

**Daniela Corte Real, Joanne Cristina Pedro,
Patrícia Modesto da Silva (orgs)**



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

E-book

I SIBFORP & III JIPPGE - BR/AR

**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores
& II Jornada Interuniversitária de Pós-
Graduação em Educação Brasil/Argentina**

27 a 30 de agosto de 2018

UCS - Caxias do Sul/RS

**Daniela Corte Real, Joanne Cristina Pedro,
Patrícia Modesto da Silva (orgs)**

E-book

I SIBFORP & III JIPPGE - BR/AR

**Even3 Publicações
2019**



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

Comitê científico

Alexandre Fernandes
Andréia Mores
Bibiana Silveira-Nunes
Cláudia Soave
Cristian Giacconi
Cristiane Backes Welter
Daniela Corte Real
Deise da Silva Santos
Eduardo Sacilotto
Elaine M. Dias de Oliveira
Flávia Fernanda Costa
Flávia Reis
Gilson Palhano
Iara da Silva Ferrão
Joanne Cristina Pedro
José Edimar de Souza
Maria Alejandra Oliveira
Mercedes Guerrero
Mirley T. C. da Costa
Patrícia Modesto da Siva
Sandro Pitano
Simone Côrte Real Barbieri
Sônia R. da Luz Matos
Vagner Peruzzo
Vialana Ester Salatino
Viviane Patrícia Dambrós



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

Comissão organizadora

Geraldo Antônio da Rosa

Amarildo Luiz Trevisan

Margarita Sgró

Cláudia Soave

Daniela Corte Real

Joanne Cristina Pedro

Patrícia Modesto da Silva



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

Instituições participantes

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
(UNICEN) - Argentina

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Universidade Federal do Pampa Campus São Borja (UNIPAMPA)

Universidad Nacional de Trés de Febrero (UNTREF) - Argentina

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
(URI) - Campus Santiago - RS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
(IFFAR) - Campus Santo Angelo - RS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
(IFFAR) - Campus Santo Augusto - RS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
(IFRS) - Campus Bento Gonçalves - RS

**A revisão das Normas ABNT
e Português/ Espanhol é de
responsabilidade de cada autor.**

Organização do Evento

UCS - Universidade de Caxias do Sul

Apoio

Florense

Projeto gráfico, capa e editoração

Bergamota Design

Edição

Even3 Publicações

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RE288 Real, Daniela Corte.

I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores e II Jornada Interuniversitária de pós-Graduação em Educação Brasil/Argentina/ Pedro, Joanne Cristina; Silva, Patrícia Modesto da. – Caxias do Sul: Editora Even3, 2019

Disponível em <www.ucs.br/site/eventos/sibiforp2018>

ISBN: 978-85-5722-230-4

1. Educação 2. Educação 3. Formação de Professores. I. Título

CDD: 370



I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores & II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação - Brasil / Argentina

#ninguemsoltaamaodeninguem
#educacaonaoemercadoria
#contraoscortesnaeducacao
#emdefesadaeducacaodequalidade

Apresentação

O I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores (SIBFORP) aconteceu entre os dias 27 e 30/08 na Universidade de Caxias do Sul e foi promovido pelo coletivo composto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPForma Serra (PPGEdu/UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEDU/UFSM), Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPForma (UFSM) e Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires (UNICEN - Tandil).

Idealizado durante Missão Acadêmica realizada em 2017, que teve como destino duas Universidades argentinas (UNICEN e UNTREF – Universidad Tres de Febrero), foi concebido com objetivo de promover a internacionalização dos debates acerca da educação, biopolítica e formação de professores no Brasil e na América Latina; aproximar os programas brasileiros de pós-graduação às instituições de ensino superior na América do Sul; refletir sobre o desenvolvimento da Educação e a criação de novas oportunidades para superar desafios para a educação em todo os níveis de ensino enfrentados pela América Latina, buscando também divulgar pesquisas e estudos sobre educação, biopolítica e formação de professores no Brasil e na América Latina, em nível de graduação e pós-graduação.

O evento contou com a realização de 12 Painéis Temáticos, Rodas de Conversa, Mesas Temáticas, Palestras além de momentos de intervenção cultural cujos diálogos e reflexões tecidas orientadas a partir do entendimento de que a prática docente e o fazer científico se fortalecem quando o espaço para discussão amplia os territórios conhecidos e interage com outras experiências e problemáticas, proporcionando por um ambiente de reflexão e estudos permeado pelos saberes de profissionais e futuros profissionais qualificados e preocupados com os rumos da Educação em tempos tão sombrios para a área.

Nessa direção o SIBFORP e a JIPPGE se apresentam (se apresentaram e as futuras edições hão de se constituir) como possibilidades de transgressão, escape e cotracontuda daqueles que ainda acreditam que a educação é uma das mais (se não a mais) legítimas forma de mudança de uma sociedade.

Boa Leitura!

Daniela, Joanne e Patrícia
(Organizadoras)



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

Sumário

Painel Temático 01 – Alteridade, Migração, Gênero, Diversidade e Inclusão

- 24** A escolarização de pessoas com deficiência:
uma abordagem histórica
Querubina Aurélio Bezerra
- 29** Afirmando subjetividades dentro da diversidade: reflexões
sobre Ensino de Filosofia na Educação Especial e Inclusiva
Fernanda Brockmann Vanassi
- 34** Alteridade, migração e gênero, o duplo, a mulher e a
migração italiana na obra de Anna Vera Boff
Mariele Gabrielli
- 38** As pessoas com deficiência e a desigualdade: do modelo
caritativo para o modelo social – utopia ou realidade?
Daniela Corte Real
Fabiane Bortoluzzi Angelo

46 Do Normal ao Patológico:
aproximações entre Biopolítica, Deficiência e Poder

Simone Côrte Real Barbieri
Daniela Corte Real

52 O acompanhamento institucional dos estudantes
cotistas raciais nas Universidades Públicas Federais
do Estado do Rio Grande do Sul

Chanaunana de A C Manfio
Jaqueline Moll

57 Processos migratórios contemporâneos:
trabalho e in/exclusão

Letícia Aline Back
Betina Hillesheim
Caroline da Rosa Couto

62 Sem mordanças: o ensino crítico de línguas
e o combate ao silenciamento na escola

Marcus Fontana
Angelise Fagundes

**Painel Temático 02– Pensando Fora da Caixa:
discussões sobre Educação, Migração, Gênero,
Diversidade e Inclusão**

72 A formação do professor e as Tecnologias Digitais

Luís Felipe Severgnini
Guilherme Santin

77 A relevância da Alfabetização Ambiental
na Educação Infantil

Cristiane Oliveira Velho
Joelma Zatti dos Santos

81 Carta aos leitores: desafio de uma *práxis* pedagógica

Sirlei Tedesco
Aline Moreschi Vivian

88 Educação Infantil numa perspectiva etnomatemática

Sabrina Monteiro
Ieda Maria Giongo

92 Educação no Ensino Superior no Brasil: reflexões sobre Estratégias de Ensino e o papel do Professor

Stéfani Mano Valmini

99 Ensino Médio, histórias infantis e Saúde Pública: oportunizando aprendizado – relato de experiência

Cisnara Pires Amaral

105 Presença social e o uso da videoconferência na Educação Profissionalizante

Gissele B Leal Bertagnolli

109 *Vidas Secas*: novas formas de leitura

Caroline de Moraes

Painel Temático 03 – Perspectivas Freireanas para Educação

115 A concepção de Experiência em Paulo Freire: relações com o cotidiano escolar e a prática docente

Caroline Caldas Lemons
Niuana Kullmann

120 As Universidades Comunitárias e a relação com a Sociedade, uma reflexão a partir da teoria de Paulo Freire

Marcia S. de Quadros Piccoli

125 Contribuição do jogo pedagógico em relação à leitura no processo de alfabetização

Greice Betton

- 131** **Contribuições freireanas na Educação Social**
Ingrid Bays
- 136** **Contribuições freireanas no processo de formação de professor: a autonomia como Emancipação Docente**
Maria Nelma Marques da Rocha
Mariane Fruett
- 140** **Diálogos com Freire e o direito à Educação: avanços e permanências?**
Jocianne G Pires
- 146** **Educação e Aprendizagem na perspectiva freireana**
Carla Roberta Sasset Zanette
Fernanda Ribeiro Toniazzo
- 151** **Educação e Emancipação: as dimensões educativas de uma associação**
Patrícia Modesto da Silva
- 156** **Educomunicação e Reconhecimento de Autoria: caminhos para o protagonismo juvenil**
Luciana Souza de Oliveira Costa
Júlia Pereira Damasceno de Moraes
Vanice dos Santos
- 161** **Não há saber mais ou saber menos: da sobreposição de culturas à construção do conceito de Educação do Campo**
Eveline Fischer
- 167** **O papel do Professor na Libertação dos educandos**
Niuana Kullmann
Caroline Caldas Lemons
- 172** **Paulo Freire e a Cibercultura na Escola: um diálogo com a alteridade**
Caroline Kloss

178 Paulo Freire e a Escola Sem Partido
Rudson Adriano Rossato da Luz

185 Pedagogia do Oprimido: educador oprimido ou opressor?
Vialana Ester Salatino
Andréia Morés

191 Postulados freirianos e o ensino e a
aprendizagem de Língua Estrangeira
Mirley Tereza Correia da Costa

196 “Só uma... só uma vogal”. o espaço das narrativas
como ferramenta para o aprendizado significativo:
a experiência freireana em Arroio do Sal - RS
Dilnei Abel Daros

206 Uma contribuição para o estudo dos fundamentos
de uma Ética no pensamento de Paulo Freire
Felipe Taufer
Moisés João Rech

Painel Temático 04 - Biopolítica, Violência e Barbárie: para além dos muros da Escola

212 A Mediação de Conflitos e Hermenêutica:
as perspectivas da narrativa do outro
Iara da Silva Ferrão
Amarildo Luiz Trevisan

225 Arteterapia em processos Educativos:
possibilidades de resistência e escape à Barbárie
Cláudia Soave
Vialana Salatino

230 Crise, Conhecimento e Educação
na Contemporaneidade
Jonivan Martins de Sá

- 236** Educador ou Ensinar: conflito entre Família, Escola e Sociedade - novos contornos se for trabalhado em Círculos de Paz
Suzana Damiani
Claudia Maria Hansel
- 244** Educador para conviver: reflexões sobre Mediação de Conflitos na Escola
Letícia Rieger Duarte
Libera Silmara Piaia
- 250** Homem x Máquina: os impactos da Inteligência Artificial na Sociedade
Mariana R Bernardi
Anderson Triacca
- 259** Meditação e Educação em um contexto marcado pelo condicionamento alienante
Carlos Roberto Sabbi
- 265** Metodologia da Justiça Restaurativa na Resolução de Conflitos como Processos Educativos
Aloísio Ruscheinsky
Cláudia Maria Hansel
Suzana Damiani
- 274** O Neoliberalismo e os Direitos Sociais do Idoso
Eliete Maria Scopel
- 280** Suicídio como Ato Político: o resgatar do homem ativo capaz de influenciar a realidade
Fayni Carneiro Leite
- 284** Violência nas Redes Sociais e o cotidiano docente: estudo do caso da Professora de Indaial
Bibiana Silveira Nunes
Amarildo Luiz Trevisan

Painel Temático 05 - Pensamento Educacional Latino-Americano e Epistemologias do Sul

294 Consciência Crítica Latino-americana: superação do pensamento colonizado

Sirlei Tedesco
Carla Spagnolo

301 Decolonização da América Latina: a Educação como um contributo possível

Alexandre Cortez Fernandes
Viviane Patrícia Dambros

306 Educação Popular e Pedagogia Crítica na América Latina: Contextualizando Paulo Freire

Mariana Parise Brandalise Dalsotto

Painel Temático 06 - Diversidad Cultural y Culturas Originarias

312 Aos cidadãos negros, na Caxias do Sul/RS de 1950, os barbeiros diziam não

Itamar Ferretto Comarú

324 José Carlos Mariátegui: el amauta en la discusión pedagógica actual. Un ensayo acerca de su importancia para pensar los problemas pedagógicos en la contemporaneidad

Adriana Pinna

330 O processo da Resiliência Pedagógica e Autoformação Docente na Educação Superior

Neiva Viera Trevisan

336 Re-conocimiento del “otro” en América Latina como clave de una Episteme Decolonial

María de Las Mercedes Guerrero

343

Universidades Interculturales como
clave de la Decolonización

Elizabeth López Bidone

**Painel Temático 07 - Educação, Unidades
Informacionais, Memória e Cultura Escolar:
Perspectivas Históricas**

349

A hegemonia das Escolas Cristãs, seu papel pedagógico
e influências no modelo de Escola Paroquial Metodista

Márcio G dos Santos

Eliana Rela

358

A religiosidade e a celebração às flores no cotidiano do
Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS, 1938-1945)

Cassiane Curtarelli Fernandes

365

As bibliotecas e os processos de aprendizagem:
considerações a partir da perspectiva de Paulo Freire

Flávia Reis de Oliveira

João Paulo Borges da Silveira

371

Entre a fé e o magistério, a discórdia:
relações conflitantes entre pastores, professores e
comunidades do Sínodo Rio-Grandense (1886-1914)

Rodrigo Luis dos Santos

**Painel Temático 08 - Diálogos entre a
Educação e os Movimentos Sociais**

377

Ensino Médio em luta: reflexões sobre
Desigualdade, Desenvolvimento e Micropolítica
a partir do Movimento de Ocupações

Thays Carvalho Gonem

383 “Janela da favela”: uma breve reflexão sobre os elementos político-pedagógicos da mística no campo da Educação Popular

Joanne Cristina Pedro

390 Relação do *Sem Terra* com a terra: subsidios para uma Educação Ambiental Crítica

Heloísa Giron

Painel Temático 09 - Biopolítica, Educação e Políticas Públicas: Desafios para a Educação no Século XXI

396 A Educação Ambiental como potencializadora da Logística Reversa para a Gestão de Resíduos Sólidos oriundos da Sociedade de Consumo

Matheus Milani

402 Considerações acerca da eclosão do Neofascismo no Brasil (Ou eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada)

Mauricio Cristiano de Azevedo

412 Educação na Contemporaneidade: diálogos com o pensamento de Foucault

Nédio Antônio Andreolli

Ancilla Dall’Onder Zat

419 Institucionalização de indivíduos presos: desafios para a Educação em regime de privação de liberdade

Eduardo Sacilotto

Flávia Fernanda Costa

422 O conselho Escolar frente aos desafios da Educação no Século XXI

Alana Silva Sgorla

427 **Perspectivas de uma Educação Existencialista para a Autonomia: Práticas Restaurativas e Comunicação Não Violenta**

Altemir Schwarz
Vanderlei Carbonara

433 **Políticas e Práticas de Educação Integral: tempos, espaços e saberes em transformação**

Cineri Fachin Moraes
Cristiane Backes Welter
Delcio Antonio Agliardi

439 **Um olhar sobre Língua Portuguesa nos Anos Iniciais na BNCC**

Taciana Zanolla

Painel Temático 10 - Educação Física, Música, Artes: Harmonias da Escola em Movimento

445 **Nota dos editores**

Para o Painel Temático 10, Educação Física, Música, Artes: harmonias da Escola em Movimento, não foram enviados artigos completos.

Painel Temático 11 - Formação Cultural e de Professores

447 **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de (multi)letramento**

Eliane de Fátima Manenti Rangel
Angela Bortolini Jahn

453 **A Docência e seus reflexos na Educação Contemporânea**

Raquel Mignoni de Oliveira

459 **A Prática Pedagógica do Letramento Digital no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Lages (SC)**

Cristian Roberto Antunes de Oliveira
Lucia Ceccato de Lima

- 465** Contação de Histórias no Espaço Escolar: a Presença do Pensamento Freireano e a Pedagogia de Taborda
Roger Andrei de Castro Vasconcelos
- 471** Da Educação Básica ao Ensino Superior: percursos de Formação Docente
Isadora Alves Roncarelli
Andréia Morés
- 477** Desenvolvendo habilidades e ampliando conhecimentos
Nágila V de Castro e Souza
- 482** Desenvolvimento de atividades investigativas matemáticas em encontros de Formação de Professores
Sabrina Monteiro
Ieda Maria Giongo
- 486** Entre a “Formação” Profissional Docente e o Reconhecimento Denegado
Sandra Elisa Réquia Souza
Amarildo Luiz Trevisan
- 492** Filosofia da Educação Matemática: implicações nos processos de Ensino e Aprendizagem
Graziela Rossetto Giron
- 497** Formação Continuada de Professores: uma abordagem histórico-crítica
Gislaine Aparecida de Matos
Maria Selma Grosch
- 503** Formação Cultural e Formação Docente para a Educação Básica
Elaine Maria Dias de Oliveira
- 509** Formação de Professores no município de Vacaria/RS: o curso complementar no Colégio São José (1931-1944)
Gisele Alves de Lima

517 **Leitura literária na Formação de Docentes no Ensino Superior e suas implicações na Educação Básica**

Maria Isabel Silveira Furtado
Andréia Morés

524 **Mediação Intercultural como ferramenta pedagógica a partir das perspectivas da Biologia do Amor**

Angelise Fagundes

535 **Os desafios na (re)estruturação curricular do Curso de Pedagogia da FAMUR**

Nureive Goularte Bissaco

540 **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - EaD – UFRGS: interfaces com a Teoria de Feuerstein e Freire**

Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antonio da Rosa

546 **Repensando as Práticas Pedagógicas e o papel do professor na Educação Básica: um relato de experiência na Formação de Professores**

Viviane Catarini Paim

551 **Versando sobre a competência de observar do Profissional Educativo Infantil**

Rochele R. Andreazza Maciel
Flávia Brochetto Ramos

Painel Temático 12 - Educación y Democracia

556 **A atividade de estudo e a ambientalização curricular na Educação Infantil: possibilidades formação cidadã**

Júlia Pereira Damasceno de Moraes
Cristiane Oliveira Velho

561 A pesquisa em sala de aula como ferramenta para
Formação de Professores de Ciências

Fabiana Pauletti
Luciana Richter

568 Deliberação e Exercício Político: articulações
entre Cultura Democrática e Educação

Mônica de Souza Chissini

574 Democracia y Educación: experiencias
educativas como espacio de interacciones
orientadas hacia la transformación social

María Alejandra Olivera

580 Imágenes, escuela, espacio y prácticas democráticas

Sandra Gomez

587 Mbyá-guarani em retomada de área ancestral no litoral
norte gaúcho: pelo direito a pertença à mata

Maria Cristina Schefer
José Carlos Venâncio



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 01

**Alteridade, Migração,
Diversidade, Gênero e Inclusão**

A Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma abordagem histórica

Querubina Aurélio Bezerra¹

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e altas habilidades/superdotação em escolas regulares tem recebido atenção na pauta educacional, bem como nas políticas brasileiras nas duas últimas décadas. Essa nova proposta educacional, no entanto, não foi recebida sem questionamentos, uma vez que para garantir condições de acesso a alguns estudantes a escola necessita de uma condição financeira que possibilite a eliminação de barreiras arquitetônicas e tecnológicas. Além disso, as barreiras atitudinais, por vezes, ainda se colocam como empecilho para a efetiva inclusão de estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas.

Cabe, todavia, questionar: como efetivamente ocorrem os processos inclusivos na escola regular? Como a escola está estruturada para receber esse público que apresenta suas necessidades educacionais específicas? E ao que concerne aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, como são trabalhados os conceitos científicos previstos nos currículos escolares com os estudantes que apresentam deficiência que implicam em limitações cognitivas?

Não há aqui a pretensão de apresentar respostas a todos esses questionamentos devido a amplitude do tema. Neste artigo, temos como objetivo geral analisar a escolarização de estudantes com deficiência, a partir de uma abordagem histórica.

O método bibliográfico permitiu a análise a partir de uma perspectiva histórica, possibilitando a compreensão dos processos educativos que foram direcio-

nados às pessoas com deficiência em diferentes momentos. A referência teórica está pautada em Brasil (2001, 2008, 2015), Cambi (1999), Foucault (2012), Sonza *et al.* (2015).

Exclusão e Segregação: ações de Controle Social

Ao fazer uma análise histórica, é possível perceber que o acesso de pessoas com deficiência à escolarização é recente, seja essa desenvolvida em instituições de educação especial ou em escolas regulares, se considerarmos como primeiros modelos educativos da sociedade ocidental aqueles que remontam ao século V a.C. na Grécia Clássica, em que a educação “se liga à palavra e à escrita e tende à formação do homem como orador” (CAMBI, 1999, p.86).

Cabe ressaltar que o ensino de pessoas com deficiência foi baseado em diferentes paradigmas ao longo da história, porém, os marcos temporais indicados não apresentam períodos uniformes, uma vez que as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência tiveram seus marcos em cada país, além da influência de questões econômicas, políticas e sociais.

Inicialmente, a condição das pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão e marginalização em razão dos fatores culturais, econômicos, políticos e sociais que determinavam as formas de controle social (REZENDE *et al.*, 2013; SONZA *et al.*, 2015).

De acordo com Sonza *et al.* (2015), somente a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, teve início

atividades de reabilitação e de ensino para pessoas com deficiência. Esse marco relaciona-se com a proposta de tornar essas pessoas produtivas para a sociedade, uma vez que foi acompanhado do surgimento dos primeiros inventos (cadeira de rodas, próteses, etc.) que permitiram às pessoas com deficiência a realização de atividades laborais no contexto da sociedade industrial.

A institucionalização de hospitais, prisões e manicômios são exemplos de estabelecimentos que oficializaram os espaços de rigoroso controle social por meio da classificação comportamental dos indivíduos, indicando quais não se enquadravam nos padrões de normalidade da sociedade. Loucos, criminosos, doentes, pobres e órfãos estavam entre os grupos que necessitavam ser segregados da sociedade para que esta estivesse protegida das ações daqueles, havendo aproximação apenas se houvesse forma de torná-los produtivos (CAMBI, 1999).

Nessa perspectiva, as pessoas que apresentavam limitações físicas, sensoriais ou intelectuais também eram alvo dos processos de exclusão e de segregação social. As instituições fortaleceram sua função de controladoras, segregando aqueles que não atendiam ao padrão de normalidade, ou desenvolvendo ações que os normalizassem e os tornassem produtivos à sociedade.

Essa ordem social, que se constitui a partir da institucionalização, reforça uma nova estrutura de poder à qual Foucault (2012) denomina de poder disciplinar. A disciplina fortaleceu o discurso daquilo que passou a ser ditado como regra na sociedade, aquilo que passaria a ser observado como comportamento natural e norma. A partir de então, as ações que fugiam à norma eram destinadas ao controle social, de modo a proteger a sociedade de quaisquer riscos que aqueles que não apresentavam um determinado perfil de normalidade pudessem causar. Além disso, o sistema de controle socialmente instituído foi, à medida que indicava ser útil ao sistema econômico, à produção, e ao usufruto do poder, fomentado pela burguesia.

No caso do Brasil, o controle social ficou evidente, no entanto, não apenas da pessoa sem deficiência em relação à pessoa com deficiência, mas de uma classe

privilegiada em relação a uma parcela significativa da população que, ao final do século XIX, ainda não tinha a educação enquanto direito, sendo as primeiras instituições de atendimento a pessoas com deficiência criadas para atender a interesses imperiais.

A criação de instituições educacionais voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência se difundiu de forma tímida e com atendimentos direcionados a pessoas com deficiências específicas. No século XIX, foram fundadas as primeiras instituições a desenvolver atividades educacionais para pessoas com deficiência visual e auditiva: o Instituto Benjamin Constant - IBC (fundado em 1854 e originalmente denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (denominado em sua fundação, em 1857, de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos). Os atendimentos realizados nessas instituições eram ínfimos se considerados os quantitativos populacionais. Em 1874 foram 35 alunos cegos e 17 surdos, atendidos diante de uma população de, respectivamente, 15.848 cegos e 11.959 surdos (JANNUZZI, 1985 *apud* PLETSCHE, 2014b).

Até a década de 1950, a segregação em instituições residenciais ou escolares marcou a principal representação dos espaços destinados aos processos educativos e à formação das pessoas com deficiência.

Da integração à inclusão: novas propostas de escolarização

Entre as décadas de 1960 e 1980, uma outra proposta educativa para pessoas com deficiência foi proporcionada, a normalização/ integração. Diferentemente da concepção anterior, as pessoas com deficiência passaram a ser integradas na sociedade, contudo, essas pessoas precisavam estar preparadas para a integração, nesse caso, o estudante que precisava se adaptar à escola. Nesse processo, as escolas especiais, as entidades assistenciais e os centros de reabilitação foram as responsáveis por moldar as pessoas com deficiência aos padrões considerados normais a fim de que fossem integradas na sociedade (SONZA *et al.*, 2015).

A partir da década de 1980, a inclusão ganhou força pelo tensionamento de movimentos sociais. Essa nova proposta busca respeitar e valorizar as diferenças, além de propor modificações na sociedade de modo a tornar os espaços, produtos e processos disponíveis e acessíveis a todos (Sonza *et al.*, 2015).

No Brasil, as mudanças nas políticas educacionais em prol da inclusão tiveram início já no século XXI, e merecem destaque dois instrumentos normativos: 1. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em 2001, indicaram que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001); 2. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que passou, em 2008, a ser a nova referência para garantir o direito à educação de pessoas com deficiência em escolas e classes regulares, apresentando como objetivo

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: · Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; · Atendimento educacional especializado; · Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; · Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; · Participação da família e da comunidade; · Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e · Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

O ano de 2008 também apresentou mudanças quanto ao investimento destinado às escolas regulares que passaram a receber a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, uma vez que a publicação do Decreto 6.571/2008, garantiu a ampliação do recurso financeiro destinado às escolas com estudantes incluídos, uma vez que eles seriam duplamente contabilizados, na matrícula do ensino regular e na matrí-

cula do Atendimento Educacional Especializado, em que seriam desenvolvidas atividades complementares ou suplementares ao ensino regular. O referido decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, que passou a dispor sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Cabe também destacar que a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) apresenta a educação na lista dos direitos fundamentais que devem ser assegurados à pessoa com deficiência, devendo ser assegurado o acesso a “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”.

As mudanças nas políticas educacionais têm resultado em um novo mapa escolar brasileiro. De acordo com dados do INEP (2018), o Censo Escolar da Educação Básica 2017 registrou no Brasil a matrícula de 896.809 estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes regulares de escolas de Educação Básica, em contraponto a 169.637 matrículas em escolas ou classes exclusivas de educação especial. Esses números demonstram que o acesso de pessoas indicadas como público-alvo da educação especial na escola regular é uma realidade, no entanto, para além do acesso, busca-se informações sobre a efetividade dos processos de permanência e aprendizagem desses estudantes que se encontram matriculados na rede regular de ensino.

Com a possibilidade de acesso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, pressupõe-se que as escolas tenham passado por mudanças em sua estrutura física e pedagógica, de forma a eliminar todas as barreiras (arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, dentre outras) que impeçam a efetivação da política inclusiva.

Mittler (2003, p. 34) ressalta que a “inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula.”

Considerando todas as necessidades de transformação requeridas a uma escola que se pretende inclusiva, se faz necessário deixar de lado a visão por vezes ingê-

nua de que a mudança de uma terminologia, conceito, paradigma ou mesmo a promulgação de um novo instrumento legal apresente imediatamente os resultados esperados de uma educação para todos. Glat (2014) salienta que os sujeitos com necessidades educativas especiais incluído nesse termo “todos” precisam ter atendidas as suas necessidades de forma a impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem e evitar que a passagem pela escola resulte em fracasso.

Neste aspecto, Bisol, Pegorini e Valentini (2017) alertam para o fato de que os estudantes público-alvo da educação especial estão tendo acesso ao ensino em escolas da rede regular, independentemente das escassas condições financeiras e de recursos humanos disponíveis nessas instituições. Pletsch (2014a, p.59), por seu turno, apresenta uma crítica ao “desmonte do *continuum* de serviços historicamente oferecidos pela Educação Especial” baseado na relação entre o alto custo desse sistema em contraponto à redução dos gastos com educação pensada dentro de um sistema educacional inclusivo e alerta para a necessidade de ampliação do financiamento do ensino público para que a escola garanta condições de aprendizagem a todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais.

A nova proposta educativa baseada na inclusão, uma vez que regulamenta direitos e começa a apresentar resultados quantitativos no que se refere ao acesso à escola, representa avanços se compararmos com as concepções anteriores que ou não previam o acesso de pessoas com deficiência em ambientes educativos comuns ou o previam sem uma política de adequação da escola às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Contudo, faz-se necessário dar condições de aprendizagem, e nesse aspecto não se pode negligenciar as reais necessidades apresentadas por esses estudantes.

Considerações finais

Ao longo do percurso histórico as perspectivas de educação para pessoas com deficiência foram pautadas em diferentes paradigmas. A exclusão e a segregação funcionaram inicialmente como formas de controle social, posteriormente as propostas de integração e in-

clusão possibilitaram, de maneiras distintas, o acesso ao que hoje é considerada como um direito fundamental.

Contudo os processos educativos que atualmente ocorrem nas escolas inclusivas brasileiras ainda são circundados de dúvidas quanto à eficácia das propostas legais, uma vez que apesar de o acesso estar se tornando uma realidade registradas nos censos educacionais, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial que se encontram matriculados em escolas regulares ainda necessitam de ações efetivas.

O desafio das escolas que se engajam na causa da inclusão está em ultrapassar um dos aspectos propostos nos instrumentos legais e ir além da garantia de acesso à escola. Ao buscar novas alternativas de ensino, que dê condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes com deficiência e ao oferecer os serviços e recursos que sejam essenciais à aprendizagem dos estudantes com deficiência que estejam incluídos no sistema regular de ensino, será possível a inclusão alcançar objetivos propostos para a inclusão.

Referências

BISOL, C.A.; PEGORINI, N.N.; VALENTINI, C.B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2017.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

GLAT, R. Prefácio à primeira edição. In. PLETSCHE, M.D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Síntopses estatísticas da educação básica. Brasília: INEP: 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 17 mai. 2018.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014a.

_____. (2014b). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>

REZENDE, A.L.A. *et al.* A trajetória da inclusão. In. SONZA, A.P. *et al.* (Org.) **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Brasília: SETEC/MEC, 2013.

SONZA, A.P. *et al.* (Org.). **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CO-RAG, 2015.

Notas de fim

1 Estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista do Programa de Qualificação de Servidores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. querubinabezerra@gmail.com.

2 No ano de 2013, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, houve uma mudança de terminologia, passando os Transtornos Globais do Desenvolvimento a ser nominados de Transtorno do Espectro Autista. A legislação brasileira e os dados censitários da educação ainda mantêm a terminologia de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Afirmando Subjetividades dentro da Diversidade: reflexões sobre Ensino de Filosofia na Educação Inclusiva

Fernanda Brockmann Vanassi¹

A educação vem sendo amplamente problematizada e discutida em diferentes esferas da sociedade - na filosofia da educação, na pedagogia, na cultura, na política. Analisando os diferentes discursos produzidos por estas áreas, parece ser evidente a visão de educação enquanto “ação formadora do ser humano”, ou seja, compreende-se a educação a partir da natureza fundante da ação pedagógica sobre as subjetividades (RODRIGUES, 2001, p. 233).

No Brasil, o ideal de educação tal como defendido na Constituição Federal é amplamente aceito, restando apenas que investiguemos a sua prática. Isto significa que os profissionais da educação se ocupam muito mais com questões como a metodologia e os conteúdos do que propriamente com a finalidade da educação. A Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais são exemplos disso e constituem tentativas de discussão das práticas educacionais tendo em vista a realização do ideal de educação preestabelecido. Mas que ideal é este?

Primeiramente, devemos lembrar que assim como todo ideal a educação não é natural, ela é uma criação humana. Em segundo lugar, qualquer questionamento feito a seu respeito implica uma concepção muito clara do que é o homem. Isto significa que a noção que temos sobre o ser humano interfere diretamente na noção de educação. Portanto, falar de educação é falar a partir de uma concepção muito clara do destino do homem.

Em linhas gerais, a educação é tida como uma ação cuja tarefa ou finalidade é a de preparar o indivíduo

para a vida em sociedade. No Brasil, existe um consenso no que se refere à relação entre educação e cidadania, basta olharmos novamente para a nossa Constituição Federal: a educação é direito de todos, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que se refere à cidadania, é importante lembrarmos que à época da redação da Constituição a nossa democracia era recém-nascida e a compreensão dos objetivos da educação como citados acima só são possíveis dentro de uma sociedade plenamente democrática. Isto posto, podemos afirmar que através da educação buscamos o ser humano enquanto dono de si, autônomo, capaz de se afirmar dentro da sociedade enquanto um cidadão que sabe de seus direitos e deveres e está capacitado para o trabalho. Por conseguinte, a concepção de homem que temos aqui é a do *zoon politikon*, o animal político de Aristóteles, cujo destino é viver em uma sociedade democrática, na qual ele tem o direito e o dever de exercer sua cidadania.

Um segundo destino do homem a ser alcançado através da educação é o trabalho. Aqui, podemos destacar a noção de homem enquanto aquele que ultrapassa o mundo natural através da sua ação e do seu fazer, produzindo e construindo a realidade. Ou seja, o trabalho pode ser compreendido não apenas como algo necessário, mas constituinte do ser humano - aquilo que o diferencia dos outros animais.

A ideia de trabalho enquanto finalidade da educação ganhou ainda mais força com a própria reforma do Ensino Médio, cujo principal objetivo é o de apro-

ximar a escola da realidade dos estudantes tendo em vista as novas demandas profissionais do mercado de trabalho. Na teoria, a reforma visa melhorar as condições da educação para que o sujeito esteja melhor preparado para o mundo do trabalho - o que caracteriza-se, claramente, como um objetivo de educação profissionalizante.

Em resumo, Rodrigues (2001, p. 235) afirma:

Na esteira do que foi reafirmado sobre os fins da educação, podemos reconhecer que a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola.

No entanto, acreditamos que preparar para o trabalho não deveria ser um fim primário da educação, e sim secundário. A finalidade primária, a nosso ver, deve ser a autonomia e o pensamento crítico para melhor compreensão de si mesmo e da realidade e, a partir disso, possibilitar o exercício da cidadania e a preparação ou capacitação ao trabalho.

Pensar a autonomia como finalidade primária da educação não é algo inovador. Na realidade, esta ideia já havia sido elaborada pelo filósofo alemão Immanuel Kant. Quando Kant escreve sobre o esclarecimento, ele o caracteriza como a saída do homem de sua menoridade em direção à maioridade intelectual, sendo capaz de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (Kant, 1784).

De acordo com este filósofo, “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1993, p. 69). Isto significa que, para ele o homem não nasce humano, mas torna-se humano através da educação - eis, aqui, o princípio formativo da educação o qual nos referimos mais acima. Nascermos totalmente de-

pendentes dos cuidados de, pelo menos, um adulto - é o chamado desamparo original - e, neste sentido, estamos em desvantagem perante os outros animais. Entretanto, a educação é o que nos transforma em seres plenamente humanos, nos fornecendo as ferramentas necessárias para que possamos nos tornar senhores da nossa própria existência.

Ainda na esteira de Kant, podemos dizer que o processo educativo implica em uma mobilização intelectual, capacitando o indivíduo a assumir o pleno uso de suas potencialidades e conduzindo-o para a autonomia. Isto resultaria na possibilidade de autoconduzir o seu próprio processo formativo, não necessitando mais do auxílio de outros. Dito de outro modo, o processo educativo não se reduz apenas a uma formação externa, mas deve culminar naquilo que poderíamos chamar de “autoformação”. Isto significa que educar não deveria consistir apenas em “promover o ajustamento do educando a uma determinada realidade” (RODRIGUES, 2001, p. 241), mas em equipá-lo para que ele possa construir-se dentro da realidade na qual está inserido.

Apesar de imaginarmos infinitas possibilidades para nos tornarmos o que quisermos e construirmos a nossa identidade, já nascemos numa cultura onde tudo já está dado e com possibilidades bem delimitadas. Muitas vezes, não sobrando espaço para o novo e para a criatividade. Segundo Rodrigues (2001, p. 240), “a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura”. Isto significa que a nossa subjetividade será fortemente marcada pelo meio em que vivemos. Ainda assim, é desejável que encontremos na educação o lugar onde os indivíduos, desde a tenra idade, possam experimentar, errar, criar e conviver com a diversidade ao invés de simplesmente aprenderem a se adequar aos padrões impostos pela sociedade.

Quando pensamos sobre educação no Brasil, percebemos que os ideais dos quais estamos falando estão longe de serem alcançados. As escolas, enquanto instituições reguladoras, “são territórios de constituição de indivíduos em sujeitos, ou seja, espaços de sujeição deles a um outro pela dependência e controle instituídos pelas técnicas do poder disciplinar”, funcionando como espaço de acomodação às normas, condutas,

ideias, crenças e valores (KOHAN, 2000, p. 148). Vemos muitas vezes que a escola, ao invés de se colocar como um lugar seguro para exercício da liberdade - especialmente no sentido de uma abertura ao novo - se coloca como este lugar de adequação.

E isto é ainda mais reforçado quando falamos de inclusão. A experiência nos tem mostrado que devemos tomar o cuidado para não cairmos no que Pagni (2017) chama de “racionalidade homogeneizadora”. Ou seja, partindo de um ideal de normatividade, anulam-se as diferenças entre os alunos no que diz respeito às suas necessidades especiais e tem-se em vista uma identificação rasa de todos. Alguns discursos sobre a inclusão “conclamam que se olhe para esses elementos do mesmo modo que se olha para os sujeitos normais e, portanto, aspirar ver neles, se não certa normalidade, ao menos uma funcionalidade para o mundo que vivem” (PAGNI, 2017, p. 262).

Mesmo na educação normal, não acreditamos que anular as diferenças seja o melhor caminho para uma educação de qualidade. Pelo contrário, é necessário e acima de tudo ético, que abracemos a diversidade, aceitando as diferenças e mesmo a deficiência como algo positivo.

Muito tem se falado a respeito da diversidade e da inclusão. Podemos falar de diversas coisas até a exaustão sem necessariamente compreendê-las. Podemos compreender inúmeras coisas sem conseguir explicá-las. Podemos falar, compreender e explicar coisas, mas não colocá-las em prática. Falar de diversidade, simplesmente, não soluciona os problemas relacionados à inclusão.

Já é amplamente aceito que vivemos em uma sociedade plural - sabemos que não somos todos iguais e, no entanto, parecemos recair sempre nas padronizações. De certa forma, porque isto torna as coisas mais simples e fáceis, especialmente quando falamos de educação. Pensando a partir da realidade educacional no Brasil, onde temos salas abarrotadas de alunos e apenas um professor em cada uma delas, isto é compreensível. Se pararmos para pensar esta mesma realidade dentro da perspectiva da inclusão, abraçar a diversidade parece ficar ainda mais difícil.

Felizmente, a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino tem aumentado gradativamente no Brasil. O número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica passou de 751.065 em 2016 para 827.243 no ano de 2017 (INEP). Porém, mesmo que o índice venha apresentando tal crescimento nos últimos anos, as escolas ainda não possuem estrutura para atender as demandas da inclusão. Quais as saídas para estas questões? Como podemos incluir com qualidade dentro desta realidade, tendo em vista o ideal de educação elaborado na Constituição Federal?

Seria muita pretensão de minha parte tentar responder a estas questões. No entanto, enquanto professora de filosofia posso oferecer saídas para estes problemas partindo da minha experiência com inclusão na minha disciplina. As minhas reflexões têm como pano de fundo a experiência com Filosofia em uma turma de Ensino Médio, no Colégio Eduardo Guimarães, no Rio de Janeiro.

Esta é uma escola privada, na qual a maior parte de seu corpo discente é constituído por alunos especiais: em uma mesma sala, encontram-se autistas, pessoas com Síndrome de Down, com paralisia cerebral entre outros. Nas aulas de Filosofia, as turmas do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio têm aulas junto, somando onze alunos, dos quais apenas três não foram diagnosticados com algum transtorno do desenvolvimento. Isto, por si só, já se apresenta como um grande desafio ao professor porque é preciso adaptar os materiais de acordo com a necessidade específica de cada aluno, ao mesmo tempo em que se busca a integração da turma.

Acredito que a filosofia assuma um papel importante dentro desta realidade porque ela se constitui enquanto uma ação reflexiva que se propõe pensar para além da imediatez das coisas. Em certo sentido, filosofar é problematizar o mundo e não tomá-lo como obviedade. Tal atitude se caracteriza como um antídoto contra os problemas apresentados acima uma vez que propõe um salto para fora do senso comum e da ideologia, abrindo caminho para a construção autônoma e crítica de si mesmo e do mundo (ASPIS, 2004).

Para que o professor de Filosofia desenvolva suas aulas de forma significativa, deve ter como diretriz, em pri-

meiro lugar, que todo o processo de aprendizado de Filosofia deve reforçar o fato de que a Filosofia é uma ação e, por esta razão, deve estar voltado para o aluno. Portanto, o professor tem como função guiar os estudantes ao desenvolvimento da autonomia de pensamento. Ele faz isso proporcionando situações nas quais os alunos são os protagonistas do conhecimento, sempre partindo de uma problematização da realidade. Para que se possa exercer o filosofar é necessário que os estudantes sejam ativos em todo o processo de aprendizagem.

Em síntese, ensinar Filosofia consiste em criar situações que possibilitem a experiência filosófica. “Dentro da ideia de experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também pelo professor”. Portanto, as aulas de Filosofia devem visar oferecer os critérios filosóficos para que o aluno possa julgar a realidade através da problematização e do questionamento filosófico, construindo conceitos criativamente, sempre visando o rigor filosófico (ASPIS, 2004, p. 309-310).

Por ser uma ação reflexiva, a Filosofia possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, é importante salientar que pensar não se aprende na disciplina de filosofia. Somos seres racionais, pensantes, estamos sempre “a pensar”. Pensamos o que vamos comer no café da manhã, emitimos juízos de valor sobre praticamente todas as coisas, passamos boa parte do tempo imersos em fantasias e lembranças, fazemos previsões para o futuro, sonhamos etc. Na escola devemos aprender a refinar o pensar e desenvolver o pensamento crítico. E, apesar de a filosofia ter muito a contribuir neste sentido, não cabe exclusivamente à ela a tarefa de fazer o aluno pensar criticamente.

