia a investigação da realidade vivida pelos adultos (GADOTTI, 2003).

Seu método segue as normas metodológicas e linguísticas, porém, vai muito mais além, pois desafia quem aprende a se apropriar do código escrito e se politizarem por meio dessa posse. Em 1963, seu método é aplicado em Angicos, no Rio Grande do Norte, alfabetizando 300 trabalhadores em apenas 40 horas, segundo aponta-nos Gadotti (2012)³, Freire “centrava a educação na relação”. Essa experiência em Angicos tornou Paulo Freire conhecido em todo o país.

Ainda nesse ano, Paulo de Tarso, que era Ministro da Educação do governo João Goulart, convida Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (GADOTTI, 2003). Um ano depois, com o golpe militar, Paulo Freire é preso; aos 43 anos parte para o exílio, com o qual é obrigado a ficar longe do Brasil e de seu povo. A princípio, ficou na Bolívia para, em seguida, ir ao Chile, onde continuou trabalhando em programas de Educação de adultos, no Instituto

³ <https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>, acessado em 28/06/2019.

Chileno para a Reforma Agrária. Paulo trabalhou muito no exílio, pois foi nessa época que escreveu seu livro intitulado *Pedagogia do Oprimido*, traduzido em mais de 20 idiomas. Nesse escrito, Freire apresenta seu método, que é a proposta pedagógica mais importante pensada para o terceiro mundo (VALE, 2005).

O exílio possibilitou a Freire andarilhar pelo mundo. Em 1969, Paulo Freire vai aos Estados Unidos trabalhar como professor convidado na Universidade de Harvard. Em 1970, tornou-se consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça, onde atuou durante 10 anos (GADOTTI, 2003). Nesse período, viajou muito para países de terceiro mundo, principalmente no continente africano.

No ano de 1980, Freire retorna para o Brasil, após 16 anos de exílio. Seu desafio era reaprender o Brasil e sua realidade. Reaprender o caminho para a democracia. Com a sua volta, passa a lecionar na Universidade de Campinas – UNICAMP – e em São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. (VALE, 2005).

Elza Freire morreu 6 anos após a volta da família Freire ao Brasil. Viveiram juntos por 42 anos. Quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a prefeitura de São Paulo, Freire tornou-se o secretário municipal de Educação. Empenhou-se em desenvolver movimentos de alfabetização e recuperação salarial dos professores. Mobilizou todos da escola em promover a democracia na educação. Em 1993, é indicado para receber o prêmio Nobel da Paz; antes, em 86, recebeu da UNESCO o prêmio Educação para a Paz.

Freire possui mais de 40 títulos de Doutor *Honoris Causa* em instituições espalhadas por todo o mundo. Seu nome estampa algumas instituições educativas. Ele foi e será sempre um cidadão do mundo com um extenso currículo dedicado à liberdade e à justiça social, porém, nunca deixou de ser um nordestino apaixonado e orgulhoso das suas raízes. Paulo Reglus Neves Freire morreu no dia 02 de maio de 1997, vítima de um infarto fulminante. Vale (2005) ressalta que:

No dia 2 de maio, morreu o seu corpo, mas sua filosofia, seus sonhos e sua ética continuam vivos, no Brasil e no mundo. Têm estado presentes onde quer que proliferem práticas que tenham, como causa maior, a causa de todos os “condenados da Terra” (VALE, 2005, p. 54).

Paulo Freire deixou um legado de ideias e um sonho de liberdade que se torna realidade em cada estudante que se liberta pelo conhecimento.

2. A CONCEPÇÃO DE LIBERDADE EM PAULO FREIRE

2.1 Pedagogia do Oprimido

Na obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2013) apresenta uma ideia de liberdade na educação, uma emancipação na forma de ver o mundo,

conhecendo primeiro para depois transformar a sua realidade por meio do conhecimento. A forma como Freire vê o mundo e as pessoas é considerada por muitos uma ingenuidade, desconhecimento da realidade vivida no dia a dia, tanto dentro do âmbito escolar como nas diversas áreas que podemos associar à educação. Por um lado, Freire (2013) trata esse livro como uma verdade, pois quando escreveu estava no exílio; traz, ainda, para a realidade, o que viveu como oprimido, fora do seu país, almejando a liberdade de poder retornar para a sua amada nação.

Por outro lado, remete-nos a uma ótica de sociedade que por muitas vezes não paramos para analisar, como é o caso do oprimido, daquele que tem seu direito tirado de si pelo opressor, aquele ingênuo que não tem perspectiva de melhorar sua realidade social. Este oprimido, segundo Freire (2013), não poderá modificar sua realidade senão pela educação e pela prática da liberdade, que é sua de direito.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2013, p. 93).

Falar sobre o que é realmente bom para outra pessoa não é fácil, por vezes achamos que o que fazemos é certo. Mas será que o ser humano pode ser moldado por outra pessoa que não esteja vivendo e passando pelo que o mesmo passa? Será que, de fato, um dia os seres humanos serão verdadeiramente livres? Podemos inculcar uma ideologia sem manipular a liberdade do outro? Como saber se o homem oprimido quer ser liberto? Esses questionamentos nos vêm à mente logo ao ler os escritos de Freire, quando trata o homem oprimido como comum. O oprimido encontra-se dentro de si mesmo em determinado momento da vida. Muitas vezes, o oprimido nem se reconhece no processo de opressão.

Uma grande aliada de Paulo Freire (2013) no combate à opressão é a escola e sua educação que, segundo Gadotti (2003 p. 257), “para Paulo Freire a educação não é neutra. É um ato político”. É por meio dela que podemos ter a oportunidade de estudar conteúdos científicos, que possibilitam uma nova perspectiva de verdade, na qual os saberes anteriormente adquiridos são associados a novos conhecimentos e amplamente modificados. A educação escolarizada pode oportunizar a opção por ser livre e o educador é o grande responsável por promover este espaço de trocas de conhecimento, debates e construção de um ideário livre. O processo escolarizado, por meio de seus conteúdos e do trabalho pedagógico do professor/educador, pode e deve promover a libertação de todos os envolvidos no processo educacional. Bem como, ao trabalhar um processo de informação, acentua a opressão levando os sujeitos a não se reconhecerem como

protagonistas históricos da transformação sempre em curso. Quando a escola passa a informar, tornando-se um veículo de transmissão dos conteúdos, Freire (2013) denomina esse processo de educação bancária, daí surge a alienação do conhecimento.

Alienado para aprender um conhecimento que, além de não fazer parte de sua realidade, tampouco usará em seu cotidiano. Dessa forma, o primeiro passo para que, de fato, a alfabetização seja para a prática da liberdade é partir do conhecimento prévio dos educandos, ou como Freire (1967) costuma chamar “as palavras geradoras”.

Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras, a partir de cuja discussão o alfabetismo irá tomando posse de seu idioma (FREIRE, 1967, p. 04).

Essas tais palavras geradoras impulsionam para o aprendizado concreto, humanizador, tornando-se desta uma relação entre sujeitos, que protagonizam o processo educacional, construindo uma prática pedagógica de liberdade entre quem educa e quem é educado, assim se constrói a *práxis* pedagógica:

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2013, p. 95-96).

O educador enquanto educa aprende também. Muitos conhecimentos tem um educador, conhecimentos científicos embasados em teorias e que o educando não faz a menor ideia de onde vai usar. Tais conhecimentos devem ser trazidos para a prática cotidiana do educando, para que faça sentido aprender mais. E, por outro lado, muitos são os conhecimentos do educando, “principalmente o adulto” (quando se trata de uma alfabetização na EJA), conhecimento que o educador não detém. Ou saberia o educador construir uma casa? Ou cozinhar com excelência? Ou ainda entender sobre plantação, época certa para plantar e colher seus alimentos. Por isso é que não se deve ignorar o conhecimento prévio do educando; deve-se aproveitá-lo para aprimorar o conhecimento. Dessa forma, educador e educando aprendem juntos, compartilham seus conhecimentos.

No entanto, não está errado o educador querer ensinar conhecimentos científicos e novos conhecimentos para seus educandos, pois é obrigação dele ensinar para que o educando possa modificar sua realidade. O que não pode a-

contecer é uma educação puramente bancária, baseada no conhecimento do educador, no qual o educando recebe o que lhe é depositado. Sobre isso, assim escreveu Freire (1987):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

A educação bancária “poda” o pensar, o criar e o imaginar. Torna o sujeito/educando alienado sem sua liberdade, deixando-o impotente perante a sociedade desonesta e desigual. Tornando-os mais um em meio à multidão.

Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. Quando porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. Este sofrimento provém “do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano” (fromm). Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sofrimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, “reestabelecer a sua capacidade de atuar” (fromm) (FREIRE, 2013, p. 91).

Nessas frases, Freire, de uma maneira direta, assusta-nos com suas palavras, direcionando a um pensamento de que é melhor não ter conhecimento e não tentar modificar a sociedade do que ter conhecimento e se dar conta que não pode fazer nada para modificá-la, pois Freire (1987) escreveu que

Este é o caso do “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade “em si mesmo”. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária (FREIRE, 1987, p. 21).

Pode-se perceber que tudo o que aprendemos é importante, porém, infelizmente, nem tudo podemos aplicar na nossa prática cotidiana. É o caso de conhecimentos reais do quanto somos oprimidos pela sociedade, de como somos facilmente manipulados pelo sistema e deixamos isso acontecer ingenuamente ou, muitas vezes, sabendo disso. Esse é o caso de conhecer a realidade e não poder modificá-la. Sabemos, dessa forma que, sem conhecimento, nada se pode fazer; se a pessoa tem o conhecimento e não pode usar, é frustrante e desanimador, e acaba motivando ainda mais para uma educação sem sentido e bancária. E não uma educação libertadora e humanizadora que tanto se almeja.

2.2 Educação como Prática da Liberdade

Liberdade, o que este termo quer dizer? Segundo o dicionário (colocar o nome dele aqui), “Liberdade” significa condição de uma pessoa poder dispor de si, faculdade de poder praticar o que não é proibido por lei, livre-arbítrio, condição de homem livre (FERNANDES, 1995). É também um conjunto de ideias liberais e dos direitos de cada cidadão. Será que atualmente existe a liberdade de escolha? Ou estamos sendo oprimidos pelo sistema escolhendo o que o sistema impõe pela mídia, pelas opiniões disseminadas que conformam sem confrontos, sem conflitos?

É, também, por meio de uma educação de qualidade, na qual os direitos dos seres humanos não sejam cassados, que conseguiremos tomar posse dessa liberdade: liberdade de escolha, liberdade de expor as opiniões sem que isso afete a opinião do outro, sem ter que se esconder para ser democrático. De acordo com o educador brasileiro),

Uma pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire nos propõe, tem suas exigências e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática. E este é particularmente o caso quando a própria elaboração teórica, em sua abertura à história, ilumina a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste País em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão (FREIRE, 1967, p. 2).

Concordando com o autor, vemos que hoje em nossa sociedade existem muitas desigualdades sociais, que se dá pela falta de uma educação pautada na igualdade e na liberdade. Além dos conteúdos, os educandos devem modificar o modo de pensar, de sentir e de mudar sua realidade.

A escola é o lugar onde os direitos e a democracia devem reinar, pois segundo Freire (1967 p. 05), “a palavra jamais deve ser vista como dada” (ou como uma doação do educador ao educando). Dessa forma, percebe-se que, como já visto, em alguns escritos do autor, a palavra deve partir da realidade na qual o educando está inserido. Nessa perspectiva, de acordo com Gadotti (2003),

O conhecimento do conhecimento anterior a que os alfabetizados chegam ao analisar a sua prática concreta abre-lhes a possibilidade de um novo conhecimento. Conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim as falsas interpretações dos mesmos. Agora nenhuma separação entre pensamento, linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social a que se refere (GADOTTI, 2005, p. 258).

As palavras geradoras de Paulo Freire (1987) ficam claras, pois não se pode alfabetizar alguém desconhecedor do que está aprendendo. Assim, tudo deve partir da realidade à qual este pertence e tem conhecimento. Parte-se de

algo que faça sentido. Isso não quer dizer que o alfabetizando vai aprender apenas o que lhe é conhecido, mas, o ponto de partida pelo qual o alfabetizador dará o ponta-pé no processo de alfabetização pode ser o já conhecido.

O processo de alfabetização para Freire (1967) consistia em um pressuposto de que todas as pessoas alfabetizadas ou não traziam consigo uma bagagem de conhecimentos que deviam ser levados em consideração. Estes conhecimentos serviam de matéria-prima para que se iniciasse o processo alfabetizador. Gadotti (2005, p. 258) nos traz que “o aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade”, e o processo alfabetizador garante a leitura do mundo concreto, por isso torna-se libertador.

3. AS FORMAS DE OPRESSÃO E A LUTA PARA A LIBERTAÇÃO

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) descreve uma preocupação com os oprimidos, preocupação que nenhum outro autor tivera por eles. Ressalta a indiferença com que são tratados e as formas de opressões que sofrem de seus opressores. Percebe-se, pela obra, que o autor se preocupava verdadeiramente com os oprimidos, com aqueles que realmente não tinham condição alguma de mudar a sua realidade. Os oprimidos desconhecem seus direitos e nem ao menos querem lutar pela sua liberdade. As ideias destacadas a seguir nos fazem refletir se realmente existem homens livres ou apenas acreditamos nessa tal liberdade.

Quem melhor que o oprimido se encontrara preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Ninguém além daquele que sofre a opressão para saber a importância da liberdade para sua vida. É interessante falar sobre a falta de conhecimento na liberdade, pois muitas pessoas que são oprimidas socialmente não querem ser livres, acham que está tudo bem do jeito que vivem. Não querem assumir os “riscos” e responsabilidades que a liberdade propõe. É muito cômodo continuar vivendo na mesmice, sem o sentimento e os deveres conquistados junto com a liberdade, como é o caso de quem precisa de “assistencialismo”, ou da “caridade” paternalista da igreja ou do estado opressor.

Existem várias maneiras de ser oprimido sem que, ao menos, o sujeito oprimido saiba disso. Uma delas é descrita por Freire (1967) em seu ensaio denominado *Educação como Prática da Liberdade*:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento (FREIRE, 1967, p. 42).

Essa acomodação descrita pelo autor é comum no meio social, no qual as pessoas não estão preocupadas em questionar se seu direito está sendo respeitado. É mais comum ainda nas classes menos favorecidas, que não tem poder de escolha, as quais desconhecem a força que tem. Pessoas com um grau baixíssimo de escolaridade: esses são os mais oprimidos da sociedade. Freire (1981) esclarece que

“Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler” (FREIRE, 1981, p. 15).

Esses tendem a aceitar as coisas da maneira como estão, sem questionar o que lhe afeta, mesmo que esse questionamento ou a busca pelo seu direito seja necessário para a sua subsistência. Mesmo que conheça seu direito, está condicionado a ficar na mesmice, na sua condição pequena de oprimido, colocando em risco a sua liberdade. Esses oprimidos, que estão nessa condição tanto pelo sistema político e econômico, quanto pela sociedade, em geral, sentem na pele a arrogância, o desamor, as cobranças, a falta de compaixão e o preconceito com que é tratado, pelo seu total desconhecimento da realidade em que está inserido. Eles sabem ou deveriam saber a importância de lutar pela sua liberdade, que, talvez, não o tire da sua condição de oprimido, mas lhe faça pensar sobre a sua existência e, assim, ele tome consciência do seu estado real. A partir dessa consciência, existe a possibilidade de se fazer liberto conscientemente, pois já conhece e contempla a sua realidade concreta.

Uma das formas que Freire (1967) trata a liberdade do sujeito baseia-se na prática do alfabetizador, no professor ser liberto ou não, como Gadotti (2005) apresenta,

O problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; taticamente dentro dele), é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de quê (GADOTTI, 2005, p. 257).

Nessas circunstâncias, faz-se necessário um questionamento: o professor alfabetizador é um ser liberto ou não? Suas práticas alfabetizadoras são, de fato, livres? O seu alfabetizando está se tornando um sujeito liberto? Tais questionamentos, se analisados em decorrência da atual modernização da sociedade, são frustrantes. Observar que muitos dos pedagogos que estão no espaço escolar não são de fato libertos. Necessitam de aconselhamento sobre o que se deve fazer ou como proceder na escolarização dos seus educados. De fato, se o alfabetizador não se considerar apto a tomar decisões por si só, como pode alfabetizar mentes pensantes? Mentos, de fato, livres? O professor precisa estar ciente de que o modo como alfabetiza não é apenas para o âmbito escolar, e sim para a vida, para construir a sua liberdade e a liberdade da sociedade. Então, é preciso que o educador supere o pensamento de que apenas ele pode educar ou ensinar. Dessa forma, concordamos com Freire (1987), que diz:

Na verdade [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 34).

Claro que, para muitos, é cômodo estar vivendo do jeito que está, questionar o que está errado é trabalhoso, exige esforço e dedicação. Então, a forma opressora que está vivendo é a melhor e menos exigente, ou como Freire (1987, p. 34) descreve, “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tende a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”.

O educador mostra o caminho da liberdade que se dá através da educação. Todavia, a prática da liberdade deve partir do próprio oprimido. Ele se liberta dessa condição de oprimido quando se reconhece dentro de sua realidade. Entretanto, não basta apenas se reconhecer como sujeito oprimido, mas a partir desse reconhecimento procurar mudar a sua prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar o termo “liberdade”, segundo a ótica de Paulo Freire em suas obras *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), edição de 2013. No decorrer da pesquisa, foram identificados alguns desafios como o próprio pensamento do autor a respeito da educação, pois sabemos que, na prática, as coisas não acontecem da forma que planejamos. A partir desse pensamento, percebemos que ainda falta muito para o processo de libertação alcançar seu auge, pois mesmo dentro das escolas, muitas vezes, continuamos vendados para o pensamento real de liberdade. A partir do momento que conhecemos a realidade e entendemos a sociedade, podemos escolher lutar pela liberdade ou continuar aceitando as coisas da maneira que

ela está, evidentemente. Como foi o caso dos 300 trabalhadores alfabetizados em Angicos, eles aprenderam a ver o mundo, não apenas escrever seu nome, mas passaram a ver a sociedade de uma forma totalmente livre, uma vez que esses trabalhadores estavam alienados em todos os sentidos da palavra. Talvez nem sempre conseguiremos, como educadores, libertar nossos educandos, mas nosso dever é apresentar a verdade sobre sua realidade e mostrar que é apenas por meio do conhecimento que ele poderá ser livre e modificar a sua realidade.

A conclusão parte do processo de pesquisa bibliográfica das obras *Pedagogia do Oprimido* (1987 e 2013) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967), ambas do escritor e educador Paulo Reglus Neves Freire. É interessante apontar que o autor, como ser humano, traz uma das mais fortes e impactantes mensagens de humanização para com os outros. O mundo está cheio de pessoas fazendo sempre as mesmas coisas, correndo atrás das mesmas coisas e nem param para pensar em seu próximo. Freire amou, amou as “gentes”, as coisas, os bichos, amou o Brasil e a humanidade das pessoas.

A pesquisa oportunizou, por meio das leituras, a reflexão que precisamos ser mais humanos, humanizarmo-nos. Pensar não apenas na educação como um conteúdo, um método educacional. Mas pensar a educação como libertadora, para libertar o pensamento dos educandos, deixar fluir sua imaginação, suas vontades, deixar que a mente seja livre.

O que se pode perceber durante a pesquisa é que em tempos de voraz consumo de tudo e de todos, inclusive da educação e do conhecimento, Paulo Freire, com todo o seu conhecimento e generosidade, nos remete a refletir sobre a educação desejada. Seja formal ou informal, escolar ou universitária, a educação é um processo que leva os sujeitos a pensar por si mesmos. É papel da educação promover a liberdade para pensar e agir. Ajudar a criar sem oprimir ou suprimir a criatividade, ajudar a interferir libertadoramente na realidade sem medo e sem censura.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. *Pedagogia do Oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário Brasileiro Globo*. 40. ed. São Paulo. Ed: Globo, 1995.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 8. edição. Ed: Ática. São Paulo, 2003.

VALE, Maria José. *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>, acesso em: 28/06/2019.

UMA ESCOLA PARA ALÉM DO CAPITAL: O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE IDEOLÓGICO.

*Valter Machado da Fonseca*¹
*Carmen Lucia Ferreira Silva*²

1. Introdução

A construção do saber envolve uma série de representações, de símbolos, de jogos de interesses, conflitos, além de uma suposta isenção no que tange à construção do conhecimento.

Portanto, para se compreender a intrínseca rede de elementos, de aspectos, de contradições envolvidas na construção do saber/conhecimento torna-se necessário aprofundar, minuciosamente, na arguição do discurso sob o qual este saber se edifica. Para tanto, é imprescindível elencar os aspectos e argumentações que se acham ocultos nas entrelinhas de tais discursos.

O discurso que permeia a construção do saber/conhecimento se fundamenta em uma de suas principais vertentes, na suposta concepção de uma educação/escola sem arestas, sem desigualdade social, com igualdade de oportunidades, na qual o aluno é desconsiderado em suas particularidades, singularidades, em suas características subjetivas.

Esta caracterização é oriunda do pensamento liberal, o qual construiu sobre as bases do racionalismo e do método cartesiano a configuração do atual modelo educacional. Este modelo vem se apropriando, cada dia mais, deste discurso “igualitário”, que analisa o “sujeito” (o homem) e o “objeto” (a natureza), como coisas que podem ser moldadas e trabalhadas segundo os padrões da técnica e do cientificismo. Na verdade, o saber sempre foi privilégio das minorias e

¹ Escritor e pesquisador. Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutorado em Educação do Campo, culturas e saberes populares (UFU). Pós-doutorando em Ensino de História da África pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV). Professor efetivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV (PPGE/UFV). Professor efetivo do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFV (PPGeo/UFV). Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/CNPq). Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/CNPq). E-mail: valter.fonseca@ufv.br

² Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em educação para portadores de baixa visão pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), supervisora pedagógica da Escola Municipal Edmundo Lins, Viçosa – MG. Membro do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE/CNPq). E-mail: karmem04machado@gmail.com

das elites intelectuais, aspecto que obteve relevância desde as primeiras escolas dos filósofos da Grécia antiga.

Dessa forma, o processo histórico de construção do conhecimento é permeado por uma gama de fatores que camuflam, disfarçam, dissimulam o discurso que determina os conteúdos desses conhecimentos. Nesse sentido, o conhecimento está, intrinsecamente, ligado ao poder político e econômico que emana das elites que ditam os destinos da humanidade em cada período da história da civilização humana.

Na verdade, a simples lembrança do termo currículo leva a essas prerrogativas, devido às práticas sociais, políticas e históricas que, ao longo de centenas de anos, vêm atuando sobre o processo educativo. E o currículo é a ferramenta de controle, responsável por regular este processo. É a forma mais eficiente para controlar e organizar o fluxo de conhecimentos que pode chegar aos diversos setores da sociedade é, sobretudo, aquilo que os “especialistas” determinam que seja “significativo” para os educandos. Em última instância, é a síntese do discurso dos controladores do processo de produção do conhecimento científico “válido” para as diferentes camadas da sociedade. É a ordem do discurso estabelecida pelos dominantes para manter o domínio sobre o processo educacional.

Esse artigo pretende focar esses aspectos, num primeiro momento, e num segundo momento pretende ousar construir algumas provocações e alguns desafios dirigidos ao conjunto dos educadores, no sentido da transgressão da ordem do discurso hegemônico, estabelecido para manter o ‘*status quo*’ do processo educacional, que permeia os tempos modernos. Para tanto, este artigo também arguirá sobre a função e os limites da profissão docente, além da necessidade de uma formação diferenciada dos educadores, para a construção de uma visão crítica dos mesmos, objetivando a transgressão dos limites impostos pelo atual modelo curricular.

2. Situando o processo educacional dos tempos modernos

Para se ter a exata compreensão da educação na modernidade, é preciso situá-la na conjuntura atual, destacando os elementos que caracterizam as crises civilizacional, da educação, das técnicas e da ciência.

Vive-se um período marcado pela crise intensa da técnica e da ciência, pelas opacidades, pela coisificação do homem e da natureza. Vive-se num tempo onde os projetos de homem e de natureza, se perdem no “buraco negro” resultante da crise capitalista dos tempos modernos. Vive-se um período onde coexistem dois mundos: o primeiro, trata-se de um submundo virtual dirigido por tecnocratas insanos, os quais são responsáveis por ditar os destinos e os rumos da humanidade. Pairam sobre ela como juízes supremos, intocáveis, que a todos

podem julgar e por ninguém podem ser julgados. O segundo, trata-se de um sub-mundo real e, ao mesmo tempo virtual, habitado pela grande maioria da população global, imersa no gigantesco lamaçal da corrupção, da miséria, desemprego, fome, violência, etc. Trata-se de uma sociedade chamada de “altamente informatizada”, mas que, no fim das contas desinforma, que no fim das contas atomiza as pessoas como partículas insignificantes dentro do colossal universo da degradação ambiental e da degradação econômica, política e cultural do ser humano. Trata-se de uma sociedade que coloca o homem na luta contra sua própria espécie e, em última instância o coloca na luta pela derrocada de todo o sistema planetário, para, enfim, glorificar e fazer triunfar a mais valia como mola mestra do modo de produção capitalista.