O pensar autêntico e autônomo proporciona a abertura do caminho para a afirmação da subjetividade. A contribuição da filosofia no sentido de desenvolver este modo de pensamento se desenrola na medida em que ela é reflexiva, propondo um diálogo do eu consigo mesmo. O sujeito que se põe a filosofar, ou seja, aquele que se questiona, que busca compreender questões filosóficas, está sempre implicado na questão que coloca. Aquele que pergunta está buscando a si mesmo e todo problema filosófico diz respeito a uma concepção de homem, ou da condição humana.

Neste sentido a filosofia pode contribuir no sentido de uma afirmação da subjetividade e individualidade. Ela exige uma tomada de consciência da própria situação, da realidade individual e social, e o desenvolvimento de consciência histórica. Isto porque a filosofia vive uma imersão na cotidianidade (ROCHA, 2010). Nesta medida, o indivíduo que exerce o verdadeiro filosofar, e não simplesmente o filosofar “enciclopédico”, caminha em direção a compreensão de si próprio e de seu lugar no mundo. Porém esta compreensão nunca está completa, está sempre por fazer-se, é a incompletude que define o próprio filosofar, a condição humana e a busca por sentido.

No que se refere à metodologia em Filosofia, tomamos de empréstimo a afirmação de Rancière na qual, segundo ele, existem dois atos fundamentais de um mestre: a interrogação e a provocação da palavra. Para ele, estes dois atos fazem manifestar-se a inteligência que “se ignorava a si própria, ou se descuidava” (2002, p. 40). Pensando as aulas de Filosofia no Colégio Eduardo Guimarães, percebemos que a criação de um espaço seguro, no qual os estudantes são provocados a pensar e onde eles podem se expressar e construir uma fundamentação e um discurso coerentes sobre aquilo que conhecem e acreditam, tem auxiliado os estudantes a alcançarem maior autonomia.

Em linhas gerais, isto significa que a educação como um todo e, mais especificamente, a Filosofia, devem criar meios que levem os estudantes à compreensão de si mesmos e da realidade na qual estão inseridos. Se pensarmos a Filosofia como uma atividade reflexiva que se ocupa com os conceitos fundamentais do ser humano, visando a própria realidade como um todo, podemos dizer que, no caso da educação inclusiva, tal atitude filosófica se expressa numa apropriação da própria deficiência e na afirmação de sua subjetividade.

Bibliografia

ASPIS, Renata P. **O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica.** Cad.Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305–320, set./dez.2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: Agosto, 2018.

KANT, Immanuel. (1784) **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento**. Versão digital.

_____. **Réflexions sur L'Éducation**. Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993.

KOHAN, Walter. **Subjetivação, educação e filosofia**. In. *Perspectiva: Florianópolis*, v.18, n.34 p. 143-158, jul./dez. 2000.

PAGNI, Pedro. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. In. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22, n.68-jan.-mar, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226813>. Acesso em: 25 de Julho de 2018.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

ROCHA, Ronai. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, J.AZEVEDO, M. **A Filosofia e seu Ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n76, Outubro/2001.

Notas de fim

1 fernanda.brockmann@gmail.com.

Alteridade, Migração e Gênero: o duplo, a mulher e a imigração italiana na obra de Anna Vera Boff

Mariele Gabrielli¹

Este estudo tematiza questões de migração e gênero que perpassam a Literatura, através da produção literária do conto na região de colonização italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul.

Por meio da análise das personagens femininas do conto “Condes e filhos de condes” da obra *De Muros, de Redes, de Condes e de Pacotes*, de autoria de Anna Vera Boff, pretende-se, neste investigação, refletir teoricamente sobre as vozes femininas excluídas do discurso social no contexto da colonização italiana, através dos papéis sociais do homem e da mulher, sob o ponto de vista do homem imigrante. Num segundo momento, amplia-se a discussão para o tema do desdobramento do Eu, através da figura da personagem Marieta, que após a morte se materializa na memória de seu marido, sob o nome de Rosa, a segunda esposa. O estudo da personagem feminina, enquanto representação literária, e relacionado à duplicidade, associa-se a questões ligadas à identidade e à condição de submissão da mulher.

A obra *De Muros, de Redes, de Condes e de Pacotes* (2008) apresenta vinte contos, divididos em quatro vertentes temáticas. A autora, Anna Vera Boff, é filha de imigrantes húngaros judeus. Seu livro de contos, publicado em 2008, compila textos onde os universos interiorano e feminino são, ao mesmo tempo, cenário e catalisador dos conflitos. Praticamente todos os contos têm mulheres como protagonistas e se passam em municípios do interior do Rio Grande do Sul. Por meio das minuciosas descrições, as histórias desvelam o cotidiano quieto da colônia, a dureza para a sobrevivência na terra, a submissão feminina, a maternidade, os sonhos, o tempo que corre, a senilidade e a morte.

Interessa, para fins desta análise, o segundo bloco do livro, ambientado na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, universo das imigrações notadamente italianas. Os sujeitos dessas histórias são pessoas acostumadas ao sofrimento, à batalha diária para construir seus destinos com a têmpera dos fortes, em tempos difíceis.

Num recorte mais específico, far-se-á a análise do texto “Condes e filhos de condes”, com o propósito de investigar como se apresentam, ou não, as vozes femininas, excluídas do discurso social no contexto da colonização. A primeira publicação do conto foi em 1995, na compilação do II Concurso Literário Mansueto Bernardi, sobre os 120 anos de Imigração Italiana, promovido pela Prefeitura Municipal de Veranópolis.

O conto “Condes e filhos de condes” retrata a realidade de Giuseppe, jovem recém instalado na América. A esposa, Marieta, ficara na Itália aguardando o marido estabelecer casa e lavoura. A lembrança da amada o impelia a suportar as hostilidades na nova terra.

A ideia de fazer fortuna no Brasil habitava o imaginário dos imigrantes e Giuseppe alimentava-se da esperança de prosperar. “Na Itália, Giuseppe obedecia aos donos da terra. No Brasil, país mágico, afloravam nele habilidades ainda ignoradas (...)”. (BOFF, 2008, p. 46). Envolvido por essa expectativa, ele remete uma carta à esposa, chamando-a para dividir com ele sus sonhos de imigrante.

A vinda de Marieta, para junto de seu amado, fazerem a “Mérica”, foi interrompida antes mesmo de acontecer. Ainda na travessia do Atlântico, morrera no navio, vítima da peste, como um sem número de ou-

tros jovens sonhadores, que tiveram seus corpos lançados ao mar.

O marido fora avisado por um tio da moça, que o procurou, assim que o navio chegara. Viera acompanhado de um menino de 5 anos, também doente, irmão de Marieta. “Giuseppe indagou-se, quando morreriam, ele de saudade e a criança, de doenças.” (BOFF, 2008, p. 47).

A solução para a triste sina do jovem viúvo veio por intermédio do balseiro, que soube da notícia pelas águas do rio. Ao ver o menino padecendo, sugere que Giuseppe procure uma moça da região. Diante da situação, Giuseppe acerta com os pais de uma jovem solteira da região seu segundo casamento.

Como era comum na época, a esposa não fora consultada sobre o desejo, ou não, de casar-se, cabendo-lhe, apenas, aceitar, para agradar o pai e o futuro marido. Ao ver a dedicação da moça, com o pequeno enfermo, Giuseppe reviu sua Marieta, percebeu suspiros inaudíveis, rememorou seus olhos, seu ventre estéril. Sentiu que Marieta acolhera o gesto de afeto e cuidado para com seu irmão caçula.

Não tardou, Giuseppe casou-se com Rosa. O matrimônio trouxe a Giuseppe um nova emoção, “Quando o padre citou o nome da noiva, o rapaz alegrou-se: casava-se com Rosa Marieta... (...) para o noivo as duas Marietas se tornaram uma só”. (BOFF, 2008, p.48).

Esse momento de clímax do conto, revela aspectos do papel social da mulher na colônia italiana. Marieta ou Rosa, agora uma só, independente de quem fosse, a conduta feminina esperada pelo contexto de vida seria o mesmo. Depois desse momento de revelação, aos olhos de Giuseppe, a amada falecida e a nova esposa incorporam-se em uma única mulher, a companheira ideal, a sua verdadeira Marieta.

O conto encerra reforçando o ponto de vista do homem imigrante na região de colonização italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul. Giuseppe fecha o ciclo de sua existência, era pobre e empregado na terra alheia na Itália e de lá parte cheio de sonhos para o sul do Brasil, casa-se com uma mulher obediente, si-

lenciosa, eficiente nos cuidados da casa e das crianças, submissa e, aos poucos, vai conquistando a própria terra, a casa, a roça e a dignidade que tanto almejava. “Seus rostos, pés e mãos se tornariam espessos e gretados pelo sol, pelo vento e pelo frio, por amor de seus filhos e netos, legítimos filhos e netos de condes. Conquistariam o respeito da humanidade.” (BOFF, 2008, p.49).

A leitura do conto “Condes e filhos de condes” suscita uma discussão teórica sob duas perspectivas, pelo menos, as vozes femininas excluídas do discurso social no contexto da colonização italiana e o duplo na literatura, por meio da incorporação das duas personagens femininas em uma só, no imaginário do imigrante Giuseppe. Nesse sentido, serão construídas a seguir algumas considerações sobre esses aspectos, sustentadas bibliograficamente nos trabalhos de Ana Maria Lisboa de Mello (2000), Otto Rank (2013) e Clément Rosset (1998).

A temática do duplo é recorrente na criação artística, cinematográfica e literária. A noção do desdobramento do Eu sempre foi objeto de representação literária e, na Literatura Brasileira, o tema se fez presente na obra de Machado de Assis, no conto O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana. Na segunda metade do século XX, a representação do duplo ressurge na literatura nacional na ficção O convidado, de Murilo Rubião e na obra O noivo, de Lygia Fagundes Telles. No artigo em análise, de Anna Vera Boff (2008), o duplo se manifesta na representação de Marieta e a Rosa na perspectiva da esposa ideal.

Mello (2000, p. 120) teoriza que nas narrativas contemporâneas o “fenômeno do duplo surge como representação de uma cisão interna”. Dessa forma, revela-se como uma experiência inquietante que pode seguir por dois caminhos, o da angústia, do mal-estar ou do medo ou, em segunda hipótese, “pode significar também o encontro necessário para solucionar a divisão interna e levar ao alcance da unidade”. (MELO p. 122). Essa segunda perspectiva ilustra o que ocorre no conto, depois do padre anunciar o nome completo da segunda esposa, Giuseppe passa e enxergar nela a união de suas duas mulheres em uma única Marieta.

Otto Rank, em *O duplo* (2013), elabora um dos mais completos estudos sobre o tema por meio de dados da literatura e de crenças populares. Segundo o autor, o duplo é um tema que desde a Antiguidade está presente nas artes e se renova ao longo do tempo.

Para Rank (2013, p. 134) o duplo é colocado como a “personificação da alma”. A alma é uma crença primitiva, mas que continua presente nas crenças da atualidade, gerando um extenso número das representações desse mito. A crença na alma é o não reconhecimento da morte, a negação de uma “aniquilação eterna” (RANK, 2013, p. 139) e um retorno a uma fé primitiva em uma vida eterna. Como ocorre no conto, em que Rosa, a segunda esposa é, aos olhos de Giuseppe, a personificação da alma de Marieta.

Clément Rosset (1998, p. 9), citando Rank, refere que o tema do duplo é tido como uma “recusa do real”. Nesse sentido, são enfatizadas as relações do duplo com a visão de alma imortal, referindo-se à fragmentação do Eu. No conto em questão, tal aspecto verifica-se na personificação de Marieta, falecida na travessia de navio, em Rosa Marieta, a nova esposa que veio para suprimir o papel de esposa. As duas personalidades femininas, agora unidas pelo nome de Marieta.

Ainda no que diz respeito ao afastamento do real, Rosset (1998, p. 20) chama atenção para a ilusão. “A técnica geral da ilusão é, na verdade, transformar uma coisa em duas”. Na obra “Condes e filhos de condes”, Giuseppe vivencia um instante de ilusão, motivado pela tristeza pela perda da esposa, pela saudade e insegurança em casar-se com outra mulher.

De acordo com Rank (2013, p. 14), “o passado de um indivíduo está ligado tão intimamente à sua experiência que se tornará desgraçado se tentar desligar-se dele”. Tanto a Rosa quanto a Marieta tinham seus destinos traçados, independente dos desejos individuais de cada uma delas. A ambas era impossibilitada a ambição de desligar-se ou de não fazer cumprir o destino que a elas era socialmente imposto, aceito e reproduzido. Ambientado num tempo em que o direito das

mulheres em tomar decisões quanto aos seus futuros era praticamente nulo, o conto em foco ilustra os papéis sociais de homens e mulheres na colônia italiana.

Às mulheres daquela época cabia obedecer, calar-se, aceitar. Foi o que fez Marieta, quando recebeu a carta do marido chamando-a para junto dele na América, juntou os poucos pertences e levou consigo o irmão mais novo. Sem questionar, Marieta partiu. Já Rosa, não fora consultada sobre sua vontade em casar-se como jovem viúvo, foram seus pais quem acertaram o casamento, à menina coube aceitar, acolher a criança doente, dar-lhe comida e cuidados, fazer aquilo que era esperado de uma boa esposa no contexto social em que viviam.

A contribuição deste breve estudo está na possibilidade de se pensar em temas como alteridade, migração, gênero, e diversidade por meio da literatura de autoria feminina, que traz as marcas da imigração em suas histórias, de mulheres e homens, como Giuseppe e suas duas Marietas, que iniciaram suas lutas em uma terra estranha com mínimas condições para sobreviver. Prosperando ou sucumbindo, são essas histórias que servem de matéria-prima para a Literatura abordar o que há de mais fascinante: a diversidade humana. Ao fazer referência ao duplo, aspecto tão amplo e universal, o conto “Condes e filhos de condes” alcança o grau máximo da ficção, na melhor tradição contística.

Dessa forma, a situação retratada do texto é um exemplar de como os primeiros tempos foram difíceis na região de colonização italiana para pessoas como Giuseppe, Marieta e Rosa, mas como a aventura da “Mérica” iria revelar-lhes, depois, a única esperança de suas existências.

Finalmente, a questão central suscitada pela leitura do conto pode fomentar discussões que envolvem aspectos socioculturais, econômicos, políticos, étnicos-raciais, sexuais e de gênero, bem como possibilidades de enfrentamento ao preconceito e ao sexismo através de práticas de leitura literária na Educação Básica.

Referências

BOFF, Anna Vera. Condes e filho de condes. In: _____. **De muros, de condes, de redes e de pacotes**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 45-49.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, E; CAMPOS, M.do C. (orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 111-123.

RANK, Otto. **O duplo**. Tradução de Erica Luísa Sofia Foerthmann Schultz (coord.). Porto Alegre: Dublinense, 2013.

ROSSET, Clément. **O real e seu duplo**: ensaio sobre a ilusão. Porto Alegre L&PM, 1998, p. 11-21.

Notas de fim

1 Instituto Federal do Rio Grande do Sul. mariele.gabrielli@ifrs.edu.br.

As Pessoas com Deficiência e a Desigualdade: do modelo caritativo para o modelo social – utopia ou realidade?

Daniela Corte Real¹
Fabiane Bortoluzzi Angelo²

Decidimos iniciar este texto trazendo para o debate as discussões e leituras que tem como foco as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Consideramos tal estratégia significativa porque permite observar certas nuances que perpassam os diferentes públicos em situações de desigualdade em nosso país. Em nossa opinião, a contextualização do que foi abordado em relação a pesquisa se configura em um importante dispositivo que amplia as possibilidades de escrita, já que falar sobre as situações que as pessoas com deficiência enfrentam no Brasil parece sempre válido propiciando retomar os debates e ampliar olhar e ações

Nesse sentido, sabe-se que as pessoas com deficiência enfrentam, ao longo dos tempos, inúmeras barreiras em relação a inclusão de fato e de direito. Essas barreiras se constituem em obstáculos que extrapolam os limites da comunicação, da acessibilidade arquitetônica e atitudinal e resultam ao longo dos anos, numa visão assistencialista dos governos e das políticas públicas em relação a este segmento populacional. As pessoas com deficiência permaneceram escondidas da sociedade brasileira até meados do Século XX quando foram inauguradas no Brasil as primeiras associações para o atendimento desse público.

Esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (SNPD, 2010. p. 10).

O desrespeito aos direitos das pessoas com deficiência associado ao estigma que estes sujeitos carregaram durante muito tempo, na esteira da proteção das famílias que as afastavam do convívio com o outro, ou por vergonha ou por zelo, fez com que ficassem invisíveis por um longo período. No entanto, nosso país não ficou alheio as transformações que estavam ocorrendo no mundo. Assim como também não foi possível as pessoas com deficiência, seus representantes legais e aqueles que já realizavam trabalhos na perspectiva da inclusão social, deixar passar em brancas nuvens os movimentos internacionais que rompiam com esta visão ultrapassada da deficiência como doença e como sinônimo de incapacidade.

Impelidas pelos movimentos internacionais de ruptura com o que já estava posto e era de conhecimento público e notório por parte da sociedade conservadora, as pessoas com deficiência passam então a se organizar em grupos constituindo um importante movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil.

Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade (Idem).

A Constituição da República Federativa do Brasil³ - CF (1988) tornou-se um marco deste avanço, uma vez que estabelece em seu artigo 1º seus fundamentos,

com destaque para o Inciso III – a dignidade humana (BRASIL, 1988. s/n4). O Título II de nossa Carta Magna vai abordar os Direitos e Garantias Fundamentais, em seu Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Com destaque para o Art. 5º diz :

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988. s.n).

No segundo capítulo da CF de 1988: Dos Direitos Sociais, a partir da redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, são definidos os direitos sociais. Vale lembrar que no período da Constituinte

[...] os grupos de pessoas com deficiência tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana. Da educação, à saúde, ao transporte, aos espaços arquitetônicos. Foi realmente uma vitória a se comemorar sempre que conseguimos avançar na legislação que regulamenta tais dispositivos constitucionais (SNPD, 2010. p. 11).

Estes grupos demarcaram espaços e propiciaram visibilidade à realidade das pessoas com deficiência, provocando reações e desacomodando a ordem da coisa pública. Isso não se constituiu em algo simples, pois os resultados observados nos dias atuais ainda exigem mudanças significativas e impactantes positivamente na vida das pessoas com deficiência. A organização dos movimentos sociais na década de 1970 e a abertura política do período foram necessárias aos avanços percebidos, ainda que de forma tímida, nos cinquenta anos subsequentes. Os movimentos históricos de luta pelos seus direitos têm permeado as políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal.

Até a década de 1970 as ações voltadas para as pessoas com deficiência estavam concentradas nas áreas da educação e da saúde, prevalecendo o olhar clínico (médico) sobre as pessoas com deficiência. Além disso, multiplicavam-se as obras caritativas e assistencialistas que tratavam as pessoas com deficiência a partir

de um desvio em relação a norma (padrão) estabelecida. Todo aquele que estava fora da norma era considerado ‘estranho’ e categorizado a partir de critérios médicos pouco ou nada flexíveis. Foi nesse período que o Estado Brasileiro criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje conhecido como INES).

Mais ou menos nesta época algumas ações da sociedade civil organizada resultaram na criação da Sociedade Pestalozzi (fundada no Brasil no ano de 1926 na cidade de Porto Alegre através da criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, e na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 11 de dezembro de 1954 no Rio de Janeiro. O Instituto Pestalozzi tinha como foco inicial o atendimento as pessoas com dificuldades de aprendizagem, enfatizando depois, com o passar dos anos o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos para o atendimento à pessoa com deficiência. Já a APAE nasce como uma escola especial para o atendimento as crianças excepcionais⁵ que, frente a demanda de seus alunos que cresceram e tornaram-se adolescentes passa a oferecer atividades criativas e profissionalizantes através de oficinas pedagógicas com atividades ligadas, em um primeiro momento, à carpintaria. A APAE ofertava atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio a família. Surgem também os centros de reabilitação como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR e a Associação da Criança Defeituosa, conhecida como AACD que, em primeira instância, atendiam às vítimas da epidemia de poliomielite.

É preciso pensar que nesse processo de inclusão social uma mudança bastante perceptível se deu no modo como tais pessoas têm sido chamadas ao longo dos anos, essa mudança de aparência conceitual se evidencia na modificação da denominação dos termos utilizados. Pensamos ser interessante fazer uma breve revisão dos termos utilizados ao longo da história para designar essas pessoas no Brasil.

De acordo com Januzzi⁶ (2005), no começo da história e durante séculos, os sujeitos referidos eram chamados de “os inválidos”, impelindo uma desvalia a pessoa. A adoção deste termo se manteve com mais ên-

fase durante o século XX, porém em pleno século XXI, infelizmente, não é de se estranhar que as pessoas ainda utilizem tal termo em determinados contextos. O sujeito com deficiência era considerado como socialmente inútil, um “peso morto” para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. Até os anos de 1960, aproximadamente, esses indivíduos eram chamados de “os incapacitados”. Esse termo significava de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, o significado do termo evoluiu para “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste vocábulo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Esses sujeitos também eram conhecidos como “os incapazes”.

Ainda segundo Januzzi (2005), de 1960 até 1980, as pessoas com deficiência eram conhecidas como “os defeituosos”⁷. Esse vocabulário significava “indivíduos com deformidade”, sendo que a deformidade era, principalmente, física. As mudanças em relação ao processo de institucionalização do atendimento a essas pessoas no Brasil passam a ocorrer em meados da década de 60.

No final da década de 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, que hoje é denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente. Nos idos dos anos de 1950 surge o uso das palavras “os deficientes”, que designavam indivíduos com deficiência. Nessas instituições, esses indivíduos eram estimulados a aprender atividades de vida diária - AVD⁸ (como: cuidados com a higiene pessoal e com o corpo, entre outras coisas). Em seguida surge o termo “os excepcionais”, que amplia os conceitos até então vigentes e passa a tratar esses sujeitos como os sujeitos da Educação Especial. Esses três termos (defeituosos, deficientes e excepcionais) eram utilizados pela sociedade e seu uso era flutuante já que os termos coexistiam. A justificativa para tal adesão era a de que tais termos focalizavam as deficiências em si. Ainda, neste momento difundia-se o movimento em defesa das pessoas superdotadas (com indícios ou com altas habilidades). Este movimento evidenciava que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, uma vez que as pessoas com superdotação também eram consideradas excepcionais. Na verdade, o que o movi-

mento em defesa das pessoas superdotadas desejava, ao reivindicar para si o uso da palavra “excepcional” era uma diferenciação dos outros sujeitos deficientes uma vez que na origem, a palavra excepcional não trazia em si nenhum sentido pejorativo. Como possível pista de aprofundamento sugerimos o livro “O Indivíduo Excepcional⁹”, de 1974, neste livro o vocábulo “excepcional” já se refere a todo indivíduo com deficiência e até ‘superdotação’.

Atualmente discute-se a utilização do termo “pessoa com deficiência” em substituição ao termo “deficiente”, mais amplamente divulgado, inclusive nos textos legais¹⁰. E novos valores são agregados às pessoas com deficiência, como: empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas e assumir o controle da situação de cada um) e responsabilidade (de contribuir com seus talentos podendo atuar junto à sociedade com o intuito da inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência).

Essa discussão sobre a utilização de termos politicamente corretos para denominar pessoas com deficiência nos remete a várias questões que envolvem diversos fatores, como: raça, credo, condições socioeconômicas e políticas públicas. A ênfase na situação financeira diferenciada dos diferentes sujeitos não é novidade; ao contrário, tem permeado o debate ideológico contemporâneo.

Por fim, o politicamente correto introduz pressões para a renomeação de práticas e formas de identificação sociais cotidianas, cuja aparente inocência ou neutralidade passaram a indicar cumplicidade com discriminações e violências. No seu afã de situar as expressões da exclusão no registro da linguagem, esta tendência tende a superdimensionar a superfície linguística, permitindo-se satisfazer com redescrições de práticas que não mudam (LACLAU, 2006:51).

Segundo Laclau (2006), a mídia e a indústria cultural são, ao mesmo tempo, atores e instrumentos essenciais desse processo. Aliás, neste século XXI, a mídia vem exercendo cada vez de maneira mais avassaladora/perturbadora um papel significativo na formação do

indivíduo e dos ideais de consumo e contribuindo para a institucionalização dos padrões estéticos socialmente aceitos.

No Brasil, foi elaborada em 2007 a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*¹¹, cuja redação definitiva foi publicada em 2008, impulsionada pelo movimento mundial pela educação inclusiva que tinha como princípio a “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008:01). Esse documento, organizado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, dispunha, entre outros assuntos, sobre as definições das diferentes tipologias que constituíam a especificidade dos sujeitos com necessidades educativas especiais e o uso das classificações que deveriam ser observadas em relação ao contexto.

O texto do documento permite que possamos estabelecer aproximações com a noção de dialogismo de Bakhtin (1992) que assinala que os diálogos não podem ser considerados fora de uma determinada contextualização, que é histórica e socialmente construída e leva em conta o discurso de outrem que está sempre presente no seu (discurso). Isso significa que este texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* evidencia uma preocupação com o que já foi dito antes sobre as pessoas com deficiência e expressa uma reflexão sobre as definições que as classificam, apontando para uma observação que, de fato, referencie as evidências contextuais que envolvem as situações de aprendizagem e ensino, e constituição das subjetividades de ‘todos’ os sujeitos dentro e fora da escola.

Na história do Movimento das Pessoa com Deficiência no Brasil há consensos e dissensos, unidade e divisão, e parte destes conflitos é criada pelos movimentos sociais que buscam criar uma identidade coletiva para determinado grupo, representativo de uma tipologia da deficiência específica.

Um dos objetivos dessa afirmação identitária é dar visibilidade e alterar as relações de força no espaço

público e privado. O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política (SNPD, 2010. p. 13).

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção as pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. No Capítulo III – Das Diretrizes, o Decreto explicita em seu Inciso III que a inclusão das pessoas portadoras de deficiência deve ser prioridade em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer. De maneira implícita estamos falando aqui de acessibilidade. O artigo 32 do citado Decreto define

Os serviços de habilitação e reabilitação profissional deverão estar dotados dos recursos necessários para atender toda pessoa portadora de deficiência, independentemente da origem de sua deficiência, desde que possa ser preparada para trabalho que lhe seja adequado e tenha perspectivas de obter, conservar e nele progredir (BRASIL, 1999: 144).

O que significa dizer que as questões que envolvem a inclusão produtiva das pessoas com deficiência sempre permearam as discussões que abarcam este público e as políticas públicas desenvolvidas para este segmento, principalmente, no campo educacional e da assistência social.

O discurso da inclusão social hoje modula seu enfrentamento das persistentes e gritantes desigualdades na compreensão aceita voluntariamente ou sob pressão, de que pobreza, miséria, discriminações, violência não podem ser enfrentadas sem que se leve em conta aspectos culturais e identitários. Seja como variáveis explicativas das desigualdades, seja como recurso fundamental à superação, louva-se a multiplicidade, o brilho e a força das diferenças como trunfo e não tanto/

mais como um obstáculo à justiça social. Porém, não é simples, fácil, nem livre de ambiguidades o caminho que leva à aproximação entre os temas da cultura e da identidade e as políticas de inclusão social (BURITY, 2006:39).

Acreditamos que ao realizar tais movimentos de contextualização histórica e epistemológica podemos contribuir com avanços significativos em relação ao esclarecimento de alguns conceitos e referenciais relativos aos campos: da educação, da educação especial, da inclusão escolar e da segregação. No entanto, consideramos pertinente pensar a inclusão em seu sentido mais amplo, porque muitas vezes fica-se discutindo as questões das diferenças e do lugar dos sujeitos que apresentam essas diferenças e, por vezes, deixa-se de pensar nessas diferenças como fundantes e constitutivas dos sujeitos. Nas palavras de Rickes:

A diferença é inclusive, condição de estabelecimento da semelhança, pois somente a partir da distância que ela instaura é possível contabilizar os pontos de aproximação, de ‘mesmidade’, em relação ao outro (RICKES, 2006:48).

As questões das relações entre igualdade de acesso (como direito) e constituição do sujeito estão entrelaçadas, de acordo com Rickes:

Vale a pena nos indagarmos sobre as relações existentes entre a dimensão da cidadania (como direito à “igualdade” de acesso) e do sujeito do inconsciente (como direito à inscrição da “diferença”). É complexificador do pensamento refletirmos sobre a cidadania, como campo do coletivo, e sobre o inconsciente, como campo do singular, sem perdermos de vista que tanto a instância do individual é efeito de um coletivo onde ela emerge, quanto à dimensão do coletivo é consequência dos embates das singularidades que ali têm lugar. (RICKES, 2006:49)

Refletir sobre essas questões da inclusão escolar e da inclusão social representa a continuidade de um movimento já iniciado e para o qual todos nós, podemos contribuir. Este movimento, como já mencionado, não é perfeito, não é indolor para nenhum dos sujeitos envolvidos. Porém, perceber que alguns dos problemas que resultam do processo de inclusão po-

dem estar relacionados ao entrelaçamento das relações de igualdade de acesso e de constituição de sujeito é fundamental para o entendimento do processo como um todo.

Questiono-me o quanto alguns impasses surgidos no campo da inclusão podem ser relativos à abordagem de uma instância pela outra, a abordagem da cidadania a partir dos elementos que se jogam do lado da estruturação do sujeito do inconsciente (RICKES, 2006:49).

Trata-se de encarar a realidade construída historicamente por nós mesmos e que aqui se expõe, visceral, sem véus ou sedas. Em 2008, a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida em Brasília, cujo tema central foi “Inclusão, Participação e Desenvolvimento – Um novo jeito de avançar, se organizou a partir de três eixos temáticos: 1 – saúde e reabilitação profissional; 2 – educação e trabalho; e 3 – acessibilidade. Estiveram presentes 1.798 pessoas (delegados, autoridades, convidados, acompanhantes, expositores e as equipes técnicas e de apoio, sendo que as discussões realizadas no âmbito da II Conferência foram significativas para a inclusão das pessoas com deficiência e o desenvolvimento de novas ações e políticas públicas para o segmento. Naquela ocasião surge como proposta:

Assegurar a educação profissional da pessoa com deficiência, em parceria com instituições da educação profissional, alocando recursos orçamentários para esse fim, assegurando a inclusão digital e a preparação para o aproveitamento no mercado de trabalho de acordo com a Lei de Cotas (BRASIL, 2012c. p. 51).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No livro “Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência”, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limite - PVSL, instituído pelo Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, nasce como uma das políticas públicas implementadas a partir da II Conferência Nacional dos Di-

reitos da Pessoa com Deficiência e institui entre suas ações a Bolsa-Formação para pessoas com deficiência que tinha, como objetivo inicial, a garantia de 150 mil vagas para pessoas com deficiência até 2014 através do Pronatec, meta que, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), hoje se estende a todas as vagas ofertadas no Pronatec como prioritárias para este público.

O PVSL ressalta o compromisso do Governo Federal com as prerrogativas da Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que se compromete, como signatário, a desenvolver ações que visem a inclusão das pessoas com deficiência em todas as instâncias da sociedade através do desenvolvimento e implementação de políticas públicas para este segmento. Organizado em quatro eixos o PVSL aborda as questões que envolvem o Acesso à Educação, a Inclusão Social, a Acessibilidade e a Atenção à Saúde.

O texto da Cartilha reforça o que está sendo explicitado ao longo deste artigo, uma vez que as mudanças de paradigma, implementadas pela luta dos diferentes grupos de pessoas com deficiência para garantir os seus direitos, resultaram em modificações significativas nas políticas públicas e na forma como esse segmento era percebido. Significando, assim uma mudança de modelo.

O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas.

O fundamental, em termos paradigmático e estratégico, é registrar que foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Essa mudança de concepção da política do estado Brasileiro aconteceu nos últimos trinta anos. O movimento logrou êxito ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos e

incluí-las nos direitos de todos, sem distinção (SNPD, 2010. p.14).

A mudança de paradigma do modelo caritativo para o modelo social, fundamentada em uma base sólida e consistente, foi capaz de permitir a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência que ainda precisa investir no empoderamento desse segmento. Essa mudança de concepção da política do estado Brasileiro vem acontecendo nos últimos 30 e poucos anos e, ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos, amplia suas possibilidades de entendimento e de governamentalidade.

Nesse sentido entendemos governamentalidade primeiro como: um conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bem específica e complexa de poder. Segundo como: a tendência no Ocidente que não para de conduzir em direção ao relevo (acúmulo) desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre os outros: soberania, disciplina. Isso levou a uma série de aparelhos específicos de governo e também de saberes. Pode ser entendido como uma espécie de racionalização (relativo à razão). Nas sociedades ocidentais o processo de inscrição do governo, transmitido e vivenciado, nos hábitos e nos costumes. Há um certo tipo de circularidade entre os governos moral, econômico e político. Sendo que o primeiro está ligado ao governo de si mesmo, o segundo a família e o terceiro ao Estado. E por fim, entendemos a governamentalidade como o resultado do processo pelo qual o Estado Administrativo passou para alcançar a genealogia do Estado de governo que tem como seu alvo a população e é sobre ela que ele exerce seu poder. Mas, à medida em que a sociedade se apropria de tal conceito passa a transgredi-lo (ainda que de forma incipiente) e a utilizá-lo em consonância com seus interesses.

Ao longo deste artigo tecemos considerações sobre as questões que envolvem o entendimento de educação, desigualdade e de desenvolvimento como algo cíclico e, de certa forma, interdependente. Mas não é possível resumir as discussões ao entendimento limitado, por exemplo, de desenvolvimento como algo vinculado apenas ao desempenho econômico de um país.

Todas as considerações foram necessárias para o entendimento do atual contexto histórico e político do movimento das pessoas com deficiência no país, com vistas à demarcação do status atual. No entanto, ainda que tenham sido observados avanços importantes vivenciamos em 2017, com o atual governo, certo retrocesso naquilo que tange aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência com vistas à redução das desigualdades educacionais, de trabalho e sociais vivenciadas por esta parte da população que ficou muito tempo a margem da sociedade brasileira. Vale a ressalva de que uma legislação avançada e a existência de políticas públicas, com orçamentos limitados e pífia implementação não garantem de fato (e muitas vezes nem de direito) o acesso das pessoas com deficiência com equidade.

Referências

- BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 01 ago 2016.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: [HTTP://ortal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pde](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pde). Acesso em: 29 jul. 2017.
- _____, 2011. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 35 de agosto de 2009. – 4. Ed., rev. E atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- _____, 2011. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limite”**. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- _____, 2012. **Avanços das Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.
- _____, 2012. **Pessoa com Deficiência Legislação Federal**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2012. 500 p.
- _____, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 06 mai. 2017.
- _____, 2014. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Brasília: Presidência da República. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm. Acesso em: 22 jan. 2017.
- _____, 2014. **Decreto 5.296 de 17 de setembro de 2004**. Brasília: Presidência da República. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm. Acesso em: 27 jan. 2017.
- De ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A., SIMÕES, A., MAURENTE, V., COSTA, F. & KOLLER, S. H. (2001). **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2), 38-53.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C.; *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010. 443 p.
- SASSAKI R. K. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. *Jornal dos Professores, órgão do Centro do Professorado Paulista*, ano XXXVIII, fev. 2003, n. 343, p. 15.
- _____, Diferenças procedimentais entre os paradigmas da integração e da inclusão no campo da educação. São Paulo, 2005.
- _____, Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão*, revista da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.
- _____, *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- _____, Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- SENADO FEDERAL. **Direitos das pessoas com deficiência. Cidadania: qualidade ao alcance de todos**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 154 p.

Notas de fim

1 Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). Bolsista CAPES/PROSUC. Caxias do Sul/Brasil.

2 Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

3 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 28 jul 2017.

4 Utilizarmos as letras: s/n quando nos referirmos ao texto de artigos da Constituição da República Federativa do Brasil, significando sem número de página uma vez que estamos utilizando como fonte o documento disponível na internet, não paginado.

5 Essa era a terminologia utilizada na época para referir a pessoas com deficiência mental/intelectual e com Síndrome de Down, público alvo das APAES.

6 Januzzi, Gilberta de Martino. Palestra de Encerramento. In: II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos, novembro, 2005.

7 Ideias semelhantes estão presentes no livro “A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI” no

qual a autora aborda as questões da educação do deficiente no Brasil (Januzzi, 2004).

8 Atividade de Vida Diária – AVD: o objetivo é proporcionar à criança condições para que, dentro de suas potencialidades, possa formar hábitos de autossuficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente em que vive. Disponível em:

<200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevMai1996_Artigo4.doc> Acesso em: 05 jul. 2017.

9 Telford, C. W., Sawrey, J. M. O indivíduo Excepcional. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979. Fleming, J. W. A criança excepcional - diagnóstico e tratamento. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1978.

10 Para maior aprofundamento deste assunto ver: MARQUEZAN, Reinoldo. O Discurso Sobre o Sujeito deficiente Produzido pela Legislação Brasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 175p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/>> Acesso em 07 jul 2017.

11 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 14 jul 2017 às 12:19.

Do Normal ao Patológico: aproximações entre Biopolítica, Deficiência e Poder

Simone Côte Real Barbieri¹
Daniela Corte Real²

Começamos este texto provocadas pela epígrafe de Amaral (1995), que traz à tona certa insegurança latente, invisível e silenciosa que permeia o começo do processo de escrita de um novo ensaio acadêmico. O início de um novo texto, portanto, é sempre dúvida, obscuro...

Quero com isso dizer que são incontáveis às ilustrações de asfixia da reflexão pelos discursos ideológicos que, despejados sistematicamente e competentemente sobre grupos (ou mesmo povos inteiros), fazem definhando movimentos que se voltam para a tomada de consciência, para os exercícios da crítica. Assim é que a “lucidez” obscureceu-se – tantas e tantas vezes – pela pressão constante de pesados véus (AMARAL, 1995:23).

Na continuidade relembramos partes do artigo de Pagni (2017) intitulado **A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar radical** que também nos provocam a refletir sobre normalização, inclusão e educação numa perspectiva muito próxima de Skliar (2001), Veiga-Neto e Lopes (2007) e Foucault (1999 e 2001).

Os enunciados do discurso sobre a inclusão se formaram em consonância com a configuração atual da biopolítica no neoliberalismo, por vezes desconsiderando as dissonâncias geradas pela experiência, pela diferença que singulariza as relações com a deficiência e pelo acontecimento que a significa na escola (PAGNI, 2017, p. 255).

Busca-se, de certa forma, não a aceitação das diferenças e sob a égide do discurso politicamente corre-

to que emerge da atual situação das políticas públicas educacionais que não podem mais deixar de fora aqueles que sempre estiveram excluídos. Busca-se neste texto problematizar a inclusão por meio do discurso biopolítico sobre os processos de normalização social, buscando possibilidades de escape onde possamos refletir sobre os sujeitos para além, de um mero processo de categorização excludente, tão comumente praticado na sociedade e sobretudo nos ambientes escolares.

Pagni (2017) vai trazer Foucault para dialogar com ele. Fazemos o mesmo, Resgatamos outras leituras que nos ajudam a pensar as situações de estranhamento e desacomodação que permeiam o imaginário da escola atual em relação à inclusão das pessoas com deficiência. É preciso mudar o foco, trata-se de enfatizar a positividade da deficiência e não mais olhar apenas para o que as pessoas com deficiência não podem e/ou não conseguem fazer. Ainda que o tema não seja novo para nós.

A ideia de escrever este texto a quatro mãos e articular os saberes de uma autora sobre a biopolítica e da outra sobre a educação na perspectiva inclusiva encontra o equilíbrio na educação, no seu sentido mais amplo. É nesse espaço que nos encontramos. Relativizam-se as certezas e provocamo-nos ao compartilhamento e a solidariedade

Essas palavras nos desassossegam, nos incitam a refletir sobre outros textos que lemos de Foucault, Deleuze, Guatarri, Eizirik e alguns de seus comentadores. Impossível deixar de visitar outros livros lidos antes como: “Os anormais” e “Em Defesa da Sociedade”

também de Foucault e “O Normal e O Patológico” de Canguilhem. E outros comentadores, com outras perspectivas teórico metodológicas. Essas reflexões resultam em um necessário refazer de caminhos/trajetos de nossa formação. Nos atreveríamos a dizer ainda que, o refazer desta trajetória assume contornos indispensáveis à constituição da nossa subjetividade e, por consequência, de nossa escrita.

Numa perspectiva Freireana é válido dizer que é impossível o sujeito se descolar das leituras de mundo que fez e traz consigo e daquilo que forma sua memória enciclopédica. Somos aquilo que lemos e que, de um modo ou outro, nos transforma. Isso se reflete no nosso modo de ser e de estar no mundo. Por isso, somos esses sujeitos, construídos historicamente na interação com nossos pares e com nossos diferentes. Somos esses sujeitos que se constituem nas leituras diversas e experiências, nem sempre, significativas. Somos esses sujeitos que fazem escolhas e, algumas vezes, se arrependem delas. Simplesmente somos humanas, imperfeitas e inseguras, entre outras tantas coisas que somos e outras que, gostaríamos de ser.

Esse nosso (que bem pode ser o seu) olhar sobre as coisas é o que nos atrevemos a chamar de reflexão epistemológica. E o que ela reflete no nosso caso? Ela reflete a teoria que usamos, o olhar que temos sobre determinados assuntos, determinado foco, esse ponto de vista das pesquisadoras faz aparecer o caminho ordenado, latente, que reflete certa norma e é um resultado provisório, fruto de uma educação essencialmente tradicional, cartesiana, que nos leva a desenvolver, em um primeiro momento, os pensamentos de forma linear. E o repensar sobre tudo isso viabiliza o reposicionamento, o reflexo, e, por consequência, a possibilidade de um novo/outro discurso. Resultado de um movimento mais autônomo, mais autoral, mais independente.

No primeiro momento em que nos vimos frente ao desafio de escrever um texto onde escolhemos falar sobre Michel Foucault (porque a proposta era a escrita de um ensaio a partir de nossas leituras no Seminário Epistemologia e Educação) o que sentimos foi um despreparo total. Uma insuficiência de conhecimento empírico, teórico e prático que limitava à mão. Um vazio

de ideias e palavras que teimava em fazer com que a folha permanecesse em branco. Não tínhamos certeza de quais dispositivos acionar, estávamos em guerra com nós mesmas. “Não tínhamos um método, nem nome para este método, tínhamos um problema...”

O desafio de pensar com ele, como ele e a partir dele, fez pulsar ideias críticas com relação aos conceitos e as palavras, e pensar: seriam elas nossas ou seriam dele? Meio complexo isso, pensar as questões de autoria nessa perspectiva de apropriação e assimilação. Pensar que cada um que lê Michel Foucault assimila e altera de certa forma seus escritos de acordo com seu interesse o que faz pensar: até que ponto seria esse um processo legítimo? Mesmo porque, não se produz um estudo de Foucault de modo aplicativo, ou seja, recortando conceitos e aplicando, “tira de lá e coloca no novo discurso produzido”. Não se pode aplicar tem de utilizar como ferramenta para extrair novas ferramentas a partir da leitura dos caquinhos da desconstrução da história. Não conseguimos evitar pensar nas ferramentas que precisamos construir para responder a essas e tantas outras perguntas que as leituras da disciplina nos despertaram. Verificamos a necessidade de certo rigor metodológico que permitisse a construção do texto evitando a banalização dos conceitos explicitados.

Os movimentos dos estudos foucaultianos devem ser o mesmo do autor, ou seja, partir do exame das práticas dadas, de um se debruçar sobre a realidade sem julgamento prévio ou pré-conceitos. Fugimos das possibilidades trazidas pela utilização de um método recorrente, buscamos a multiplicidade de focos, o remanejamento das ideias, dos conceitos, da própria produção escrita. Percebemos que o ponto de vista se constitui num problema, se não for considerado como perspectiva epistemológica. Precisa ser considerado a partir das relações que emergem durante o tratamento de cada problemática constituída em seu contexto, e que vai se estabelecendo um domínio do campo com o qual nos relacionamos. Tentamos fazer dialogar os diferentes ‘foucaults’ (neologismo mesmo) que existem em nós, do mais radical ao mais moderado... Retornamos ao livro de Foucault (Os anormais) e nos interrogamos sobre os fenômenos patológicos e seus desdobramentos. Pensamos que o autor evidencia em seu texto a capacidade do homem de trabalhar com o

fora da norma, com o estranho. E entendemos que o fora da norma não representa, necessariamente, uma patologia. Relativizamos os conceitos de incerteza, diagnóstico, patologia, poder. Não restringimos uma coisa à outra, não relacionamos, e principalmente, não condicionamos esse ou aquele entendimento que se tem sobre. Permitimo-nos ir além...provocadas pelo próprio autor:

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método.[...] (FOUCAULT, 1977. p. 229)

Sabemos que a corrente teórica a qual nos filiamos não permite grandes invenções, subvertemo-la. Voltamos ao texto em que Foucault, de certa forma, denuncia o uso que se faz do termo normal (Em defesa da Sociedade), 'normalmente' (grifo nosso) relacionado ao conceito patológico, a uma visão clínica, a um poder-médico que opera junto a outros saberes, ambos, na opinião do autor (e na minha também) conceitos comprometidos com a falácia que ora é usada como atividade técnica, ora é usada como atividade científica na medicina. Pensamos no biopoder, na biopolítica, conceitos que precisamos ir, paulatinamente, nos apropriando. Conseguimos vislumbrar aproximações entre os textos de Canguilhem e Foucault (O normal e o patológico, do primeiro e Os Anormais, do segundo). Canguilhem discute o poder médico e o biopoder e Foucault também o faz, embora nesta obra este poder esteja ainda muito vinculado aos poderes da igreja e jurídico.

Para Pagni (2014)

[...] a vida é vista não apenas como algo a ser governado pelos dispositivos de subjetivação e pelas tecnologias do biopoder existentes, encarnados pelas práticas e incorporados pelos saberes em circulação em instituições como a escola, como também se apresenta como potência que resta ou que excede a essas formas de seu governo, resitando-lhe e criando outros modos de existência (In PAGNI, 2017, p. 257).

Ressaltamos que o conceito de normatividade da vida faz parte de um núcleo epistemológico, caracterizado no ambiente heurístico da atividade clínica, que normatiza, diagnostica, medicamentaliza, é júri e jurado, condena e absolve, julga, pressupõe, racionaliza. E esse saber médico dogmaticamente reproduzido pelo uso ambíguo do conceito de normalidade e patologia acaba por disseminar a ideologia médica que prevalece, ainda hoje, sobre muitos outros saberes.

Fazemos essas ressalvas porque achamos impróprio, superficial e prematuro, nos afastar muito daquilo que nos move e direciona nesse momento de escrita, as relações de poder, os diferentes tipos de poder, os modos de narrar as pessoas com deficiência na sociedade e na escola... Narrativas e diferenças!

contanto que se admita que o poder não é, justamente, urna substancia, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que tem como papel ou função e tema manter-mesmo que não o consigam - justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como urna teoria do poder. (FOUCAULT, 2008. p. 4)

O que se destaca é o fato de que o poder não existe em si, mas antes se manifesta nas mais diversas relações e por este motivo se refere a análise procedimental dessas relações e de suas intencionalidades em relação ao seu estabelecimento e à sua manutenção, assim como das possibilidades de submissão e resistência nelas contidas. O poder não existe em si, ao contrário é intrínseco e constitutivo das próprias relações humanas e por estes motivos ele é historicamente referenciado e viabilizado

Mas e o discurso da Pós-modernidade em relação a esses saberes e esses discursos? Onde se inscreve? Na totalidade das discussões realizadas, enfatizamos aqui que, sob nosso ponto de vista, essas questões permanecem ainda sem respostas. E talvez esteja justamente nessa impossibilidade momentânea de resposta, que o grande paradigma da modernidade em relação aos dis-

cursos legitimados em relação ao outro, o diferente, o fora da norma, esteja sendo melhor tensionado. Não se trata de apresentar uma possibilidade em relação à outra. Não se trata de colocar algo num lugar que parece inadequado. Trata-se de entender o processo, o movimento, a necessidade de mudança. Movimento e mudanças que são intrínsecos às relações humanas:

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado. (FOUCAULT, 2008. p. 5)

Antes de seguirmos, cabe aqui uma pequena distinção conceitual em relação a aplicação do conceito de norma ao longo da obra de Foucault para que possamos determinar o campo no qual problema tizaremos a questão da normalidade. Norma é diferente de regra. A norma opera como princípio comum e é instituída a partir do grupo por meio da comparação entre possibilidades diversas buscando estabelecer a medida comum. Ou seja, opera em forma de diretriz, parâmetro, princípio que é reconhecido como referência que não pode ser estabelecida individualmente. Para que a norma possa ter saberes produzido precisa analisar o que conhece em suas racionalidades discursivas. “Só posso ser normal diante da existência do que não é”. Enquanto que a regra, opera na forma da lei, é imperativa, vem de regular, medir, estabelecer os limites. A norma é, portanto, anterior a lei, como referencial para criá-la. De modo que discutir uma norma não é importar um conceito e sim utilizar um campo para compreender uma determinada realidade. A normatização é a aplicação das regras que forma retiradas das normas que fundamentam as condições que serão estabelecidas. Diferente da normalização que é a aplicação de uma medida de comparação instituída por meio de múltiplas normas.

Retomamos Canguilhem (1995) que rompe com algumas ideias ao sugerir que o conceito de normatividade da vida represente um conceito fundamental para avaliar a normalidade e o patológico. Segundo o autor a normatividade está presente fenomenologicamente no próprio ser vivente e na própria vida. Mas como essas ideias operam, por exemplo, no contexto escolar? Mais uma vez retomamos Pagni (2017)

[...] procura-se vislumbrar as resistências expressas em alguns modos de existência, devidas errantes, deficientes e desviantes aos dispositivos atuais do biopoder, encontrando nessas deficiências uma das possíveis formas de diferenciação ética emergente na escola e acontecimentos capazes de colocar em xeque os processos de subjetivação dominantes nessa instituição (PAGNI, 2017, p. 258).

Não é possível aprofundar uma discussão que envolva o biopoder e a biopolítica sem considerar os processos de subjetivação e o quanto aquilo que é definido como regra limita, engessa e legitima situações de preconceito e estereotipia em relação às pessoas com deficiência. Isso opera de forma ainda mais contundente na escola e reflete, por exemplo, na própria formação de professores para o trabalho com esses sujeitos.

A ideia de que fenômenos patológicos são apenas variações de seus correlatos fisiológicos ou normais exemplifica a tentativa de Canguilhem (1996) de entender melhor como a medicina estabelece seu conceito de normal, e conseqüentemente, de patológico. Ele busca explicar se isso se dá apenas dentro da própria medicina (num processo endógeno) ou se ele é exógeno e normativo, vinculado às noções de fatos e funções da fisiologia. É preciso romper com essa visão!

Retomamos alguns conceitos trazidos por Canguilhem (1996) como: média, normatividade biológica, o próprio conceito de ‘normal’ etc. Sendo que para o autor, normal é aquilo que só pode ser entendido no plano individual da normatividade biológica em relação às leis naturais em estado patológico dentro do funcionamento do próprio organismo e em relação ao meio.

[...] um ser vivo é normal num determinado meio na medida em que ele é a solução morfológica funcional encontrada pela vida para responder as exigências do meio (Canguilhem, 1996:113)

Entendemos que é preciso pensar que na sociedade Moderna, e ainda, na atualidade, o sentido atribuído a deficiência é o de ‘anormalidade’, desvio ou fuga, dos padrões da normalidade. Esse é o chamado processo de “normação” (LOPES, 2018)³, um tipo de operação típico da sociedade moderna disciplinar. Opera engrenagens na medida em que utiliza de conceitos e de instrumentos para aplicar na sociedade. Primeiro se escolhe a norma, depois se aplica e categoriza por meio da norma estabelecida a priori. Desde esta perspectiva se categoriza, por exemplo, o conceito de normal e anormal aqui em discussão, como dentro ou fora da norma. Porém, a necessidade de trabalhar com o desvio não se justifica, todavia, pela simples constatação do anormal. O que a justifica é a necessidade de se tornar homogêneo o modelo ideologicamente estabelecido como normal, de acordo com Marques (2002).

Lembramos de Gadelha (2009) a propor formas de pensar Foucault e as relações de poder. Pensamos no poder da escola que normaliza, que torna os corpos dóceis. Pensamos nos dispositivos de poder que são acionados com o objetivo de manutenção da ordem. Percebemos a genealogia do poder como algo que permite pensar a sociedade e as instituições. Voltamos a pensar nos discursos legitimados e naqueles que almejavam o status quo da cientificidade. Antevemos os saberes sujeitados a margem, silenciados. Voltamos ao livro “Em Defesa da Sociedade” e pensamos na insurreição dos saberes sujeitados.

Depois de tanto pensar e nos questionarmos estabelecemos algumas possibilidades de escape, ou de resistência que apresentamos como a síntese desse estudo:

(1) O primeiro escape se refere as armadilhas da norma. É preciso muita atenção crítica para poder não cair nas armadilhas da normalização. A primeira delas é de que a norma sempre opera visando absorver as diferenças, mesmo que para isso acabe gerando o anormal. A segunda, de que a norma precisa enquadrar para conhecer o mundo, consiste na necessidade

de categorização para que se possa entender a realidade, melhor ter alguém rotulado como louco do que alguém que não sabemos o que é, nem como chamar, porque aí não sabemos como entender e não podemos acomodar. E finalmente a norma precisa de autoridade para se estabelecer e ser reconhecida. Aquilo que é enunciado depende de quem enuncia. Quem diz que você é normal ou doente são os especialistas. Essas armadilhas representam a sociedade disciplinar que deve ser formatada de acordo com as normas estabelecidas para poder manter o controle e a docilidade dos indivíduos em seus papéis sociais de utilidade para a maquinaria produtiva e de corpo coletivo.

As relações de ensino estão fundadas nesse modelo, determinando os objetivos, os meios e os papéis dos sujeitos em todas as relações educacionais. Precisamos, para escapar, aprender a não buscar a ordem, nem a padronização, nem a adequação, ou seja, a normação. Mas não podemos também cair na armadilha de transgredir a norma, porque aí estaríamos nos colocando como algo a ser acomodado, resolvido, reorganizado, estabilizado, normalizado. Melhor do que escapar é resistir, problematizar e reconfigurar o campo no qual as normas se constituem a partir e através dos sujeitos que formam os grupos onde elas se movimentam.

(2) Ao entendermos a distinção entre normação e normalização assumimos a norma como uma medida comum proveniente da comparação das nossas racionalidades e afirmamos que a intervenção só é possível desde de dentro. Estar fora da norma não permite sua intervenção, por isso ela deve ser utilizada como um campo para compreender determinada realidade. A principal consequência dessa abordagem é que se ela for estabelecida estatisticamente no interior dos grupos, para cada grupo são geradas normalidades e anormalidades diferenciais. As categorias ficam mais flexíveis e o sujeito passa a ser multireferenciado. Como por exemplo, não mais o normal ou o anormal, mas o que enxerga normalmente e é deficiente auditivo, ou o que tem diabetes e por isso é doente, mas é considerado normal quanto a visão, fala e audição.

Considerar o sujeito multireferente, que pode ser articulado e relacionado em diversas possibilidades já é uma prática inclusiva, a medida em que não exclui por

categorias, nem estratifica a priori por regras e padrões. Ao contrário permite a possibilidade de múltiplas relações e configurações referenciadas pelos movimentos de subjetivação e dessubjetivação das relações de poder. Essa perspectiva possibilita o desenhar uma outra abordagem em relação aos sujeitos sociais e principalmente em relação as suas práticas escolares, pois não considera mais um ideal a ser atingido a partir de uma regra imperativa que se manifesta no perfil do egresso e nos resultados que devem ser objetivados por todos de modo uniforme. Ao contrário, busca um (re)desenhar as possibilidades de delimitar múltiplos objetivos e focar nos processos mais do que nos resultados contribuindo efetivamente para a educação de qualidade que inclui todos nos mecanismos de normalização a partir da construção das normas referida aos próprios grupos onde devem ser constituídas e movimentadas por eles, com eles e neles.

Em síntese, entendemos que tomar o sujeito como multireferente é uma forma de subversão dos processos de normação porque muda o ponto de partida tanto da elaboração das normas quanto dos papéis dos sujeitos sociais por elas afetados. Esses sujeitos multireferentes são o conjunto das curvas criadas por normalidades referenciais a partir dos seus coo-partícipes de grupo social. De modo que a maior pista é o movimento de dissidência que só pode ser estabelecido dentro da norma, a partir de sua compreensão e problematização. Como vemos constantemente nas práticas por dentro das escolas em que se aplicam sutilezas e formas diferenciadas de relações e vínculos mais abrangentes do que as próprias condutas de inclusão e suas macro categorizações. Por fim, as aproximações entre os diferentes livros citados e seus autores nos permitem repensar a ordem das coisas. Nos fazem refletir sobre as questões da norma, da normalização, do poder e da inclusão. Também nos fazem refletir e sobre os modos como elas permeiam as relações sociais e acabam atuando sobre os diferentes sujeitos imple-

mentando múltiplas tessituras, que embora não esgotem as aproximações possíveis trazem os resultados do nosso olhar.

Referências

CANGUILHEM, Georges. **La formation du concept de réflexe aux XVII et XVIII siècles**, Paris, PUF, 1996.

_____. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

EIZIRIK, Marisa Fermann. **Michel Foucault**. Um pensador do presente. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução Eduardo Brandão. Revisão da Tradução Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção tópicos).

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleção tópicos).

_____. **Estratégia Poder-Saber**. Organizador Manoel Barros da Motta. Coleção Ditos & Escritos IV. 2ª edição. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2006.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. – (Educação: experiência e sentido).

MARQUES, CARLOS ALBERTO (2002) - **A construção do anormal: uma estratégia de poder** – 24ª Reunião da Anped - CD-Rom – Anped.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *In Revista Brasileira de Educação*, v.22, n. 68, jan-mar. 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: **Anais do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, UNICAMP: 2009.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). E-mail: scrbarbi@ucs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: dcreal@ucs.br.

3 Recorte conceitual de aula ministrada no Programa de Pós-graduação d UFRGS, na disciplina de estudos foucaultianos do professor Veiga-Neto.

O Acompanhamento Institucional dos estudantes cotistas raciais nas Universidades Públicas Federais do Estado do Rio Grande do Sul

Chanauana de Azevedo Canci Manfio¹
Jaqueline Moll²

Introdução

O ponto de partida deste estudo está na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e em instituições federais de ensino de técnico de nível médio, sendo regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e também pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a implementação da reserva de vagas no ensino superior pelas cotas social e racial.

Neste estudo, delimitou-se a pesquisa somente nas universidades públicas federais localizadas no estado do Rio Grande do Sul, estudando-se a política de cotas raciais aplicadas nessas instituições. De acordo com o disposto em Lei, a implementação integral da reserva por cotas deveria ocorrer até o ano de 2016, e a partir disso, passou-se a questionar como vem ocorrendo a recepção/acolhida do cotista racial pela universidade e como se configura o acompanhamento institucional no percurso acadêmico desses estudantes.

Dessa feita, a temática geral deste trabalho localiza-se no estudo de políticas públicas de ações afirmativas no ensino superior, traduzindo-se em um estudo colaborativo voltado ao direito educacional. Sendo a educação um dos campos de caráter social elencados nos programas e ações de políticas públicas, busca-se o desenvolvimento de uma análise estruturada na educação de nível superior, enfatizando a política de cotas raciais e o acompanhamento institucional em relação à trajetória acadêmica dos estudantes cotistas.

O foco da pesquisa está, por conseguinte, na análise dos suportes ofertados pelas universidades federais presentes no estado do Rio Grande do Sul, no auxílio ao estudante beneficiário pela política de cotas raciais como meio de ingresso, mas, mais do que isso, como meio de permanência e conclusão universitária.

Objetivos

Para identificar os meios e suportes ofertados pelas instituições de ensino a fim de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência do estudante no curso de ensino superior, buscou-se traçar as metas de estudo, estabelecendo-se como objetivo geral “compreender como se configura a permanência acadêmica do estudante cotista racial a partir do acompanhamento institucional nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul”.

A fim de delimitar a construção do aporte teórico e metodológico para a elaboração dos capítulos que comporão a dissertação de mestrado, apontam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) revisar o contexto histórico da formação do ensino superior no Brasil, abordando a presença de políticas públicas de ações afirmativas nesse percurso;
- b) evidenciar as universidades públicas federais presentes no estado do Rio Grande do Sul, analisando a implementação das ações afirmativas obrigatórias e de iniciativa própria propostas pelas instituições de ensino; e,

c) investigar como se configura o acompanhamento institucional em termos de suporte e amparo fornecido aos estudantes cotistas raciais para fins de garantia de permanência e conclusão em curso de nível superior.

As primeiras impressões acerca do tema levam à composição de algumas hipóteses, tomadas também como questões norteadoras, na tentativa de criar indagações que possam ser confirmadas ou refutadas no decorrer da investigação. Assim, as questões de pesquisa são:

- a) a obrigatoriedade imposta por Lei para a reserva de vagas a ingressantes cotistas raciais em universidades públicas federais garante a permanência e a consequente conclusão do estudante cotista no curso de nível superior?;
- b) o percurso acadêmico do estudante beneficiário da política de cotas raciais é acompanhado pela instituição de ensino, ou as ações institucionais são voltadas somente ao momento de ingresso do estudante na universidade?;
- c) além do benefício proveniente da política de cotas raciais, quais outros suportes, mecanismos ou programas são ofertados pelas instituições universitárias para que essa ação afirmativa possa ser realmente efetiva?; e,
- d) o acompanhamento institucional ofertado é considerado suficiente pela instituição e satisfatório pelo estudante? A conclusão do curso é alcançada? Em que condições? Em quanto tempo? Etc.

Referencial teórico

A fim de vislumbrar esclarecimentos sobre as questões suscitadas e elucidar os objetivos propostos, destaca-se a projeção de construção do quadro teórico-conceitual, estabelecendo um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado (DESLANDES, 2002). Dessa forma, o intuito da formação do quadro teórico está na articulação de conceitos e proposições que irão orientar a investigação e fundamentar/justificar a escolha dos métodos e procedimentos metodológicos, posteriormente.

Dentre as primeiras aproximações quanto ao referencial teórico desta pesquisa, perpassa-se pela compreensão sobre pesquisa social, embasando-se em autores como Marli André, Laurenci Bardin, Maria Cecília

de Souza Minayo, Suely Deslandes e Jayme Paviani. A partir desse entendimento (de como se estrutura a pesquisa no campo social) buscou-se referenciais quanto à formação de políticas públicas e, conseqüentemente, de políticas públicas educacionais, estudando autoras como Eneida Oto Shiroma, Janete Maria Lins de Azevedo e Maria Paula Dallari Bucci.

Adentrando especificamente no tema de pesquisa, buscou-se conceituar e contextualizar o percurso de questões de discussão sobre ações afirmativas, contando com os ensinamentos de Joaquim Barbosa, Flávia Piovesan, Maria Cecília Lorea Leite, Fernando Seabra Santos, Naomar de Almeida Filho e Allan Coelho Duarte. Imprescindível a contextualização do histórico social de desigualdades econômicas, sociais, culturais e educacionais no país, abordadas por autores como Josué de Castro, Darcy Ribeiro, Juremir Machado e Pierre Bourdieu. O referencial sobre o percurso do ensino superior no Brasil, evidenciando os progressos e insucessos na caminhada, é analisado com base nos escritos de autores como Boaventura de Sousa Santos, Anísio Spínola Teixeira, Luiz Antônio Cunha, Nadir Zago e Nadia Hage Fialho.

Metodologia

Quanto à concepção teórica e metodológica que orientará a investigação, circunscreve-se a pesquisa no campo do materialismo histórico (teoria), trabalhando com a perspectiva crítico-dialética (método). Esse método busca compreender o sistema educativo no contexto social, considerando as ações políticas envolvidas e inerentes à sociedade, abarcando as transformações havidas no materialismo histórico. Mais do que explicar e interpretar esse processo, busca-se compreender como são produzidas suas relações sociais, assumindo uma postura crítica frente ao objeto/fenômeno de pesquisa.

O estudo é qualitativo e está voltado à natureza descritiva e exploratória, contando com a abordagem de caráter bibliográfico e documental. Essa abordagem indica o estudo a partir de dados já publicados, estando a principal diferença entre elas na origem das fontes, pois ao passo que a pesquisa bibliográfica se

utiliza de aporte teórico resultante da contribuição de diversos autores, a pesquisa documental é realizada por meio da análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda são passíveis de reelaboração.

Por meio dos sítios oficiais das universidades deu-se início a busca por documentos de domínio público (normativas, regulamentos, estatutos, programas, etc.) buscando informações e dados que reflitam o posicionamento destas instituições acerca da aplicabilidade e obrigatoriedade imposta pela legislação, além do fomento de políticas de ações afirmativas de iniciativa institucional. A partir dessa primeira análise, poderão ser solicitados às instituições de ensino documentos complementares que possam melhor fundamentar a pesquisa.

Para o exame dos dados, tendo como base a abordagem crítico-dialética e o delineamento metodológico sob o enfoque qualitativo descritivo, a escolha do método de análise de dados será a análise de conteúdo. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que é a etapa de aprofundamento da análise, visa superar a compreensão superficial dos fatos expostos, atingindo um entendimento mais aprofundado quanto ao conteúdo das mensagens obtidas.

O aprimoramento dos dados a serem obtidos neste estudo pode ocorrer por meio da aplicação de questionários ou pela realização de entrevistas com os órgãos/setores responsáveis pelo acompanhamento discente nas universidades. Contudo, essas modalidades, passíveis de viabilização, serão suscitadas somente após a finalização da organização da base de dados documentais e bibliográficos encontrada. O acréscimo dessas modalidades de pesquisa é tomado como medida de precaução, em razão da possibilidade de estreitamento de conteúdo físico disposto acerca do tema investigado.

Análise

A partir dessa estruturação, que resultou no problema de pesquisa, norteou-se a indagar “como se

dá o acompanhamento institucional dos estudantes beneficiários da política de cotas raciais nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul?”. Para buscar responder a esse questionamento e às demais questões suscitadas, realizaram-se algumas leituras prévias, formulando-se as primeiras impressões, conceituações e contextualizações sobre políticas públicas educacionais e acerca das ações afirmativas aplicadas ao ensino superior.

Em se tratando de políticas públicas de caráter social, as ações que envolvam saúde, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor e educação, são estratégias para o Estado capitalista, pois além de demonstrar a intervenção do Estado, assegura e aumenta o controle social que exerce perante a sociedade.

Dessa forma, para estudar as políticas públicas sociais, não pode-se considerar apenas a dinâmica de um poder capitalista, mas também os processos sociais que estão em confronto com tal poder. As políticas educacionais, que estão inseridas nesse meio, embora muitas vezes sejam confundidas com ações de caráter humanitário, expressam as contradições que envolvem o capital e o processo social.

No Brasil, a relevância social das políticas públicas de ações afirmativas faz referência aos movimentos sociais que buscam a democratização do acesso ao ensino superior:

Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda da legitimidade social desta, sendo, por isso, de saudar. Têm, no entanto, enfrentado muita resistência. O debate tem incidido no tema convencional da contraposição entre democratização do acesso e a meritocracia mas também em temas novos, como o do método de reserva de vagas e as dificuldades em aplicar o critério racial numa sociedade miscigenada (SANTOS, 2011, p. 71).

O que implica em maior dificuldade para o reconhecimento de que as ações afirmativas são meios de satisfazer uma dívida histórica do país, é o não reconhecimento da discriminação racial e social: a falta de efetivação

do princípio e ideais de igualdade de acesso a direitos e bens fundamentais, como é o caso da educação.

Não há como tratar acerca de ações afirmativas, sem elucidar a proteção aos direitos humanos, à igualdade e também à diferença. A maior demanda dos direitos humanos está na promoção da transformação social, a partir da garantia de que cada indivíduo possa exercer suas potencialidades livremente, sem qualquer forma de opressão ou discriminação, construindo e representando o combate, consolidando espaços de luta pela dignidade da pessoa humana.

Formam os direitos humanos uma modalidade de resistência, consolidando espaços de luta e promovendo a ascensão dos direitos, que são conquistados em meio a um percurso histórico por necessidades e reivindicações, para que passassem a ser reconhecidos como direito. Importa enfatizar que para a realização do princípio de igualdade é necessário uma ação conjunta entre reconhecimento e redistribuição, em caráter bidimensional, conforme ensina Piovesan (2008, p. 889):

Ressalta-se, assim, o caráter bidimensional da justiça: redistribuição somada ao reconhecimento. O direito à redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas sócio-econômicas e da adoção de uma política de redistribuição. De igual modo, o direito ao reconhecimento requer medidas de enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. É à luz dessa política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural.

A partir desses breves apontamentos, as ações afirmativas compreendem políticas públicas ou privadas a fim de garantir direitos aos grupos historicamente desfavorecidos e minoritários. As ações afirmativas podem ser entendidas como medidas de caráter temporário com o intuito de corrigir ou compensar distorções históricas e atuais que foram se acumulando com o passar dos anos e que prejudicaram e prejudicam grupos específicos, como é o caso da população negra.

Resumidamente,

podemos dizer que aqueles que se posicionam favoravelmente às políticas de reservas de vagas e ações afirmativas, em geral, argumentam que estas são medidas temporárias, usadas como forma de combater a discriminação, seja social ou racial, e de corrigir uma dívida histórica, que contribuiu para que se perpetuasse a pobreza nas mesmas camadas sociais, enraizando no cenário brasileiro grandes desigualdades socioeconômicas (DUARTE, 2014, p. 07).

Garantir, no significado da palavra, indica assegurar, confirmar, responsabilizar-se, comprometer-se. A garantia de direitos, portanto, assegura o cumprimento de uma obrigação, de um compromisso; é salvaguarda, proteção. Dessa forma, as ações afirmativas são uma iniciativa de reparação de distorções históricas vivenciadas por grupos minoritários. Interessa, para esta pesquisa, especialmente o estudo do grupo formado por afrodescendentes ou negros, que coincidentemente, culmina com o grupo da população com maior índice de pobreza.

Resultados esperados

Quanto aos resultados esperados, compreende-se como principal função de uma política pública ser um programa de ação. Isso implica dizer que acima da finalidade de atingir aspectos administrativos e legais, o objetivo deve estar centrado no atendimento aos anseios sociais.

Para a inserção e inclusão social de indivíduos provenientes de grupos desfavorecidos social e economicamente é fundamental que as políticas de ações afirmativas não sejam vistas apenas do panorama retrospectivo — procurando saldar uma dívida histórica em relação à discriminação — mas também em um horizonte prospectivo, fomentando a transformação social.

A promoção de uma nova realidade parte de um lançar de olhos adiante (que esteja sim alicerçada no passado), mas com vistas para o presente e para o futuro (PIOVESAN, 2005). Em relação ao direito

educacional, propõe-se uma análise quanto ao acompanhamento institucional como trabalho constante e conjunto às políticas públicas de acesso, efetivando o direito de permanência na universidade, possibilitando a conclusão de cursos de nível superior.

As ações e programas de suporte ofertados devem visar a promoção de igualdade de condições e de oportunidades de inclusão social, além de repensar o acompanhamento institucional como um meio de garantia de qualidade, aumentando as chances de sucesso no processo de formação e conclusão do estudante cotista racial no ensino superior brasileiro.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- _____. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília, out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- _____. Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Ministério da Educação, out. 2012. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23866622_PORTARIA_NORMATIVA_N_18_DE_11_DE_OUTUBRO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- DESLANDES, S. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. 21. ed. RJ: Vozes, 2002.
- DUARTE, Allan Coelho. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa. Texto para Discussão nº 147. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-147-a-constitucionalidade-das-politicas-de-acoes-afirmativas/view>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis: v. 16(3), p. 887-896, set.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/10.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- _____. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan.-abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Notas de fim

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista CAPES/FAPERGS. E-mail: chanauana_canci@hotmail.com;

2 Doutora em Educação (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

Processos Migratórios Contemporâneos: trabalho e in/exclusão

Letícia Aline Back¹
Betina Hillesheim²
Caroline Couto³

Os movimentos migratórios contemporâneos colocam em cena diferentes aspectos econômicos e sociais, pondo em ato necessidades globais e locais. Segundo dados disponibilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU)⁴, o número de migrantes internacionais ultrapassa a marca dos 244 milhões e conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Justiça (2018), o Brasil contava, em 2017, com um número acumulado de 10.145 refugiados reconhecidos, além de 86.007 solicitações de reconhecimento em trâmite. Ainda vale destacar que estes números referem-se a uma condição específica de migração, não contemplando os migrantes sob a égide do visto humanitário, temporário e/ou permanente.

Embora a migração humana não seja um movimento recente e específico, pode-se dizer que, atualmente, diversos são os fatores que impulsionam estas movimentações. Nesse sentido, Bauman (2005), ao fazer referência ao poema *A paisagem do exílio* de Brecht, discute o quanto as condições contemporâneas vão apontando para o migrante como o “arauto das más notícias”, na medida em que eles corporificam as inseguranças do nosso tempo, suspendendo as certezas de uma suposta estabilidade e nos fazendo lembrar como é fácil esmagar o casulo de nossas rotinas seguras e familiares. Nessa perspectiva, Bauman (2017) aproxima esta população da imagem do estranho que bate à porta pedindo por acolhida, estranhos que “tendem a causar ansiedade por serem “diferentes” - e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos

todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar” (BAUMAN, 2017, p.14).

Tendo em vista estas considerações iniciais a respeito do que vem sendo nomeada como uma crise humanitária, este texto objetiva discutir de que modo o campo do trabalho pode ser desenhado como um marcador importante frente aos processos migratórios, constituindo-se como condição de permanência e produção de pertencimento aos migrantes, para além das questões econômicas (embora essas não possam ser desconsideradas). Cabe destacar que esta discussão parte dos dados iniciais da pesquisa *Os (des)encontros da tríade: processos migratórios, trabalho e cidade*, que vem sendo desenvolvida junto a migrantes haitianos e senegaleses de uma cidade localizada na região do Vale do Taquari (RS).

A vinculação entre trabalho e migração não é recente, considerando a íntima relação que se estabelece entre boa saúde e condições de ser produtivo no país de destino e sua autorização de entrada como migrante, a recordar o antigo decreto brasileiro de nº 6455 de 1907 referente ao Serviço de Povoamento Nacional. Este decreto estabelecia que era necessário, para a entrada no país, que o migrante não apresentasse nenhuma doença contagiosa ou invalidez, reforçando a sua necessária condição de ser produtivo. Sendo assim, remontamos aos cenários da história brasileira, referentes aos processos de colonização e produção dos excedentes populacionais, a busca por melhores con-

dições socioeconômicas e o estabelecimento de outras formas de se relacionar com os processos de trabalho.

O Brasil no cenário migratório

Na contemporaneidade, a globalização aparece como central na reorganização do mundo do trabalho, bem como na produção da necessidade de mão de obra e a sua flexibilização. Destaca-se o deslocamento das grandes corporações para os países menos desenvolvidos em busca, principalmente, por bens e insumos mais baratos, redirecionando também os fluxos migratórios. A economia, ao tornar-se mundial, borra e transforma as fronteiras, tanto para o capital, quanto para as pessoas. Nesse contexto, o Brasil passou a compor a rota migratória, com maior expressividade, especialmente no período entre 2010 e 2013, no qual o país encontrava-se numa expectativa de crescimento econômico e maior geração de emprego e renda. Este período coincide com um terremoto no Haiti em 2010, a guerra na Síria a partir de 2011 e o fechamento das fronteiras europeias e americanas aos estrangeiros, colocando o Brasil no cenário migratório. Junto à isto, a intensificação dos fluxos migratórios provocou uma diferenciação nas rotas da população migrante, tornando o território brasileiro o destino de imigrantes e, também, refugiados. Os dados do CONARE – Comitê Nacional para Refugiados – demonstram que nos últimos anos as solicitações de refúgio aumentaram 2.868%, passando de 3.904 refugiados reconhecidos em 2010, para 8.863 em abril de 2016, o que representa um aumento de 127% de refugiados reconhecidos em solo brasileiro.

De forma diferente dos fluxos migratórios registrados nos séculos XIX e XX, períodos marcados pela chegada de imigrantes vindos do hemisfério norte, as migrações atuais têm sido marcadas, no Brasil, pela presença significativa de migrantes provenientes do hemisfério norte, especialmente do Haiti, mas, também, do hemisfério sul, como senegaleses, congolezes, bolivianos e, mais recentemente, venezuelanos, indicando os fluxos migratórios pelo eixo sul-sul. Em relatório divulgado em 2015 pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o aumento de contratações de trabalhado-

res estrangeiros no país, entre os anos de 2010 e 2014, foi significativo, com os haitianos consolidados como principal nacionalidade no mercado de trabalho formal, seguidos pelos senegaleses (CAVALCANTI, OLIVEIRA, TONHATI, 2015).

O relatório divulgado pelo OBMigra dois anos depois mostra que em 2016 foram expedidas, no país, 28.658 autorizações de trabalho para estrangeiros, sendo que, entre essas, 95,3% em caráter temporário e 4,7% permanentes – sendo que o Haiti se mantém como o primeiro país no ranking de estrangeiros no mercado formal brasileiro (CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T., 2017). Nas análises gerais, o relatório aponta para uma pequena redução do número de autorizações se comparado aos anos anteriores, podendo tal diminuição estar relacionada às mudanças no cenário econômico nacional que, especialmente a partir de 2014, mergulhou em forte crise. Nessa perspectiva, o documento é enfático ao afirmar já em sua apresentação que a “análise da imigração internacional passa necessariamente por entender a presença dos imigrantes no mercado de trabalho” (p. 6).

Esse processo de inserção dos migrantes no mercado de trabalho brasileiro deu-se, num primeiro momento, pela busca de mão de obra por parte de representantes de diferentes empresas (ramo metalúrgico, construção civil, alimentício). Os representantes desses segmentos se dirigiam principalmente para o Acre, onde estava a maior concentração de migrantes em busca de ocupação. Este movimento aproxima-se das discussões produzidas por Bauman (2017), ao sinalizar que “os interesses empresariais desejam com firmeza o (e dão boas-vindas ao) influxo de mão de obra barata e de habilidades lucrativamente promissoras” (BAUMAN, 2017, p. 09).

Percursos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, as orientações teórico-metodológicas foram tomadas a partir da cartografia, tal como proposta por Deleuze e Guattari. Para Barros e Kastrup (2009), a cartografia não compreende propriamente um método, como aqueles

previstos pelas concepções metodológicas tradicionais, na medida em que rompe com a noção de estabelecer um caminho linear para se chegar a um fim fixo e pré-determinado. As autoras descrevem que a cartografia pode ser compreendida como uma pesquisa-ação, que não tem regras e conceitos pré-estabelecidos, cuja análise é proposta sem distanciamento do campo analisado e, assim, aberta às modulações e aos movimentos que se engendram no processo de pesquisa.

Zambenedetti e Silva (2011), se referem ao processo de cartografar como semelhante ao processo de construção de um mapa, cujas paisagens, os caminhos e as composições estão sempre se alterando. Nessa perspectiva, o pesquisador se coloca no campo de pesquisa, destituindo a noção de sujeito e objeto como elementos separados, experimentando o estranhamento e abrindo espaço para a construção do que se dá nesse encontro. Desse modo, é um exercício de estar atento as intensidades do território, dando língua aos afetos que pede passagem (ROLNIK, 1989).

Para tanto, no âmbito desta pesquisa, acompanham-se alguns sujeitos migrantes que estão estabelecidos no Vale do Taquari (RS), a partir da circulação pelo município e adjacências, e pelo mapeamento dos movimentos dos diferentes sujeitos migrantes e suas estratégias de vida no que concerne às condições de permanência e circulação pela cidade. O contato principal ocorre através de um migrante haitiano, contratado pela Secretaria de Assistência Social do município de Lajeado para organizar os encaminhamentos de solicitação de vistos, entre outras atividades de acolhida da população migrante.

Nesse processo, as andanças são registradas em um diário de campo, que é compartilhado com o grupo de pesquisa. Considera-se o diário de campo como uma importante ferramenta da proposta de pesquisar cartograficamente, ou seja, como um instrumento que possibilita e potencializa essa construção de caminhos em movimento, de mudanças constantes. Nesse sentido, “o diário é um produto da pesquisa, mas, sobretudo, um produtor da mesma” (BOCCO, 2009, p. 67), que vai sendo tecido nos encontros e nos agenciamentos. Assim, o diário de campo compartilhado – com o grupo, com os migrantes, com a cidade – não se reduz a

quem escreve, na medida em que estes registros “têm a função de transformar observações e frases captadas no campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 70).

Migração, trabalho e in/exclusão: alguns apontamentos

O relatório do OBMigra coloca que:

A Região Sul do país e o final da cadeia produtiva do agronegócio são, respectivamente, espaço geográfico e setor econômico de destaque na presença dos imigrantes. Haitianos, senegaleses e mais recentemente venezuelanos têm ocupado um lugar expressivo na empregabilidade dos imigrantes no país, em termos de admissões e demissões. (...) trata-se de uma mão de obra eminentemente jovem, em idade ativa e com boa formação. Este perfil de trabalhador tem contribuído a economia brasileira (CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T., 2017, p. 6 e 7).

Corroborando com isto, no decorrer do acompanhamento com os migrantes, o trabalho surgiu como uma questão importante para a inclusão dos mesmos. Nesta região do Vale do Taquari/RS, estima-se que cerca de 1.200 moradores haitianos estejam compondo a cidade, junto, ainda, a pessoas de outras nacionalidades, como senegaleses e colombianos. Desde os primeiros contatos, foi possível compreender que a inclusão se dá de formas diferentes, em processos marcados pelas questões culturais dos países de origem.

Desse modo, haitianos e senegaleses (nacionalidades que vêm se consolidando como as mais encontradas neste processo de pesquisa) têm diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com a prática laboral. Já nas primeiras aproximações, a marcação entre as nacionalidades é percebida, quando, por exemplo, os senegaleses são vistos como mais atrelados ao comércio ambulante, enquanto os haitianos valorizariam o vínculo formal de trabalho. Sobre esta questão, a partir da fala de um dos sujeitos pesquisados (de nacionalidade haitiana), foi feito o seguinte registro no Diário de Campo (02/02/2018): os haitianos encontram oportunidades

pois as empresas já sabem que eles “trabalham bem. São a melhor mão de obra que tem” [...] os senegaleses, tem a questão do comércio muito forte, querem ser autônomos. Acham pouco o que as empresas pagam e não ficam muito tempo”. Reforçou o papel fundamental que o trabalho têm na “cultura haitiana”.

Ainda na perspectiva da relação com o trabalho e do processo de inclusão, as primeiras aproximações têm apontado para uma maior dificuldade com a língua e a consequente falta de acesso ao mercado de trabalho pelas mulheres, onde as questões de gênero se evidenciam, sendo esta questão apontada como *cultural: No Haiti não tem muito emprego, a maioria sem carteira assinada. As mulheres acabam se responsabilizando pelos cuidados com a casa, a roupa e os homens fazem as coisas na rua. E, por isso, as mulheres teriam mais dificuldades. Aqui também esperam que os homens façam e aí demoram mais para se adaptar (Diário de Campo, 13 de julho de 2018).*

Neste sentido alguns movimentos, entre as *andanças* pela cidade, na busca de atendimento para diferentes demandas (matrícula na escola, consultas médicas, ida ao brechó comunitário, entre outras) chamam a atenção: a maior busca pelos serviços de assistência e saúde é feita pelos homens e, ao andar pela cidade, as mulheres se colocam, na postura do percurso, na maioria das vezes, fisicamente atrás dos homens. Entretanto, apesar do estranhamento diante dessa posição assumida pelas mulheres, não se trata de marcar-mos, aqui, uma posição de subordinação *a priori*, uma vez que a pesquisa ainda está em fase de aproximação e compreensão das questões culturais que perpassam as relações de gênero.