Boaventura de Sousa Santos (2001) realça com muita propriedade esta situação:

Como é que a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes eram associados à pré-modernidade, está de facto a recriá-los numa forma hipermoderna? O risco é atualmente o da destruição maciça através da guerra ou do desastre ecológico; a opacidade é atualmente a opacidade dos nexos de causalidade entre as ações e as suas consequências; a violência continua a ser a velha violência da guerra, da fome, da injustiça, agora associada à nova violência da *hubris*³ industrial relativamente aos sistemas ecológicos e à violência simbólica que as redes mundiais da comunicação de massa exercem sobre as suas audiências cativas. Por último, a ignorância é atualmente a ignorância de uma necessidade (o utopismo automático da tecnologia) que se manifesta com o culminar do livre exercício da vontade (a oportunidade de criar escolhas potencialmente infinitas). (SANTOS, 2001, p. 58).

É dentro deste contexto que se situa a sociedade da modernidade. É neste contexto, onde o homem coisificado e atomizado luta, desesperadamente, em busca de um novo paradigma, o qual resgate a sua dignidade e dê a ele nova significação e uma razão real para sua existência. É, ainda, neste contexto que se degladeiam a forças oriundas do racionalismo/positivismo e as forças oriundas da gestação de um novo paradigma que resigne a existência humana.

2.1 O que é modernidade, afinal?

Nos tempos d'agora, os pensadores discutem, principalmente na academia, o termo modernidade. Para uns, estamos ainda na modernidade, mas, para outros já estamos no período pós-moderno. Não se trata aqui de discutir semântica ou conceituações do que é moderno ou pós-moderno, pois, esta discussão é infrutífera.

³ Grifo do original

Trata-se, pois, de situar o debate exatamente sobre as causas, efeitos e consequências desta problemática. Para tanto, é preciso analisar, cuidadosamente, com criticidade, as origens da crise paradigmática dos dias atuais. As crises ambientais, econômica, política e social tiveram seu início basicamente, a partir da revolução industrial, por volta dos séculos XVII – XVIII, na Inglaterra. A partir daí, a supremacia da razão emerge das luzes com todo vigor. O homem, por sua capacidade de raciocínio, de produção, aquisição, transmissão e organização do conhecimento coloca-se, de uma vez por todas, acima da natureza.

Henri Lefebvre, 1979 define bem a caracterização da necessidade do homem sobre a natureza:

O sujeito - o homem - separa-se da natureza graças a seu poder sobre ela, a seus instrumentos, a seu entendimento e a seu poder de abstração. Porém, quanto mais ele se separa da natureza, tanto mais penetra profundamente na natureza, por meio de seu conhecimento e de sua ação. O "subjetivo", humano, contém assim - no coração de seu próprio movimento - o carecimento, a necessidade da natureza. Na ação produtora e no conhecimento, ele resolve incessantemente esse conflito, que sempre renasce, entre o sujeito e o objeto (entre o homem e a natureza). Ele tende para a absoluta identidade (o conhecimento e a posse completa da natureza). Aqui, sob esse ângulo, a ideia aparece como *unidade do sujeito e do objeto* (com o acento posto sobre o objeto), ou seja, do homem concreto e vivo com a natureza material. Por conseguinte, a ideia é *ao mesmo tempo a ideia do homem e a ideia da natureza* (com o acento posto sobre a natureza, isto é, insistindo sobre a realidade e a prioridade da natureza) (Lefebvre, 1979, pp. 233-234). (Grifos do original)

Então, a relação homem/natureza é intrínseca e faz com que o sujeito (o homem) busque, a todo instante sua intimidade com o objeto (a natureza). Por isso, o que é ilógico não é a produção do conhecimento inerente do ser humano, mas, a maneira com que o homem se apropria e se utiliza desta produção.

Horkheimer; Adorno (1986, p. 98) enfatizam, de forma categórica a "lógica" da racionalidade que permeia os tempos modernos:

Os aspectos caóticos e monstruosos da civilização técnica dos nossos dias não promana do próprio conceito de civilização nem de determinados aspectos intrínsecos da técnica. Na sociedade moderna, a técnica já adquiriu uma estrutura e uma posição específicas, cuja relação com as necessidades dos homens é profundamente incongruente. Assim, o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua. Os bens da civilização que nos horrorizam são os instrumentos de destruição ou os bens criados pela superprodução, que iludem os homens com sua engrenagem publicitária, tanto mais inútil quanto mais engenhosamente refinada.

Diante da contribuição de Horkheimer; Adorno (1986), nota-se que a prepotência do ser humano superou (e muito) o bom senso da razão. Neste sentido, a crise de paradigma existe de fato, mas, não se trata de uma discussão semântica. É necessário encaminhar o debate no sentido de superar as lacunas criadas e gestadas através do e no pensamento positivista.

2.2 A ciência no contexto da crise da modernidade

A crise do modo de produção da sociedade dos tempos modernos reflete a crise da produção do conhecimento científico. Em nome da neutralidade dos métodos e procedimentos apropriados pelas ciências, se propaga um discurso que visa justificar as contradições, ambiguidades, dicotomias e discrepâncias que mantêm a ideologia hegemônica do atual modelo de produção dos tempos modernos.

(MÉSZÁROS, 2004) tece uma importante consideração a este respeito:

Em parte alguma o mito da neutralidade ideológica – a autoproclamada *wert-freiheit*, ou neutralidade axiológica, da chamada “ciência social rigorosa” – é mais forte do que no campo da metodologia. Na verdade, encontramos com frequência a afirmação de que a adoção deste ou daquele quadro metodológico nos isentaria automaticamente de qualquer controvérsia sobre os valores, visto que eles são sistematicamente excluídos (ou adequadamente “postos entre parênteses”) pelo próprio método cientificamente adequado, poupando-nos assim de complicações desnecessárias e garantindo a objetividade desejada e o resultado incontestável. [...] na verdade, esta abordagem da metodologia tem um forte viés ideológico e conservador. [...] acredita-se que a mera insistência no caráter puramente metodológico dos critérios estabelecidos legitima a afirmação de que a abordagem em questão é neutra porque todos podem adotá-la como o quadro comum de referência do “discurso nacional”. Mas, muito curiosamente, os princípios metodológicos propostos são definidos de tal forma que áreas de grande importância social são excluídas *a priori* deste discurso nacional por serem “metafísicas”, “ideológicas”, etc. (MÉSZÁROS, 2004, p. 301) (Grifo do autor)

É preciso identificar o conhecimento como algo criado, produzido e reproduzido durante milhares de anos e, como fruto da produção humana é passível de erros, equívocos e acertos. Como fruto da produção humana não são eternos, acabados, definitivos e, portanto, não podem se constituir em verdades absolutas. O conhecimento é, pois, algo construído segundo as experiências e anseios humanos e, desta forma encharcado de intenções, algumas delas as piores possíveis.

Peter Burke (2003) afirma que “a maioria dos estudos sobre o conhecimento se ocupa do conhecimento das elites, ao passo que os estudos de cultura popular têm relativamente pouco a dizer sobre seu elemento cognitivo, o conhecimento popular ou cotidiano”. De fato, o conhecimento considerado válido é aquele que serve para legitimar a lógica do chamado “progresso”, arduamente defendido pelas elites, em cada período da história da humanidade. Desta forma, o conhecimento produzido pela maioria das populações é considerado inválido, inútil, descartável, contrário às ideias de progresso consagrada através dos tempos pelas elites.

Esta “lógica” que permeia a produção do conhecimento é a mesma que sustenta os discursos educacionais. Mézszáros (2005) enfatiza o papel da educação na sociedade capitalista:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35) **(Grifo do autor)**

A citação de Mészáros demonstra a lógica do arcabouço teórico-discursivo que legitima o modelo econômico capitalista em todos os tempos. É essa “lógica” que determina o progresso da ciência e o desenvolvimento das forças produtivas no modelo de desenvolvimento dos tempos modernos.