Além disso, é possível perceber que a inserção em atividades profissionais, tais como auxiliares de produção em empresas de abate de animais, trabalhadores da construção civil, varredoras de calçada e fiscais do estacionamento rotativo da cidade e/ou vinculados ao serviço público, possibilitam a articulação por diferentes espaços da cidade, seja na relação com o centro, com a calçada e com a rua, seja na articulação com as diferentes políticas públicas e seus respectivos serviços. Assim, o trabalho também permite um lugar de reconhecimento: “*na rua, todo mundo me conhece*” (Diário de Campo, 04 de agosto de 2018).

Considerações finais

Embora seja uma pesquisa em andamento, evidencia-se o campo do trabalho como um lugar de inclusão. Aliás, aponta-se a produção de um duplo efeito do trabalho exercido pelos migrantes: por um lado, pertencimento, circulação e aprendizagem pela cidade, e, por outro, produção de visibilidade e controle. Eles ganham visibilidade a partir da condição possibilitada pelo trabalho, entram nas estatísticas de acesso ao mercado e, considerando a necessidade de regularização de seus vistos, através da apresentação de documento de autorização de trabalho para estrangeiros, previstos na Lei de Migração brasileira (nº 13445, 2017).

Esse duplo efeito possibilita pensar no jogo de relação entre o binômio inclusão/exclusão, considerando, neste sentido, a “inclusão como um processo inacabado, visto que a exclusão sempre está implicada na inclusão” (HILLESHEIM & BERNARDES, 2015, p. 131). Neste jogo, a inclusão atende aos anseios de investimento do Estado e na produção de sujeitos que atendam ao que Bauman (2005) denomina como sociedade de consumidores. A garantia dessa sobrevivência da diferença tem sido possível, em especial, nas/ pelas relações de trabalho. Migrantes-consumidores, que transformam a cidade com seus costumes e cores, na mesma medida em que são transformados pelos costumes e cores da cidade.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BOCCO, F. **Cartografias da infração juvenil**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 6455 de 19 abril 1907**. Aprova as bases regulamentares para o serviço de povoamento do solo nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6455-19-abril-1907-502417-publica>

caoriginal-1-pe.html Acesso em: 25 nov 2017.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm Acesso em: 07 dez 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **O sistema de refúgio brasileiro.** Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). 2016. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/pesquisar/?id=1732&L=0&q=o+sistem+a+de+refugio+brasileiro&f=a&r=&t>. Acesso em: 20 mar 2017.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T. **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro.** Relatório Anual 2017. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2017. Disponível em: https://laemicceppac.files.wordpress.com/2017/12/relatorio_final_pdf_crgd.pdf. Acesso em: 06 ago 2018.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu; TONHATI, Tânia (orgs.). **A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro.** Relatório Anual 2015. **Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais;** Ministério do Trabalho e Previdência Social/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2015. Disponível em: https://www.comillas.edu/images/OBIMID/relatorio_OBMIGRA_2015_final.pdf. Acesso em 15 ago 2018.

HILLESHEIM, B.; BERNARDES, A. G. Políticas de inclusão: a arte de governar a partir da liberdade. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 20, n. 1. p. 129-137, jan/mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Betina_Hillesheim/publication/283155281_Políticas_de_inclusao_a_arte_de_governar_a_partir_da_liberdade/links/575ad2ba08aec91374a61a94/Políticas-de-inclusao-a-arte-de-governar-a-partir-da-liberdade.pdf. Acesso em: 06 ago 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Brasil. Refúgio em números. Secretaria Nacional de Justiça. 3ª edição, 2018. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apos-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view Acesso em: 05 ago 2018

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZAMBENEDETTI, G.; SILVA, R. A. N. Cartografia e Genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 3, p. 454-463, 2011.

Notas de fim

1 Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista BIPPS. E-mail: leticiaaba-ck@gmail.com.

2 Universidade de Santa Cruz do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista produtividade CNPq. E-mail: betinahillesheim@gmail.com.

3 Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CAPES. E-mail: ccouto@mx2.unisc.br

4 Dados disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/> Acesso em 14 out 2017.

Sem mordanças: o Ensino Crítico de Línguas e o combate ao silenciamento na Escola

Marcus Fontana¹
Angelise Fagundes²

Reflexões iniciais

Nos anos 1920, os Estados Unidos viviam um período áureo em sua economia graças, especialmente, às exportações aos países europeus, cujos meios de produção tinham sofrido forte revés por conta da Primeira Guerra Mundial. Neste período, a especulação imobiliária e na bolsa de valores criou na população estadunidense uma ilusão de riqueza baseada em títulos que, com a retração do mercado internacional, mostraram-se não mais que papel colorido sem valor. Este foi o estopim da crise de 1929, que gerou a Grande Depressão, um rápido processo de esfacelamento econômico que, iniciado nos Estados Unidos, espalhou-se pelo mundo, provocando falência de empresas, suicídios em grande escala e uma onda de miséria que só muito mais tarde foi vencida (HOBSBAWN, 1995).

Outra consequência foi o recrudescimento dos ultranacionalismos, sobretudo na Europa. A grave situação econômica que a Alemanha vivia após a Primeira Guerra, por exemplo, agravou-se com a crise mundial. Isso deu força ao partido nazista, que ganhou maior apoio das famílias abastadas do país em virtude do temor à revolta e às greves operárias. Isso, claro, culminou com a ascensão de Hitler e a Segunda Guerra Mundial com todos os seus horrores, como os campos de concentração e as bombas de Hiroshima e Nagasaki (HOBSBAWN, 1995).

O que pretendemos demonstrar com esta digressão é que uma crise capitalista oportunizou o fortalecimento de regimes autoritários, opostos ao pensamento

democrático. Tais regimes são sustentados por uma série de mecanismos de publicidade e de controle, como a propaganda de Goebbels e o sistema educativo da Hitler Jugend, a Juventude Hitlerista, com forte ênfase à educação física e aos “valores morais” em detrimento da formação intelectual e do pensamento crítico (HOBSBAWN, 1995).

Sem grande esforço e guardadas as proporções, é possível perceber pontos de contato daquele momento histórico com o atual. Em 2008, crise econômica semelhante espalhou-se pelo mundo. Novamente, os Estados Unidos foram os genitores do fenômeno, com sua economia baseada em especulação. Logo, a Europa passou a registrar novo fortalecimento de partidos ultranacionalistas. Na América Latina, processos parlamentares duvidosos derrubaram presidentes de tendência socialista, como Manuel Zelaya, em 2009, em Honduras, Fernando Lugo, no Paraguai, e Dilma Roussef, no Brasil. Logo, as tensões internacionais se exacerbaram com a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, levado ao poder por voto distrital e sem o apoio da maioria da população. Conhecido por expor opiniões pessoais ferinas e não raro preconceituosas pelas redes sociais, o estadunidense conseguiu em pouco tempo causar crises sérias com outros países, chegando à beira do conflito armado com a Coreia do Norte e originando mal-estar entre aliados históricos, como o Reino Unido.

No Brasil, a crise internacional somada a uma série de problemas políticos internos, além de criar o cenário para a deposição da presidente eleita, permi-

tiu o fortalecimento de forças políticas conservadoras (SOUZA, 2015; 2017; TIBURI, 2016). Discussões sobre temas sociais e direito humanos apontadas como fundamentais pela ONU passaram a ser atacadas pelas alas conservadoras, apontadas como pautas da esquerda e denunciadas como parte de um projeto de poder de determinados grupos com a intenção de instalar uma “ditadura comunista” no país. Na esteira dessa campanha de desmantelamento de avanços sociais, a escola tornou-se alvo.

Acusados de doutrinadores marxistas e de participar de um grande complô arquitetado por Paulo Freire para destruir a família tradicional e incutir “ideias perigosas” na mente das crianças, os educadores brasileiros passaram a ser vigiados e colocados em situações vexatórias por políticos e cidadãos sem qualquer vínculo com a educação que se julgam aptos a arbitrar neste campo.

Esse processo foi acompanhado pelo avanço de um antigo projeto dessas alas conservadoras chamado “Escola sem Partido” (ESP), criticamente renomeado por seus opositores como “Escola sem Sentido” (ABRUCIO, 2016, p. 59) ou “Lei da Mordança” (CARA, 2016, p. 47). O ESP, foco de nossa atenção neste texto, é um movimento que “pretensamente combate as ideologias nas escolas” (RIBEIRO, 2016). Para os apoiadores do movimento iniciado por Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo, “há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras” (CARA, 2016, p. 44). Essa percepção, que não conta com comprovação científica, justificaria o argumento de que “os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério” (CARA, 2016, p. 44).

Neste trabalho, tendo como metodologia a análise documental e a revisão de literatura, fazemos um recorte de alguns pontos discutidos pelo ESP e os cotejamos com a legislação e princípios discutidos por Freire em sua obra. Logo, com base nos estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), apresentamos uma proposta de Ensino Crítico de Língua (ECL) como uma espécie de contraponto pedagógico às diretrizes do ESP, tendente a despertar reflexões e discussões em sala de aula para além de qualquer simplificação doutrinária

(LBERALI, 2012; RAJAGOPALAN, 2013; DUBOC, 2015; HOOKS, 2017; JESUS; ZOLIN-VESZ; CARBONIERI, 2017).

Um panorama do “Escola sem Partido”

A fim de tentarmos entender as propostas do ESP, nosso primeiro movimento foi acessar seu endereço eletrônico³. O site apresenta uma página inicial com o título “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Na mesma página, estão expostos os 6 deveres do professor, cujo texto está organizado na forma de um cartaz que deve estar, conforme o projeto, afixado em cada sala de aula do país (Fig. 1).

Numa leitura superficial, os mencionados deveres não parecem trazer maiores implicações aos profes-

Figura 1 – Deveres do Professor



Fonte: <https://www.programaescolasespartido.org/>

res e dir-se-ia que são bastante coerentes. Seus autores garantem que estão de acordo com a Constituição Federal e com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e que “os professores *já são obrigados* a respeitá-los – embora muitos não o façam”.

O site ainda apresenta modelos de projetos de lei para servir de exemplo a legisladores que queiram se engajar, além de um parecer jurídico apresentado pelo próprio autor da proposta, que procura desqualificar apreciações que evocam a inconstitucionalidade do projeto. Também há sites de grupos organizados, em sua maioria vinculados a denominações religiosas e/ou com alinhamento político de direita e extrema direita, que defendem a proposta.

Ao avaliar os deveres à luz da Constituição Federal e de outros documentos legais, há questões que precisam ser discutidas. Embora o quinto dever, por exemplo, pareça óbvio, afinal, é a família que vai instruir a criança nos primeiros anos de vida e dar-lhe o norte moral que lhe convier, os desdobramentos e as interpretações possíveis tendem a criminalizar o professor sempre que ele procure tratar de temas como questões de gênero e de etnia. A simples menção ao fato de que existem diferentes identidades de gênero pode ser tratada como uma apologia à “ideologia de gênero”, termo em si carregado de preconceitos e que suscita a ideia suficientemente descartada pela ciência (VARELA, 2018) de que alguém pode ser ensinado a ser homossexual. Uma explicação pedagógica sobre religiões afro-brasileiras pode ser interpretada pelos pais como uma intervenção na religiosidade do aluno, sendo encarada como quebra não só do quinto como também do primeiro dever, pois poder-se-ia alegar que o professor está se aproveitando “da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses”.

Percebe-se, portanto, que os preceitos do projeto contrariam princípios básicos da Constituição Federal e das leis que regem a educação no país (RATIER, 2016; REIS, 2016; SOUZA e GONÇALVES, 2016), bem como ofendem a dignidade humana ao desqualificar discussões importantes na sociedade (ARROYO, 2008; GOMES, 2008; MARCHAN; FINK, 2016). O parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Educa-

ção em Direitos Humanos, de 2012, já defendia que “todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional ou étnico-racial; de suas condições econômicas; sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária; pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação; transtornos globais e do desenvolvimento têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática” (CNE, 2012, p. 2). O ESP torna isso inviável.

É importante notar que embora o projeto se pretenda neutro, apartidário e não ideológico, o que ele faz é defender ideologias profundamente arraigadas nos setores mais conservadores da sociedade, que perderam espaço ao longo dos anos com o avanço da ciência e com a difusão de informação a partir da relativa democratização da internet. São ideologias que, nos estertores da morte, debatem-se furiosamente para se reerguer e, em muitos países, o tem conseguido, graças à ascensão de forças políticas afins.

Não debater questões de gênero ou étnicas hoje, entre outras, é voltar a negar o espaço – ainda bastante reduzido – duramente conquistado por brasileiros e brasileiras que há muito sofrem todo tipo de discriminação. O ser humano tem forte tendência a temer e negar o que lhe é desconhecido e só uma educação humanista, ampla e aberta à diversidade, que ajude a entender o que para nós parece ser diferente, pode criar as condições necessárias para uma convivência respeitosa, pautada no reconhecimento do outro em toda a sua idiosincrasia (FROMM, 2000; CHABOT; CHABOT, 2005; ROGERS, 2009; HONNETH, 2011). Conforme ensina Freire, é preciso ser “professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação” (2011, p. 100). No momento em que lutar contra a discriminação e a favor dos direitos humanos torna-se tabu, temos sinal claro de uma sociedade doente.

Outro ponto a que gostaríamos de chamar atenção é a rejeição do ESP à figura do professor e sua incessante busca por criminalizá-la. Para seus idealizadores, “professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideoló-

gica e moral”⁴. Em grande parte, esta hipotética postura dos professores, como já mencionamos, é atribuída a um complô orquestrado por Freire.

É fato que Freire defende que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (2011, p. 122). É preciso ter em conta, porém, que é falacioso associar “ideologia”, neste contexto, com o conceito vulgar de “doutrina, conjunto de ideias, crenças, conceitos e assim por diante, destinada a nos convencer de sua ‘veracidade’, mas, na verdade, servindo a um inconsciente interesse particular de poder” (Zizek, 1996, p. 15). A leitura atenta da obra freiriana, e não sua pueril interpretação baseada em um par de parágrafos descontextualizados, nos permite perceber que educação ideológica caminha no sentido de uma percepção crítica da sociedade e das relações nela estabelecidas, de uma emancipação intelectual do ser humano, criando as condições para que este opte conscientemente por seu caminho, sem qualquer tipo de colonização ou doutrinação. Afirma Freire que é preciso ser professor “a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda” (2011, p. 100 – grifo nosso). Por mais esforço que se faça, é impossível ler aqui uma apologia doutrinária.

Conforme Ratier, a postura do ESP a respeito dos professores embasa-se “em relatos esparsos e em uma pesquisa de 2008 encomendada pela revista *Veja* ao Instituto CNT/Sensus” (2016, p. 31). Sem explicar a metodologia da pesquisa, o instituto informa que 3 mil estudantes foram entrevistados e muitos “mencionam citações predominantemente favoráveis em sala de aula a figuras com Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez” (2016, p. 31). Essa informação, ao considerar-se que o Brasil conta com um universo de cerca de 45 milhões de estudantes, dificilmente é capaz de apontar uma tendência, menos ainda de servir de indicador definitivo para uma afirmação tão categórica quanto a de que os professores, em sua maioria, são doutrinadores marxistas.

Na contramão das suposições do ESP, Ratier traz uma pesquisa do Instituto Datafolha, de 2014, que “mostra que há mais brasileiros afinados com ideias de-

fendidas pela direita (45%) do que à esquerda (35%) em temas relativos a comportamento, valores e economia” (2016, p. 32), o que sugere um avanço da direita com relação a anos anteriores. Além disso, citando trabalhos de outros pesquisadores, Ratier demonstra que “o marxismo é, hoje, uma corrente ‘estrangulada’ na academia” (2016, p. 39).

Por outro lado, é interessante refletir com Zizek quando o filósofo se debruça sobre os chamados “mecanismos extra-ideológicos”, como se autodefine o ESP. Para o pesquisador, ao examinar tais mecanismos, “vemo-nos atolados até os joelhos no já mencionado campo obscuro em que a realidade é indistinguível da ideologia” (ZIZEK, 1996, p. 20).

Os argumentos elencados pelo movimento, portanto, não se sustentam diante de uma análise minuciosa, para além da leitura rasa das redes sociais. Assim, ao tratar de ensino de línguas estrangeiras, defendemos que é fundamental o engajamento dos professores na promoção de uma leitura crítica do mundo, algo possível a partir da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, que ora apresentamos.

LAC e ECL: breve interlúdio

Ao desconstruir alguns conceitos do ESP e com base na LAC, podemos pensar num ensino de línguas a partir do que Street chama de Letramentos Sociais, uma prática que não visa exclusivamente as estruturas rígidas da língua-meta, mas que a coloca no palco de uma sociedade em constante transformação, num contexto comunicativo e cultural, que exige reflexão e sentido crítico.

Aprender uma língua significa aprender “modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154). Isso significa tornar “explícitos desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam” (STREET, 2014, p. 155).

A LAC, para Rajagopalan, é uma “linguística voltada para questões práticas” (2013, p. 12), uma ciên-

cia que deve ter relevância “para as nossas vidas, para a sociedade de maneira geral” (2013, p.12). Bebe da Teoria Crítica de Frankfurt e assume que “as coisas podem ser diferentes da maneira em que se encontram. Ou melhor, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas” (2013, p. 12).

Pennycook, autor de “Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction” (2001), a pedra angular da LAC, em texto publicado em 2006 dedica-se a pensar além, no que chama de Linguística Aplicada Transgressiva. Para o autor, “transgressivo’ se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (2006, p.82). Assim, um ensino crítico de línguas precisa considerar que “a ordem social não é somente linguagem, textualidade e semiose, mas é também corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcada pelas diferenças sociais, raciais e outras” (2006, p. 83).

Partindo desses conceitos e tendo em conta que alguns dos pesquisadores mais renomadas da Linguística Aplicada dão ênfase à importância de se pensar a língua a partir do contexto social, na próxima seção apresentamos uma proposta de trabalho em torno da língua espanhola.

ECL em ação

Nossa proposta de prática de língua espanhola tem como tema gerador o movimento #Niunamenos, um coletivo feminista surgido em 2015 na Argentina, após o assassinato da adolescente Chiara Páez por seu namorado. Ela estava grávida e a comoção foi tremenda. A luta do coletivo se concentra, sobretudo, na denúncia à violência contra as mulheres (MERCHÁN; FINK, 2016).

Para desenvolver a atividade, voltada a alunos de nível intermediário, utilizamos a plataforma online ELO⁵ (Fig. 2), criada pelo professor Wilson Leffa.

ELO, Ensino de Línguas Online, além do repositório, incorpora também um sistema de autoria para a criação de diferentes atividades. [...] inclui um cloze, uma atividade de sequência e as opções de múltipla escolha e respostas curtas. [...] apresenta o jogo da memória e uma atividade chamada Eclipse, de recuperação textual. Na leitura de textos, permite também acoplar um dicionário. (LEFFA, 2012, p. 181)

Na introdução da proposta didática⁶, construímos uma atividade de pré-leitura para estimular a reflexão sobre o tema e utilizamos um recurso chamado Padlet, um mural eletrônico em que os alunos podem postar

Figura 2 – ELO



Fonte: Os autores

Figura 3 – Introdução



Fonte: Os autores

Figura 4 – HeForShe



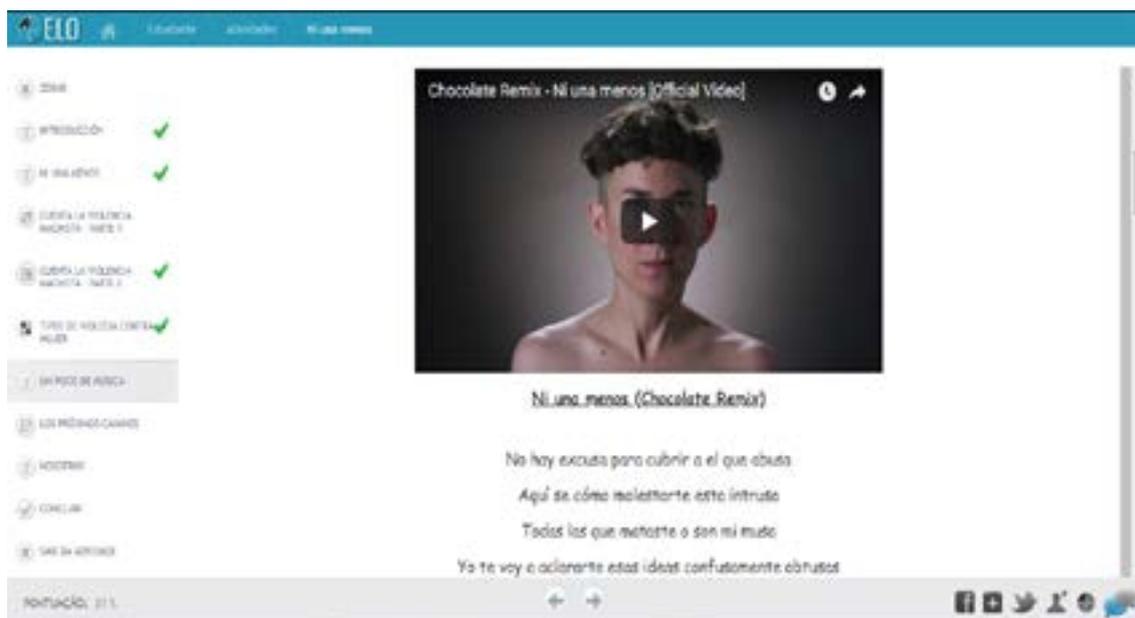
Fonte: Os autores

pequenos “recados”, o que os induz a produzir textos curtos em torno de suas percepções sobre o tema (Fig. 3). Em seguida, há tarefas de compreensão auditiva e de ampliação de vocabulário.

Como já discutimos, a intenção de um projeto de ECL é permitir que o estudante consiga, utilizando a lín-

gua-meta, fazer relações de seu entorno social com a de diferentes países. Assim, após algumas atividades em que damos sequência à exploração do tema #NiUnaMenos, trazemos textos e infográficos que discutem o Projeto HeForShe (Fig. 4) da ONU, que estimula a conscientização de homens para que lutem ao lado das mulheres em prol das questões de gênero e contra o feminicídio. O

Figura 5 – Videoclipe de Chocolate Remix



Fonte: Os autores

projeto tem forte ação no Brasil. Nesta tarefa, o estudante é convidado a realizar uma pesquisa comparativa sobre os índices de violência contra a mulher no Brasil e na Argentina, tendo a oportunidade de praticar algumas estruturas de comparação em espanhol.

Ao longo da proposta didática são, ainda, desenvolvidas outras atividades com viés reflexivo e crítico. Por fim, trazemos um videoclipe do grupo de reggaetón argentino Chocolate Remix com a canção “Ni una menos” (Fig. 5). As canções do grupo trazem reflexões críticas em torno de questões femininas e da comunidade LGBTQ+. Os estudantes são convidados a pensar sobre a letra da canção e as fortes imagens do videoclipe, procurando-se promover uma discussão oral em torno do tema. Também é possível ampliar o debate estimulando a produção de poesias, versões críticas de canções e mesmo de vídeos ou videoclipes.

Eis, portanto, um breve exemplo de como é possível desenvolver um trabalho sério de ensino e prática de língua espanhola utilizando-se o ECL. Longe de ser doutrinária, a proposta visa abrir espaço para um debate lúcido, em que todos possam expressar livremente sua opinião a partir de suas próprias convicções, com direito amplo ao contraditório.

Considerações finais

Nossa sociedade está mudando rapidamente e não podemos fechar os olhos a isso. Como educadores temos grande responsabilidade social. É preciso levar à discussão na sala de aula os temas que causam tensão na sociedade. Pesquisar, refletir, debater e tornar a refletir. Não há outra maneira de criar uma sociedade mais justa e igualitária, com amplo respeito às diferenças. Ocultar-se por trás de um muro de preconceitos ou fingir que determinados fenômenos sociais não existem não fará com que desapareçam.

Para os professores de línguas estrangeiras não é mais possível pensar num ensino similar ao de meados do século XX, baseado na simples repetição mecânica de estruturas linguísticas mortas. A língua é um ente vivo e precisa ser contextualizada com a vida da sociedade. É reconhecidamente uma das ferramentas mais poderosas da humanidade, capaz de ameaçar, de ferir, de violar, mas também de apaziguar, de orientar, de acalantar. Usamos a língua para nos comunicarmos com os outros, para criar entendimento. Numa sociedade ainda tão desigual quanto a brasileira, o ensino de línguas não pode se restringir a meros paradigmas verbais e, neste viés, os preceitos do ESP impõem um

silenciamento que não tem mais sentido no mundo em que vivemos, um silenciamento que só aponta para mais exclusão e mais desrespeito. O silenciamento, em si, é um ato de covardia. É preciso tomar a educação com coragem, sem medos e sem mordanças.

Referências

- ABRUCIO, Fernando. *Contra Escola sem Sentido*. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 59-64.
- ARROYO, Miguel G. Os Coletivos Diversos Repolitizam a Educação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. **Parecer 8/2012 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp-008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14jun.2018.
- CARA, Daniel. O Programa “Escola sem Partido” Quer uma Escola sem Educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-48.
- CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia Emocional**: sentir para aprender. Rio de Janeiro: Sá Editora, 2005.
- DUBOC, Ana P. Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramentos em Terras de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 209-230.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011
- FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GOMES, Nilma L. Diversidade Étnico-racial e formação continuada de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX / 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONI, Divanize (orgs.). **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017.
- LEFFA, Wilson J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: SM, 2012, p. 174-191.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. Campinas: Pontes, 2012.
- MERCHÁN, Cecilia; FINK, Nadia (orgs.). **#NiUnaMenos Desde los Primeros Años: educación en géneros para infancias más libres**. Buenos Aires: Las Juanas, 2016.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2013.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. s/nº.
- RATIER, Rodrigo. 14 Perguntas e Respostas sobre o “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-42.
- REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia na Educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.117-124.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; GONÇALVES, Edineia. Reeducação nas Relações Raciais e ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.137-148.
- ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.
- _____. **A Tolice da Inteligência Brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.
- STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TIBURI, Marcia. **Como Conversar com um Fascista**: reflexão sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2016.

VARELA, Drauzio. **O Sexo Redefinido**. 6 de março de 2018. Disponível em < <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/o-sexo-redefinido-2/>>. Acesso em 22jun.2018.

ZIZEK, Slavoj. O Espectro da Ideologia. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Notas de fim

1 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Espanhol, marcusfontana2011@gmail.com

2 Universidade Federal da Fronteira Sul, Licenciatura em Português e Espanhol, angelisef@hotmail.com

3 <https://www.programaescolasempartido.org/>

4 <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>

5 <http://elo.pro.br/cloud/>

6 http://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=3389&limpa_score=1



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 02

**Pensando Fora da Caixa:
Discussões sobre Educação**

A Formação do Professor e as Tecnologias Digitais

Guilherme Santin¹
Luís Filipe Severgnini²

Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm transformado a forma como vivemos e nos relacionamos, e as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos também afetam o ambiente escolar. Apesar disso, em geral, as instituições de ensino ainda adotam o modo tradicional de ensino, no qual predominam a transmissão de conhecimentos do professor aos alunos, como se estes fossem meros espectadores (MORAES, 2002) – o que nos parece uma contradição, uma vez que a nova geração de estudantes já não percebe o mundo dessa forma. Os jovens pertencentes a essa nova geração, a Net Gen (TAPSCOTT, 2008), nasceram em um contexto no qual dispositivos digitais e a comunicação em rede estão culturalmente consolidados.

De acordo com Corrêa e Mill (2016, p.631), a “cultura educacional está diretamente relacionada com as tecnologias disponíveis e o uso que se faz destas no campo educacional relaciona-se, dessa forma, às suas potencialidades pedagógicas” e segundo Oblinger e Oblinger (2005), os jovens entendem que a tecnologia faz parte de seu mundo, e por isso sentem facilidade e conforto ao utilizá-la. Se os jovens que estão na escola atualmente já utilizam TDICs para diversos aspectos de sua vida pessoal, e se elas estão disponíveis para serem utilizadas sempre que necessário, parece-nos contraditório questionar sua utilização em sala de aula.

Nos documentos reguladores da educação, observamos a tendência de incentivo à inserção das TDICs

no ambiente escolar, como o seguinte parágrafo retirado da Base Nacional Comum Curricular de 2018:

Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 59)

O que nos leva a compreender a inserção das TDICs como um dos aspectos centrais da nova proposta da educação nacional. Porém, observamos, através de pesquisa realizada por Filho et al. (2017, p. 12), que professores não utilizam as TDICs de maneira adequada.

Os professores entrevistados mostraram entendimento superficial acerca das possibilidades de utilização das TIC e das consequências desse uso. Percebe-se o incentivo ao discente pela busca de informação, porém não se mostra preocupação de como o conhecimento discente é elaborado a partir das informações coletadas, especialmente na Internet. Ou seja, a preocupação é maior com a aplicação da ferramenta do que com aquilo que se pode extrair da sua utilização, quais sejam as discussões e reflexões subsequentes que colaborarão para a melhor compreensão dos temas delineados.

A partir deste panorama, a proposta deste artigo é investigar o papel das TDIC na educação, observando sua aplicação na formação e na atuação docente. Para cumprir nosso objetivo, escolhemos realizar uma revisão bibliográfica narrativa, “apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento ou o estado da

arte' de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual" (ROTHER, 2007, p. 1), a partir das contribuições mais recentes disponíveis nos repositórios de artigos acerca dessa temática. Para tanto, utilizamos como palavras-chave os seguintes termos: docência, formação docente, formação de professores, tecnologias digitais e tecnologia educacional. Posteriormente, discutiremos os documentos científicos selecionados, com a finalidade de responder às questões norteadoras deste artigo: qual o papel das TDICs na formação do professor? A formação do novo professor o prepara para trabalhar com TDICs?

Tecnologias digitais na formação docente

Entendemos a prática docente que inclui TDICs como inovadora. Como afirmam Braga, Genro e Leite (2002, p. 32) "uma prática inovadora não o é por introdução acrítica do novo ao velho, e sim por guardar em si o germe da ruptura", uma ruptura que inclui "a mudança que não é espontânea e surge em determinadas circunstâncias, em um ponto em que o todo se obriga a mudar" (Ibid.). É contraposição aos diversos institutos de ensino que entendem que TDICs não fazem parte do ambiente escolar, ao desautorizar que estudantes portem aparelhos celulares na sala de aula. Sendo assim, a prática docente que pretende ser inovadora e se utilizar das TDICs deve partir de um ponto onde o professor também já se apropriou dessas tecnologias. Caiado (2010, p.28) corrobora essa concepção:

Acreditamos, que enquanto o professor não estiver convencido da relevância pedagógica do uso das TDIC na aprendizagem, e não for ele mesmo letrado digital, pouca ou nenhuma influência terão os documentos oficiais e o LDP sobre sua prática pedagógica, para que o aprendiz se beneficie das TDIC.

Consideramos que essa apropriação deva ocorrer na formação do docente, uma vez que esse é um momento no qual os futuros professores estão inteiramente dedicados a aprender e a desenvolver competências. Portanto, questionamos: a formação do docente é pensada para prepará-lo a utilizar TDICs como meio no processo de ensino?

Observamos que dificilmente as TDICs aparecem nos currículos como constituinte no processo de ensino. Como afirmam Marfim e Pesce (2017, p. 19), os "achados demonstram que, à exceção de cursos articulados diretamente à área de tecnologia – principalmente Informática, Física e Química – a maioria da oferta de disciplinas que tematizam as TDIC está inserida como optativa". Compreendemos que a inserção de TDICs no currículo não deve dar-se apenas em disciplinas isoladas e na formação continuada, pois nesses casos ocorre uma simples instrumentalização, por vezes esvaziada, dessas tecnologias.

Poucos alunos têm acesso às tecnologias em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. Quando acontece, elas são utilizadas numa perspectiva instrumental, com cursos básicos em torno de algum software, ou para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e largamente criticadas; também porque essas atividades, muitas vezes, são coordenadas pelos responsáveis pelos laboratórios e não pelos professores de sala de aula, ou então porque os professores não possuem formação para propor outras atividades, além das tradicionais pesquisas. (BONILLA, 2010. p.43).

Elas devem estar presentes transversalmente nas disciplinas de formação específica, como elemento estruturante e não apenas como instrumento de transmissão, criando uma base pedagógica através da prática docente, onde o futuro professor possa apoiar-se para realizar sua própria prática suportada por TDICs. Trata-se de um desafio aos programas de licenciaturas, pois se entendemos que o professor só poderá utilizar-se das TDICs na prática de ensino de maneira adequada à medida em que se apropriar dessas tecnologias, e que essa apropriação deve se dar dentro da sua formação como professor, então o docente responsável pelo ensino do professor já deve ser fluente nestas tecnologias e as utilizar no processo de ensino. Porém, sabemos que este não é o caso.

Nota-se, assim, que desde a publicação das recomendações legais sobre inserção e problematização das TDIC na formação dos pedagogos (BRASIL, 2006), pouco se avançou quanto à

inserção crítica, reflexiva e substancial de suas potencialidades, posto que, de maneira geral, as TDIC têm sido tratadas como uma espécie de “apêndice” – seja nos Planos Políticos Pedagógicos e nos currículos, seja em sua utilização geral, nas universidades e na orientação dada aos licenciandos. (MARFIM; PESCE, 2017, p. 21)

Se esta é a realidade das TDIC na formação dos professores, pouco podemos esperar da sua atuação.

Tecnologias digitais na atuação docente

Além de observar o papel das TDICs na formação docente, acreditamos que seja pertinente investigar seu uso na atuação dos professores, pois entendemos que a partir das práticas deles será possível perceber mais facilmente se eles as têm utilizado de forma adequada. Mas qual seria a forma adequada de utilizar tais tecnologias?

Da mesma maneira que De Sá e Endlish (2014), partimos do pressuposto de que a tecnologia é um meio para efetivar a formação humana na escola, o que implica em pensá-la e praticá-la de maneira contextualizada, no intuito de potencializar e qualificar os processos formativos e educativos. Nessa conjuntura, Kenski defende que é

[...] preciso primeiramente considerar e definir que tipo de educação se deseja desenvolver e que tipo de aluno se pretende formar [...] é necessário que, entre outras decisões, sejam identificadas entre as tecnologias disponíveis as que melhor se enquadrem às propostas educativas da unidade escolar (2010, p. 77).

No que tange à identificação das tecnologias mais adequadas às propostas educativas de uma unidade escolar, Kenski pressupõe uma proficiência no uso dessas tecnologias por parte dos professores. Mas teriam os professores se apropriado delas a ponto de discernir quais são as mais adequadas para cada cenário de ensino?

Podemos encontrar subsídios para responder essa pergunta em um artigo que buscava sistematizar os

resultados preliminares de uma pesquisa realizada junto às escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (DE SÁ; ENDLISH, 2014). Nessa pesquisa, foram investigados os conhecimentos adquiridos pelos professores em cursos de formação continuada e a integração de recursos digitais na escola no período de 2011 a 2012. De modo geral, os autores observaram que há familiaridade com as TDICs por parte dos docentes, mas isso não necessariamente significa que eles apresentam condição de apropriação teórica e metodológica do seu uso na escola (Ibid.).

Essa pesquisa sinaliza ainda que os recursos tecnológicos são primariamente utilizados como complemento das atividades didático-pedagógicas, com o intuito de esclarecer os conteúdos “formalmente ministrados”. Para tanto, são utilizados recursos como vídeos, rádio, computadores (para pesquisas e criação de conteúdos multimídia) e máquinas fotográficas (Ibid.). Além disso, os autores relatam que os professores perceberam maior interesse nas atividades por parte dos alunos. Levando isso em consideração, e o fato de que os professores entrevistados nem sempre se apropriam teórica e metodologicamente do emprego das TDICs em suas práticas, é possível que os recursos tecnológicos estejam sendo utilizados somente pelo seu aspecto de novidade – a tecnologia pela tecnologia.

Outros aspectos que consideramos importantes para a discussão são os desafios e as dificuldades dos docentes na utilização das TDICs. Ao escreverem sobre os desafios da escola em tempos digitais, Lunardi-Mendes, Souza Neto e Reis (2015) sugerem que um dos maiores desafios para o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas escolares seja a insegurança por parte dos docentes. Os autores destacam também que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são: o confronto geracional entre docentes e educandos, a formação inadequada para os usos das TICs, a falta de suporte e infraestrutura na escola, e a falta de habilidade para manusear tais artefatos (REIS; LUNARDI-MENDES, 2018, p. 299).

No que diz respeito ao confronto de gerações, Almeida e Valente defendem que

[...] os alunos se apropriam das tecnologias e convivem harmoniosamente com o mundo digital de um modo mais confortável do que os educadores (professores, gestores, especialistas em educação), muitos dos quais se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e demonstram pouco interesse em incorporá-las ao currículo e à prática pedagógica. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.27)

Essa perceptível resistência dos educadores em ceder às necessidades tecnológicas dos jovens da Net Gen é um problema difícil de se resolver, uma vez que geralmente há uma significativa disparidade no domínio das tecnologias por parte dos educadores em relação aos educandos, além de conflitos quanto à concepção de educação e das práticas pedagógicas.

Mais recentemente, Reis e Lunardi-Mendes (2018) realizaram uma pesquisa qualitativa sobre o uso das TDICs por professores com idades entre 18 e 29 anos. Essa pesquisa propicia uma perspectiva diferente do assunto, uma vez que seus partícipes fazem parte da Net Gen e foram selecionados justamente por utilizar TDICs em suas práticas docentes. Nessa pesquisa, os participantes foram entrevistados acerca de temas como ubiquidade, desafios da docência na era digital, e integração das TDICs na prática pedagógica (Ibid.). Ao analisar as entrevistas, os autores identificaram três perfis diferentes de professores: iniciantes, professores recém-formados que utilizam as TDICs em suas práticas, porém com certa insegurança; moderados, os quais utilizam recursos digitais com maior intensidade, planejamento e intencionalidade pedagógica; e vanguardistas, os quais se sentem confortáveis em utilizar as TDICs a ponto de explorar produções colaborativas com seus educandos, independentemente da estrutura ofertada pela instituição de ensino (Ibid.).

A partir dessas observações, percebemos que mesmo entre os jovens professores considerados proficientes no uso das TDICs existem aqueles que ainda não se apropriam dos aspectos teóricos em suas práticas (iniciantes). Em contrapartida, os professores com perfis moderados e vanguardistas estão em sintonia com aquilo que anteriormente definimos como uso adequado das tecnologias.

Reis e Lunardi-Mendes (Ibid.) pontuam também que a utilização mais intensa das TDICs pelos jovens professores não está apenas vinculada ao fato deles estarem imersos na cultura digital; o fator principal que os incentiva a desenvolver tais práticas está associado à proximidade que eles tiveram com as TICs durante a licenciatura ou pós-graduação. A partir disso, podemos perceber que há uma estreita relação entre a formação e a prática docente no que tange ao uso das TICs.

Conclusão

Atualmente, a utilização de TDICs nos processos de ensino e de aprendizagem é uma realidade. Podemos perceber também que há uma tendência de que as TDICs sejam utilizadas em maior escala, tornando-se acessíveis a um número maior de educandos, seja por políticas públicas ou por meio da iniciativa privada. Como pudemos observar no artigo de Reis e Lunardi-Mendes (2018), é plausível que as gerações mais recentes de professores, assim como as que ainda estão em processo de formação, sejam mais propensas a utilizar as TDICs em suas práticas pedagógicas. Apesar disso, o nível de proficiência desses professores estará diretamente associado às suas respectivas trajetórias de formação docente.

Além disso, observar o avanço das TDICs e as formas nas quais elas têm sido utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas nos permite perceber que ainda há uma defasagem em relação às transformações do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais (MORAES, 2002, p. 3). E nos parece que essa defasagem não decorre apenas do distanciamento entre docentes e educandos, da inaptidão para o uso das TDICs ou da falta de infraestrutura das escolas. Moraes (Ibid.) corrobora essa ideia ao defender que as TDICs estão sendo empregadas apenas como “camuflagem” para metodologias ultrapassadas de ensino, nas quais os alunos são espectadores, reprodutores de informação. Nessa conjuntura, podemos sugerir que muitas das dificuldades tecnológicas enfrentadas pelos professores em suas práticas decorrem da ausência de uma formação docente voltada para o uso dessas

tecnologias nas escolas; em geral, sua formação não se volta ao desenvolvimento de competências relacionadas ao emprego de tais artefatos tecnológicos.

Há um conjunto amplo de problemas, de alta complexidade, os quais decorrem de um paradigma educacional ultrapassado, incapaz de atender as demandas de uma sociedade interconectada. Percebemos que para uma real implementação da potencialidade das TDICs é necessário uma revisão da compreensão de ensino, suportando uma visão mais abrangente que oportunize tanto para professores quanto alunos uma prática inovadora, prática esta que pode ser oportunizada através da utilização das TDICs. Acreditamos que o uso efetivo das TDICs em ambientes de ensino – um uso contextualizado no sentido de potencializar e qualificar os processos de formação e educação –, depende não somente de uma formação docente que desenvolva nos professores as competências necessárias para tanto: faz-se necessária uma ruptura, tal como a proposta por Braga, Genro e Leite (2002). Somente em um cenário inovador, no qual os educandos são considerados partícipes da construção do conhecimento, em vez de meros espectadores-reprodutores de informação, que as TDICs poderão ser utilizadas no limite de suas potencialidades.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. In: **Motrivivência**, n.34, p. 40-60, jun. 2010.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. **Universidade Futurante**: Produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 2002.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, guilhermesantini98@gmail.com.

2 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, lfsevergnini@ucs.br.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em: 30 mai. 2018.

CAIADO, Roberta. **As tecnologias digitais da informação e comunicação em livros didáticos de língua portuguesa**. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6452--Int.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2018.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.2, p. 629-653, mai/ago. 2016.

DE SÁ, Ricardo Antunes; ENGLISH, Estela. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.63-71, 19 mar. 2014. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15010>.

FILHO, Vicente Henrique de Oliveira; SANTOS, Gilberto Tavares dos; ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas aos Processos de Ensino e de Aprendizagem: percepção de um grupo focal de professores de uma escola do Maranhão. In: **Abakós**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 03-15, mai. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SOUZA NETO, Alaim; REIS, Valdeci. (2015) Laptops na sala de aula: os desafios da escola em tempos digitais. In: BUSARELLO, Raul Inacio; BIEGING, Patricia; ULBRICHT, Vania Ribas (Orgs.). **Sobre Educação e Tecnologias**: conceitos e aprendizagem. 1.ed., v.1, São Paulo: Pimenta Cultural, p. 145-159.

MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Formação do pedagogo para o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma revisão de literatura (2006-2014). In: **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.2, p.9-23, mai.-ago. 2017.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Nied/unicamp, 2002. Cap. 1. p. 1-25.

OBLINGER, Diana; OBLINGER, James. Is it age or IT: Toward Understanding the Net Generation. In: OBLINGER, Diana; OBLINGER, James. **Educating the Net Generation**. EDUCAUSE, 2005. Disponível em: <<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2018

REIS, Valdeci; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. DE INICIANTES A VANGUARDISTAS: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR JOVENS PROFESSORES. **Holos**, [s.l.], v. 1, p.297-316, 9 fev. 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.4867>.

TAPSCOTT, Don. **Grown up digital**: how the net generation is changing the world. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2008.

A relevância da Alfabetização Ambiental na Educação Infantil

Cristiane Oliveira Velho¹
Joelma Zatti dos Santos²

Introdução

A infância se mostra como período de grandes descobertas para a criança juntamente com a família e a escola. Segundo Oliveira (1996, p. 56) a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinado.

A cada momento a educação infantil se constrói e se reconstrói se adaptando aos novos contextos históricos, ambientais e de desenvolvimento do ser humano.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p.34).

Assim retoma se a questão do desenvolvimento da criança no período da educação infantil nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A criança é profundamente marcada pelo meio social em que está inserida. Para Flores et al (2017) “[...] importante o comprimento da sociedade brasileira na garantia dos direitos das crianças de serem cuidadas educadas com

padrões de qualidade garantidos em leis, normas e pareceres [...]” Ela possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de uma forma própria.

Para Kuhlmann:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto é importante perceber que as crianças concretas na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (1998, p. 32)

Num mundo complexo, como se apresenta na contemporaneidade, a educação infantil se constitui como espaços de significados e conceitos que norteiam as crianças nas suas descobertas e aprendizagens.

De acordo com Sambramo (2006, p.139):

Em se tratando de criança e de desenvolvimento infantil, parece-me evidente, na nossa cultura, que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não somente pela tradição imposta a esses ambientes, mas, sobretudo por serem espaços privilegiados e, frequentemente únicos, nos quais a vida cotidiana infantil acontece.

Se os Centros de Educação Infantil se apresentam de tal importância para o desenvolvimento da criança, essa etapa da educação deve ser alicerçada e embasada

em uma visão globalizada, conectada com o mundo natural e social, onde a criança se constrói como cidadão ativo na evolução educacional, moral e social.

A trajetória da Educação Infantil tem aspectos singulares, diferenciando-a das demais etapas da Educação. Segundo a Base Nacional Comum Curricular traz como diretriz da educação infantil na educação básica: “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. (2017, p.32)

Nesta perspectiva, a educação infantil se constrói para oportunizar e avultar o interesse das crianças para que experimentem, colecionem, perguntem para, não somente desenvolverem-se, mas para construir-se como agente da sua própria história. Sabe-se que para conhecer esse mundo infantil é necessária a compreensão das características e suas relações e implicações cotidianas.

Para Kuhlmann “é preciso qualificar a educação que queremos propiciar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e democráticas” (1998, p. 194). Reconhece-se o quanto essas ideias sobre a realidade acabam modificando-a, e não se está pregando aqui a existência de uma realidade infantil, livre de experiências anteriores e das teorizações.

Todavia por acreditar-se na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que se aponta a tomada de consciência destas representações como primeiro passo necessário para intervenção pedagógica pautada e embasada. Portanto a criança deve ser respeitada e valorizada como ser único em sua individualidade e diferenças. Faz-se necessário um redimensionamento, uma nova visão pedagógica na compreensão da educação infantil como a Base Nacional Comum Curricular (p.36) tem como “[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos [...]” essa concepção traduz a criança do hoje que interage com o meio em que vive e vice-versa.

A educação infantil é um espaço que proporciona o interesse, a curiosidade e o bem-estar da crian-

ça. Para que o professor possa conhecer o mundo infantil compreendendo as características da infância e suas relações, implicações nas reflexões do cotidiano infantil dentro e fora do sistema educacional se torna fundamental uma aproximação do professor com o saber singular na educação infantil para que o desenvolvimento dos saberes aconteça de forma gradativa no cotidiano infantil. Reconhece-se o quanto essas ideias sobre a realidade acabam modificando-a, e não se está pregando aqui a existência de uma realidade infantil, livre de experiências anteriores e das teorizações. Todavia por acreditar-se na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que se aponta a tomada de consciência destas representações como primeiro passo necessário para a intervenção pedagógica com uma abordagem atual, sem excluir temas transversais que influenciam nossas vidas e das futuras gerações.

Loureiro contribui com uma visão do sujeito transformador da sociedade:

A educação é um dos meios humanos que garantam aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na História modificando-a e sendo modificado no processo de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade (LOUREIRO, 2006, p. 149).

Seguindo este pensamento podemos oportunizar uma educação transformadora e integrar a criança na sociedade para que possa transformar a realidade, o meio em que vive e atuar em benefício do meio ambiente. Para Capra (2006) a alfabetização ecológica assume o papel primordial para o desenvolvimento de cooperação para melhor compreender o ponto fundamental da alfabetização ecológica.

A amplitude da Alfabetização Ecológica, proporciona ao indivíduo, interpretar as ações do meio social com a natureza, e problematizar os impactos que esta gera, levando à formulação de hipóteses, para que também construam suas próprias soluções (LAYRARGUES, 2003).

A busca do saber deve ser contextualizada com demais saberes e pessoas, assim a natureza se constitui

como o princípio, centro de sustentação da vida ao nutrir e criar comunidades, tornando-se essencial na importância para formar sujeitos ecológicos, sendo que não pode existir o ser humano sem a natureza, e para que possamos continuar vivendo no planeta Terra o cuidado com ele se torna primordial para atual e futuras gerações. Dickmann (2012) “com os constitutivos da Educação Ambiental, pois tal concepção só é inteligível integrada ao mundo onde vivem os humanos. Isso reafirma o princípio da indissociabilidade entre sociedade e natureza.

A educação para a vida é altamente estimulante reatizar essa conexão, faz com que as crianças estabeleçam vínculos com a natureza, formam cidadãos realmente comprometidos com a sustentabilidade da vida no planeta. Supõe-se que as escolas sejam espaços privilegiados para a construção de valores, conceitos, habilidades e competências necessárias ao enfrentamento dos desafios da humanidade.

Segundo Dias:

EA é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio e adquirem conhecimento valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros. (2004, p. 523)

A Educação Ambiental se constitui como fator primordial para a transdisciplinariedade fazendo com que o sujeito ecológico se constitua com as interações com o ambiente para Capra isso pode ser desencadeado quando:

A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidades da vida; que sejam capazes de desenvolver uma paixão pela aplicação dos seus conhecimentos ecológicos á reformulação das nossas tecnologias e instituições sociais, de maneira a preencher a lacuna existente entre a pratica humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis.(CAPRA, 2006,p. 15)

Para tanto o conhecimento e o entendimento da vida sustentável no planeta se apresenta como fundamental para as futuras gerações terem a oportunidade de conhecer o meio ambiente num todo.

Para Capra (2006. p, 14) a educação para uma vida sustentável [...] princípios básicos da ecologia e, com eles, um profundo respeito pela natureza viva, por meio de uma abordagem multidisciplinar baseada na experiência e na participação.

Não basta somente falar e realizar algumas ações pertinentes a sustentabilidade do planeta consequentemente das nossas vidas, porém temos que assumir e praticar o conhecimento ambiental para que posamos melhorar o planeta.

Por isso da preocupação de iniciar a alfabetização ecológica na educação infantil, sendo ela uma das etapas fundamentais na vida das crianças que se apresenta com um grande significado.

Considerações finais

Acreditamos que a educação infantil se constitui como uma etapa de suma importância e significados para as crianças. Pois é na infância que as descobertas e aprendizados se apresentam mais significativos e serão levados para toda a vida, proporcionando um compartilhamento de saberes entre as crianças e os adultos. Assim concordamos que a alfabetização ecológica que Capra (2006) apresenta é importante na formação do sujeito ambiental, por ser um espaço social que facilita a compreensão do indivíduo na sua relação homem e natureza.

Por todos os pontos positivos que encontramos na relação da alfabetização ecológica na educação infantil sustentada e embasadas por autores que nos auxiliaram nessa escrita construtiva, é que acreditamos que fundamentalmente a educação infantil é uma etapa singular da educação formal e não formal para se desenvolver o saber ecológico. Pois quando mais conhecermos o meio em que estamos inseridos suas fragilidades e

potencialidades poderemos modificar a realidade ambiental, social do planeta Terra.

Frente a realidade ambiental nossa postura deve evidenciar o perfil do alfabetizado ecológico, como um sujeito que compreende a realidade humana e ambiental do seu tempo, e procura modificá-la para melhor. Assim alcançando os objetivos da Alfabetização Ecológica aqui destacada na educação Infantil, mas devendo ser aplicada a todos os níveis de escolarização, pois ser um diálogo transdisciplinar rico e valoroso nos seus diversos prismas.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quarter, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural**. Revista dialogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, , set./dez. 1996.

SAMBRAMO, Taciana M. **Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário**. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação infantil: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.139-155.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> . Acesso em: 05 agosto. 2017.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: educação das crianças para um mundo sustentável**. Tradução Carmen Fischer. São Paulo. Cultrix, 2006.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DICKMANN, I. CARNEIRO, S. M. M. **Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Revista Educação Pública, v. 21. n °45, p.87-102, 2012.

FLORES, M. L. R.; GONÇALVES, M. V. **Políticas de educação infantil e os desafios à garantia do direito**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171139/001055781.pdf?...1> Acesso em 14 set 2017.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre: Medicação, 1998.

LAYRARGUES, P. P. **Determinismo biológico: o desafio da alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra**. II Encontro de Pesquisa em Educação. Ambiental. Rio Claro: UFSCar. 2003. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Capra1_1263223698.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

Notas de fim

1 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestrado em Educação. cristianeovelho@uniplacages.edu.br.

2 Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Mestrado em Educação. profjzs@gmail.com.

Carta aos leitores: desafio de uma *práxis* pedagógica

Sirlei Tedesco¹
Aline Moreschi Vivan²

Caros leitores,

Em tempos globalizantes, de contextos digitais em uma comunicação concisa dos e-mails, WhatsApp e tantas opções tecnológicas vazias, sucintas e descomprometidas, retornar às cartas como forma de estabelecer diálogos que permitam realizar o movimento do pensar, contextualizado com o momento histórico, social, econômico e educacional, não é uma tarefa fácil.

A tradição de escrever cartas remete há tempos de outrora. Revolucionários se expressaram com esta prática: Karl Marx e Friedrich Engels, Che Guevara e Fidel Castro. Por meio das cartas de Frei Betto ficamos sabendo o que se passou nos porões da ditadura no Brasil. Elas, escritas por Marcel Nadjari, foram portadoras do horror do holocausto e do nazismo de Hitler na Alemanha.

No exílio mexicano, Herbert de Souza, o Betinho, expressa as saudades do Brasil e a apreensão com relação à saúde, quando escreve a Otto Lara Resende, que assumia uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. “Tenho inveja de você, que é imortal. Gostaria de ter esta condição para voltar ao Brasil” [...]³

Ao revisitar as palavras deixadas na Carta de Paulo Freire aos professores⁴: ensinar, aprender, teoria, prática, experiências, leitura e escrita, é reafirmar atualidade de seu pensamento Paulo, pois provoca para uma discussão que toma por base a educação como um ato político, ou seja, um ato de compromisso e de responsabilidade. Você afirmou que é preciso desmistificar a neutralidade do processo educativo, que leva a nega-

ção da sua natureza política. Em suas palavras é impossível, de um lado, uma educação neutra, de outro uma prática política esvaziada de significação educativa.

Nesta inspiração, trazemos a prática pedagógica de uma escola pública em um município do interior do RS, que ao legitimar o pensamento de Paulo Freire, constrói sua *práxis* através do *diálogo* como instrumento para compreender as razões de “ser” e de “ler” o mundo enquanto pressupostos para formação de um sujeito histórico, crítico, político e emancipado. A prática dá-se através de imersão em estudos sobre a *cultura local* em momentos de completo resgate histórico-cultural de comunidades locais e suas singularidades contemporâneas. A partir dos conceitos trazidos pela experiência do grande pensador Paulo Freire, constrói-se uma análise do projeto “Rotas Comunitárias”, durante o segundo semestre de 2017. A prática do projeto prevê visitas a todas as comunidades que fazem parte do município de Fagundes Varela, viabilizando momentos de encontro de identidades pessoais e sociais em um resgate histórico.

O Município de Fagundes Varela situa-se no Estado do Rio Grande do Sul e possui uma população de 2.700 habitantes. Nele fica a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, única da rede municipal. Atualmente atende 220 alunos desde a educação infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do ensino fundamental e conta com uma equipe formada por 28 professores, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, além de uma equipe multiprofissional de apoio (psicopedagógico, psicológico, nutricional e sala de recursos).

Os princípios que embasam este ambiente educacional, inspira-se no pensamento de Paulo Freire. Parte, portanto, de uma investigação temática para verificação do universo do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno sente sua realidade. Assim, intenciona promover a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização da sua cultura e da sua oralidade. Estes princípios se relacionam com a construção e desenvolvimento de projetos que objetivam proporcionar ao educando condições favoráveis para desenvolver suas potencialidades, tornando-o, dessa maneira, um ser criativo, crítico, transformador e capaz de exercer a cidadania (SPAGNOLO, 2013).

Através de processos pedagógicos, a escola busca desenvolver as ações que mantenham permanentemente ativa a filosofia do educandário: “Prazer em ensinar, prazer em aprender”. Dentre essas ações, buscam-se atualizações nos processos metodológicos, através de estratégias didáticas, recursos tecnológicos, formação continuada e inovações no modo de fazer educação. Para Spagnolo (2013), nesse contexto, o papel da escola se amplia: além de mediar e aproximar conhecimentos, considera os alunos nos seus contextos sociais, ambientais e culturais, oferecendo condições para que ocorram as aprendizagens através do lúdico, brincadeiras orientadas ou livres, do acesso à tecnologia e da exploração da curiosidade, garantindo, dessa maneira, a ampliação das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais e intelectuais.

A efetivação de uma proposta de descobertas e inovações no cotidiano escolar a escola envolve mais do que questões metodológicas, passa por questões diretamente relacionadas aos referenciais epistemológicos adotados pelo professor, ou seja, as suas crenças, seus conceitos, seus pressupostos e tudo aquilo que ele acredita que nesse processo também constituem variáveis importantes. Daí a necessidade da formação continuada e do engajamento dos sujeitos que fazem acontecer a educação com as propostas da escola em face dos avanços e mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea.

Assim, a comunidade escolar Caminhos do Aprender entende, pautada na visão de Paulo Frei-

re, que a educação deve ser capaz de promover a autoconfiança e toda ação educativa deve ser um ato contínuo de recriação e de ressignificação de significados enquanto condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, dentro de uma perspectiva contínua de diálogo e reflexão sobre a ação com o objetivo de ampliar a visão de mundo e a participação ativa do indivíduo em todas as esferas da vida em sociedade.

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE 1980, p. 39)

Nessa direção, docentes-discentes carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade. Neste propósito, a Escola desenvolveu a seleção e a organização do conteúdo programático em um trabalho conjunto de pesquisa do universo de temas geradores⁵ para o desenvolvimento do Projeto Rotas Comunitárias, o qual tem por objetivo despertar observar e perceber o significado de outras épocas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas e merecem respeito.

Por este princípio, trabalhar uma perspectiva investigativa/problematizadora, de forma a inovar a maneira de abordar determinados conhecimentos, despertando o interesse dos alunos, para uma efetiva participação dos mesmos, envolvendo-os na construção do saber.

Sobre o estudo da história local, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 40) apontam o seguinte:

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros.

Portanto, a reconstrução da história de um local é trabalho amplo, desencadeia um conjunto de forças no imaginário individual e coletivo de todos. A história não existe apenas nos livros, ela é real e viva. Promove encontros, diálogo e observações, possibilitando a preservação da memória, a reconstrução do passado. Isto leva as pessoas a terem um novo olhar diante do antigo, das marcas do passado. Este processo agrega sentido à experiência e o aprendizado.

O projeto Rotas Comunitárias surgiu da necessidade de integrar escola e comunidade, em uma perspectiva de educar a partir da experiência vivida, resgate

histórico e pesquisa in loco. Durante o segundo semestre de 2017, toda a semana foram realizadas saídas para três das dezenove comunidades que integram o pequeno município de Fagundes Varela, no interior do Rio Grande do Sul.

Todas as turmas da escola, independente da faixa etária, fizeram parte das expedições. Cada qual explorava de acordo com seu potencial de pesquisa. Os professores e crianças, instrumentalizados pelo diálogo e com apoio de materiais de pesquisa, pranchetas, bloco de anotações, caneta e o mapa do município, utilizavam o transporte e seguiam rumo a localidades previamente determinadas.

Em cada visita, uma família da localidade aguardava o grupo com um enorme contingente de informações, as quais provocavam observações, resgates e descobertas, emergentes nos relatos. As crianças faziam anotações que julgavam fundamentais, contribuía e questionavam suas curiosidades.

Paulo Freire afirmava que o verdadeiro objetivo da educação é “transformar o mundo”. Aprender a ler é aprender a entender o mundo, isto é, ter acesso aos tesouros de toda a literatura, a todo conhecimento produzido e registrado de forma escrita. E aprender a escrever significa mudar esse mundo, isto é, imprimir nele sua própria experiência, seu ponto de vista, sua



Fonte: Projeto Rotas Comunitárias, 2017.

opinião. Uma vez comunicada esta palavra, o mundo já não é mais aquele de alguns instantes atrás: sua ação já agiu sobre ele, já o mudou. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p.69)

Voltar ao passado com os olhos do presente mobilizava no grupo um sentimento de identidade e apontava para a construção de projetos de futuro. Neste sentido, o exercício de problematizar, a partir da realidade concreta do sujeito e criar o conflito cognitivo que o leve a recorrer a seu referencial, identificar o que precisa ser mudado nesta realidade e, com base num referencial científico, buscar os conhecimentos necessários para, primeiro, compreendê-la, e posteriormente intervir na realidade. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio desta realidade e procurar soluções.” (FREIRE, 1979, p. 30).

A trama foi sendo construída, de maneira que provoca a continuidade do projeto em uma segunda edição, a qual prevê aprofundamento no estudo das histórias peculiares de cada comunidade.



Figura 1: Trama de relações conceituais

Percebeu-se que a dinâmica do diálogo foi aberto e favoreceu a aproximação da comunidade e a escola desencadeando um processo permanente de construir práticas pesquisadoras fundadas numa “escuta sensível” e numa “compreensão ativa” (BARBIER, 1985) da realidade.

A vivência da comunidade escolar Caminhos do Aprender, tomando por base os ideais de Paulo Freire tem pontuado características relacionais, possibilitando a criação de tramas conceituais que permitem compreender e relacionar importantes conceitos. Assim, permitiu-se a análise da relação entre a ideologia freireana e o Projeto Rotas Comunitárias, evidenciada em uma trama que busca a coerência entre sua proposição e as práticas realizadas.

Essa é uma trama aberta, isto é, possibilita outras composições que possam emergir no interesse da pesquisa e a compreensão freireana. Observe-se que os conceitos se articulam com o ponto central da trama (DIÁLOGO) e que é possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles.

O diálogo, base para todo o Projeto Rotas Comunitárias, implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. Para Paulo Freire, o diálogo é

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p.123).

Por meio do diálogo, é possível a construção de conhecimento de forma coletiva e colaborativa. O diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da

criança - característica antropológica do ser humano - manifestada pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade epistemológica⁶.

A trama conceitual apresenta algumas condições para o desenvolvimento do diálogo. São eles: escuta, tolerância, amorosidade e curiosidade. A escuta de que nos fala Freire vai além da capacidade auditiva e da pura cordialidade. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente o educando, podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, é importante aprender a escutar o diferente. Essa qualidade de escuta requer do educador o desenvolvimento da tolerância virtuosa, que nos ensina "(...) a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente." (FREIRE, 2009b, p.59).

O amor também é o fundamento do diálogo. Diz Paulo Freire (2001, p. 80), "[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo". Mas não se trata, segundo o autor, de um sentimento ingênuo ou romântico de afeição, ele se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo só é possível com humildade, pois, quando existe o sentimento de que cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de "pronúncia do mundo". O diálogo requer confiança, fé no outro. Para Paulo Freire (2001, p. 81) "não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar". Em outros termos, são condições para a prática do diálogo: escuta, silêncio, crença no outro, respeito. Alia-se a essas condições a esperança crítica, mobilizadora do diálogo. Portanto, fundamentam o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa. A esperança crítica, por sua vez, move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente do inacabamento tem uma prática dialógica, porque acredita na transformação da realidade, ou seja, "[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo" (Freire, 2003, p. 72). Para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação é condição necessária.

Uma vez que a escola se propõe a construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para *ser mais* e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire), então terá cumprido seu papel.

Este estudo possibilitou a verificação de que na medida em que se assume uma proposta emancipatória, a escola se abre, aprendendo com seu entorno, valorizando a cultura local. Patrimônio importante de um povo, resultante dos conhecimentos compartilhados entre os sujeitos de um lugar e que através do diálogo autêntico, vai passando, e sendo recriada, de geração em geração.

Somente uma prática pedagógica que possibilite o conhecimento da realidade social situa os sujeitos na dimensão de descobridores e indagadores da realidade. No momento em que o ser humano começa a desvelar o oculto e decodificar mensagens manipulatórias, ele se assume como ser histórico comprometido com a tarefa de libertação social, denunciando o modelo desumanizante. Francisco Weffort (2009, p.19) acrescentaria que "a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: 'uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política'".

A aproximação da comunidade e a escola permitiu a escola ver a si mesma como parte integrante da comunidade, e, reciprocamente, dessa reconhecer a escola como uma instituição sua, da qual pode participar e cuidar. Neste movimento a escola em estudo, por sua vez, revelou-se como unidade aberta à sua comunidade: buscou sistematicamente construir um processo de educação que considera as diferenças e semelhanças relacionadas à especificidades de cada sujeito que faz parte da comunidade, as necessidades e os anseios dos que ela assiste, visando realizar uma educação de qualidade direcionada para o resgate histórico, cultural de sua realidade e para a superação de seus conflitos. Envolver os sujeitos escolares em uma dinâmica permanente de reconstrução da memória local reconhecê-los como participante do processo de investigação e não considerá-los apenas informantes possibilita uma relação de troca. A troca de saberes entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado), que se unem para

realizá-la, permite que todos os envolvidos se reconheçam como produtores desse conhecimento.

A você caro leitor, nesta carta expressamos uma experiência que nos revelou a possibilidade de uma educação *fora da caixa*, ou seja, sair do lugar comum, preconizando a melhoria das práticas educativas. Doravante concluiremos nosso diálogo pelas imagens que falam por si só.

Figura 2: Visita exploratória do Campanário de Nossa Senhora do Rosário



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Figura 3: sistematização de dados coletados na visita em São Pedro.



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Figura 4: registro em arte da visita a Capela de Monte Bérico.



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Figura 5: brincando e explorando o espaço na Capela de São Pedro.



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Registrar os momentos significativos com emoção é reviver com toda intensidade e compartilhar cada experiência é construir uma possibilidade de educar com sentido. Freire (1996) nos diria que a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª Ed., Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas a Guiné Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2018

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul-UCS, Doutorado em Educação, sirtedesco@gmail.com

2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, Coordenadora Pedagógica, amvivan@bol.com.br

3 Acervo Otto Lara Resende no Instituto Moreira Salles. 1979. Disponível em: <https://www.correioims.com.br>

4 Esta carta foi retirada do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este li-

vro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.

5 Os temas geradores se referem às temáticas significativas, vivenciadas nas relações homens-mundo, ou seja, as temáticas se encontram nos homens e nas mulheres inseridos na sua realidade concreta. Assim, “[...] investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2001, p. 98)

6 De acordo com Paulo Freire a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e, se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.

Educação Infantil numa perspectiva Etnomatemática

Sabrina Monteiro¹
Ieda Maria Giongo²

Introdução

Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa do Programa de Mestrado Acadêmico Ensino, promovido pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Objetiva-se, por meio dela, analisar quais as contribuições pedagógicas da etnomatemática na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos de uma escola localizada em Lajeado/RS.

A justificativa pela escolha da temática está embasada em percepções acerca da pouca exploração na área da etnomatemática na Educação Infantil. Com a finalidade de buscar as pesquisas recentes nesta temática, analisou-se os periódicos na área de ensino, utilizando os descritores etnomatemática e Educação Infantil e identificou-se apenas duas dissertações que abordam essa temática, ambas do Programa de Mestrado em Ciências Exatas da Univates. Partindo desse pressuposto, enfatiza-se que esses dois estudos, de Rodrigues (2010) e Souza (2015), desenvolvidos no referido Programa, foram fundamentais na escolha deste tema pois possibilitaram refletir sobre as diversas possibilidades de atrelar a etnomatemática à Educação Infantil.

Referencial teórico

Nesta seção, destaca-se a tendência da etnomatemática, com base nos estudos de Ubiratan D'Ambrosio, considerado o "pai da etnomatemática". Em alusão a essa afirmação, Wanderer e Knijnik (2008) apontam

que essa perspectiva no campo da matemática surgiu por volta dos anos de 1970, através dos estudos de D'Ambrosio. Este, por sua vez, enfatiza que cada sujeito traz consigo raízes culturais desde que nasce, provenientes de sua casa, da vizinhança e da comunidade na qual está inserido. Mas, segundo ele, quando esse sujeito chega à escola, geralmente ocorre uma substituição dessas raízes, desde a Educação Infantil.

Ao iniciar seus estudos, D'Ambrosio buscava, por meio de suas pesquisas, "entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações" (D'AMBROSIO, 1998, p. 17). A partir disso, pressupõe-se que cada indivíduo encontra-se imerso em um campo de fazeres e saberes próprios de cada cultura, criando, assim, suas próprias explicações e resoluções para os problemas enfrentados no seu cotidiano.

Refletindo sobre um panorama histórico, D'Ambrosio (1998, p. 10) aponta que desde a época dos gregos a Matemática é considerada uma ciência incontestada e universal. Conforme o autor, com o surgimento da antropologia, a partir do século XX, se começou a entender de que forma outras culturas refletiam "sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social e pedagógico" (D'AMBROSIO, 2002, p. 16-17), fato destacado por ele como tardio. Dessa forma, ao longo da história da humanidade, a etnomatemática pretendeu basear suas teorizações quanto ao fazer matemático em diferentes povos e organizações culturais.

Concomitante a isso, D'Ambrosio (1998, p. 5) define a etnomatemática como a “arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais”. Assim sendo, torna-se imprescindível identificar técnicas e habilidades utilizadas por diversos grupos culturais, objetivando buscar, conhecer, explicar e entender o mundo no qual esses sujeitos estão inseridos, inferindo, dessa forma, métodos e materiais próprios de sua cultura. Pode-se entender também como uma perspectiva de transmissão da matemática cultural de um grupo, para os indivíduos que a ele pertencem.

Partindo dos estudos apresentados por D'Ambrosio, Wanderer e Knijnik (2008, p. 556) explicitam a importância do “[...] exame das matemáticas produzidas pelos mais diversos grupos sociais, especificamente suas formas de organizar, gerar e disseminar os conhecimentos (matemáticos) presentes em suas culturas”. Dessa forma, ratifica-se a importância desses saberes matemáticos para os grupos culturais, uma vez que não são efêmeros, e sim, construídos e instruídos de geração para geração, tornando-se algo significativo e marcante para a sua identificação.

Em sua pesquisa de Mestrado, intitulada “Matemática, Educação Infantil e jogos de linguagem: um estudo etnomatemático”, Rodrigues (2010) objetivou produzir novos olhares sobre a etnomatemática vinculada à Educação Infantil. Ela destacou que havia diversas possibilidades de estudo vinculadas a essa vertente de “produzir novos olhares sobre a educação matemática no âmbito da Educação Infantil, e em especial examinar os jogos de linguagem que emergem quando um grupo de alunos [...] são confrontados com situações propostas pela professora” (RODRIGUES, 2010, p. 8).

Essa pressuposição complementa-se com os estudos de D'Ambrosio (1990), que enfatiza que com a etnomatemática é possível compreender como a matemática é culturalmente utilizada por todas as pessoas, desde crianças até idosos, ao longo do tempo. À vista disso, evidencia-se a importância de realizar aproximações entre essas duas vertentes no ensino das crianças pequenas.

Dessa forma, Souza (2015, p. 35) destaca que “[...] trabalhar a etnomatemática no cotidiano do aluno da

Educação Infantil não é algo tão fácil, pois cada uma das crianças possui suas particularidades”. Entretanto, é possível identificar suas aptidões e facilidades de compreensão e, ao mesmo tempo, possibilitar que vivenciem e compartilhem experiências do seu dia a dia em sala de aula. Em consonância com o supracitado, relacionando o cotidiano das crianças “[...] desde a Educação Infantil, as crianças podem perceber que as ideias matemáticas encontram-se inter-relacionadas e que a matemática não está isolada das demais áreas do conhecimento” (SMOLE et al., 2003, p. 13).

Finaliza-se esta seção, ratificando que os estudos, principalmente os de Rodrigues (2010) e Souza (2015), fizeram a autora refletir sobre as diversas possibilidades de vincular a etnomatemática à Educação Infantil, uma vez que, através da pesquisa, espera-se contribuir nesse campo. Assim sendo, enfatiza-se que os argumentos apresentados por essas duas pesquisadoras foram fundamentais na escolha desta temática.

Contexto e detalhamento das atividades

Com base no meu objetivo inicial de pesquisa, qual seja, analisar quais as contribuições pedagógicas da etnomatemática, irei me valer de uma abordagem de pesquisa com caráter qualitativo. Para Biklen e Bogdan (1994), esse tipo de abordagem define-se pela produção de dados de modo descritivo, sendo que cabe, ao pesquisador, ser o principal produtor do *corpus*.

Nessa perspectiva, Ludke e André (1986) já enfatizavam que a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador, dentro de uma determinada realidade, ficar frente ao objeto de estudo, uma vez que isso permite realizar um levantamento de informações, conceituar e classificar os dados obtidos. Dessa forma, através desse tipo de pesquisa é possível fazer uma investigação de dados inerentes a um grupo de sujeitos, desde que o pesquisador seja ativo, atento e esteja envolvido naquele espaço em que os participantes estão inseridos. Minayo (1992) complementa as afirmações, ressaltando que trabalhar com a pesquisa qualitativa possibilita trabalhar com um universo de significados e ações subjetivas que

interferem nos fenômenos do dia a dia. Assim, essa pesquisa não é limitada em variáveis numéricas, como a pesquisa quantitativa, e sim, em razões, valores e atitudes, ou seja, na subjetividade humana.

Dessa forma, diante do que os autores afirmam, propõe-se realizar uma pesquisa qualitativa, por entender que o meu problema de pesquisa remete a um tema que contempla aspectos subjetivos e que a descrição de episódios ou situações observadas mostra-se mais potente. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa abarca diferentes tipos de pesquisa. Busco, então, desenvolver uma pesquisa do tipo etnográfica, pois “é uma tentativa de descrever uma cultura” (ANDRÉ, 1998, p. 19). Assim, a ação de pesquisar, em especial na educação, leva-me a compreender a pesquisa como uma prática social, cunhada de saberes e fazeres, com a finalidade de compreender uma cultura, entendendo suas crenças e valores.

Como pretende-se desenvolver a pesquisa na perspectiva da etnomatemática, com abordagem emergente, não há garantias a priori. Da mesma forma, também não tem como descrever como serão as intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva, para a produção de dados será utilizado os seguintes instrumentos de pesquisa: observações dos alunos dentro e fora da sala de aula, entrevista semiestruturada com a professora titular e as crianças, roda de conversa, diário de itinerância, filmagens e fotografias.

A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de que o campo da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), situada em Lajeado, Rio Grande do Sul, pois está inserida em um bairro onde há predominância de habitantes oriundos de cidades de porte menor, que vieram em busca de melhores oportunidades de emprego, conseqüentemente há uma miscigenação de etnias (alemães, italianos e açorianos).

A escola comporta cerca de cento e quarenta crianças, de quatro meses até cinco anos, distribuídas em seis turmas, com 27 funcionários. O horário de funcionamento é das 6h30min até as 18h30min. Considerando que, conforme já relatado, a intervenção, se aprovada, vai ocorrer na turma com crianças de 4 e 5 anos, composta de 25 alunos. Cabe destacar também

que escolhi essa turma, por conhecer a professora titular, diretora e muitas crianças que ali estão.

Análise e discussão do relato

Para a análise de dados, será utilizado a Análise Textual Discursiva, preconizada por Moraes e Galiazzi (2007). Essa técnica de análise pode ser compreendida como um “processo de desconstrução seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 112). Portanto, essa estratégia metodológica proporciona aos pesquisadores um olhar mais extensivo ao analisar os dados coletados.

Sobre esse tipo de análise, Moraes (2003, 192) já enfatizava que “[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes”. Estes componentes apresentam três fases distintas: a unitarização, a categorização e a captura dos emergentes.

A desmontagem de textos, primeira etapa, tida como a unitarização, acontece quando o pesquisador analisa os materiais produzidos de forma cuidadosa e aprofundada, selecionando os mais oportunos. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 132), os dados são “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador”.

Nessa fase, o pesquisador deve ter total atenção. Deve estabelecer interpretações diversas para um mesmo registro escrito e analisar das mais diferentes maneiras os dados coletados, para, assim, poder determinar as unidades de significados. Nessa perspectiva, Moraes e Galiazzi (2007) destacam que a fragmentação dessas unidades necessita ter o todo como referência; portanto, a fragmentação não deve gerar descontextualização dessas unidades. Cabe destacar que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 125), “a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas. A cate-

gorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente do original”.

Partindo dessas considerações, acontece a categorização, tida como segunda fase, na qual acontece o estabelecimento das relações entre as unidades de análises. Pretendo utilizar uma abordagem indutiva de construção de categorias. Nesta abordagem, as categorias são produzidas a partir da análise dos textos, sendo que as categorias não vêm prontas; é o pesquisador que deve produzi-las através de pressupostos que irão defender suas hipóteses de trabalho. Essas hipóteses auxiliam na construção de argumentos, objetivando as aproximações dos resultados das pesquisas (MORAES; GALIAZZI, 2007).

É nesse sentido que os autores supracitados salientam que atingir a convicção de uma pesquisa de qualidade implica em atingir uma profundidade maior de interpretação. Dessa forma, acredito que esse tipo de análise e através da triangulação de dados, é apropriado para o tipo de pesquisa que pretendo desenvolver, uma vez que nela irei propor interlocuções das categorizações produzidas com as teorizações já existentes. Cabe destacar que essa triangulação garante a cientificidade da pesquisa.

Considera-se que, por meio desta investigação, seja possível identificar quais são os temas de interesse de um grupo de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil e de que forma permitem contemplar tópicos de interesse de crianças no planejamento pedagógico. Espera-se, também, analisar de que modo os interesses das crianças podem promover o ensino de matemática no contexto da Educação Infantil.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- RODRIGUES, Neiva Inês. **Matemática, Educação Infantil e Jogos e Linguagem: um estudo etnomatemático**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2010.
- WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos Produzidos por Colonos do Sul do País Sobre a Matemática e a Escola de seu Tempo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez. 2008.
- SMOLE, Kátia. Stoco; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Figuras e formas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOUZA, Aldiléia Silva de. **Trabalhando com Unidades de medidas e Estimativas na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

Notas de fim

1 Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari Univates. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: sabrinamonteiro1991@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente na Universidade do Vale do Taquari Univates. E-mail: igiongo@univates.br.

Educação no Ensino Superior no Brasil: reflexões sobre Estratégias de Ensino e o papel do professor

Stéfani Mano Valmini¹

Introdução

As primeiras escolas superiores do Brasil datam de 1808, como um modelo de ensino de formação profissionalizante. Segundo Sampaio (1991), o Estado controlava quais instituições seriam criadas, seus objetivos, os programas e até o curriculum.

Houveram muitas intervenções do Estado na escolha dos dirigentes das instituições, visando os benefícios individuais políticos o que desvalorizou e desqualificou, desde a sua origem, o ensino superior no Brasil. Infelizmente esta situação perdura até os dias atuais, uma vez que as reformas educacionais e as Leis não possuem uma continuidade e não visam o interesse comum da sociedade, mas sim interesses partidários.

Com a Proclamação da República, em 1889, as mudanças sociais refletiram no ensino, permitindo a criação de instituições privadas. Neste novo cenário a educação é ampliada e são criados novos cursos, onde até então só haviam cursos de direito, medicina e engenharias (SAMPAIO, 1991). Nas três décadas seguintes a Proclamação foram criadas cinquenta e seis novas escolas privadas de ensino superior.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2015 (último senso disponível) no Brasil existem 2364 instituições de ensino superior, com mais de 32 mil cursos.

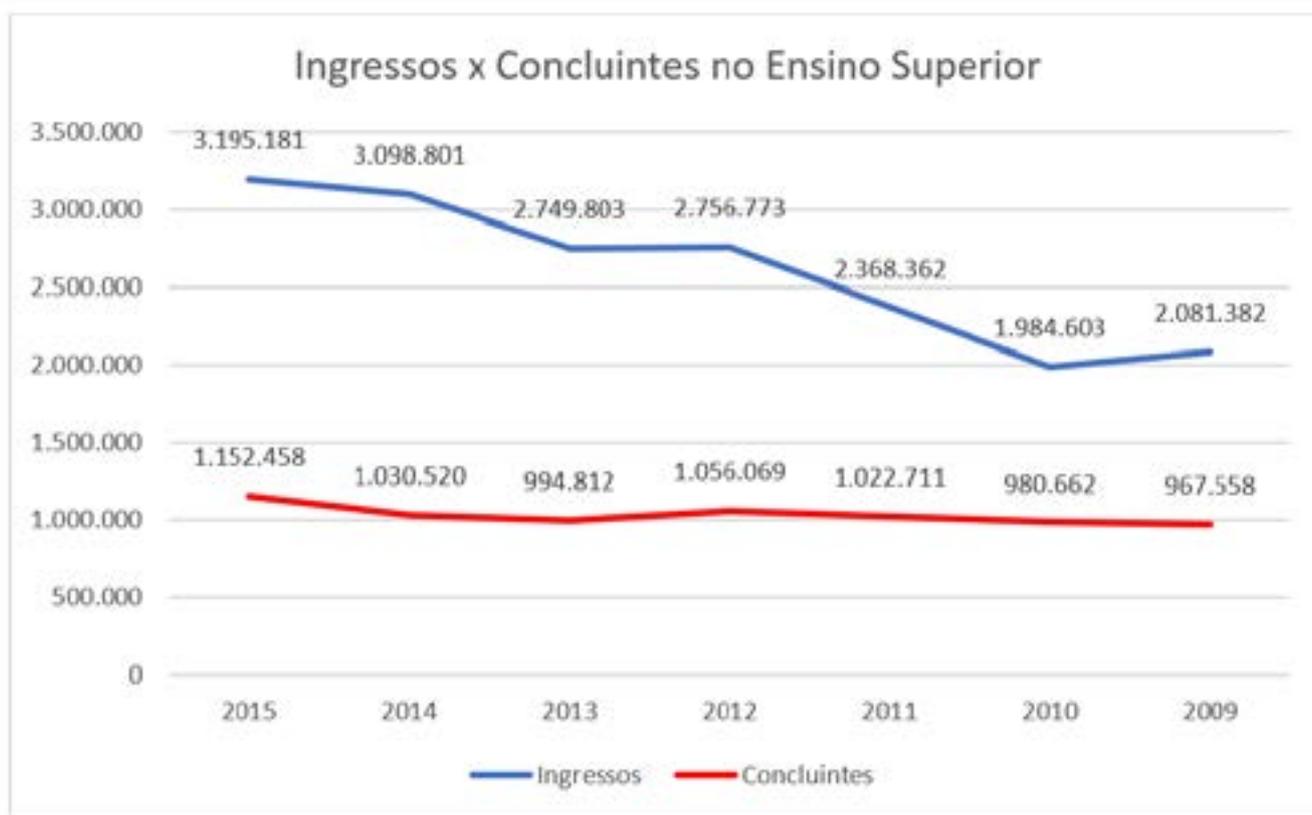
Conforme dados do INEP, de 2015, o número de ingressantes é praticamente três vezes maior que o de concluintes, sendo 3.195.181 ingressantes e 1.152.458 concluintes. Se observarmos, no gráfico abaixo, são mostrados dados de 2009 à 2015 e o número de concluintes praticamente não sofreu alterações ao longo destes anos.

O que nos revelam tais diferenças, apresentadas no gráfico acima? Por que a distinção de números entre ingressos e concluintes? As possibilidades de respostas incidem desde a dificuldade financeira para concluir um curso no ensino superior, mudanças de cursos, jornadas de trabalho que dificultam a frequência na instituição de Ensino Superior. Como podemos ver os motivos são externos e pouco ou nada o docente pode intervir. No entanto, nosso estudo busca pesquisar estratégias na sala de aula que possam estimular o discente do Ensino Superior a esperar suas perspectivas estudantis diante de tantos empasses para a sua conclusão do Ensino Superior, mobilizando referências para propor novas estratégias de ensino.

Objetivos

Analisar bibliografias referentes as estratégias de ensino e formação de docentes no ensino superior, corroborando para um olhar crítico sobre a profissão professor e seus desafios.

Figura 1 – Ingressos x Concluintes no Ensino Superior (Dados INEP)



Fonte: elaborada pela autora.