E, nesta direção grande parcela da comunidade científica perpetua o discurso positivista, falando em nome da racionalidade do racionalismo. A defesa da pretensa neutralidade científica acaba por solidificar, cada dia mais, os alicerces da “lógica” positivista, perpetuando, assim, a exploração do homem pelo próprio homem. Para parcela significativa de cientistas, tudo que foge à explicação “lógica” das ciências naturais e de seus métodos e critérios, não serve para nada, pois, passa por fora do “discurso”⁴ da ciência, tudo precisa ser explicado segundo enunciados, leis e teorias lógicas, portanto, a subjetividade humana e suas necessidades não possuem validade científica. Boaventura de Sousa Santos (2001) formula desta maneira esta preocupação:

O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. Esta concepção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista. (SANTOS, 2001, p. 67)

Então, a ciência nos dias atuais se confronta com dois modelos diferenciados: há os que defendem a neutralidade da produção do conhecimento científico, e que no fim das contas fazem o discurso da manutenção do *status quo*, ou seja da continuidade do modelo positivista e, há os que se rebelam contra esta ordem estabelecida, procurando formular novas questões e responder antigas indagações, tendo como objetivo a construção de um novo paradigma, por meio da ruptura com a irracionalidade do racionalismo.

⁴ Grifo dos autores: aqui quer se destacar a ideologia contida e oculta na suposta neutralidade do método científico.

3. O discurso hegemônico nas entrelinhas do currículo

Pode-se afirmar, com toda a certeza, que o currículo é a materialidade da formalização do ensino. E, diante dessa constatação, ele exprime, com grande eficiência, o discurso que delimita as fronteiras entre a produção do saber/conhecimento e a distribuição/redistribuição/apropriação deste conhecimento.

Aqui não se trata de adotar uma visão reprodutivista da educação, mas, sobretudo, de reforçar o papel institucionalizante do discurso curricular. Sendo assim, o currículo assume o papel preponderante de seguir a dinâmica do modelo educacional fundado sobre a égide da escola tradicional, dentro da concepção e dos moldes do pensamento cartesiano. Dessa forma, ele justifica o modo como se organizam os conteúdos, em gavetas e/ou em compartimentos estanques. Ele justifica os critérios estabelecidos para a priorização de certos conteúdos, que, ao invés de expressarem a significação da realidade cotidiana dos educandos, ele os condiciona de acordo com as prioridades e as necessidades da reprodução e expansão do capital. Pode-se afirmar, portanto, que o currículo é organizado de maneira eficaz, que permita dirigir a educação para atender a economia de mercado.

É importante salientar ainda que, o currículo é fruto das experiências práticas do processo educacional, ao longo da história das sociedades e, como tal ele exprime os aspectos políticos, econômicos e sociais que marcaram e marcam o desenvolvimento dessas sociedades. Então, ele possui, em maior ou menor grau, elementos que exprimem os avanços e recuos das lutas entre as classes sociais que marcaram a evolução e o desenvolvimento das sociedades. Diante desses elementos, ele reflete as desigualdades políticas, econômicas e sociais inerentes da sociedade de classes.

Diante dessas considerações, pode-se salientar que o currículo, na sociedade capitalista da modernidade, reflete não somente a crise e contradições deste modelo econômico, mas, sobretudo, as crises da educação, das ciências e das técnicas. Assim, os “especialistas” responsáveis pela elaboração das propostas curriculares, em sua grande maioria, direcionam esta elaboração seguindo a lógica do discurso da hegemonia capitalista, mesmo com os recentes discursos de “escola cidadã”, “participação paritária”, “escola para todos”, dentre outros. A ordem do discurso estabelecida para a produção do saber/conhecimento é a mesma para a elaboração da grande maioria das propostas curriculares.

3.1 O currículo na escola da modernidade: construções e (des)construções

É lógico que a escola/educação segue um modelo construído aos moldes dos interesses políticos majoritários que regem a sociedade moderna, ou seja, o

modelo de produção capitalista. Sendo assim, o currículo é construído sob a égide dos anseios do capital, não se trata de uma construção neutra, isenta de intenções, conforme preconizam os gestores da política educacional do Estado Moderno. Para iniciar este debate, o recorte textual de (APPLE, 2000) ajuda na compreensão da construção curricular.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aulas de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que um grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam a vida de um povo. (APPLE, 2000, p. 53)

A passagem textual de Apple (2000) convoca à reflexão sobre algumas questões centrais que orientam a construção dos modelos curriculares da escola moderna: O que vem a ser o conhecimento legítimo? Quem define o que é legítimo? Quem é o responsável pela seleção dos conteúdos legítimos? Observe que a contribuição de Apple (2000) trouxe uma sequência interessante de indagações, que podemos utilizar para a compreensão da essência da edificação dos currículos na sociedade atual.

As formulações de Apple (2000) levam ainda à reflexão sobre os interesses dos diversos grupos que estão por detrás da organização e construção curriculares. Para se interpretar esta construção se faz necessário a desconstrução da rede de interesses, contradições e conflitos inerentes da sociedade de classes. Ou seja, se faz preponderante decifrar quais os reais interesses e desejos embutidos/envolvidos na seleção e priorização dos conhecimentos que irão compor a grade curricular da escola moderna.

É importante salientar ainda que, o currículo é fruto das experiências práticas do processo educacional, ao longo da história das sociedades e, como tal ele exprime os aspectos políticos, econômicos e sociais que marcaram e marcam o desenvolvimento dessas sociedades. Então, ele possui, em maior ou menor grau, elementos que exprimem os avanços e recuos das lutas entre as classes sociais que marcaram e/ou marcam a evolução e o desenvolvimento das sociedades. Diante desses elementos, ele reflete as desigualdades políticas, econômicas e sociais inerentes da sociedade de classes.

Assim, a sociedade moderna está submetida ao crivo do modelo capitalista de produção e, seguindo esta lógica, a escola também se submete a este crivo. Logo, a política que regula esse modelo econômico estende seus tentáculos para o interior da escola, influenciando, diretamente, o processo educacional e a construção dos diversos modelos curriculares. A escola passa, então, a funcionar como caixa de ressonância dos anseios das elites detentoras do poder político e econômico que fazem a gestão do atual modelo econômico.

Então, o currículo é perpassado pelo próprio discurso do saber das elites intelectualizadas. Por isso, ele atua como um agente de controle dos conteúdos e do próprio trabalho do educador dentro da escola. O currículo estabelece uma teia de interesses dos detentores dos meios de produção da sociedade capitalista no interior da escola. Podemos observar que o discurso que percorre os corredores da matriz curricular é carregado de termos como cidadania, igualdade, liberdade, participação, equidade, solidariedade, democracia, representatividade, dentre outros. E, de onde vêm esses termos, afinal? Vêm exatamente dos princípios liberais, sobre os quais é erigida a sociedade capitalista. Esses termos são, na verdade, a forma e a essência dos princípios liberais [que grande número de estudiosos prefere chamar de neoliberais].

Por detrás desses termos “aparentemente” inofensivos encontra-se a mão de ferro do Estado capitalista para exercer o controle sobre os conhecimentos e saberes que devem ser considerados válidos e/ou inválidos para as sociedades. Por detrás deles, o Estado controla as expressões das culturas populares, os conteúdos formais e o trabalho docente.

4. A relação do currículo com as práticas de ensino

O conhecimento, como fruto das atividades humanas, é construído segundo a atividade intelectual, como atividade decorrente do pensamento e consequentemente da subjetividade humana. E, como algo derivado da subjetividade está sujeito a transformações, portanto não se trata de algo definitivo, acabado, sendo, às vezes, imprevisível.

Dessa forma, as práticas de ensino não são controladas pelo conhecimento, o qual varia em quantidade e qualidade de pessoa para pessoa, conforme enfatiza Sacristán (1998):

O conhecimento não controla rigorosamente a prática porque não existe um saber específico e inequívoco que assegure esse controle. Os paradigmas aproveitáveis e as contribuições concretas das quais se abre mão, em muitos casos, contraditórios entre si. A imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis. Realidade que se choca com a racionalidade técnica que pretensamente quer desenhar as práticas pedagógicas apoiadas num conhecimento instrumental firme e seguro. (SACRISTÁN, 1998, p. 173)

Dessa maneira, o conhecimento não se edifica sob o domínio da razão instrumental que move o desenvolvimento tecnológico, embasado nos métodos da racionalidade técnica e, portanto, não é um saber específico sob o domínio puro e simples da precisão metodológica das ciências naturais.