Referencial teórico

Estratégias de Ensino

Para iniciarmos a reflexão sobre as estratégias de ensino, trago questionamentos propostos pela autora Anastasiou:

Considerando que os alunos, a cada ano, chegam à universidade trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, poderemos estar atuando na “formatação” da aula utilizada desde o descobrimento do Brasil e proposta na *Ratio Studiorum*, em 1599? Como trabalhar as relações, os nexos, a construção de quadros teóricos práticos previstos nos currículos universitários, altamente complexos, superando a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento? (Anastasiou e Alves, 2004, pág. 1).

Para o primeiro questionamento não há dúvidas da resposta, com certeza não podemos trabalhar em nos-

sas salas de aula na mesma formatação dos colégios jesuíticos do século XVI. A renovação é necessária, mas como saímos deste aprisionamento de costumes?

Veja se você observa alguma semelhança do ensino que recebeu com o dos colégios jesuítas. Nos colégios os exercícios, as lições e as disputas serviam para verificar o aprendizado, a organização e estrutura era prefixada no “manual” *Ratio Studiorum*², eram prescritos padrões de comportamentos e boas maneiras, havia separação por classes visando o ensino simultâneo e de forma homogênea, e a criação de horários fixos para as aulas.

Pesquisando a história nos deparamos com muitas situações parecidas, ou no pior dos casos iguais, de cinco séculos atrás, percebe-se assim o quanto esta cultura está enraizada em nossas vidas escolares.

Para modificarmos este cenário primeiro precisamos entender o papel do docente não como um simples conteudista que prepara materiais (slides, apostilas, tex-

tos, etc.), mas sim como um profissional mediador que proporciona um processo de envolvimento entre os seus alunos na construção destes saberes.

Segundo Anastasiou (2004), a metodologia tradicional, principalmente sendo exercida pela memorização (modelo usado nos colégios jesuítas), não é mais suficiente hoje para dar conta dos profissionais que necessitamos. Sendo assim, a autora propõe uma metodologia dialética onde “o docente deve propor ações que desafiam ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais”, os passos necessários para proporcionar esta aprendizagem são: a mobilização, a construção e a síntese.

Tomando como base as ações de mobilização, construção e síntese, o docente deve elaborar estratégias para as suas práticas didáticas que contemplem estas ações e com isso proporcionem possibilidades aos alunos de construir, desconstruir e reconstruir conceitos, e desta forma tornar efetiva a aprendizagem, ou como citado pela Anastasiou, a *ensinagem*.

É importante deixar claro, que não é pelo simples fato do docente utilizar estas estratégias que será bem aceito pelos alunos. Os alunos estão acomodados e confortáveis no seu papel de assistir aulas expositivas, onde o conteúdo estará pronto e disponível e não requer maiores mobilizações.

Esta ruptura de paradigma é urgente, é preciso *fazer aulas* e não dar aulas. O fazer é o fazer junto, ambos mobilizados, dispostos e inteiros neste processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) citam que a educação, deste século, baseia-se em quatro pilares, que favorecem este *fazer*:

- Aprender a conhecer: pressupõe combinar uma cultura geral suficientemente extensa e a possibilidade de trabalhar em profundidade alguns assuntos;
- Aprender a fazer: pretende que cada pessoa adquira competência que a torne apta para enfrentar diferentes situações;
- Aprender a viver com os outros: implica trabalhar em equipe, compreender o outro, perceber a interdependência, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos;
- Aprender a ser: pretende que cada pessoa possa desenvolver melhor sua personalidade, suas capacidades e sua autonomia.

Obviamente que para haver esta ruptura são necessárias modificações em obrigatoriedades como as dos livros didáticos e programas fixos que precisam ser executados e até mesmo em aplicações de avaliações externas para verificação do aprendizado.

A possibilidade de inovação no processo de aprendizagem no Ensino Superior poderá acontecer aliando a reflexão dos conteúdos relacionados a prática, para que aconteça a interiorização do conhecimento. Salienciamos que o planejamento das ações no cotidiano escolar é imprescindível para a extração de sólidas conclusões por parte do aluno. Nada disso será suficiente se a ação do ensino estiver isolada do espaço e tempo em que se realiza.

São necessárias as criações de pontes entre conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultural onde acontece o ato executivo (Cunha, 2007). Para isso devemos fazer uma prática pedagógica calcada no diálogo e na flexibilidade, flexibilidade no sentido de respeitar o desenvolvimento individual da aprendizagem.

Em algumas instituições este processo é algo mais natural e habitual do que em outras, por já ocorrem processos como experiências sistemáticas. Porém mesmo que a instituição não seja impulsionadora desses processos, o professor tem a autonomia necessária para implementação de estratégias diferenciadas (Anastasiou, 2004).

As estratégias das aulas, segundo Anastasiou (2004), precisam considerar o princípio dialético, ou seja, serem baseadas em diálogos a fim de formar uma parceria entre alunos e professores para um efetivo fazer aulas. Sempre objetivando a efetivação do maior número de operações mentais, em um processo crescente de complexidade do pensamento.

As contribuições dos alunos podem ser feitas de maneira individual, perante o coletivo, ou ainda em duplas ou grupos. Seja individual ou coletiva é fundamental que o professor acolha a construção dos conhecimentos, para que ele se sinta confiante e motivado a participar. Afinal a sala de aula é o lugar para se errar e aprender com os erros, construir e desconstruir saberes.

Quadro Estratégias de trabalho

Estratégia	Descrição
Aula Expositiva Dialogada	Exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes. Questionamentos, interpretações, discussões do objeto de estudo. Superação da passividade e imobilidade intelectual.
Estudo de Texto	Escolha de um material, acessível aos estudantes, mas que ao mesmo tempo proporcione desafios. Pensamento crítico, busca de informações e exploração de ideias.
Tempestade Cerebral (Brainstorming)	Estimulação da geração de novas ideias, sem filtros ou análises de certo ou errado, mas sim valorizando a criatividade e a imaginação. Construção de uma rica teia de relações/conexões.
Mapa conceitual	Construção de um diagrama que indica a relação dos conceitos de maneira hierárquica. Neste também temos a elaboração de uma teia relacional dos conceitos estudados.
Lista de Discussão por meios informatizados	Técnica que pode ser utilizada a distância por ser por meio eletrônico. Onde a partir de um tema sejam aprofundados os estudos e discussões com a construção e elaboração de sínteses.
Seminário	Espaço para que grupos discutam um tema ou problema. Para sua realização é necessária uma preparação dos parte dos envolvidos, e é de vital importância uma síntese integradora do professor ao final das apresentações.
Solução de Problemas	Enfrentamento de uma situação nova exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo diante dos dados da descrição do problema. Possibilita a práxis reflexiva e perceptiva, a problematização, a criticidade na identificação da solução, e a totalidade.

Fonte: Baseado em ANASTASIOU, 2004).

Para um maior entendimento de como construir essas aulas dialéticas e mobilizadoras, no quadro abaixo apresento uma seleção das principais estratégias de trabalho descritas na obra de Anastasiou (2004).

O Papel do Professor

Se as estratégias e práticas de trabalho precisam ser modificadas, o papel do professor também precisa acompanhar estas mudanças. Pode-se dizer que a profissão docente é uma profissão que está em constante movimento, em ação, seu exercício nunca é estático e permanente, mas sempre um processo (Cunha, 2007).

No ensino superior, grande parte dos professores são profissionais que possuem graduações, especializações em suas áreas específicas, muitos com sólidas carreiras profissionais nestas mesmas áreas, porém não possuem uma formação pedagógica.

O resultado disso é a repetição dos modelos históricos, isto é, “toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil. Essa condição dificilmente favorece inovações na perspectiva da ruptura epistemológica” (Cunha, 2007).

Embora, culturalmente, se entenda que qualquer pessoa pode ser um professor pela origem histórica do magistério, com uma forte ligação a vocação ou sacerdócio, é imprescindível entender que a docência é uma atividade complexa, que requer saberes específicos, mas também diversas habilidades racionais e emocionais (Ibid).

A solução para este impasse é o investimento na formação dos professores universitários, afim de proporcionar reflexões sobre o seu fazer docente que possibilitem a ruptura epistemológica.

Como salientado por Veiga (2010), a formação docente é “uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação”. Portanto, a sua formação visa “a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”.

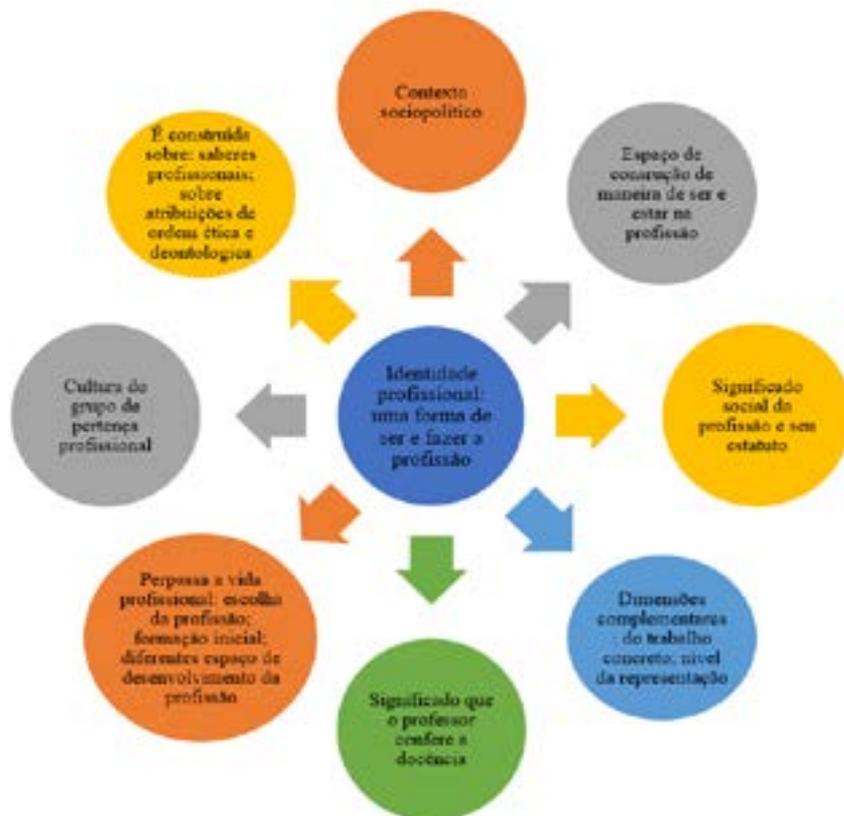
A identidade do professor, que segundo Nóvoa, “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, conta com três dimensões fundamentais: desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Na imagem abaixo, uma síntese dos fatores que constituem esta identidade profissional.

A construção desta identidade se faz a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais e da revisão das tradições (Pimenta, 1999).

Metodologia

O presente artigo é uma revisão bibliográfica sobre temas relacionados à Docência no Ensino Superior. Segundo Vianna (2001), para avançarmos em um campo de conhecimento é necessário primeiro conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores.

Figura 2 – Identidade Profissional do Professor



Fonte: Baseado em Nóvoa Moita

A revisão bibliográfica é essencial para sabermos o estado atual dos conhecimentos de determinado tema, as suas lacunas e a sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento (Lakatos e Marconi, 1991).

Considerações

Sabemos que é preciso renovar, modificar as estratégias de trabalho tanto no ensino superior, como no básico, não há mais espaço para aulas rígidas, inflexíveis, somente expositivas onde o professor é o detentor do conteúdo, de verdades e a posição do estudante é passiva, só recebendo e memorizando.

Como destacado por Levy:

O que deve ser apreendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. (Levy, 2000, pág.12)

As estratégias de trabalho sintetizadas neste artigo podem servir de norte aos professores para começar a sua jornada de mudança, de ruptura epistemológica e parar de somente reproduzir os modelos históricos.

A docência deve ser vista como uma atividade complexa que exige diversos saberes: os específicos, os pedagógicos, e os saberes construídos nos espaços da experiência (VEIGA, 2010). E para serem desenvolvidos estes saberes são necessários investimentos na formação dos professores. “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1999, pág. 26).

Pensando especificamente no ensino superior, o trecho de Cunha, sintetiza esta nova relação entre ensinar e aprender no âmbito universitário. É importante ressaltar que isto só será atingido através da construção da identidade profissional do professor em conjunto com as mudanças das práticas de trabalho, onde não usaremos mais o termo dar aulas, mas sim um fazer aulas.

Estudar a aula universitária é fazer um recorte na trajetória de todos nós, é favorecer a possibilidade de construir uma nova universidade, delinear

um novo patamar teórico-metodológico, e assim contribuir para a construção de uma nova relação entre o ensinar e o aprender na qual a cognição, o afeto e a ética sejam companheiros de uma significativa jornada. (CUNHA, 2007, pág. 92).

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo, ALVES, Leonir Pesate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3a. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- BORTOLANZA, Juarez. **Trajectoria do Ensino Superior Brasileiro** – Uma busca da origem até a atualidade. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 de maio de 2018.
- BOTO, Carlota. **A Liturgia Escolar da Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto, Edições Asa.2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Educação 2004, XXVII (setembro- dezembro). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805411>> . Acesso em 17 de maio de 2018.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Superior 2015**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/inep-data>. Acesso em: 17 de maio de 2018.
- _____. **Censo da Educação Superior 2015** - Notas Estatísticas. Disponível em: http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FGeral%2F_portal%2FEduca%2FCA7%2FCA30%20Superior&Page=page%201 . Acesso em: 27 de maio de 2018.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LEVY, P. **Educação e cibercultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed 34, 2000.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro** (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica**. São Paulo: EPU, 2001.

Notas de fim

1 UCS, Mestranda em Educação, tefy.val@gmail.com.

2 Código educativo dos colégios jesuítas, uma fórmula os estudos elaborados por uma comissão.

Ensino Médio, histórias infantis e Saúde Pública: oportunizando aprendizado – relato de experiência

Cisnara Pires Amaral¹

Introdução

Compreendemos que os adolescentes chegam no ensino médio, na maioria das vezes, sobrecarregados de informações, preocupados com os exames de ingresso no meio acadêmico, o que torna algumas disciplinas pouco proveitosas em relação ao aprendizado. Dessa forma, por que não poderemos propiciar ao discente, novas metodologias que favoreçam a ludicidade e aprendizado? Observam Pozo e Crespo (2009, p.23) que a perda de sentido do conhecimento científico não só limita sua utilidade ou aplicabilidade por parte dos alunos, mas também seu interesse e relevância. De fato, como consequência do ensino recebido os alunos adotam atitudes inadequadas com os próprios fins da ciência, que se traduzem sobretudo em falta de motivação ou interesse pela aprendizagem da disciplina. Sabemos que professores que aplicam ideias construtivistas ao ensino-aprendizagem, admitem que esta não ocorre somente pela memorização, mas pela intensa atividade mental do aluno. Dessa forma, realizou-se uma prática pedagógica com o objetivo de oportunizar aos discentes de ensino médio, especificadamente 3º ano a construção de histórias infantis a partir do estudo realizado em sala de aula em relação as diferentes patologias e seus agentes etiológicos vírus, bactérias e protozoários, produzindo um acervo de informações que poderão ser utilizadas na biblioteca da escola pelos alunos do ensino fundamental. É mister a compreensão da importância do docente em instigar seus alunos a produzirem materiais que estimulem e reforcem o aprendizado, utilizando diferentes metodologias que facilitem a conexão entre conhecimento científico e popular.

Referencial Teórico

No contexto educacional vivenciamos aprendizagem na sala de aula, em momentos determinados, favorecendo apenas alguns alunos, assim precisamos expandir o conceito de aprendizagem desfragmentando os conhecimentos através de práticas, incentivo à leituras que não podem ser realizadas em momentos pré-estabelecidos, onde é necessário vencer currículos determinados, concluindo que existem diferentes situações de aprendizagens e que determinados alunos precisam de atenção, estimulação e desafios.

Entende-se como desafio o fato de compreender que a leitura favorece a aprendizagem a partir de histórias contextualizadas, instiga a curiosidade, munindo os discentes de conhecimentos científicos que passam muitas vezes despercebidos. Piasi e Araujo, 2012 observam a importância de desenvolver metodologias que permitam estabelecer procedimentos e atividades envolvendo leitura nas aulas de Ciências, favorecendo a construção de uma visão de mundo, que se apresenta como um todo formado por elementos inter-relacionados.

Perante essa realidade, os conteúdos trabalhados no ensino médio, especificadamente em relação a patologias relacionadas aos diferentes reinos de seres vivos, poderão ser relevantes do ponto de vista social e ter reflexos na realidade a sua volta?

Para responder essa pergunta, poderemos observar a diferença entre aprender dentro de um contexto imaginário ou aprender através de uma aula exposi-

tiva, onde ocorrem monólogos relacionados a determinados conteúdos, dificultando o processo ensino-aprendizagem.

É fundamental perceber que as disciplinas de Ciências ou Biologia, possuem em seus currículos conteúdos que favorecem práticas pedagógicas, e poderão se tornar atraentes entre os discentes, visto que muitos conteúdos estão relacionados na mídia constantemente.

Assim sendo, a leitura é uma prática básica para todas as áreas do conhecimento, “a preparação de um leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa de que decorrem prazer e conhecimento” (SARAIVA, 2001).

Miguez (2009) salienta que o ato de ler atualiza o processo revelador da arte da palavra desenvolvendo a expressão do sujeito leitor numa dimensão crítico-reflexiva.

Desse modo, o intuito é estimular o aprendizado através de leituras prazerosas que façam a conexão entre conhecimento científico e cotidiano. Sabemos que o aprendizado não ocorre em todos os momentos. Pozo e Crespo, 2009 observam que muitos professores assumam, quando ensinam, que seus alunos aprendem tão mal quanto um computador, uma vez que, paradoxalmente, a aprendizagem escolar tende a exigir dos alunos aquilo para o que eles estão menos dotados: repetir ou reproduzir as coisas com exatidão.

A ideia básica é evitar a reprodução sem criticidade e compreensão. Portanto, cabe ao aluno não somente memorizar, mas também fazer relações e atribuir significados àquilo com que toma contato nas situações de ensino-aprendizagem (CAMPOS; NIGRO, 2009, p. 56). E para realizar essa conexão necessita que o docente propicie novas ferramentas de ensino.

No universo da educação formal, alguns autores, como Castro e Jimenez-Alexandre (2000), Pérez e Carvalho (2012) e Puig, Torija e Jimenez-Alexandre (2012) defendem o emprego de problemas e/ou de questões sociocientíficas para as aulas de Ciências, pois esse tipo

de proposta possibilita o envolvimento dos estudantes e promove a cultura científica. Além disso, alegam esses autores, que esse tipo de aula desenvolve nos alunos a argumentação e a resolução de problemas.

Esse é o desafio para o educador, tornar sua aula prazerosa, a partir de situações cotidianas que poderão ser vivenciadas pelos docentes, estimulando ficção e realidade através do uso da literatura.

Metodologia

Para a realização dos trabalhos, os 28 discentes regularmente matriculados na Escola de Educação Básica da URI foram divididos em grupos, levando três meses para a produção de sua história, desenvolvimento de capa e pesquisa bibliográfica, contando com 6 horas/aulas utilizadas na escola e reuniões entre os grupos que ocorriam fora do contexto escolar.

A pesquisa ocorreu com o auxílio de livros de Biologia, polígrafos da escola, sites de notícias e artigos no site de busca Scielo, auxiliados pela professora regente da disciplina. Todas as informações necessárias foram utilizadas para o desenvolvimento das histórias infantis a partir das patologias mais constantes em nossa região, lembrando que deveriam utilizar da imaginação para criar uma história que pudesse ser trabalhada pela professora do 6º ano do ensino fundamental.

Para as produções, os discentes escolheram as patologias estudadas durante as aulas para a produção da história, sendo abordado os seguintes temas: febre amarela, giardíase, cólera, dengue, toxoplasmose, teníase e meningite. Durante a análise de dados, utilizou-se questionário semiestruturado, onde foram analisados: a dificuldade na produção da história, compreensão sobre a patologia da doença, a busca de informações relacionadas as principais doenças evidenciadas na região, e a satisfação em realizar a construção de um livro infantil. Quanto as gravuras, um dos grupos produziu suas imagens através de desenhos produzidos por uma das autoras; os outros, utilizaram imagens da internet, sendo que todas foram referenciadas.

As histórias foram repassadas para professora, que fez a primeira leitura em relação a patologia e suas formas de atuação, após ocorreu a revisão bibliográfica pela professora de Português do educandário. Os livros (anexo1) foram produzidos em um Centro de Cópias ligados a Universidade, não possuem ISBN e foram disponibilizados para a biblioteca da Instituição para serem trabalhados pela professora de Ciências.

Resultados e Discussão

A seguir resultados apresentados a partir da aplicabilidade do questionário na turma:

Tabela 1 – Faz referência a dificuldade na produção da obra literária

Você encontrou dificuldade na produção da história infantil?	
Sim	9
Não	19
Total de alunos	28

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto a dificuldade na produção dos livros, percebe-se que 67% não tiveram dificuldades em criar uma história, organizaram-se e a partir de uma ideia inicial o grupo manteve a linha de dissertação. Outros, 24% sentiram dificuldade inicial na organização do grupo e na aceitação das ideias relacionadas. Relataram que a dificuldade se manteve até que um dos alunos resolveu iniciar a produção e os demais mantiveram a ideia. Outro fato foi o cumprimento dos prazos estabelecidos pela professora, que auxiliou na organização dos grupos, além de observarem que o uso da imaginação fez com que os componentes se aproximassem e cada um contribuísse com um fragmento do texto. Baldi (2009) acredita que para fazer diferença significativa em relação à leitura uma proposta tem de contemplar diferentes modalidade de leituras simultâneas, numa frequência e intensidade capazes de envolver alunos e

professores completamente. Ou seja, não são trabalhos isolados com um ou outro texto, ou mesmo com projetos que englobam vários textos e temáticas interessantes que irão reverter posturas e desenvolver capacidades essenciais, mas, sim, trabalhos sistematizados e constantes, que se sustentem no tempo de escolaridade dos alunos, ampliando seu repertório e permitindo que se aprofundem e avancem.

Compreende-se a importância da imaginação, o estabelecimento de relações entre os pares, a partilha de conhecimento entre o grupo para que as ideias se tornassem familiarizadas, alcançando os objetivos do trabalho. Corroboram Piasi e Araújo (2012) durante a elaboração das hipóteses, das propostas de investigação e de suas investigações, as crianças argumentam, raciocinam e discutem suas ideias e resultados, ouvem a explicação do outro, organizam suas ideias e as ideias do grupo, constroem seu conhecimento.

Em relação a pergunta dois, relativa a compreensão da patologia escolhida para a produção, observa-se os seguintes resultados:

Tabela 2 – Relata a dificuldade entre os conhecimentos científicos sobre a patologia

Para compreender a patologia escolhida em sua obra, você utilizou:	
Biblioteca da Escola e Universidade	23
Sites na Internet	5
Total de alunos	28

Fonte: Elaborada pela autora

Em relação a compreensão sobre a patologia das doenças escolhidas notou-se que 83% dos discentes não apresentaram dificuldade, e obtiveram todas as informações na biblioteca da escola e universidade, 17% utilizaram sites de busca na Internet. Deve-se enumerar que um dos conteúdos relacionados ao terceiro ano do ensino médio são as parasitoses, fato que torna os assuntos conhecidos pelos alunos. Como o questionário

rio era semiestruturado, os alunos poderiam citar suas dificuldades, uma das quais a dificuldade de utilizar o site de busca Scielo, pois as doenças pesquisadas eram muito específicas e estes não compreendiam situações relacionadas a sintomatologia. Durante a organização do trabalho, a professora deixou claro que aqueles grupos que buscassem as informações na internet deveriam garantir que as mesmas fossem provenientes de artigos, pois deveriam ter o cuidado em relação ao repasse de informações. Esse fato deve justificar a quantidade de alunos que buscou livros na biblioteca da instituição.

Assim sendo, é fundamental que o professor propicie novas ferramentas de aprendizado, tornando o conteúdo de sua disciplina sistematizado, aguçando a curiosidade e a capacidade de crítica em relação aos temas propostos. Para Nóvoa (2014) existem quatro variáveis que estruturam um século de escola - professor, aluno, conhecimento e espaço – estão em mutação acelerada: novas relações entre os sujeitos; novas matrizes para aceder ao conhecimento e interpretar o mundo; novas ecologias que reivindicam novos espaços; novas funções e maior pluralidade de vozes; novas temporalidades mais marcadas pelo significado do que pelo relógio; vão convocando novas políticas e sempre, mas sempre, exigem um bom professor.

A questão três foi respondida pelos grupos, totalizando uma amostra de 7 conjuntos, onde se distribuíram os 28 discentes. A pergunta aborda como foi realizada procura de informações relativos a casos esporádicos, surtos ou epidemias relacionadas ao tema escolhido.

Tabela 3 – Faz menção as fontes utilizadas pelo grupo para a pesquisa:

Para a escolha da patologia o grupo usou:	
Jornais da cidade e região	3
Informações das redes de telecomunicações ou redes sociais	4
Total de alunos	7

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que os grupos utilizaram as páginas dos informativos (jornais) da cidade e região para observar a prevalência das doenças escolhidas, como evidenciou-se com a escolha do tema Toxoplasmose devido a um surto vivenciado na cidade vizinha Santa Maria, e os casos de Febre Amarela e Dengue em nossa cidade. Interessante salientar que alguns grupos escolheram temas relacionados a falta de saneamento básico, tema bem evidente nas redes de telecomunicações, relacionado a parasitoses de alta prevalência em todas as regiões do Brasil.

Por estes motivos, os sujeitos da educação precisam entender a escola como algo vivo, onde se vivenciam valores, onde se interage, se aprende, se constrói conhecimento de maneira dialógica, envolvente, onde se aprende fazendo, sentindo, interagindo (DALLA COSTA et al, 2017).

Desse modo, torna-se imprescindível que os discentes tomem conhecimento sobre assuntos abordados na mídia, tornando-se apto a discutir e discernir sobre assuntos relacionados ao seu cotidiano, principalmente os relacionados as questões de saúde pública. A capacitação da comunidade e dos indivíduos por meio da informação e do desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais é exemplo de ação promotora de saúde (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

A tabela quatro relata a satisfação em realizar a atividade proposta.

Tabela 4 – Evidencia resultados em relação a satisfação e aprendizado em relação a produção da obra literária

Você acredita que o trabalho foi prazeroso e auxiliou no conhecimento e aprendizado?	
Sim	28
Não	0
Total de alunos	28

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto a satisfação, conhecimento e aprendizado em relação a produção da obra literária constata-se

100% de aprovação. Como os discentes deveriam justificar suas respostas, observou-se que tiveram dificuldades no início da atividade, pois acreditaram ser um trabalho sem conteúdo e muito infantil. Acredito que o acompanhamento dedicado pela professora regente aguçaram a criatividade, além de garantir que todas as informações relacionadas possuíssem embasamento teórico coerente. Durante as análises dos questionários notou-se alguns recadinhos como “obrigada por nos proporcionar a atividade”, “amei escrever livro infantil”, “acho que irei virar escritora”, “aprendi muito com essa atividade”, “foi muito gratificante”, “fico feliz em saber que uma criança irá ler minha história”, “a atividade conseguiu relacionar história infantil e conhecimento do livro didático”, “compreendi a relação entre doença e desequilíbrio ambiental”, “gostaria de apresentar a história na Feira do Livro do município”.

Interessante observar que a atividade proporcionou aprendizado, conhecimento científico, trabalho em grupo, porém ressalta-se a importância do acompanhamento e da elaboração da proposta didática para que a atividade tenha significado e auxilie o processo de aprendizado. Segundo Bacich e Moran (2018) a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

A atividade de produção de obras literárias por discentes de ensino médio para discentes de ensino fundamental tornou o trabalho acessível, mais apropriado à compreensão do leitor e a capacidade de associação de conteúdos discutidos em sala de aula evidenciados em histórias cotidianas.

Corroboram Piasi e Araújo, 2012 ler livros infantis é preparar-se para ler outras obras, para ter acesso a todas as obras escritas que se possa imaginar. O livro é, assim, um instrumento de aprendizagem, um passaporte para o mundo das letras.

Conclusão

Compreende-se que a leitura e a imaginação favorecem o aprendizado, pois envolve a busca constante de novos materiais e informações, proporciona integração e trabalho em equipe, organização e tomada de decisões, pois 67% dos discentes não apresentou dificuldade em organizar a atividade, aceitar a ideia dos pares e trabalhar em equipe, 83% utilizaram a biblioteca da escola ou universidade para buscar informações referentes as patologias escolhidas, utilizaram os informativos dos jornais da região para a escolha da parasitose, além das informações recorrentes na mídia, 100% dos discentes aprovou a atividade. A produção da história exigiu do discente um esforço de imaginação criativa, interpretando palavras, conhecimento científico e cotidiano. Proporcionou o despertar do imaginário infantil em adolescentes, época de transição entre idade adulta e infantil, marcada pelas inúmeras vergonhas. Tornou o aprendizado mais interessante, partindo de situações contextualizadas, facilitou a abordagem de temas sociais, a interdisciplinaridade entre biologia, literatura, redação e artes. Além do estímulo a leitura para os anos fundamentais, através de uma produção bibliográfica produzida pelos alunos da própria escola.

Referências

- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. **Teoria e Prática em Ciências na Escola: O ensino – aprendizagem como investigação**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.
- CASTRO, C. E. R.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. La cultura científica en la resolución de problemas en el laboratorio. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 2, p. 275-284, 2000.
- DALLA COSTA, A. A.; SILVA, J.C.; MIOLA, A.; KUHNEN, R. HAUSCHILDT, G.Z.T. Educação Humanizadora: valorizando a vida na sociedade contemporânea. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Santa Maria, 2017. **Anais ...** Santa Maria: Biblos, 2017.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MIGUEZ, F. **Nas artes – manhas do Imaginário Infantil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora: 2014.

PÉREZ, Leonardo F. M.; CARVALHO, Washington L. P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de Ciências. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 727-741, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop450.pdf> Acesso em jan. 2018.

PIASSI, L.P.; ARAUJO, P.T. **A literatura infantil no ensino de Ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

POZO, J.I.; CRESPO, M.A.G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

PUIG, B.; TORIJA, B. B.; JIMENEZ-ALEIXANDRE, M. P. Dos unidades de argumentación sobre cuestiones sóciocientíficas: el determinismo biológico y la gestión de recursos. **VII Seminário Ibérico e III Seminário Ibero-Americano CTS no Ensino das Ciências**, Madrid, Espanha, 2012.

SARAIVA, J.A et.al. **Palavras, brinquedos e Brincadeiras: cultura oral na escola**. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 2010.

Anexo 1



Notas de fim

1 Docente do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e da Escola de Educação Básica da URI – Santiago. E-mail: cisnaramar@gmail.com.

Presença social e o uso da Videoconferência na Educação Profissionalizante

Gissele B. Leal Bertagnolli¹

Introdução

Diferentes autores conceituam a educação *on-line*, também conhecida como *e-learning*, como uma especificidade da educação a distância (ANDERSON, 2008; ELLOUMI, 2004; ALLY, 2004). A educação *on-line* se refere ao uso da Internet como meio para acessar materiais didático-pedagógicos, para realizar cursos, para interagir com o conteúdo, com o professor e com os colegas, bem como para obter suporte durante o processo de aprendizagem (ALLY, 2004).

Já o ensino profissionalizante, por meio de videoconferências, tem sido utilizado para enfrentar as demandas no mercado de trabalho, qualificando trabalhadores e colaborando pela inclusão daqueles que estão fora do processo produtivo do sistema social, sendo a educação um dos principais meios para a realização do que chamamos de inclusão social.

Nesse sentido, a videoconferência é uma forma de comunicação remota e bidirecional, que permite transmissão sincronizada de áudio, de vídeo e de dados em tempo real. Sobre esse assunto, Cruz e Barcia (2000, p. 4) afirmam que, “das tecnologias utilizadas no ensino a distância, a videoconferência é a que mais se aproxima da situação convencional da sala de aula”.

No entanto, a videoconferência é diferente de outras tecnologias utilizadas na educação a distância (EaD), pois ela exige que professores e alunos estejam presentes fisicamente de forma *on-line*. O objetivo da videoconferência é colocar em contato duas ou mais pessoas separadas geograficamente, através de um sis-

tema de vídeo e áudio. O sistema funciona como um canal de TV e proporciona naturalidade à colaboração entre essas pessoas.

O envolvimento do sujeito em um ambiente de aprendizagem *on-line* remete ao conceito de presença social. Segundo Lowenthal (2010), as definições de presença social na educação *on-line* tendem a envolver o grau no qual uma pessoa é percebida como sendo “real” e como “estando lá”.

Em cursos profissionalizantes realizados em parte por videoconferência, há participação direta do estudante, possibilitando revelar suas ideias para serem apurados pelo professor seus conhecimentos de aprendizagem com mais interação, todavia, estando ampliada a capacidade de comunicação. Entretanto, como manter uma sensação de proximidade em um contexto de comunicação mediada por computador? Entende-se que conceito de presença, especialmente presença social, pode subsidiar essa reflexão.

Assim, esse artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a educação profissional por meio de videoconferências, tomando como ponto de partida o conceito de presença social.

Presença social e a Educação por Videoconferência

Segundo Obana e Tori (2010), o conceito de presença é abordado em muitas pesquisas e existem di-

ferentes definições sendo aplicadas, onde os termos mais encontrados são: presença física, presença social, copresença e autopresença. Conforme definições identificadas pelos pesquisadores, presença e presença física têm a mesma definição, fazendo referência à sensação de estar em um lugar real ou virtual. Nesse caso, podem ser chamados somente de *presença*. Por outro lado, presença social é a sensação que uma pessoa tem de estar com outra pessoa ou entidade em um ambiente real ou virtual.

Nesse contexto, Obana e Tori (2010) consideram que a presença social é de interesse de todas as aplicações que envolvam algum tipo de interação social, seja para colaboração com usuários humanos remotos, para ensaios virtuais de representação ou ainda para praticar a fala em público com uma audiência virtual.

A Teoria da Presença Social elaborada por Short et al. (1976) apud Santos (2008), concentra-se em investigar como os meios conseguem com sucesso dar aos usuários a sensação de proximidade e intimidade que normalmente é sentida na presença física. De acordo com Bassani et al. (2011), a presença social consiste nas interações que possibilitam ao sujeito o reconhecimento de si e do outro no ambiente, potencializando, dessa forma, o sentimento de presença e confiança.

Alguns autores como Whiteside (2007), por exemplo, classifica a presença social em cinco categorias. A **associação afetiva** faz referência às conexões emocionais; a **coesão da comunidade** reproduz o modo como os diferentes sujeitos percebem o grupo como uma comunidade; a **intensidade das interações** refere-se ao nível de interação entre os participantes; o **conhecimento e a experiência** envolvem o compartilhamento de experiências e recursos adicionais; e por fim, o **investimento do instrutor** remete ao envolvimento do instrutor na efetivação da comunidade.

De sua parte, Perry e Edwards (2010) destacam a importância do desenvolvimento, da implementação e da avaliação de diferentes tecnologias para aumentar a interação do sujeito na educação *on-line*. A partir de uma perspectiva Piagetiana, Perret-Clermont (1978) apud Bassani et al. (2011, p. 109), pode-se afirmar que “certas interações sociais podem modificar a estrutura

cognitiva do sujeito”. Ainda nessa perspectiva, Perry e Edwards (2010) argumentam que o resultado das interações no processo de ensino-aprendizagem *on-line* pode ser entendido como o aprimoramento da experiência da presença social na classe virtual, fortalecendo uma “cultura de comunidade”.

Conforme Bassani et al. (2011), a partir de condições de coordenação interindividual, o sujeito irá elaborar suas estruturas cognitivas. Assim sendo, seus processos cognitivos lhe permitirão participar de novas interações sociais (mais elaboradas) que, por sua vez, modificarão a estruturação de seu pensamento. Dessa forma, nesse estudo, entende-se que a interação social é condição para a aprendizagem.

Nas palavras de Carvalho e Ivano (2010), a utilização das tecnologias digitais em práticas educacionais é importante para educadores em uma sociedade cada vez mais conectada à internet. Usualmente, a tecnologia vem sendo utilizada na educação a distância, pois, além de favorecer a criatividade e a participação dos alunos nos processos de aprendizagem, promove novas formas de aprender e ensinar.

A educação *on-line* não se refere apenas à utilização de tecnologias nos processos educacionais, mas também à inserção da internet em tais processos, como para o desenvolvimento de cursos, como forma de acesso aos materiais didáticos e como meio de interação com o conteúdo, com o docente e com os colegas (ALLY, 2004).

Para que as aulas através de videoconferência sejam eficazes, é necessário que haja uma sensação subjetiva de estar num ambiente distinto do ambiente físico da pessoa. Conforme Albuquerque e Velho (2002, p. 01), em qualquer comunicação mediada entre usuários remotos a pessoa está fisicamente num lugar, mas envolvida e respondendo ao ambiente remoto. “À medida que a sensação de presença aumenta, o usuário se torna mais consciente e envolvido no ambiente remoto e menos consciente do ambiente no qual ele está fisicamente localizado”.

Ao considerar o tema interação, intrínseco na presença social, está se falando de situações vivenciadas

por sujeitos, onde prevalece a emoção e a cooperação participativa dos envolvidos.

Das tecnologias utilizadas na educação a distância, a videoconferência é a que mais alcança uma situação tradicional da sala de aula. Diferentemente da teleconferência, torna possível a conversa entre aluno e educador, permitindo que o processo de ensino ocorra em tempo real e que seja interativo.

No contexto da presença social, a interação é requisito fundamental para os processos de educação profissionalizante por videoconferência. Nesse sentido, Lowenthal (2010) destaca que as definições de presença social na educação *on-line* tendem a envolver o grau no qual uma pessoa é percebida, sendo “real” ou como “estando lá”. Dessa forma, a tecnologia modifica as interações que os sujeitos fazem entre si e com a sociedade.

Considera-se que Presença Social é a projeção social e emocional de um sujeito em um ambiente virtual, ou seja, é o seu envolvimento no ambiente *on-line* de aprendizagem. Além do mais, é a manifestação por parte dos alunos e a percepção por parte dos professores da interatividade dos sujeitos em relação a si, aos colegas, ao docente e ao ambiente (BASTOS, 2012).

Considerações finais

Ao versar sobre os temas interação, presença social e videoconferência, entende-se que se tem aporte para uma construção social, onde prevalece as manifestações da cultura de seus envolvidos. Os sujeitos, quando envolvidos de emoção e de cooperação, estarão impregnados de manifestações culturais que receberam nos seus processos de socialização, pois, a partir da perspectiva Piagetiana, pode-se afirmar que “certas interações sociais podem modificar a estrutura cognitiva do sujeito”. Se nos dias atuais temos uma cultura que perpassa pelas tecnologias, nossas ações estão inclusas nas asserções culturais desses dias.

Ao se analisar a interação entre os diferentes atores e o meio para entender como ocorre a presença social,

bem como se inserem os instrumentos que auxiliam o processo de aprendizagem cooperativa e colaborativa, entende-se que se têm subsídios tanto para a formação das estratégias de aprendizagem que serão utilizadas como para a escolha dos meios que serão utilizados, sejam eles informacionais ou não.

Outra questão interessante em relação à utilização de tecnologias em ensino profissionalizante diz respeito à presença social, pois a interação da parte que está sendo ouvida, o acolhimento, a interação ou ainda a comunicação informal, são fatores benéficos para aquele que está falando. Nesse sentido, conforme Bassani et al. (2013), presença social é condição fundamental para que a colaboração entre os sujeitos ocorra de fato nos ambientes de colaboração, sendo que a forma com que o sujeito se apresenta no meio social/virtual pode ser facilitada pelos meios informacionais e potencializada pelas estratégias dos sujeitos que orientam a interação.

Ao versar sobre o tema interação, está se falando de experiências onde o que prevalece são as manifestações da cultura de seus envolvidos. Em qualquer ambiente virtual, os participantes sempre estarão impregnados dessas manifestações que receberam nos seus processos de socialização, sendo decorrente da vontade de estreitamento de vínculos de amizade nos momentos em que os indivíduos passam a conviver com mais frequência nos ambientes, ainda mais se passarem a percebê-lo como um “lugar”. Dessa forma, para que a aprendizagem ocorra em disciplinas *on-line*, faz-se necessário que os alunos e professores tutores tenham acesso a um ambiente adequado de aprendizagem, a conteúdos elaborados para esse fim e a situações que oportunizem interações entre educando e professor-tutor.

Salienta-se, ainda, que essa é uma área de estudos ampla e, evidentemente, permite diferentes interpretações. No entanto, acredita-se que mudanças culturais seriam capazes de alcançar uma modalidade de ensino que deve ser vista como uma necessidade social, irrigados pela interação do sujeito por intermédio de tecnologias e da presença social, penetrando em toda a estrutura social. Tais experiências com tecnologias digitais fazem parte de uma transformação cultural

mais ampla, que está moldando a educação e proporcionando um novo meio para favorecer a criatividade e a participação dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem

Essa é, portanto, uma primeira aproximação entre as questões sobre videoconferência perante a educação e Presença Social, cabendo uma análise aprofundada em trabalhos futuros, visando apresentar outros aspectos relacionados às discussões que buscam situar o campo de estudos da educação e a presença social.

Referências

- ALBUQUERQUE, Antonia; VELHO, Luis. **Together ness through virtual worlds: How real can be that presence?** Proceedings of Presence, Fifth Annual International Workshop on Presence. Porto, Portugal: 2002.
- ALLY, M Mohamed. Foundations of educational theory for online learning. ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Fathi. (Org.) **Theory and Practice of Online Learning**. Canada: Athabasca University, 2004.
- ANDERSON, Terry. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Fathi. (Org.). **Theory and Practice of Online Learning**. Canada: Athabasca University, 2008.
- BASSANI, Patrícia B. Scherer et al. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**. Presença social na educação online: análise do ambiente de escrita coletiva etc por sujeitos com deficiência visual, 2011.
- BASSANI, Patrícia B. Scherer et al. **Revista Iberoamericana de educacion/revista ibero-americana de educação**, 2013.
- BASTOS, Helvia Pereira Pinto. **Presença Plus: Modelo de Identificação de Presença Social como Ferramenta Auxiliar da Tutoria em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGIE/UFRGS, 2012.
- CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- CRUZ, Dulce Márcia; BARCIA, Ricardo. **Educação a distância por videoconferência**. Rio de Janeiro, **ABTE**, v. 29, n. 150/151, p. 3-10, julho/dezembro, 2000.
- LOWENTHAL, Patrick R. **The evolution and influence of social presence theory on online learning**. In: KIDD, Terry. **Online education and adult learning: new frontiers for teaching practices**. Hershey, PA: IGI Global, 2010.
- OBANA, Fernando; TORI, Romero. **Presença Conceitos de presença**. Disponível em: <<http://www.Ibd.dcc.ufmg.br/coleções/wrva/2010/019.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- PERRY, Beth; EDWARDS, Margareth. Creating a culture of community in the online classroom using artistic pedagogical technologies. In: VELETSIANOS, George. **Emerging technologies in distance education**. Canada: Athabasca University, 2010.
- SANTOS, Maria Leonor. **A proximidade mediada: um estudo experimental em ambientes de aprendizagem online**. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do E-Learning. Lisboa, Universidade Aberta, 2008.
- WHITESIDE, Aimee L. **Exploring social presence in communities of practice within a hybrid learning environment**. Doctoral dissertation, University of Minnesota, 2007.

Notas de fim

1 Universidade Feevale, Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Bolsista Fapergs/Capes, adv.gissele@gmail.com

Vidas Secas: novas formas de leitura

Caroline de Morais¹

Introdução

A leitura é um dos elementos mais significativos na vida dos estudantes, sendo um dos pilares da educação. Dessa forma, é essencial que as práticas escolares sejam voltadas ao desenvolvimento e à promoção da educação literária, reinventando os modos de aprendizado e despertando novas formas de interação com as situações literárias no ambiente escolar. Nesse contexto, as obras clássicas da Literatura Brasileira podem ser inseridas nas leituras básicas por intermédio dos elementos paratextuais que a compõe.

Em virtude de um cenário tecnológico, atualmente, os jovens se sentem atraídos pelos suportes midiáticos, por isso é importante agregar a leitura ao mundo digital. As novas ferramentas devem complementar as atividades realizadas em sala de aula, de modo a inovar e ativar a curiosidade dos alunos. Nesse sentido, todas as maneiras de apreciação da literatura são válidas, formando novas trilhas de leitura. De acordo com Todorov (2009), a literatura é um princípio, um começo para a realização pessoal, posto que haja uma transformação ou ainda uma inquietação no leitor após a leitura.

Os paratextos auxiliam na compreensão global da obra literária e fornecem novos ângulos de aproximação da narrativa, provocando uma leitura apropriada e com domínio das situações retratadas. Diante dessas circunstâncias, o presente estudo objetiva incentivar e estimular o trabalho com os elementos paratextuais no ambiente escolar devido aos subsídios que eles proporcionam para a qualidade da leitura e para a relação que se estabelece com a obra.

Para atingir esse objetivo, privilegia-se o estudo da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, ícone do

Romance de 30. O exemplar utilizado na investigação pertence a 133ª edição, datada em 2017. A análise pauta-se em dois paratextos: orelhas e posfácio da obra, tendo como base teórica os estudos de Genette (2009). Nesses elementos, pretende-se reconhecer como ocorrem as interferências e o direcionamento de leitura, a fim de contextualizá-la para o leitor. Nessa perspectiva, nota-se que a obra pode ser visualizada em conformidade com o contexto externo, dando mais informações quanto ao autor e ao período literário, permitindo uma leitura diferenciada.

Ao pensar a leitura fora da maneira convencional, busca-se resgatar a leitura dos paratextos, que, em alguns momentos, não são lidos ou valorizados. Em função desse cenário, a metodologia utilizada é compreendida em uma investigação atenta nas orelhas e no posfácio da obra literária, para salientar os fatores que contribuem na ampliação e apropriação da narrativa, favorecendo a leitura e despertando a curiosidade do leitor. *Vidas secas* merece destaque e estudo constante, visto que esteja presente no ambiente escolar, durante as aulas de literatura e interpretação textual.

O contexto da obra *Vidas Secas*

A escolha da obra analisada justifica-se pelo advento de que em 2018, ela completa 80 anos de sua primeira publicação, datada em 1938. *Vidas secas* é uma das obras entendidas como referência na Literatura Brasileira, por refletir sobre a temática da seca e dos problemas sociais do sertão, por meio das dificuldades e empecilhos vividos pelas personagens. Nesse aspecto, o leitor necessita estar próximo do contexto para adentrar na narrativa, sendo assim, os paratextos

investigados dão suporte e respaldo para uma leitura mais invasiva.

A narrativa contempla a trajetória da família de Fabiano, que busca uma vida melhor e com mais condições de sobrevivência. Entretanto, os obstáculos estão presentes no percurso e marcam a vida das personagens de diferentes formas. Botoso (2013) faz uma comparação da família com uma teia de aranha, vendo a família sempre em situações complicadas e no papel da aranha estão os exploradores. O desenvolvimento da narrativa mostra-se cíclico, pois a família não estabelece raízes em nenhum lugar, no início e no final da narrativa eles estão caminhando em busca de um lugar para viver longe da seca.

O casal Fabiano e Sinhá Vitória, em conjunto com os filhos, o menino mais novo e o menino mais velho, e com a cachorra Baleia constituem a família do sertão que quer melhorar de vida. Nesse contexto, Fabiano é o exemplo da força bruta, contudo, é enganado pelo patrão e sofre muitas injustiças no decorrer da narrativa. Sinhá Vitória representa outra força bruta, porém com mais conhecimento do que o marido, e com desejo permanente da cama de couro.

As crianças não recebem nomes e aprendem a conviver com os desgostos e as dificuldades da miséria em função da seca. O menino mais novo tem o pai como ídolo, nutrindo grande admiração, chega a imitá-lo com a intenção de ser igual. O menino mais velho tem curiosidade acerca do significado da palavra “inferno”, mas não obtém uma resposta adequada, deixando-o entristecido por perceber a carga negativa. Além disso, sente-se atraído e confortado por Baleia, a única que demonstra carinho por ele: “Todos o abandonavam, a cadelinha era o único vivente que lhe mostrava simpatia. [...]” (RAMOS, 2017, p. 57).

Baleia também é um membro da família de Fabiano. Nesse aspecto, observa-se que a cachorra possui um nome, enquanto os filhos não são identificados com nomes próprios. Baleia é estimada por todos e no momento em que fica doente deixa a família preocupada. Nesse caso, Fabiano vê-se obrigado a matá-la para terminar com o sofrimento dela. Essa situação traz comoção para a família, e, conseqüentemente,

para o leitor, em vista do espaço conquistado na vida das personagens, segundo Botoso (2013, p. 59):

A cachorra Baleia é a personagem a quem o escritor alagoano atribuirá maior quantidade de características humanas. Assim, por meio da antropomorfização, Graciliano confere a Baleia um estatuto de ser humano. A cachorra pensa, sente, tem opiniões, sonha [...]

Outro elemento marcante na narrativa é a falta de diálogo entre as personagens, de forma que as ocorrências são resolvidas sem conversas ou explicações. Essa característica determina a posição social e o sofrimento em razão de não saber se posicionar e defender uma opinião, sendo acrescida da falta de afeto entre os familiares. Com isso, em diversos momentos, a família é injustiçada pelo patrão, pelo soldado amarelo e pelas circunstâncias da vida.

A leitura pelo viés dos paratextos

Os paratextos são os elementos que circundam a narrativa principal, geralmente, trazendo informações adicionais e orientações de leitura. Esse suporte auxilia a leitura, entretanto, segundo Genette (2009), não é considerado um elemento de leitura obrigatória. Contudo, muitos elementos paratextuais são destinados aos leitores, com a finalidade de oportunizar mais conhecimentos acerca da obra escolhida.

Em detrimento da leitura dos paratextos, ressalta-se que o leitor estará amparado e possuirá mais informações sobre o autor e a composição da obra, sendo assim, enriquecendo a leitura literária. Consoante Genette (2009, p. 9), “[...] o paratexto é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. [...]”.

Diante disso, os elementos paratextuais ampliam as estratégias de ler um exemplar, desenvolvendo novas possibilidades de interpretação. Dessa maneira, os paratextos estão adequados ao público leitor e também à conjuntura literária, aproximando obra e leitor. Genette (2009) reconhece que os paratextos podem ser al-

terados nas diferentes edições, adaptando-se à cultura, à obra e à época de circulação, por exemplo.

Em *Vidas secas* há um cuidado especial com os paratextos, que contribuem com informações relevantes e adicionais. Na edição analisada, além das orelhas e do posfácio, há elementos como: nota do editor, contracapa e um riquíssimo material sobre vida e obra do autor. Então, os paratextos qualificam a leitura da narrativa.

O primeiro paratexto analisado neste estudo são as orelhas, também chamadas de desdobros, por ser a continuação da capa. Genette (2009, p. 30) afirma que “a capa pode ter orelhas ou desdobros, restos atrofiados de uma antiga encadernação, que podem hoje abrigar [...] especialmente o *release*, o manifesto de coleção, as listas de obras do mesmo autor ou da mesma coleção.”

Na obra analisada, as orelhas informam sobre a vida do escritor, simulando uma breve biografia, com a voz do próprio autor sinalizada por aspas, resgatando as lembranças da infância e os primeiros passos dos pais, com as mudanças e as dificuldades. Nesse contexto, apresenta-se o início da carreira: “[...] Suas primeiras experiências como escritor aparecem no periódico *Echo Viçosense* e no jornal carioca *O Malho*.” (RAMOS, 2017, orelhas).

O paratexto cita o desconforto do autor com a vida de comerciante e o passo para a vida literária, que começa no Rio de Janeiro, mas logo é interrompida em função de uma tragédia familiar. Nesse retorno, o escritor “[...] casa-se com Maria Augusta de Barros – com quem teve quatro filhos –, que morre em 1920 devido a complicações no parto.” (RAMOS, 2017, orelhas). Com o falecimento da primeira esposa, casa-se com Heloísa Leite de Medeiros, com quem ficou pela vida toda e teve mais quatro filhos.

Diante dessas informações, o leitor conhece a vida do autor, desde a infância, a composição familiar e os movimentos da carreira de escritor, que é firmada com a publicação de *Caetés*. Nessa perspectiva, o leitor obtém conhecimentos que beneficiam a leitura da narrativa, porque há entendimento dos desafios e conflitos vividos por Ramos para se estabelecer como escritor e concluir de fato o primeiro romance. Também se

mentiona sobre a escrita de *S. Bernardo*, que ocorreu espontaneamente.

Outro fator de destaque nos dados das orelhas é o envolvimento do autor com a política, sendo “[...] prefeito de Palmeira dos Índios, cargo que renuncia, em 1930, dois anos após a posse. [...]” (RAMOS, 2017, orelhas). Em seguida, recebe nomeação de diretor da Imprensa Oficial de Alagoas, pedindo demissão em pouco tempo. Após, recebe outra nomeação de diretor da Instrução Pública de Alagoas e, simultaneamente, trabalha como redator do *Jornal de Alagoas*.

O paratexto registra as prisões do autor, que iniciaram em 1936 “[...] sem culpa formada, sob a alegação de que seria comunista. [...]” (RAMOS, 2017, orelhas). Ramos passa por prisões em diferentes lugares, como Maceió, Recife e Rio de Janeiro. No paratexto, em uma carta escrita para a esposa, o autor diz que não há do que se defender e compara a situação com uma comédia. Nesse momento de cárcere publica o romance *Angústia*.

Ao findar as prisões, o autor vai morar com a família no Rio de Janeiro e publica contos no jornal argentino *La Prensa*. Um dos contos publicados é “Baleia”, que futuramente seria um dos capítulos de *Vidas secas*. Nesse aspecto, o leitor tem consciência do princípio de criação desta obra literária. De acordo com Moraes e Ramos (2018), as orelhas contemplam muitas informações em razão da extensão, se comparado aos demais paratextos.

As orelhas são finalizadas com um pequeno parágrafo que trata, sucintamente, os últimos oito anos de vida do escritor. Nesse sentido, apresenta-se o recebimento do prêmio Felipe de Oliveira, a filiação ao Partido Comunista, o lançamento do romance *Insônia*, viagem à União Soviética, problemas de saúde e operação mal sucedida. E, por fim, a publicação póstuma de *Memórias de cárcere*. Assim, nota-se que este paratexto evidenciou os momentos mais relevantes da vida do escritor, aproximando-se do leitor.

O segundo paratexto, de *Vidas secas*, analisado foi o posfácio, que se encontra imediatamente após a narrativa. Esse paratexto tem autoria de Hermenegildo Bas-

tos e título específico de “Inferno, alpercata: trabalho e liberdade em *Vidas secas*”. O texto parte dos sonhos e da importância da personagem Baleia, com inúmeras perguntas. Dessa maneira, salienta-se que o posfácio é mais voltado para a narrativa da obra literária.

No conjunto das perguntas, uma delas é direcionada ao leitor: “[...] E o leitor, como se inclui na história? Até onde vai sua identificação com o animal? [...]” (BASTOS, 2017, p. 129). Em seguida, fazem-se observações acerca dos capítulos, que são constituídos por focos diferentes, de acordo com as personagens, sem intervenções marcadas do narrador. Nesse contexto, acentua-se a relação voltada ao outro, citando os estudos de críticos literários.

Além de analisar a narrativa, o paratexto faz associações com as demais obras do autor, reconhecendo que “*Vidas secas* apresenta e representa um mundo pós-édênico. O mundo da queda e da degradação. Mas isso é colocado num horizonte novo, se comparado com as outras obras do escritor. [...]” (BASTOS, 2017, p. 130). Nesse caso, insere-se na discussão o romance *S. Bernardo* e relaciona-se a personagem de Fabiano com outras criações equivalentes do autor. O percurso de Fabiano é resumido:

[...] Fabiano protagoniza outra história: protege o filho mais velho quando da longa viagem, esforça-se por entender o mundo e a exploração, pode escolher entre matar o soldado amarelo ou deixá-lo viver, suporta os conflitos de ter que dar cabo de Baleia e, aos olhos do filho mais novo, é um herói. (BASTOS, 2017, p. 131).

O leitor mais atento pode refletir sobre a trajetória vivida por Fabiano e aperfeiçoar a leitura do romance, que em 2018 completa 80 anos. Essa longevidade é realçada no posfácio, que alude aos 70 anos em 2008. Nesse sentido, a justificativa para a longevidade é dirigida ao papel assumido pelo leitor:

[...] Ela se origina de como o romance provoca o leitor a acompanhar o processo de produção literária; ao mesmo tempo envolve-o na questão do destino dos personagens e do gênero humano. Ao ser levado por esse ritmo, o leitor vivencia o

trabalho, a fadiga e os limites naturais e sociais da existência humana. Diretamente ligado a isso, o leitor pode vislumbrar o mundo da liberdade nos pequenos sonhos daqueles pequenos seres. [...] (BASTOS, 2017, p. 131).

Essa referência direta ao leitor enriquece e significa o paratexto, demonstrando a importância do leitor para a perpetuação desta obra. Além disso, destacam-se os estudos dos críticos Roger Bastide e Otto Maria Carpeaux que analisam em diferentes perspectivas a obra literária de Ramos. Sob essa perspectiva, entende-se que o paratexto busca informações externas para aperfeiçoar o conhecimento do leitor.

A personagem do menino mais velho é resgatada em função da descoberta da palavra inferno, que, para ele, soava tão bonita. Com isso, aborda-se a linguagem, vista como problema, em razão da ausência e da forma natural de sobrevivência. Em contrapartida, refere-se à magia e à imaginação, em prol da vida: “[...] A magia é ao mesmo tempo o limite que se coloca aos personagens e o sonho de superação desse limite. [...]” (BASTOS, 2017, p. 133).

O mundo da fantasia é sinalizado pelo menino mais novo, que sofre deboche por idealizar o pai; também é retratado por Baleia, que, enquanto morre, sonha com preás. O posfácio infere que “[...] *Vidas secas* narra o mundo reificado e a luta dos homens pela liberdade.” (BASTOS, 2017, p. 134). Do mesmo modo, ocorre a associação entre o autor e a obra, identificando que o escritor pertence à narrativa e convive com esses impasses acerca da liberdade de criação. Ao mesmo tempo, o leitor participa da composição por compartilhar da construção da narrativa.

As percepções entre personagem, narrador e escritor se cruzam, assim como a temática da prisão “[...] está presente em todos os seus livros como um tema que inclui a própria arte e que se potencializa a partir dela. [...]” (BASTOS, 2017, p. 136). O paratexto cita a forma de produção e contextualiza a escrita com a arte, remetendo à Literatura, destacando que o “[...] trabalho literário é, assim, ao mesmo tempo, amaldiçoado porque lembra ao homem, pelo revés, a sua falta de liberdade, mas também um espaço de resistência

porque reafirma o horizonte da liberdade.” (BASTOS, 2017, p. 137).

O escritor é reconhecido como artista. E, a arte é associada ao mundo social, ao entender que “[...] primeira coisa que nos diz uma obra de arte é que o mundo da liberdade é possível, e isso nos dá força para lutar contra o mundo da opressão. [...]” (BASTOS, 2017, p. 138). Logo, o leitor é modificado pela leitura da obra e dos paratextos, acrescentando conhecimento à educação literária.

O paratexto encerra com a menção ao conto “Baileia”, enfatizado como o núcleo do romance. Nesse sentido, o autor do posfácio se coloca na posição de leitor para reconhecer a interação com a subjetividade da narrativa. Após o posfácio, há um pequeno texto sobre os estudos do autor deste paratexto.

Considerações finais

Ler obras da Literatura Brasileira pode não ser uma tarefa fácil, porém, há diferentes formas de estruturar a prática leitora. Neste estudo, destaca-se o auxílio dos paratextos para o aprimoramento da leitura, uma vez que se volta para o leitor como um participante da produção literária, renovando a narrativa no momento em que se lê. Esse resgate dos paratextos pretende levá-los aos bancos escolares, de modo a ser apreciado pelos jovens leitores.

Diante disso, prova-se a interferência e o aperfeiçoamento obtido por meio dos dois paratextos investigados, os quais trazem dados referentes ao autor, no caso das orelhas, e noções da narrativa, apontadas no posfácio. Em função das referências mencionadas, o leitor que optar pela leitura dos paratextos terá mais domínio da narrativa, sendo íntimo do contexto literário do romance.

Todos os recursos que estimulem a leitura são pertinentes. Nessa condição, evidenciam-se as novas propostas de fomentar a leitura, como é o caso dos paratextos. Além disso, existem outras possibilidades que são efetivas na contribuição da apropriação da narrativa. Como provocação e oportunidade de inovar as aulas, têm-se subsídios no filme *Vidas secas*, com direção de Nelson Pereira dos Santos, e na obra em formato de história em quadrinhos.

Dessa maneira, as novas formas de leitura afastam-se do convencional, e aproximam-se do leitor, entendendo que os caminhos alternativos podem despertar a curiosidade para ler a obra literária. Constata-se que essas ferramentas, assim como os paratextos, são pouco aproveitadas. Com isso, é essencial que haja uma orientação do professor, a fim de que a leitura seja prazerosa e produtiva.

Referências

- BASTOS, Hermenegildo. Inferno, alpercata: trabalho e liberdade em *Vidas secas*. In: RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 133 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 129-138.
- BOTOSO, Altamir. Opressores e oprimidos: uma leitura do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v. 6, n. 1/2, ano VI, p. 49-66, 2013. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5398/3403>>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto. Paratextos em antologias de crônicas. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 100-114, 2018. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 133 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Notas de fim

1 Caroline de Moraes, Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Letras. Bolsista CAPES / PROSUC. E-mail: cacarolpf@yahoo.com.br.



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 03

**Perspectivas freireanas
para Educação**

A concepção de *experiência* em Freire: relações com o cotidiano escolar e a prática docente

Caroline Caldas Lemons¹
Niuana Kullmann²

Introdução

Paulo Freire, educador brasileiro nascido em 1921, na cidade de Recife/RN, tornou-se um dos mais importantes pensadores do campo da Pedagogia. Foi professor alfabetizador de adultos, de séries finais, docente universitário, consultor educacional, colaborador em órgãos como UNESCO e Ministério da Educação e Cultura, Secretário de Educação do município de São Paulo/SP e pesquisador durante mais de cinco décadas de atuação profissional, dentro e fora do país.

Durante sua vida experienciou diferentes contextos culturais e sociais e desenvolveu relações importantes entre teoria e prática pedagógica, conhecimento e saber, ação e transformação, homem e sujeito, educação e aprendizagem, a partir das quais elaborou uma metodologia para alfabetização que ficou conhecida por Método Paulo Freire³.

Através de uma escrita dialogada, o educador problematizou boa parte das experiências cotidianas que vivenciou, enfatizando por intermédio delas o necessário estreitamento entre a prática pedagógica, a consciência política e o compromisso ético com o ser humano, pois valorizava e entendia a educação como uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2013, p. 96).

Para ele, a educação possibilita conhecer o mundo e entender o seu funcionamento com todas as suas contradições, bem como as relações estabelecidas pelos grupos que o ocupavam, além de, por seu intermédio,

o sujeito ter a possibilidade de inserir-se nele de forma consciente.

Considerada a profundidade e a influência de seus escritos para a educação, o que se pretende neste texto é discutir sua concepção de *experiência* e estabelecer relações desta com o cotidiano escolar e a prática docente. Tomando como referência teórica algumas de suas obras em diálogo com outros autores e, tendo como método a análise bibliográfica concluiu-se que a perspectiva multidimensional para analisar as relações sociais e geracionais e a singularidade das experiências concretas que se dão no cotidiano escolar é um modo de expressar a concepção freireana de *experiência*.

Concepção de *experiência* em Freire

Considerado um dos maiores expoentes do campo da pedagogia, Freire acreditava que a *experiência*, presente desde o nascimento até a morte do sujeito, e compreendendo todas as vivências experimentadas por ele de forma individual, coletiva, direta, indireta ou mediada, era potencializada no coletivo das relações. Contudo, ainda que pela *experiência* no coletivo, gerações se interponham, espaços sociais se mesclam (família, escola, religioso), processos históricos e elementos contemporâneos se façam presentes, cada sujeito atribui sentidos próprios ao que vivencia.

Assim, por fazer parte de um contexto cultural, histórico, político, econômico, social e familiar, onde

cada um destes elementos se entrelaça, as experiências que vivencia se dão, antes de tudo, em seu cotidiano. Esse cotidiano, onde a *experiência* se desenvolve é, antes de tudo, o próprio cotidiano da vida do sujeito. Neste sentido, para pensar a *experiência* no cotidiano escolar é importante entender que, antes de se dar no cotidiano da escola, a *experiência* proporcionada pelo professor para o educando é sempre significada a partir das singularidades que o habitam.

Tudo o que um sujeito experimenta vai constituindo, conforme esclarece Freire (2001, p. 11, grifos do autor), “[...] saberes de suas experiências feitas, saberes ‘molhados’ de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos” e é por esta razão que as *experiências* no cotidiano escolar ou fora dele representam para o sujeito sentidos únicos. A maneira como são pensadas as *experiências* educativas têm muita importância na teoria freireana, sobretudo no cotidiano escolar, pois é onde são explorados e problematizados os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; conhecimentos esses que foram elaborados e sistematizados por várias singularidades e também no coletivo,

Se, conforme anuncia Freire (1983, p. 45, grifos do autor), “não há um ‘penso’ mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário”, o que se dá no cotidiano escolar não é apenas uma experiência de existir ou de viver em comunhão, mas um exercício de reflexão crítica sobre as relações que o sujeito cotidianamente estabelece com os outros e com o mundo. É uma *experiência* da qual participa, com consciência. É a “*experiência* de boniteza”, explica Freire, em que o desejo de aprender, de conhecer e de saber mais “é motor do processo de conhecimento”. (FREIRE, 2000, p. 47).

Nesta concepção de *experiência*, aquilo que se experimenta não fica limitado ao tempo e ao espaço em que acontece, mas acompanha o sujeito e com ele se altera. Assim, embora se dê de forma concreta em um espaço determinado, pelas relações intersubjetivas que o sujeito estabelece e pelos movimentos internos e externos que elas lhes provocam, as *experiências* também são ressignificadas.

Uma prática docente que se proponha crítica e ao encontro dessa concepção e que considere a aprendizagem como processo de apropriação e apreensão do aprendido, reinvenção e aplicação dos conhecimentos elaborados em uma situação concreta, valorizaria os saberes prévios dos educandos, potencializaria os modos de conhecer humanos e refletiria sobre como é significado, por cada um dos sujeitos aprendizes, aquilo que é proposto como experimentação no cotidiano escolar, traduzindo assim a.

Afinal, se nesta relação entre educador e educando, ambos aprendem, sabem, pensam, atuam, discutem as escolhas, são sujeitos do processo, constroem conhecimentos etc., a experiência que se desenrola no cotidiano escolar, sendo uma experiência de interação, só pode ser feita de forma variada, prazerosa, crítica, criativa, curiosa, pautada no diálogo, ou seja, que desafia, impulsiona e faz refletir.

Cotidiano escolar

Quando se trata de pensar a *experiência* dos sujeitos do e no cotidiano escolar é importante problematizar a respeito do que se entende por cotidiano. Assim, neste trabalho, apoiando-se na definição de Pais (2013, p. 111) de que o cotidiano é uma “rota de conhecimento” e que, portanto, “não é uma parcela isolável do social”, entende-se o cotidiano escolar como parte de um complexo social que adentra e extrapola o que se dá no espaço instituído da escola.

Embora o cotidiano, ainda na definição de Pais (2013, p. 108) seja “o que no dia-a-dia se passa quando nada parece se passar”, ou, em outras palavras, “o que se passa todos os dias”, isto não passa de uma ilusão, pois aquilo que o cotidiano aparenta ser, não necessariamente o é, conforme explica Pais.

O que se passa no cotidiano é ‘rotina’, costuma dizer-se. A ideia de rotina é próxima da de quotidianidade e expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso a práticas constantemente

adversas à inovação. É certo que, considerado do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e regularidade, o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades. [...] No entanto, as raízes etimológicas de rotina apontam para outro campo semântico, associado à ideia de rota (caminho), do latim *via*, *rupta*, de onde derivam as expressões *rotura* ou *ruptura*: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura. (PAIS, 2013, p. 208-209, grifos do autor).

Por que ilusão? Porque o cotidiano não guarda só recorrências e regularidades, embora, na maioria das vezes, as surpresas, o inusitado e o incomum passem sem ser percebidos por aqueles que o vivem. O cotidiano escolar é também de rupturas, onde as *experiências* fazem irromper nos sujeitos novas perspectivas, desejos, construções, conhecimentos.

Nesta parcela do social, revelada pela reflexão dos sujeitos sobre suas *experiências*, se situam possibilidades para “[...] o conhecimento tácito das interações sociais” (PAIS, 2013, p. 113). Por intermédio dos questionamentos que incidem sobre frações de acontecimentos, em geral, pouco analisadas, algumas *experiências* culturais vinculadas aos processos educativos escolares e as significações individuais podem ser percebidas.

Contudo, será que os professores refletem sobre as aprendizagens que se processam pela *experiência* escolar? Percebem os vínculos da *experiência* escolar com os contextos de interações sociais a que pertencem os sujeitos aprendizes? Vislumbram o cotidiano escolar e os saberes oriundos das *experiências* subjetivas como importantes para o ensino?

Não se trata de oferecer respostas objetivas para tais questionamentos, mas de refletir sobre eles. As *experiências* que acompanham o cotidiano escolar são também *experiências* de vida, por sua vez, alicerçadas em trajetórias muito particulares e entrelaçadas por ocorrências e interferências diárias. São ainda manifestações embebidas de sentimentos, expectativas, pré-conceitos, valores etc., como explica Pais (2013).

Assim, para melhor intervir e agir, o professor poderia olhar para além dos aspectos jurídicos que assistem o cotidiano da educação básica. Afinal, tão importante

quanto ser pensado sob o ponto de vista da legislação educacional que o acompanha – afinal é por meio dela que são definidos os aspectos práticos que se desenrolam (ou não) em seu interior –, é ser tomado pelas reflexões dos sujeitos que o vivem diariamente. Stecanela (2016) afirma que é preciso considerar as dimensões do concebido, do vivido e do percebido pelos sujeitos.

Assim, o concebido é considerado um espaço abstrato, mental, legal e burocrático, pensado previamente por profissionais e tecnocratas. O espaço vivido é o da *experiência* prática da vida cotidiana, difícil de ser apreendido porque envolve o imaginário e o simbólico, com suas complexidades nem sempre passíveis de serem analisadas pela teoria. Por sua vez, o percebido, considerado um espaço social, apresenta-se pelos órgãos de sentidos, mas também através do mundo incorporado pelas práticas sociais, na relação com as materialidades que a compõem. (STECANELA, 2016, p. 345).

Ao considerá-las, o professor percebe que o cotidiano da escola não é um espaço com fronteiras definidas, mas um *locus* onde os sujeitos vivenciam, experimentam e trocam *experiências* que compõem a si mesmos.

Concebendo o cotidiano escolar deste modo e, consideradas as peculiaridades daqueles que o pensam, o vivem e o percebem, as *experiências* vivenciadas na escola poderiam ser melhores planejadas e significativas para os aprendizes.

Experiência, cotidiano escolar e prática docente

O processo educativo precisa ser conscientemente pensado em seu viés político, por intermédio de objetivos bem definidos, planejamento e compromisso por parte de todos os envolvidos. Freire (2013, p. 39) define esse movimento de tomada de consciência e planejamento de ações por parte dos professores como sendo a prática docente crítica, ou seja, como sendo aquela que “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Para ele, sem essa dialética que integra teoria e *experiência* na docência não há a possibilidade de cons-

trução de conhecimentos, pois só há construção com o outro e a partir do outro, e isso se faz por intermédio de uma verdadeira comunicação, para que aquilo que se ensina possa ser discutido e transformado.

De acordo com Freire (1988, p. 12), “o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção”. O processo de aprender também demanda do sujeito aprendiz postura curiosa, investigativa, reflexiva, crítica e proativa, já que é um processo de amadurecimento da autonomia que somente se pode conquistar por si mesmo.

Enquanto construção, o conhecimento também é inventivo e nasce no diálogo, na argumentação e na contra argumentação, na negação e retificação dos saberes anteriores e, para tanto, a adoção de uma postura dialética, dialógica e intersubjetiva entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento é imprescindível. Tais pressupostos incidem diretamente sobre a prática docente.

Pode-se dizer que observar, interrogar e dialogar sobre o cotidiano escolar, sobre os educandos e sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, na perspectiva freireana, impele o professor a questionar a respeito das *experiências* que oportuniza, conscientemente ou não.

Para Freire, ancorada em uma relação pedagógica dialógica, a *experiência* de aprendizagem será potencialmente mais significativa para o aprendiz, possibilitando que o mesmo atribua sentidos ao novo e ao velho conhecimento, em aspectos até então não percebidos. Uma *experiência* de aprendizagem significativa, como aqui se concebe, não será uma mera *experiência* de aprendizagem momentânea, pois favoreceria o desenrolar de outras *experiências*.

Torna-se importante reiterar que a *experiência* é, sobretudo, do educando e não do objeto; que não caminha para algo previsível; que se dá no cotidiano da vida, antes de se dar no cotidiano escolar; que demanda liberdade para fazer, criticar, propor, pesquisar, indagar e dialogar etc. A prática docente, por sua vez,

não é simplesmente a repetição de algo rigorosamente pensado e posto em ação, da qual se espera respostas invariáveis. Ela é prática pautada no diálogo, na comunhão de saberes de experiências feitas e de contextos de significações variados.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1983, p. 34).

Mesmo sendo a escola um espaço privilegiado para a promoção de *experiências* educativas autênticas, ensinar tendo como ponto de partida tais pressupostos freireanos exige disposição de todos os envolvidos, pois se não forem oriundas de práticas docentes dialógicas e reflexivas, que instigam a constituição de novos saberes, respeitam e se acolhem as múltiplas singularidades, as *experiências* não passam de abstração.

Como argumenta Freire (2013, p. 47), se “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, certamente reproduzir conhecimento não é aprender. Aliás, em se tratando da docência, Freire (2001, p. 27-28) diz que “é preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referimos a este saber – o de experiência feita”, uma vez sendo próprio de cada sujeito não se pode atribuir-lhe ou destituir-lhe valor.

Por intermédio da articulação entre a concepção de cotidiano escolar aqui considerada e as peculiaridades daqueles que o pensam, o vivem e o percebem, o professor pode planejar e definir melhor as *experiências* de aprendizagem que integrarão a sua prática docente. Entende-se, portanto, que uma prática docente que considere tal concepção freireana de *experiência*, não apenas deveria partir do conjunto de saberes de experiências feitas, próprios de cada educando, como também ser promotora de vivências que sejam capazes de provocar mudanças àquilo que ele o era e de ainda lhe fomentar o desejo, a curiosidade e a expectativa por *experiências* mais amplas e profundas, não restritas ao momento do vivido.

Considerações finais

O professor é responsável por proporcionar condições favoráveis às *experiências* formativas, incluindo aqui a escolha de metodologias e posturas que as desenvolvam, não sendo possível, portanto, que seja omissivo e ausente nos processos educativos que se dão no cotidiano escolar.

Do mesmo modo que o professor não deve ignorar o social que permeia o cotidiano escolar, o aprendiz também precisa ser instigado a problematizá-lo, pois mesmo que a aprendizagem se faça em qualquer situação, no coletivo ela se torna mais significativa para os sujeitos, uma vez que pela troca de *experiências* as possibilidades de superação de certos saberes e constituição de novos são maiores.

Mesmo que os educandos vivenciem tempos e *experiências* comuns, e que possuam algum vínculo geracional importante, suas *experiências* são altamente subjetivadas e multidimensionais: há atribuição de diferentes sentidos dada a diversidade social, biológica, de sexo, gênero etc. Estas presenças dinâmicas são interessantes e importantes para entender os movimentos dentro do cotidiano escolar, uma vez que são fontes de influências e forças criadoras no coletivo.

Em síntese, conclui-se que tal concepção de *experiência* implica em uma prática docente que perceba: a) que o cotidiano escolar é também o cotidiano da vida dos sujeitos; b) que, embora a constituição de saberes seja potencializada por meio das relações intersubjetivas, a atribuição de significados é altamente subjetiva; c) que todo sujeito possui saberes prévios; d)

que o processo de ensino é mais profícuo quando ele parte dos saberes de experiências feitas.

Não se pode negar, diante de tais argumentos, que as *experiências* no cotidiano escolar são mais profícuas quando a prática docente é dialógica e reflexiva, que instiga a constituição de novos saberes, respeita e acolhe as múltiplas singularidades. Afinal, incluir a perspectiva multidimensional para analisar as relações sociais e a singularidade das *experiências* concretas que se dão no cotidiano escolar é um modo de expressar a concepção freireana de *experiência*.

Referências

- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23).
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. In: **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2013.
- STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997/15142>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Doutorado. Bolsista CAPES/Prosuc. carolemons@ibest.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Curso de Doutorado. Bolsista CAPES/Prosuc. niuan@gmail.com.

3 Em linhas gerais, trata-se de um método de alfabetização silábico atrelado a temas geradores oriundos de saberes de experiências feitas dos próprios sujeitos aprendizes. Para saber mais se sugere a leitura da obra: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

As Universidades Comunitárias e a relação com a Sociedade, uma reflexão a partir da teoria de Paulo Freire

Marcia Speguen de Quadros Piccoli¹

Ao observarmos a rotina que se instala no cotidiano da sociedade, é possível verificar que o contexto relacional que faz parte da vida das pessoas, instituições e empresas, evidencia a necessidade de trabalhos cooperados e que possam contribuir para o desenvolvimento social, humano e sustentável. Em função disso, este texto apresenta algumas reflexões sobre a importância de compartilhar com a comunidade, o conhecimento produzido nas universidades, por meio dos resultados das pesquisas desenvolvidas. Um argumento favorável para esta perspectiva é a relevância da comunicação entre a ciência e a sociedade, por meio de diferentes linguagens. Um dos sentidos desta aproximação da Universidade com a comunidade está relacionado com o perfil das IES Comunitárias, pois nesta alternativa a ser apresentada, as instituições poderão estreitar as relações com a comunidade, propiciando informações a serem exploradas pelas pessoas.

Ao falar em universidade comunitária, é importante mencionar que de acordo com o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG (<http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>), diferente das universidades públicas, mantidas pelo governo, e das privadas, que visam ao lucro, as universidades comunitárias constituem-se de um patrimônio público e são marcadas pelo forte vínculo com suas comunidades. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, as universidades comunitárias são autênticas instituições públicas não estatais. Também, buscam, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais e ao

desenvolvimento de ações de inovação. Integrado por 15 instituições de ensino, o COMUNG representa uma verdadeira rede de educação, ciência e tecnologia, que abrange quase todos os municípios do Rio Grande do Sul. Recentemente as Instituições Comunitárias de Ensino Superior foram reconhecidas pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Muitas dessas instituições são mantidas por uma fundação, a qual em seu Conselho, comporta a representação de distintos setores da comunidade regional. Essa característica reforça o seu caráter público e sua gestão influenciada pelas demandas regionais.

Para efetivar esta aproximação da universidade com a comunidade, conforme proposta neste trabalho, por meio dos resultados das pesquisas, é importante considerar algumas questões: como trabalhar com a comunidade os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico, para além do formato de publicações científicas? De que modo socializar e dialogar com as pessoas sobre os estudos que são desenvolvidos na Pós-graduação? Seria este um processo de humanização, possibilitando o acesso ao conhecimento produzido?

Para Paulo Freire (1983), não existe outro caminho para o humanismo que não seja pela dialogicidade. E como promover esses espaços de interlocução entre comunidade e IES? Neste sentido, Freire (1983, p. 28) entende que ser dialógico é vivenciar o diálogo, num empenho de transformação constante da realidade. Por isso, o autor faz referência ao diálogo considerando que:

Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “sêres para outro” por homens que são falsos “sêres para si”. (...) o diálogo não pode travarse numa relação antagônica.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam” isto é, o transformam e, transformando-o o humanizam para a humanização de todos.

Ao observar a citação anterior e planejar a divulgação científica de uma IES Comunitária para a sociedade de modo geral, com objetivo de estabelecer de alguma forma relação dialógica, conforme proposta por Paulo Freire, torna-se necessário pensar num formato para esta situação. Para pensar neste formato, as palavras de Freire (1983, p. 22) podem subsidiar a escolha de algumas possibilidades: “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” O autor também observa que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (1983, p. 46).

Nessa linha de pensamento, o embasamento teórico de Paulo Freire serve para elucidar algumas ideias, sustentadas pela premissa da humanização das relações. Por este viés, Freire (1983) reforça a importância das relações dialógicas a serem vivenciadas, num empenho de transformação constante da realidade. Para o autor, o diálogo é próprio à existência humana, como algo que pode transformar e ao transformar humaniza.

Ao possibilitar a leitura dos resultados das pesquisas numa linguagem mais simples, conforme descrito a seguir, é possível realizar aquilo que Freire (1983, p. 35) observa sobre o tema:

É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo. (...) necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre

suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu.

Por estar sendo retratado o ato de divulgação dos resultados das pesquisas científicas, de modo que esses conhecimentos estejam disponíveis para a comunidade, despertando interesses, esclarecendo informações e ainda instigando novas investigações, cita-se a seguir um trecho de Freire (1983, p.54), de modo a destacar a relação de interação que se estabelece desde o princípio de uma investigação.

No momento mesmo em que pesquisa, em que se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo.

E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens.

Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes.

Sendo assim, é possível reforçar a interação que pode existir não só no início do processo de investigação, mas a partir dos resultados de uma pesquisa, por meio de divulgações não só científicas, sem desmerecer o mérito que possuem, mas também, com a produção de materiais a serem compartilhados e possibilitando a ampliação de diálogos sobre o assunto.

Para se colocar em prática este formato de divulgação é importante considerar as experiências resultantes da realização de grupos focais com representantes de alguns segmentos comunitários, como por exemplo: educação, política, empresarial, social, comunicação e setor público (ONGs, instituições comunitárias), pois estas representações podem ajudar na organização e validação de uma proposta para efetivação de um sistema específico de divulgação da ciência para a população. Nestes grupos, temas relacionados ao projeto

podem ser colocados em pauta, de modo a conhecer as expectativas e a receptividade da comunidade em relação ao projeto. A dinâmica do grupo poderá ser gravada para posterior transcrição dos dados. Os recursos teóricos, somados ao material de pesquisa dos grupos focais e ao conteúdo científico das universidades configuram importantes subsídios para o desenvolvimento de um sistema de informática de livre acesso, a ser administrado por técnicos preparados para o uso eficaz do recurso, de modo a cumprir os objetivos já mencionados. Destaca-se ainda que este sistema prevê a elaboração de uma plataforma atrativa e de fácil navegação, a qual pode estar hospedada no próprio site das universidades. Este sistema, ao divulgar as informações relacionadas às pesquisas de uma universidade para a comunidade local e regional, tem a intenção de, a partir do texto noticiado, disponibilizar o link para a publicação original sobre o assunto, além do acesso as informações de contato dos pesquisadores. A importância desta possibilidade de interação pode ser vista na argumentação de Freire (1987), no livro “Pedagogia do Oprimido”, quando ele fala que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Paralelo a organização do sistema, existe um fator bem relevante que é a preparação das pessoas para uso do sistema. Para isso, a realização de oficinas com docentes pesquisadores, juntamente com representantes discentes da pós-graduação, formarão os grupos de apoio. Estes grupos podem ser divididos por áreas do conhecimento, facilitando a divulgação do sistema, a operacionalização e a disseminação do uso. Este momento de realização das oficinas apresentará o Workflow, com o fluxo de atividades a serem realizadas por cada um dos agentes envolvidos no sistema de popularização da ciência. A capacitação do público interno (grupo de docentes e discentes elencados para a pesquisa) permitirá a organização de um teste piloto do sistema, com professores e alunos de uma escola da cidade de localização da IES envolvida no estudo. Os resultados da testagem serão importantes nas análises e ajustes necessários para posterior aplicação do sistema de divulgação científica. As análises fazem parte de uma etapa significativa deste trabalho, levando em consideração o mapeamento do uso do sistema por

parte dos alunos da escola anteriormente mencionada e com a geração de relatórios do próprio sistema de divulgação científica. A visualização das reais interações realizadas, bem como o número de visitas e compartilhamentos efetivos, além de outras possibilidades a serem exploradas, podem fazer parte dos relatórios a serem gerados. Com este exercício de grupos focais, oficinas e testagem em escolas, estratégias podem ser traçadas para facilitar a interação entre as universidades e a comunidade, via plataforma de divulgação científica. O maior benefício desta iniciativa está na efetiva relação do meio acadêmico com o meio social, potencializando o desenvolvimento e o progresso contínuo de ambos os públicos em questão. Além disso, trata-se de uma cultura a ser instaurada academicamente, pois o ideal seria termos um ambiente onde os textos científicos, ao serem divulgados nos formatos de artigos, livros ou trabalhos em eventos, já estivessem também preparados para serem popularizados. Alguns periódicos já solicitam aos autores uma versão resumida e numa linguagem mais simples, do conteúdo a ser publicado, pois já trabalham, de alguma forma, a divulgação em blogs e facebook.