Então, a prática de ensino difere, de educador para educador, conforme seu domínio sobre determinada área do conhecimento. Isso faz com que o currículo, embora seja um instrumento de controle institucional, não seja interpretado da mesma forma pelos diversos educadores, sendo, muitas vezes remodelado pela prática de ensino. Assim, os educadores conseguem, mesmo que inconscientemente, burlar o currículo, modificando-o por intermédio de sua prática em sala de aula. Em grande parte das vezes esta modificação se realiza de forma inconsciente. É preciso uma ação permanente dos educadores comprometidos com a construção de um novo modelo educacional, no sentido de transformar estas práticas em ações conscientes e politizadas. Nesse sentido, Sacristán (1998) continua:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou outro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. A mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas também através das pautas de controle dos alunos nas aulas, por que, com isso, mediatizam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares. (SACRISTÁN, 1998, p.165)

Nota-se que mesmo sendo um instrumento de controle, o currículo deixa brechas e lacunas, que podem ser preenchidas pela prática social dos educadores e pelos saberes, por eles construídos, fora do espaço institucional escolar. E são estas, exatamente, as lacunas nas quais devem ser cravadas as cunhas, enquanto ferramentas de remodelagem curricular.

Também a criatividade dos educandos deve ser explorada como importante suporte da modelagem do currículo, desta maneira, educadores e educandos estarão numa relação dialógica na construção de um outro modelo educacional, que rompa as amarras que os mantém atados à escola tradicional, representante do modelo positivista liberal-conservador. Paulo Freire dá ênfase à criatividade dos educandos:

A subjetividade funciona dentro das escolas. As escolas podem reprimir, e de fato o fazem, o desenvolvimento da subjetividade, como no caso da criatividade, por exemplo. Uma pedagogia crítica não deve reprimir a criatividade dos alunos (a repressão à criatividade vem sendo uma verdade no correr de toda a história da educação). A criatividade precisa ser estimulada, não só no nível individual do aluno, mas também no nível de sua individualidade num contexto social. (FREIRE, 1990, p.38-39)

Assim, a prática docente, em sala de aula, assume importante papel rumo à intervenção dos educadores, mesmo que de forma indireta, na organização dos conteúdos curriculares. Mas, somente a prática de ensino não é suficiente, no

sentido de quebrar a ordem do discurso hegemônico que permeia o modelo educacional dos tempos modernos. Ela se faz necessária, mas não é suficiente.

4.1 Construindo a rebeldia no tratamento dos conteúdos: por um currículo que rompa com a ordem do discurso hegemônico.

O cientificismo que permeia a organização curricular não expressa os anseios de educadores/educandos, que se reivindicam de uma educação comprometida com a solução dos reais problemas que assolam a sociedade, principalmente os setores populares. A educação, a escola, a cada dia mais, se afasta dos conteúdos realmente significativos para educadores e educandos. O discurso dos oprimidos é apropriado pela elite detentora do poder político e econômico, que fala em nome de uma escola igualitária, sem arestas, que desconsidera o grande abismo da desigualdade social entre os povos. Essa mesma educação é posta na mesa como uma mercadoria a serviço da reprodução e expansão do capital. O saber é institucionalizado em detrimento da apropriação do conhecimento técnico e científico por parte das grandes corporações financeiras multi e transnacionais, que sobrevivem à custa de um capital volátil e especulativo, que gira o planeta em busca do exército de mão de obra barata e superexplorada.

É necessário, urgentemente, redefinir o papel e a função social da escola, organizando os conteúdos curriculares de acordo com a realidade cotidiana dos educandos, dando a eles, o significado que fuja da lógica da mais-valia, que sobrevive da mercantilização do ensino. É preciso construir, retomar a verdadeira relação de identidade com o saber conforme define Bernard Charlot:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo; toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão *de identidade*⁵: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Ora, a relação com o saber se perde, a cada dia, uma vez que ele vem sendo, sistematicamente, transformado em mercadoria a serviço do capital, e o ser humano vem, cotidianamente, perdendo sua identidade histórica e cultural diante de uma globalização econômica aos moldes liberal-conservador.

A academia, a escola, deve se voltar para o resgate epistemológico da construção do saber, que seja realmente significativo para educadores e educandos, para um novo projeto educacional que rompa com o modelo falido da escola tradicional, que insiste em permanecer de pé, quando o modelo econômico de produção apresenta sintomas de podridão e encontra-se agonizante. A escola

⁵ Grifo do original

continua sendo um espaço privilegiado para se buscar alternativas concretas à irracionalidade do racionalismo.

Mas, para tal é preciso colocar em xeque este modelo educacional arcaico, ultrapassado, a começar pelo currículo, que reproduz a lógica da mercantilização da educação a serviço da reprodução do capital. Existem aqueles que acreditam, ainda, no projeto proposto pelo (neo?) liberalismo e/ou pela falácia da social democracia, ou seja, que é preciso reformar a escola, a educação, o currículo, dentro dos marcos do capitalismo, o que significa dizer que deve-se contentar com as migalhas que caem da mesa do farto banquete dos liberais conservadores.

Os tempos modernos vêm sendo marcados pela crise de projetos de homem e de natureza, ao lado da crise da racionalidade técnica e científica. São sintomas de um modelo falido, que não responde aos anseios da grande maioria da humanidade.

Mészáros (2004) faz referência à crise dos tempos modernos:

A verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desviar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade” e “imparcialidade científica”. Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos. O próprio ato de penetrar na estrutura do discurso ideológico dominante inevitavelmente apresenta as seguintes determinações “racionais” preestabelecidas: a) quanto (ou quão pouco) nos é permitido questionar. b) de que ponto de vista. c) com que finalidade. (MÉSZÁROS, 2004, pp. 57-58)

A formulação de Mészáros, além de fazer a crítica à crise civilizacional, abre a possibilidade da reflexão sobre as lacunas da sociedade moderna. Estas brechas podem servir de canal de confrontação com o atual modelo econômico hegemônico no planeta. E é para esta confrontação que este tópico procurará apontar.

Dentro da crise civilizacional, a escola e a produção do saber/conhecimento debatem sua própria crise. É no sentido da ruptura com esta ordem estabelecida em favor da reprodução do capital, que os educadores (as) comprometidos (as) com a construção de um novo projeto educacional devem marchar. García (2000) aponta nesta perspectiva:

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta pelo direito à escola, pois que para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando os novos homens e mulheres para juntos construir uma nova sociedade. Não é qualquer escola que serve

a propósitos emancipatórios. Aos que estão engajados num projeto emancipatório não interessa uma escola que conte a história dos vencedores, como se os temporariamente vencidos o tivessem sido por sua própria incapacidade ou por fraqueza. A escola que lhes interessa é uma escola que conte a história do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação emancipadora. (GARCIA, 2000, pp. 8-9)

É em direção a este modelo político-pedagógico emancipatório que se deve orientar a desconstrução do discurso racionalista, procurando romper com a “lógica” positivista que norteia os tempos denominados de modernidade. É neste sentido que se deve erigir um novo projeto de homem e um novo projeto de natureza.

Lutar por um currículo de enfrentamento ao modelo liberal-conservador, é uma das primeiras tarefas rumo ao processo de ruptura com o modelo positivista/cartesiano de educação. Não se trata da construção de um currículo de reformas ao que aí está, mas um currículo para além do capital, um currículo que dê à escola um outro significado, que resgate a dignidade de educadores e educandos.

Há que se propor um modelo que expresse a ousadia, a rebeldia, o descontentamento. É preciso apontar um caminho de enfrentamento ao modelo liberal-conservador, o qual seja capaz de quebrar a “lógica” irracional do racionalismo. A produção do conhecimento científico deve ser capaz de rasgar a camisa de força da suposta neutralidade científica. Ora, o ser humano possui interesses, vontades, cobiças, anseios e desejos, portanto, é um grande equívoco falar em nome da neutralidade. Aqui, o que se coloca é uma clara disputa de projetos: projeto de homem e projeto de natureza e, a escola, os educadores não devem ficar em cima do muro, ou se esconder atrás dele. É urgente se posicionar, conseguir enxergar a escola por cima de seus muros, observar, no horizonte, a paisagem nublada que descortina os tempos modernos. É preciso quebrar, urgentemente, a ordem do discurso.

4.2 Flexibilidade curricular: uma possibilidade?

Mesmo que os atuais modelos curriculares promovam uma espécie de engeamento das práticas pedagógicas, existem algumas estratégias didático-pedagógicas que podem servir de importantes âncoras para a remodelagem curricular. É lógico que o currículo na escola formal está orientado, embora com um discurso superficialmente democrático, para atender a “lógica” do atual modelo econômico que rege a atual forma de organização social: a sociedade capitalista. Mas, assim como a sociedade de classes, possui em seu seio, além dos defensores da mais-valia, também, em contraposição, uma corrente de resistência à influência e tensões oriundas do capital. Neste sentido, o ambiente escolar também é permeado pela existência desses dois campos em luta, em disputa. Sob esta perspectiva, no interior

da sociedade como no seio da escola, existe um campo onde se digladiam as forças do capital X forças de resistência ao modelo capitalista de produção.

O currículo, como organismo de controle e seleção de saberes e conhecimentos, é o ponto nevrálgico, o epicentro do processo de organização escolar e, conseqüentemente, o centro nervoso que reflete as tensões do capital sobre o modelo educacional. Assim, pode-se dizer que o currículo constitui-se no principal campo de disputas de projetos de escola, de formação e educação. É por intermédio do currículo que o capital formaliza sua hegemonia sobre o processo educativo. Então, a modificação do paradigma curricular passa a ser preponderante para o conjunto de educadores comprometidos com a edificação de uma escola formadora de sujeitos que sejam agentes de transformação social da sociedade excludente da modernidade. Lutar pela transformação radical das bases curriculares da escola formal, positivista/cartesiana rumo à edificação de uma escola libertadora significa dar um importante passo no sentido de questionar as bases sociais e culturais da sociedade capitalista.

4.3 Do currículo crítico à crítica ao currículo

Fazer a crítica aos modelos curriculares que regulam a educação formal ou tradicional pressupõe fazer a crítica a esta sociedade, às práticas didático-pedagógicas que legitimam este modelo de organização social. Mais que isso, significa ir para além da crítica, ou seja, colocar em funcionamento práticas e ações socioeducativas que questionem as estruturas desta sociedade e deste modelo de escola. Significa, sobretudo, romper com as raízes deste modelo educacional que privilegia o lucro em detrimento dos valores humanos. Significa promover ações rumo à edificação de uma escola para além do capital. Assim, nenhum modelo curricular que se submeta aos domínios do capital será válido para uma escola verdadeiramente democrática e transformadora da realidade sócio educacional dos tempos presentes.

A escola dos tempos modernos cria fetiches, necessidades banais, e apregoa a felicidade por intermédio de números que, grande parte das vezes, não interessam, nem de longe, aos educandos. Mas, ao contrário, interessam de perto às grandes empresas e aos megagrupos econômicos que tomaram para si a tarefa de dirigir a vida e o destino das pessoas, transformando os desejos, as necessidades e, até o próprio corpo humano em mercadoria última. Então, a escola moderna prepara os alunos para a competição com seus colegas e, às vezes, até consigo mesmos. Transformam-se em indústrias de “Educação” enquanto mercadoria e utilizam-na como moeda de troca junto aos pais, para comprar seus filhos e potencializá-los para o mercado. Estas escolas negociam com os pais os destinos, o presente e o futuro de seus filhos, não se importando com suas vontades e desejos [dos filhos].

Traçam o destino de pessoas segundo a lógica do dinheiro e soterram definitivamente os verdadeiros valores humanos que dariam sentido à vida. Criam competidores que possuem apenas números e cifras como referência de vida.

Assim, a luta maior dos educadores comprometidos com uma educação verdadeiramente de qualidade passa, necessariamente, pela construção de um currículo comprometido com os valores culturais dos povos, grupos e nações. Passa pela elaboração de propostas que procurem, constantemente, a resignificação dos conteúdos curriculares de acordo com as necessidades dos educandos, visando a sanar o seu objetivo maior, prepará-los para sua aventura maior: o enfrentamento do mundo e da vida.

5. Para não concluir! Considerações parciais!

Este ensaio procurou discutir as contradições que permeiam os elementos constitutivos do currículo, enquanto materialidade da educação formal. Para tanto, ele arguiu, num primeiro momento, sobre a crise da modernidade, que se configura numa crise de projetos de homem e de natureza. Dentro desta crise global de projetos, ele procurou identificar os elementos que caracterizam a crise na própria educação, a qual reflete as mesmas contradições da crise conjuntural que marca os tempos modernos.

Este artigo procura discutir, ainda, os limites das propostas curriculares, e a função do currículo como controlador e filtro dos conteúdos voltados para a reprodução do capital. Conclui-se que a educação nos tempos modernos vem, sistematicamente, se transformando em mercadoria a serviço da mercantilização do saber, como forma de direcionar a produção do conhecimento visando atender as demandas das grandes corporações financeiras multi/transnacionais.

Por fim, este artigo aponta no sentido da construção de um projeto político-pedagógico que seja capaz de romper com este modelo que visa manter o *status quo* do atual modelo de produção econômico. Propõe-se a luta por um projeto curricular que seja capaz de fazer o enfrentamento ao projeto liberal-conservador, que mantém o modelo positivista/cartesiano da escola tradicional.

Assim, pensar o currículo nos tempos atuais (modernos) é refletir sobre ele como instrumento de controle, é indagar sobre ele como instrumento de exclusão e de seleção de conhecimentos que interessam essencialmente a uma elite intelectualizada e que mantém seu controle sobre os conhecimentos e saberes produzidos ao longo dos séculos pela humanidade. Pensar no currículo significa a valorização dos saberes populares, da filosofia indígena, africana, enfim sobre as diversas concepções de mundo, de homem e de natureza.

Finalmente, nosso ensaio afirma que é preciso construir um outro modelo de escola, uma escola para além do capital, que seja capaz de repensar sua

função social e resgatar a dignidade de educadores (as) e educandos (as). Somente neste sentido, somente nesta direção seremos capazes de repensar um modelo de educação não meramente mercadológico, mas, um paradigma educacional que ressignifique e dignifique os seres humanos em todas suas dimensões, que recoloque o ser humano na teia da vida, na qual estão inclusos o conjunto de seres vivos que mantém o equilíbrio deste frágil ecossistema planetário. Pensar num currículo que reafirme o homem em sua dimensão humana é pensar num currículo para além do capital.

Referências

- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ARTMED Sul, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Alfabetização: Leitura da Palavra, Leitura do Mundo*/ Paulo Freire, Donaldo Macedo; Trad. Lólio Lourenço de oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, Regina. Leite. Movimentos Sociais: escola – valores. In: *Aprendendo com os Movimentos Sociais*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor, W. (ORGS), *Temas básicos da sociologia*, 2 ed. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, 1986.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/Lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *O poder da ideologia*. Trad. Paulo César Castanheira, São Paulo: Boitempo, 2004.
- SACRISTÁN, José. Gimeno. *O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade, 45, 46, 47, 114, 269, 271
afetividade, 12, 14, 116, 146, 182, 201, 208,
333
ambiente escolar, 87, 102, 153, 174, 175, 179,
195, 202, 223, 243, 268, 274, 278, 282,
343, 377
amor, 9, 10
amorosidade, 9
aprendizagem, 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26,
34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46,
52, 53, 60, 62, 70, 71, 79, 81, 89, 92, 107,
109, 110, 118, 120, 133, 136, 137, 140, 141,
147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 161, 171,
172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 188,
195, 208, 221, 226, 244, 251, 266, 268,
271, 285, 286, 305, 308, 312, 314, 324, 343
Arte, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 189, 208
ato de amor, 9, 10

C

Ciências Sociais, 282, 309
comunicação, 25, 31, 33, 34, 39, 43, 48, 52,
57, 63, 64, 88, 109, 113, 119, 127, 146, 147,
155, 172, 175, 176, 177, 180, 191, 212, 272,
273, 275, 279, 282, 285, 286, 287, 290,
292, 293, 294, 298, 303, 331, 340, 366
contexto escolar, 69, 87, 91, 94, 130, 284,
285, 305, 328
cultura, 15, 31, 43, 45, 47, 67, 70, 72, 73, 74,
77, 82, 85, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 125,
126, 136, 143, 145, 147, 153, 162, 166, 189,
193, 212, 213, 218, 220, 225, 243, 246,
248, 249, 250, 251, 264, 267, 268, 271,
279, 288, 289, 291, 293, 294, 330, 331,
333, 335, 353, 368, 375

D

deficiência, 45, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56,
114, 127, 148, 274, 293, 315, 338
desenho animado, 30, 31, 33, 36
desenhos, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 43,
53, 153, 173
desenhos animados, 30, 31, 32, 33, 35, 38
desenvolvimento motor, 106, 107, 108, 120
desigualdade, 81, 124, 164, 328, 329, 330,
331, 358, 364, 374

E

EA, 61, 62, 68, 69, 70, 72, 75, 77, 78, 79, 80,
81, 82
Educação Ambiental, 61, 62, 69, 71, 73, 74,
77, 78, 84, 85
Educação Básica, 90, 91, 93, 106, 119, 124,
208, 252
Educação de Jovens e Adultos
EJA, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 134,
137, 356
educação escolar, 34, 125
educação especial, 52, 53, 54, 55, 279
educação infantil, 19, 21, 24, 25, 44, 45, 52,
53, 55, 153, 154, 209, 219
Educação Infantil, 19, 52, 105, 106, 108, 109,
110, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122
educação libertária, 182
ENEM, 305
Ensino Médio, 95, 243, 245, 250, 266, 302,
305, 307, 309, 318
ensino superior, 45, 51, 62, 231, 232, 234,
235, 236, 237, 319, 320, 325
ética, 36, 82, 97, 134, 136, 138, 139, 140, 141,
143, 157, 158, 164, 165, 167, 168, 169, 203,
204, 210, 215, 216, 217, 228, 253, 354

F

faculdade, 30, 48, 242, 358
 família, 18, 19, 24, 32, 54, 105, 143, 146, 212,
 213, 220, 221, 222, 232, 270, 319, 328,
 332, 333, 334, 337, 338, 341, 344, 346,
 347, 350, 353, 354
 Fonoaudiologia, 46, 48
 formação, 13, 19, 20, 26, 33, 34, 38, 42, 44,
 57, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 78, 79,
 81, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 103, 105,
 109, 110, 114, 116, 119, 120, 129, 136, 142,
 143, 146, 148, 153, 155, 158, 161, 171, 174,
 179, 181, 191, 195, 196, 197, 200, 204, 205,
 208, 222, 223, 243, 245, 246, 247, 248,
 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257,
 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266,
 276, 287, 290, 302, 303, 307, 308, 309,
 310, 311, 314, 315, 323, 324, 365, 377
 Freire, 9, 10

G

graduação, 20, 34, 44, 45, 46, 128, 146, 231,
 252, 267, 311, 319, 322, 323, 325, 327, 364

H

História, 16, 77, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 97,
 104, 124, 133, 171, 182, 198, 228, 280, 363,
 364
 humanidade, 12, 13, 15, 16, 30, 31, 63, 75, 92,
 157, 167, 169, 184, 185, 189, 212, 213, 214,
 226, 246, 332, 362, 365, 366, 368, 375,
 379

I

inclusão, 34, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 105, 112,
 114, 117, 177, 179, 267, 270, 274, 275, 276,
 303, 325, 348
 infância, 13, 21, 30, 108, 115, 116, 125, 126,
 146, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 213, 332
 interdisciplinar, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94,
 120, 244, 245, 248, 249, 250, 253, 255,
 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
 264, 323

L

língua portuguesa, 47, 127, 137, 274, 282,
 283, 284, 285, 286, 287, 291, 307, 308,
 353
 linguagem, 23, 32, 54, 62, 88, 89, 98, 109,
 113, 115, 124, 127, 128, 129, 131, 137, 146,
 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 197,
 211, 212, 223, 228, 262, 277, 279, 281, 284,
 285, 288, 290, 291, 292, 294, 297, 298,
 299, 301, 307, 308, 340, 356, 358
 linguística, 127, 128, 131, 151, 152, 189, 267,
 269, 271, 272, 277, 278, 279, 280, 282,
 283, 284, 285, 286, 287, 288, 292, 293,
 297, 298, 300, 302, 305, 306, 307, 308

O

organização social, 31, 142, 251, 333, 377

P

Paulo Freire, 13, 18, 19, 21, 22, 30, 84, 91, 125,
 133, 134, 158, 159, 165, 170, 182, 203, 265,
 266, 315, 324, 347, 352, 353, 354, 355,
 358, 361, 362, 363, 373, 380
 pedagogia, 9, 14, 24, 157, 158, 159, 161, 165,
 166, 167, 168, 169, 188, 204, 208, 220, 221,
 224, 250, 251, 252, 253, 260, 261, 262,
 263, 279, 307, 352, 358, 373
 pedagogia crítica, 9, 157, 158, 159, 165, 166,
 167, 168, 373
 pessoas surdas, 267, 269, 270
 Piaget, 31, 37, 44, 95, 108, 149, 150, 151, 152,
 154, 156, 194
 políticas públicas, 192, 250, 309, 312
 prática interdisciplinar, 244, 245
 práticas interdisciplinares, 243, 245, 248,
 252, 254, 255, 259, 261, 262
práxis, 16, 87, 90, 134, 145, 162, 201, 249, 261,
 262, 355, 356, 359
 problematização, 21, 42, 67, 73, 74, 80, 82,
 244, 245, 249, 250, 255, 260, 261
 processo educacional, 59, 79, 268, 272, 273,
 275, 311, 355, 356, 365, 370, 371
 processos pedagógicos, 53, 55, 157, 312

Q

Química, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 78, 81, 82, 85

S

saúde, 30, 33, 44, 53, 119, 191, 230, 235, 236,
237, 238, 239, 241, 242, 319, 320, 321,
322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 338,
341, 350
socialização, 18, 24, 45, 88, 89, 109, 120, 133,
141, 150, 151, 250, 255, 276, 316, 333, 336,
373
sociedade, 9, 14, 45, 52, 61, 62, 66, 70, 77, 81,
82, 87, 88, 92, 98, 99, 100, 102, 105, 135,
138, 142, 158, 161, 163, 165, 167, 168, 169,
171, 175, 176, 179, 180, 191, 192, 194, 206,
218, 225, 269, 272, 274, 276, 282, 285,
286, 288, 290, 292, 294, 300, 303, 305,
310, 311, 315, 316, 330, 331, 332, 333, 334,
335, 338, 341, 344, 350, 352, 355, 357,
358, 359, 360, 361, 365, 366, 367, 368,
369, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 377
Sociologia, 133, 309, 313, 314, 315, 318

T

Tecnologias da Informação e Comunicação
TIC, 171, 172, 175, 177, 179, 181

trabalho, 18, 23, 24, 25, 30, 33, 34, 35, 37, 39,
40, 43, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 88, 94, 100, 101, 102, 106, 109, 113, 114,
116, 117, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129,
130, 131, 136, 138, 144, 154, 155, 166, 173,
174, 176, 179, 182, 188, 191, 192, 199, 205,
206, 207, 208, 212, 221, 225, 232, 243,
244, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 256,
258, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 272,
274, 275, 283, 292, 300, 308, 309, 311, 312,
315, 320, 321, 324, 325, 328, 334, 337,
348, 355, 361, 372
Trabalho Docente Individual
TDI, 53, 55, 58
trabalho pedagógico, 34, 53, 88, 114, 117,
207, 248, 256, 259, 263, 355

U

universidade, 45, 50, 206, 242, 309, 310, 311,
313, 315, 316, 326

V

Vygotsky, 31, 44, 146, 147, 148, 152

O AMOR EDUCA. O AMOR DIALOGAR. O AMOR LUTA.
TRÊS CARACTERÍSTICAS MUITO RELEVANTES PARA NÓS EDUCADORES
E EDUCADORAS QUE TEMOS NOS DEDICADO A PENSAR A EDUCAÇÃO
CRÍTICA. AMAR, PORTANTO, NO SENTIDO FREIRIANO DA PALAVRA É
COMPROMETER-SE COM A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE ATRAVÉS
DE NOSSAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E ASSUMIR A CAUSA DOS
OPRIMIDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.

ESTE LIVRO MANIFESTA ESTA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.
ESTA OBRA CONTRIBUI PARA QUE MUITAS VOZES SE ERGAM
NESTA CAMINHADA DE FAZER EDUCAÇÃO COM AMOR.

IVANIO DICKMANN
ORGANIZADOR



www.dialogofreiriano.com.br

ISBN 978-658719916-0



9

786587

199160