Desta forma, a disponibilidade de conteúdos pode favorecer a popularização da ciência, numa linguagem mais coloquial para um público que não tem muita familiaridade com os termos técnicos e específicos de cada área do conhecimento. De acordo com a explicação de Vergara (2008) trata-se de uma possibilidade de “vulgarização do conhecimento” para além dos formatos tradicionais de publicação (científica, técnica, artística e de inovação), exigidos nos indicadores dos órgãos responsáveis pela avaliação da pós-graduação.

Nota-se que, neste processo descrito é fundamental as interações a serem estabelecidas, pois em seu livro “Educação como prática de liberdade”, Freire (1967, p. 69) destaca que:

As sociedades a que se nega o diálogo — comunicação — e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico.

Para Freire, a educação tem um valor estritamente dialógico, e ao estudar este autor isso fica evidente em seu modo de ser; no método de alfabetização desenvolvido; nos círculos de cultura realizados como forma de mobilizar a população para a reflexão crítica permanente, onde todos educam e se educam mutuamente; nos cargos ocupados e pela inserção social e política alcançada. A educação desejada por Paulo Freire é a educação crítica, com uma estrutura capaz de resistir ao peso do ceticismo. Ao mesmo tempo em que fala de uma educação crítica, ele critica a educação, dizendo que a escola tem muita dificuldade para fazer a transição do pensamento ingênuo para o crítico, porque a criticidade da consciência é pouco desenvolvida, intensificando a consciência ingênua. Paulo Freire (1967, p. 90), considera a participação ativa da pessoa como algo indispensável ao processo educativo:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser (...) submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.

A teoria de Paulo Freire está relacionada ao pragmatismo e além disso, o autor acreditava que pelo diálogo era possível construir uma sociedade mais justa. Ao adentrar em seus textos, é possível verificar o homem como ser de relações. Há uma pluralidade na própria singularidade do ser. Sendo assim, é porque se integra – na medida em que se relaciona – e não apenas se acomoda – que o homem cria, recria e decide. Observa-se ainda, pela argumentação de Freire, que a educação precisa ser sempre prática desmistificadora e,

ao desvelar a realidade da consciência, ajuda o desvelamento da consciência da realidade.

Como projeção dos resultados esperados está a disseminação do uso deste sistema na comunidade acadêmica, local e regional, possibilitando que os conhecimentos científicos estejam cada vez mais próximos da população. É intenção que esta proposta alcance o âmbito das IES que fazem parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), pois a aproximação das instituições de ensino superior com a comunidade configura o atendimento de um importante indicador de avaliação da pós-graduação, frente ao sistema da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Trata-se do impacto social, necessário de ser narrado nas avaliações anuais dos mestrados e doutorados para a CAPES. Pelo impacto social é observada a aplicabilidade dos estudos realizados para a elaboração de teses e dissertações, além das atividades desenvolvidas para que o conhecimento gerado no ambiente universitário ultrapasse os limites institucionais e ganhe significado na vida das pessoas.

Conforme relato de Maria José Soares Mendes Giannini (2017), coordenadora do Grupo de Trabalho na CAPES que trata do impacto da Pós-graduação na sociedade, apresentado no XXII Encontro Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação, realizado em novembro de 2017, o impacto das ações de um programa de pós-graduação e de seus produtos deve gerar alterações, mudanças, transformações que beneficiem a sociedade. Assim, uma pesquisa, conjunto de pesquisas ou um programa de Pós-Graduação reflete /produz o que a sociedade quer/precisa, ou seja, a melhoria nos índices de qualidade de vida, inovação e construção da cidadania. É relevante destacar a similaridade das palavras da professora Giannini com as reflexões propostas por Freire, quando argumenta sobre a educação como interação que promova a transformação para a humanização.

No âmbito das reflexões apresentadas, destacam-se também as palavras de Polcuch (2000), fazendo referência ao impacto social da ciência e tecnologia como sendo “o resultado da aplicação dos conhecimentos na resolução de questões sociais, no sentido de atender às

necessidades básicas, desenvolvimento social, humano e contribuir para a melhoria de vida.” Desta forma, Polcuch reforça que o impacto dos programas de pós-graduação envolve diferentes alvos de investigação, a identificação de uma variedade de conhecimentos produzidos, as mudanças que podem ser geradas por esses conhecimentos, bem como o protagonismo dos egressos com os resultados de suas investigações frente ao desenvolvimento social.

Sendo Paulo Freire um dos autores considerados para este estudo, é importante sublinhar o cenário educacional de acordo com as provocações do autor, de modo a contemplar perspectivas de emancipação, autonomia e compreensão do mundo. Por fim, vale mencionar que a motivação para a realização deste trabalho é a crença de que, um dos fatores necessários para o desenvolvimento humano está relacionado ao acesso às informações, para posterior geração do conhecimento.

Referências

- COMUNG (Org.). Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas: COMUNG. 2018. Disponível em: <<http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17^a edição.
- GIANNINI, Maria José Soares Mendes (Org.). **O impacto da Pesquisa e da Pós-Graduação na sociedade**: Manaus: Slides, 2017.
- POLCUCH, E. **La medición del impacto social de la ciencia y tecnología**. 30, 2000.
- VERGARA, Moema de Rezende. Ensaio sobre o termo “vulgarização científica” no Brasil do século XIX. *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 137-145, jul | dez 2008.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação. msquadro@ucs.br.

Contribuição do jogo pedagógico em relação à leitura no processo de alfabetização

Greice Bettoni¹

Introdução

O presente artigo resulta de recorte de pesquisa em nível de Mestrado que tem por propósito analisar uma vivência de um jogo pedagógico, em um cenário de uma escola do campo com classe multisseriada, em turmas de 1º e 2º anos. A pesquisa busca investigar as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos na construção da leitura no processo de alfabetização.

Em meio a tantas pesquisas sobre leitura e ludicidade no processo de alfabetização, assunto vasto e amplo, resalto a importância em abordar este tema, enfatizando um cenário de escola de zona rural e multisseriada. Fazendo uma análise das escolas é possível observar que os jogos não se fazem presentes o quanto se gostaria, por isso, como enfatiza Freire (1996) é fundamental diminuir a distância entre que se diz e o que se faz. Assim, essa pesquisa visa perceber a importância do uso de jogos pedagógicos mediante a prática do professor, podendo refletir e quem sabe sensibilizar, para que as atividades lúdicas se façam presentes constantemente na práxis pedagógica.

O jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso.

Nessa perspectiva, a criança já traz consigo muitas experiências advindas do seu meio cultural, e é de extrema importância que o educador leve em conta os conhecimentos prévios de seus educandos, sendo a escola um grande espaço de socialização.

A leitura, por essa razão, pode conquistar a criança via encantamento, e não como obrigação ou como simples transmissão de conhecimentos em sala de aula. Se assim for perpassada, com encanto, a criança buscará aprender e compreender mais. Cagliari (1999) enfatiza a leitura como uma atividade fundamental a ser desenvolvida na escola. Segundo o mesmo autor (1999, p.104), o aprendizado da leitura é complexo, sendo a leitura a realização do objetivo da escrita, porque “quem escreve, escreve para ser lido”, assim “o ler está condicionado pela escrita”.

Esta pesquisa é de grande valia, a fim de proporcionar as crianças um momento lúdico e pedagógico, também momentos de descobertas, de prazer e de aprendizado. A leitura, assim, como fator importante no processo de alfabetização é um processo contínuo e permanente.

Jogos pedagógicos e a alfabetização

O uso de jogos visa despertar e estimular a criança em sua formação integral, sendo eles, atenção, concentração, motivação, imaginação, linguagem comunicativa, raciocínio lógico, ou seja, em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, os jogos pedagógicos apresentam grande importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, pois auxiliam na construção do conhecimento e na socialização. Com efeito, o jogo, no processo de desenvolvimento da criança, torna-se

fundamental para exercitar e ampliar o pensamento, e contribui para a aquisição do conhecimento. A partir do momento em que a criança está brincando é notável perceber o modo como ela vê o mundo e seus problemas, e que até pode expressar através do jogo o que não consegue expressar oralmente. As autoras Lemos e Morés (2006, p. 433) enfatizam que “a ação que mais caracteriza a infância é o jogar”.

Através de uma proposta lúdica, é possível fazer com que a criança coloque em prática o conteúdo proposto com mais facilidade, auxiliando-a na memória, ou seja, facilitando seu aprendizado.

Desse modo, o jogo proporciona à criança um aprendizado contínuo e prazeroso, sendo uma maneira de a criança se comunicar e conviver com outras crianças. Nesse contexto, de acordo com Lemos e Morés (2006, p. 434):

A brincadeira é um espaço de aprendizagem onde a criança atua além do seu comportamento cotidiano e das crianças de sua idade. Na brincadeira, ela age como se fosse maior do que é, realizando, simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real.

O jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso.

Nesse sentido, falando em interação, toda criança tem contato diário com o mundo letrado, e, assim compartilho da ideia de Ferreiro (2001, p.59-60):

[...] a criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos.

A partir da citação acima percebemos que a interação e a relação com o outro faz a diferença, pois é a

partir das informações que oportunizamos o contato da criança com o mundo letrado.

No processo educativo, a linguagem é o principal elemento mediador nas relações sociais, como forma de interação e comunicação com outros sujeitos. Portanto, a partir do significado das palavras é possível compreender a união do pensamento com a linguagem. Dessa maneira, Vygotsky (2001, p. 398) diz que:

Significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa. [...]

Todavia, a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ou seja, ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Os jogos constituem-se num recurso pedagógico de reconhecimento valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Para isso, Brougère (1998, p.201) coloca que, “o jogo lúdico pode concorrer para o sucesso da educação à medida que se opõe ao trabalho que está presente no âmbito escolar”. Os jogos são contribuintes, favorecendo a compreensão do aluno, e, em contrapartida, como um meio pedagógico instrutivo para ser utilizado na prática pedagógica do professor.

O professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais criativa. Freire (1996, p.47) diz “que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, é importante criar em sala de aula situações onde o aluno possa fazer indagações, permitindo-se assim construir o seu conhecimento.

Contudo, diante da prática educativa, a educação deve ser vista pelo educador como um ato de amor e co-

ragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. A seguir, será abordado a vivência do jogo: “Dados silábicos”, mostrando um pouco da interação entre aluno x professor/professor x aluno perante o jogo pedagógico.

Vivência do jogo pedagógico: dados silábicos

A pesquisa teve por metodologia um estudo de caso, com observações, registros em caderno de campo, visando descrever o vivido e o percebido, relacionando-os com o concebido teoricamente.

Para início de proposta, a professora trabalhou com os direitos e deveres das crianças. A professora mostrou às crianças a capa do livro ao qual iria fazer uma hora do conto, intitulada como “Vida de criança” (BELLINGHAUSEN, 2008), fazendo alguns questionamentos iniciais: “O que vamos encontrar dentro desse livro?” “Que imagens podemos visualizar na capa do livro?” Em resposta, os alunos foram dizendo: encontraremos crianças, doces, brinquedos. Após essa breve conversa a professora contou a história. Na sequência, foram intermediando as falas sobre a realidade

de vida pelos alunos, suas experiências, conversando sobre os direitos e deveres.

Na leitura, os alunos prestavam atenção e interagiam com o que era questionado pela professora. As crianças estavam fascinadas e entusiasmadas com a história, fazendo muitas relações de sua vida cotidiana. Sabemos que contar uma história, não é somente abrir o livro e ler, e sim, é necessário envolver a criança na história que está sendo contada, propiciando seu envolvimento com a fantasia, com a imaginação e com a interação com o enredo da história.

Nessa perspectiva, Freire (2005) retrata que o ato de ler envolve uma compreensão crítica que vai além da decodificação da palavra escrita ou da linguagem, ou seja, envolve uma leitura de mundo, de contexto.

Na sequência da contação da história, a professora apresentou o jogo “STOP com dados silábicos”, tendo por objetivo trabalhar a formação de palavras, estimulando a criatividade, e principalmente o processo de leitura e escrita. Ao formar a palavra, a criança realizava a escrita da mesma na folha, sendo nesta o registro do jogo.

Figura 1: Imagem dos dados silábicos utilizados na vivência



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Dentre as regras do jogo teriam que encontrar somente palavras referentes a direitos e deveres e anotá-las na folha de registro. Foi perceptível algumas dificuldades, tornando necessário a intervenção da professora, questionando:

- “Com esta sílaba “ES” que palavra podemos formar?”

Respostas das crianças: escola; estudo.

Professora: - Então vamos encontrar as sílabas para formar a palavra? Depois do ES, qual a próxima sílaba?”

Desse modo, as crianças foram fazendo esta junção, mas aos poucos foram tornando-se independentes, conseguindo formar muitas palavras. As crianças persistiam, giravam os dados inúmeras vezes, e assim, foram encontrando várias palavras relacionadas aos direitos e deveres.

As crianças, na equipe, falavam uns para os outros as sílabas que encontravam em seus dados e, em conjunto, realizam as tentativas de leitura de palavras. Muitas

palavras surgiram, dentre elas, algumas que não faziam parte dos direitos e deveres, mas isso demonstrou o quanto envolvidos estavam no jogo, indo a busca do objetivo e levando em consideração as regras do jogo.

Foi possível perceber ritmos diversos tanto na leitura quanto na escrita. Leituras diferenciadas, algumas com maior fluência, outras com mais calma fazendo a junção silábica. Na escrita das palavras, muitos registraram com letra cursiva, apresentando uma letra bem desenhada e um traçado legível. Em alguns registros das palavras, percebeu-se algumas trocas de letras. No processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita as crianças cometem “erros”. Nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem.

Em relação à leitura, Cagliari (1999) traz algumas contribuições, onde considera muito mais importante a leitura do que a escrita. Assim, o autor Cagliari (1999, p.131) acredita que “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”, sendo esta uma atividade de

Figura 2: Vivência do jogo: Dados silábicos



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

assimilação dos conhecimentos, de interiorização e de reflexão. Por isso, a escola deve estimular atividades de leitura, evitando assim o fracasso no ato de ler.

Nessa turma ao qual realizei a vivência do jogo, as crianças recebem muito estímulo por parte das professoras, seja da titular ou da parte diversificada, pois ambas, consideram a leitura de extrema importância para a comunicação, interpretação e compreensão das propostas.

A partir desta análise do jogo, podemos perceber a importância deste meio como alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem em processo de alfabetização. O jogo pedagógico tem extrema importância na vida da criança, tendo por função auxiliar e contribuir com o processo de aquisição do conhecimento, contribuindo na aprendizagem, além de despertar interesse e curiosidade.

Nesse aspecto, podemos confirmar que a partir da proposta lúdica, as crianças compreenderam com maior facilidade o que lhe foi proposto, bem como, auxiliando e facilitando o seu aprendizado. Conforme Vygotsky (1998, p.35), ressalta a importância da atividade lúdica, “[...] o jogo/brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção”.

A vivência do jogo proporcionou as crianças momentos de muita euforia, entusiasmo e acima de tudo, o prazer em jogar. Os educandos conseguiram atingir o objetivo proposto pela professora, ao qual era encontrar palavras relacionadas aos direitos e deveres, alguns com mais dificuldades do que outros, mas com auxílio e incentivo conseguiram formar muitas palavras.

Ainda, percebi que as crianças conseguiram trabalhar em equipe de maneira que todos buscavam os dados, giravam, falavam as sílabas e harmoniosamente faziam as junções das sílabas até formar a palavra, fazendo a escrita da mesma na folha de registro.

Entretanto, a partir da vivência, as crianças do 1º ano demonstraram esforço da mesma maneira que os alunos do 2º, expressando alegria em conseguir fazer a leitura das sílabas, mostrando em conjunto intera-

ção e auxílio, onde alguns com mais dificuldades do que outros, mas o importante é que sempre realizavam muitas tentativas, mostrando que tinham capacidade de alcançar o objetivo proposto.

Nestas classes multisseriadas, encontram-se também algumas crianças com dificuldades de aprendizagem. Perante o jogo, estas crianças precisavam de um auxílio maior para poder se inteirar do mesmo, ou seja, em alguns momentos percebi que não era porque não sabiam, mas demonstravam estar inseguras. Assim, os colegas ajudavam e, por exemplo, um aluno disse:

- Olha! Você tem a sílaba ES.

E outra criança disse:

- Dá para formar a palavra escola!

A partir destas falas, percebo que o jogo, como material concreto, ao qual é possível manusear, facilita a compreensão do que lhe é proposto. O jogo é visto também como uma proposta de ensino diversificada, servindo de auxílio para superar as dificuldades. A criança, através do jogo, aprende brincando.

A satisfação de ver os educandos felizes, interessando-se pela proposta é o que mais vale em uma prática diversificada, ao qual se busca, na ludicidade, fundamentos para que as aulas se tornem interessantes, bem como os conteúdos, ao qual os alunos aprendam significativamente o que o professor busca ensinar.

Inspirados na perspectiva Freireana, a práxis pedagógica é o movimento realizado entre o fazer e o pensar. Freire (1996, p. 39) diz ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, aqui está a necessidade de formação permanente dos professores e da conscientização do inacabamento humano. Nesse percurso de diálogo, o respeito aos saberes do outro é condição fundamental para a aprendizagem.

No entanto, a partir da proposta lúdica as crianças aprimoraram a sua autonomia, pois eles eram os personagens do jogo e exerceram o seu papel com autoconfiança, concentração, atenção e persistência.

Conclusão

O resultado dessa pesquisa foi realizar uma análise das possíveis contribuições dos jogos pedagógicos tendo por base a leitura no processo de alfabetização, com a vivência de um jogo elaborado por mim, mas proposto em sala de aula pela professora. De fato, os jogos pedagógicos devem ser vistos como meios que auxiliam o aluno no gradual processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento.

É relevante considerar a leitura como fator essencial no processo de alfabetização, mediante a aprendizagem, pois o aluno torna-se autor de sua própria opinião, sendo ela, a abertura de acesso ao mundo letrado. A oralidade, a leitura e a escrita são formas de aprendizagem que estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada, sendo que uma contribui para o desenvolvimento da outra. Assim, a atividade lúdica vem a oferecer uma maneira concreta de compreensão do que lhe é proposto, sendo ela um facilitador do conhecimento.

Penso que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento da criança, onde além de ser significativo, proporciona a expansão da imaginação e criatividade para o processo contínuo da construção do conhecimento, assim, como vivenciado na prática do jogo “Dados silábicos” com classe multisseriada em turmas de 1º e 2º anos em escola do campo. Assim, é viável perceber o lúdico como um instrumento rico e valioso no processo ensino-aprendizagem no decorrer do desenvolvimento da criança, pois além de ser um recurso pedagógico enriquecedor, faz com que o professor inter-relacione brinquedos, jogos, brincadeiras, contribuindo para a formação integral do indivíduo, estabelecendo valores e atitudes que os farão para o futuro, cidadãos críticos e conscientes.

Em relação ao jogo, como proposta de sala de aula, é também uma possibilidade de renovar, de aperfeiçoar a atuação pedagógica, além de proporcionar inúmeras situações que se tornam favoráveis ao educando. Assim, entende-se a grande responsabilidade que o professor tem para com seus discentes em sala de aula, sendo que o papel do professor é fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento, por meio de mediações, cooperando para uma educação transformadora.

Pode-se concluir que o jogar é uma função indispensável à criança. O jogo deve ser considerado como um meio pedagógico e contínuo do profissional escolar em sua prática pedagógica. Além da vivência do jogo dos dados silábicos, para a pesquisa do Mestrado, outros jogos foram realizados com o intuito de perceber a relação dos jogos na alfabetização.

Referências

- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Vida de criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEMONS, Helen Denise Daneres; MORÉS, Andréia. **Revista Educação**. v. 31, n. 2, p. 429-440. 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 18 de abril de 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Notas de fim

1 Greice Bettoni, pedagoga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: greice.bettoni@yahoo.com.br.

Contribuições Freireanas na Educação Social

Ingrid Bays¹

Introdução

Em tempos cruéis de desmonte das políticas públicas, a construção de um aporte teórico sobre educação social e pedagogia social no Brasil vem sendo retomada, renovando-se em debates acadêmicos em torno de uma demanda há muito existente, porém sempre em construção, considerando-se as particularidades territoriais e culturais de nosso país. Inicialmente, importaram-se conceitos europeus, principalmente com base nos teóricos espanhóis, a fim de se instituir a pedagogia social como área de conhecimento, gerando, de um lado, embasamento teórico e, por outro, desconforto, dadas as nítidas diferenças existentes no cenário nacional. Contudo, observa-se uma possível uniformidade entre educadores sociais envolvendo sua formação e práxis, no qual a inspiração teórico-metodológica deste campo está no legado de Paulo Freire, conforme se pretende expor no decorrer do presente artigo.

Objetivo

O objetivo do presente trabalho é analisar, sucintamente, a definição de educação social no plano internacional e aprofundar as contribuições freireanas nesta área do conhecimento, a fim de contribuir com a pesquisa em andamento da autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS, cujo tema está pautado no papel do(a) educador(a) social na promoção da autonomia de adolescentes em medida protetiva, a partir de uma concepção freireana, visando auxiliar na trajetória dos jovens até o seu processo de desacolhimento.

Referencial teórico

As produções sobre pedagogia social, reconhecida como ciência da educação, possuem forte base na Europa, notadamente na Espanha, se consolidando academicamente ao longo do século XX, em que pese registros darem conta de sua ocorrência na Alemanha no século anterior (ZUCCHETTI, 2008, p. 397).

Apesar do decurso de tempo, é possível identificar que a pedagogia social ainda é um termo em construção, não é algo dado, posto, é algo que está sendo. Como contextualiza o espanhol Jaume Trilla (2003, p. 16), não se pretende dar uma definição sobre o que é pedagogia social, mas sim a que se está chamando atualmente de pedagogia social, cuja significação estaria no campo teórico, enquanto a educação social seria de ordem prática, da própria realidade educativa. Ainda, segundo o autor, existem três compreensões essenciais sobre a ciência da educação em debate, quais sejam: a) a restrição da dimensão da personalidade: pedagogia social e desenvolvimento da sociabilidade; b) a restrição dos sujeitos educandos: pedagogia social e indivíduos em situação de conflito social; c) a restrição do agente ou do âmbito educativo: pedagogia social e educação não-formal (TRILLA, 2003, p. 17-23). Denota-se que é destacada a questão do desenvolvimento da sociabilidade do sujeito no contexto da educação social e que os sujeitos educandos costumam ser identificados como aqueles perante quem a sociedade “deve” algo, falando-se muito dos jovens marginalizados e de um sistema de “ajudas sociais”. Pontua-se também o fato de que a pedagogia social está bastante alinhada com a educação não-formal, no entanto não é possível dizer que ela só ocorre nestes

ambientes. Sendo assim, em cada concepção o autor toma o cuidado de realizar uma ressalva de que não é apenas disso que se trata, pois isoladamente cada aceção não se enquadraria com os objetivos da pedagogia em discussão.

Serrano (2003, p. 19-27), também pesquisadora espanhola, levanta em sua pesquisa que o nascimento da pedagogia social ocorre na Europa a partir de uma série de circunstâncias históricas, sociais e políticas, acreditando que é na Alemanha que se situam os autores mais representativos sobre a matéria. Faz referências históricas, citando Platão e Aristóteles, ao mencionar uma concepção clássica e Comenius na Idade Moderna. Credita a Pestalozzi o título de verdadeiro fundador da educação social, considerando que dedicou sua vida à educação do povo, entendendo-a como um direito humano e um dever da sociedade e em razão da sua luta contra a opressão. Por fim, a autora, após fazer uma análise a partir de vários pesquisadores contemporâneos e segundo uma linha do tempo que compõe a pedagogia social, conclui que existem três dimensões importantes na construção da pedagogia social, sendo elas a epistemológica, a tecnológica e a profissionalizante.

O professor espanhol Caride (2005, p. 36-37) contribui com a investigação sobre a matéria escrevendo sobre as fronteiras da pedagogia social a partir de perspectivas científicas e históricas, pontuando uma questão que segue em pauta e gera contradições em nosso país, qual seja, a “academização” desta área, a assunção de que se trata de um conhecimento científico e que precisa de espaço nas universidades, nos círculos acadêmicos, sem perder a vinculação com a prática profissional. Ainda, segundo o autor, a pedagogia social é uma ciência da educação social, ou seja, uma ciência pedagógica que tem como objeto de estudo a educação social, destacando que:

En todos ellos, tanto en el mundo académico como en el mundo laboral, por parte de quienes están más cerca de la formación o de la profesión (como educadores o pedagogos), existe un notable consenso sobre la necesidad de progresar en su desarrollo interdisciplinar, propiciando el máximo entendimiento y cooperación con otras

disciplinas científicas y con otros profesionales de la acción-intervención social. (CARIDE, 2005, p. 112)

Diante das breves considerações dos autores internacionais sobre o tema, passa-se a pensar no objetivo central do presente artigo, situado na concepção freireana sobre educação social, dado o envolvimento do autor Paulo Freire na luta frente às injustiças sociais, ao lado dos oprimidos.

Segundo Paiva (2011, p. 39), identifica-se que a educação social brasileira surge no final da década de 80, focada inicialmente em crianças e adolescentes em situação de rua, marcada por uma origem emancipatória e ligada com o humanismo cristão, tendo como matriz epistemológica a educação popular e comunitária construída pelos movimentos populares. A autora refere que nesta época a área de atuação dos educadores sociais ocorria da própria militância nas comunidades, nas pastorais ou no atendimento a crianças e adolescentes, sendo no próprio movimento social, na luta diária, a formação do educador social, referindo que o embasamento teórico era resgatado nos escritos de Paulo Freire, cuja teoria pulsava nos espaços coletivos de formação.

Efetivamente, como explicita Gadotti (2012), até onde se sabe Paulo Freire não chegou a utilizar em suas obras ou em suas falas os termos “educação social”, “pedagogia social” ou “educador social”. Ocorre que, ainda em 1979, no momento de seu retorno do exílio, foi publicado no Brasil o livro Educação e Mudança, contendo um capítulo denominado “O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança”, no qual discute o quefazer do trabalhador social a partir do seu campo, que é a própria estrutura social. Nele, Freire (1981) relembra que a dita estrutura social e a forma como ela se configura é obra dos homens assim como a mudança também é, enfatizando a impossibilidade da neutralidade do trabalhador social, que deve optar em ficar a favor da permanência desta estrutura ou de aderir à mudança, entendida como a humanização do homem. Portanto, afirma que “a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. O trabalhador social tem que lembrar a estes homens que são tão sujeitos como ele do processo de transforma-

ção” (FREIRE, 1981, p. 52). Os autores Paulo, Conte e Bierhals (2013), destacam que na época, Freire interpretava o trabalhador social como aquele que executava as suas atividades no campo da educação popular, nos espaços educativos não-formais.

A própria relação da educação popular com a educação social é algo que permeia pesquisas educacionais, sendo explicado por Gadotti (2012) que entende que educação popular, comunitária ou social possuem conceitos e práticas diversas, mas todas integram uma pedagogia crítica, bem como possuem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade e o fato de que se originaram da prática social e não em perambulações acadêmicas. Complementa, vinculando com o educador Paulo Freire:

Paulo Freire (1967) pode ser considerado um grande inspirador da Pedagogia Social mesmo sem ter usado esse termo em seus escritos. Para ele, a pedagogia social caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (como pedagogia popular e libertadora), inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis ao lado de Pistrak (1981); Makarenko (2005); Freinet (1974); Gramsci (1976), Bogdan Suchodolski (1971), Maria Teresa Nidelcoff (1994) e outros. (GADOTTI, 2012, p. 26)

Observa-se que já em Pedagogia do Oprimido, cuja escrita se deu em 1968, o autor abordava a questão da transformação da realidade social opressora, que se constituía por ação dos homens e por eles, na “inversão da práxis”, deveria ser mudada, por meio do reconhecimento da consciência crítica (Freire, 2012, p. 42). Assim, e percebe-se nas análises do autor uma ligação com a realidade do educador social, com a necessidade de compreensão da denominada estrutura social, da mudança cultural, da posição crítica, da conscientização dos indivíduos com os quais se trabalha enquanto também se conscientiza. Nesse sentido:

Esta mudança de percepção que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo

enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. **Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.** (FREIRE, 1981, p. 60, grifo da autora)

Em 1989 a UNICEF publicou um material intitulado “Educadores de Rua: uma abordagem crítica”, a partir de reflexões e debates realizados com Paulo Freire no ano de 1985 em um encontro de educadores de rua. Segundo o folheto, dentre os tópicos da reunião estava a possibilidade de apresentação aos meninos e meninas de rua o exercício de pensar a prática, a reflexão crítica de suas ações, a partir de uma pedagogia que não visasse se sobrepor a essa realidade concreta. Freire questiona, então, “que tipo de educador é esse, a serviço de quem, quais são os métodos e a coerência entre o sonho político do educador, a sua utopia e os métodos de trabalho que ele usa” (UNICEF, 1989).

Algo extremamente importante no discurso de Freire e que se relaciona com a educação social é a sua “aversão” à assistencialização, a qual via como algo contraditório à justiça social, considerando como o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos. Como alega Kieling (2018), o assistencialismo, portanto, é o oposto da pedagogia freireana, pois causa dependência e corrobora com o antidiálogo. Freire exemplifica esse pensamento quando disserta sobre seu trabalho no SESI (Serviço Social da Indústria), ao identificar que a classe dominante pretendia transformar o trabalho social em assistencialista, pois dessa forma a tarefa assistencial jamais ocorreria de forma problematizante (Freire, 2013, p. 134). Assim, os envolvidos com as ações assistenciais são anestesiados, evitando seu acesso ao ato de ação/reflexão, de desvelamento da realidade, na medida em que “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2012, p. 66).

Ana Maria Araújo Freire, esposa de Freire, faz uma colocação de que quando o autor falava sobre a importância de que o aluno, além de se conhecer também conhecesse os problemas sociais que o envolviam estava falando de educação social, de uma educação que não se limitava a padrões de escolarização e profissionalização, mas sobretudo “de se estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social” (FREIRE, 1996, p. 36).

Enfim, conforme explicita Graciani (2014, p. 33), Freire deixa claro em seus estudos que é da natureza da educação o social, o histórico e o político, restando ao educador social assumir a sua consciência política e, a partir da transparência de sua opção, agir de acordo com o que expressa verbalmente, em compromisso com a transformação social.

Metodologia

O presente trabalho utiliza-se da pesquisa exploratória, cujo objetivo, segundo Diehl e Tatim (2004) é tornar o problema compreensível, para que as hipóteses possam ser construídas. Além do mais, é explicativa, considerando que de acordo com Gil (2008), visando aprofundar o conhecimento da realidade, questionando o porquê das coisas com uma abordagem qualitativa. A pesquisa pauta-se em um levantamento bibliográfico sobre os conteúdos abordados, bem como revisão da literatura.

Análise e resultados

A partir das considerações trazidas por pesquisadores estrangeiros é possível identificar aspectos semelhantes da pedagogia social e da educação social brasileiras, no entanto, com a prudência de situar o contexto histórico, político e econômico, bem como as questões territoriais e culturais que nos diferenciam.

Constata-se que o educador Paulo Freire não utiliza as terminologias “educação social” e “pedagogia social”, porém, ainda assim, é considerado o “pai” da

educação social no Brasil, em razão da propriedade e intensidade que seus escritos remetem ao trabalho social, desde o início de suas atividades dado o seu engajamento com a luta pela justiça social e ao lado dos oprimidos. Essa linha de conhecimento, portanto, vai se constituindo pelos conceitos difundidos por Paulo Freire. Como exemplo simbólico, foi aprovado na Câmara de Deputados o projeto de lei que define 19 de setembro como o “Dia do Educador Social”, data do nascimento de Paulo Freire (LOPES, 2008)².

Pode-se dizer que a comparação da pedagogia freireana com a educação social seja mais uma reinvenção acerca dos pensamentos do autor, dada a importância do seu legado para o enfrentamento das opressões da atualidade. Suas obras elevam a necessidade de uma educação popular, uma educação para todos, como uma forma de questionamento da educação escolar sem que se cogite anular esta última ou substituí-la, mas sim humanizá-la e relacioná-la com espaços de educação não-formal, entre eles o da educação social.

A partir da década de 90, os movimentos sociais acabaram sendo institucionalizados, deixando os espaços não-formais, fazendo com que os educadores muitas vezes tivessem que, de alguma forma, se vincular aos ideais de seus “contratantes”, muitos deles de natureza assistencialista e não promocional (Freire, 2009, p. 128). Necessário se faz, então, uma nova organização na construção da educação social para que se possa evitar o autoritarismo imposto pelo Estado e o sucateamento das políticas públicas, notadamente na área da educação e da assistência social. Deve-se retomar o ideal contido no relato de uma das experiências de Freire no Movimento de Cultura Popular, em que refere que fazendo:

(...) a assistência e não assistencialismo, de tal maneira que a assistência se possa converter num estímulo ou num desafio capaz de transformar o “assistido de hoje no sujeito que, tomando amanhã sua história na mão, a refaz plena de justiça, de decência e de boniteza, é um ato de sabedoria e de esperança (Freire, 2013, p. 179).

O cenário de luta é modificado de acordo com o momento vivenciado, mas as contribuições freireanas

orientam desde o princípio a nossa educação social, que precisa de resistência, de resiliência e, sem fazer concessões ao neoliberalismo. E, como orienta Gadotti (1991, p. 16), tirar proveito das adversidades que surgem, dos limites impostos e aprendendo com eles, apesar deles.

Referências

- CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la pedagogía social**. Barcelona: Gedisa, 2005.
- DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, nº 1, p. 10-32, dez. 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- KIELING, José Fernando. Assistencialismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LOPES, Chico. **PL nº 2989/2008**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=386267>>. Acesso em 28 jul. 2018.
- PAULO, Fernanda dos Santos; CONTE, Isaura Isabel; BIERHALS, Patrícia Rutz. Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre? **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, nº 43, p. 128-144, mai./ago. 2013.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía social ~ educación social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2003.
- TRILLA, Jaume. O “ar de família” da pedagogia social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-28.
- ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 38, p. 397-399, mai./ago. 2008.

Notas de fim

1 Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada na Casa de Acolhimento Estrela Guia. Advogada (OAB/RS nº 96.662). Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela instituição UNOPAR. Especialista em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. E-mail: ingridbays@gmail.com.

2 Segundo a justificativa do projeto de lei, redigido por Chico Lopes: “O Educador Social é um “profissional” cada vez mais presente

nas práticas de educação não formal no Brasil, com atuação destacada no atendimento das demandas e necessidades das crianças e adolescente, população indígena, remanescentes quilombolas, população rural, mulher, idoso, preso, população de rua e portadores de necessidades educativas especiais. Esses “profissionais” fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da educação popular, especialmente, a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire, o maior expoente brasileiro do grito do oprimido. Dessa forma, o Projeto de Lei objetiva reconhecer à importância do Educador Social no combate à exclusão social em nosso País”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=386267>>. Acesso em 28 jul. 2018.

Contribuições Freireanas no processo de formação de professor: A autonomia como emancipação docente

Maria Nelma Marques da Rocha¹
Mariane Fruet de Mello²

No contexto atual, ao falar em educação, faz-se preciso refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, analisa-se a importância atribuída ao processo formativo docente. Afirma-se que é na formação que o professor deve alcançar uma boa bagagem teórica, de modo a enriquecer seus conhecimentos e construir seus saberes, na perspectiva de ser um profissional competente e de boa qualidade.

Para que aconteça a efetivação do profissional docente que busca aliar a prática com a teoria, deve-se utilizar de uma prática reflexiva e crítica que possua em sua base o diálogo. Assim, a atividade do professor transcende o transmitir conhecimento e torna-se em um ensino que possibilita a aprendizagem significativa, tanto para aluno quanto para o professor.

Segundo Gatti (2010), ao falar sobre a profissão docente, faz-se relevante adentrar em um dos temas primordiais que constrói a educação. As práticas educativas e suas formações diversas relacionam-se às práticas significativas educacionais. Estas remetem para: domínio de conhecimento, sensibilidade cognitiva, capacidade de criar relações didáticas frutíferas, condições de fazer emergir atitudes éticas entre os interlocutores. Nesta perspectiva, os autores Barreto e Gatti, discorrem sobre a formação de professores no Brasil.

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então.

Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos (BARRETO E GATTI, 2009, p.37)

Para o exercício educacional, ainda, faz-se preciso acreditar no projeto docente no contexto societário, possuir relação profissional em seus fundamentos e na prática. Desse modo, Paulo Freire (2015) acresce que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e que durante a formação é necessário insistir na constituição deste saber, pois tem inegável relevância quando o educador une o saber teórico ao prático da realidade escolar, quando partilha com os educandos as experiências vividas.

Portanto, a formação de professores é um tema muito discutido por Paulo Freire, sob vários aspectos. A partir de leituras realizadas sobre suas obras, pode-se dizer que a sua construção sobre essa temática se originou de entusiasmos de sua prática, por meio de vivências e conversas que manteve com professores no decorrer de sua vida e, também, de suas ideologias sobre a importância da formação no ato de educar.

Paulo Freire discorre sobre formação de educadores em suas obras, em meio a questões conceituais do seu pensamento se conversam como: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização entre outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação. Pode-se dizer que desde os seus primeiros escritos, Freire vai engendrando a sua percepção do saber fazer docente, permitindo dar ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e

antropológicos de sua proposta, assim, constituindo o contexto para o entendimento da prática docente.

Ao falar em autonomia na formação docente na concepção de Freire, analisa-se que é necessário ter em mente os vários significados que se faz possível atribuir ao termo. Assim como, compreender o processo dos problemas educativos e políticos que estão relacionados à concepção de educação a qual nos referimos, atrelado ao sentido de autonomia.

Para Freire, o pensamento básico sobre autonomia no fazer docente, parte do princípio de que o trabalho docente mecanizado, possibilita a uma dependência dominadora. Desse modo, inclui dentre outros possíveis fatos, a relação de opressor e oprimido. Neste caso, a dominação do professor sobre o aluno. Segundo Freire (1999), “Um professor autoritário afoga a liberdade do educando amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso inquieto tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano” (p.66).

O referido autor discorda desta posição, para Freire a defesa da ação docente libertadora estar associada a troca horizontal entre professor e aluno. Nesta perspectiva, ocorre a transformação da realidade do fazer profissional docente. Assim, observa-se que a educação libertadora estar relacionada a uma educação consciente da realidade.

Neste sentido, a autonomia docente na concepção freireana, está relacionada a ideia do ser humano de ser “Ser Mais”, em outras palavras, de uma inserção consciente de ser e estar inserido no mundo, na busca por uma liberdade que chegue ao individualismo, no sentido à vida em comunhão com o outro. Reflete-se esta afirmativa no livro “Pedagogia da autonomia”, de Freire:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões... A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado... É decidindo que se aprende a decidir (1996, p. 119).

Concernente a esta afirmativa, faz-se preciso salientar que o saber docente se dar num processo contínuo de construção, e que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2016, p.40). Assim, a autonomia do professor reflete na “(...) inclusão dos homens e na consciência que dela tem (...)”. (FREIRE, 1983, p.83). Desse modo, busca-se a superação do que lhe impede tornar-se num Ser livre de modo consciente.

Sendo assim, a formação de educadores não é um tema novo, como é possível constatar nas obras de Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Celani (1988) e Candau (2007). Após os anos 70 e de forma organizada, a formação docente tem sido instrumento de inquietação, da crítica e da pesquisa de educadores, conscientes das políticas públicas de educação e empreendedores empresariais que, com distintos interesses e perspectivas, acreditam em propostas de mudanças nos métodos educativos.

A profissão dos educadores é considerada significativa, a partir do momento em que os cursos de formação docente, favorecem aos formandos a vivência de um processo contínuo de renovação, construção e adquirir conhecimentos. Considera-se, também, que o processo formativo deve favorecer o envolvimento de modo efetivo no contexto educacional para que ocorra a socialização do saber construída no coletivo.

Dessa forma, Nóvoa afirma:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (1995, p. 27)

De acordo com a afirmativa, é preciso que o profissional docente se reconheça como protagonista da sua profissão. Faz-se relevante que o professor desenvolva autonomia na sua prática docente, de modo primor-

dial. Assim, por meio desta prática reflexiva e dialogada, incentiva a aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (1995), ainda afirma, que para ressignificar a profissão docente, é relevante que o professor estabeleça a relação teoria e prática, ambas utilizadas em suas ações para que ocorra o ensino e a aprendizagem dos discentes.

De acordo com Estrela (2006) quando menciona que a ênfase e a clareza que a formação de professores vem auferindo, possuem várias faces, a face mais perceptível refere-se aos esforços legislativos em que é demandado uma boa quantidade de tempo para que as formações sejam efetivadas, em que procuram responder as dificuldades do sistema de educação e também da prática pedagógica, bem como na construção de pesquisas sobre o processo formativo. Entretanto, há também a face não tão visível, que se refere aos objetivos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar.

Imbernón (2010) associa as ações de formação docente e melhoria da qualidade da educação, destacando as políticas e práticas que comandam o cenário da formação: [...] há muita formação e pouca mudança. Isso pode se dar pelo fato de que ainda preponderam políticas para uma formação propagadora e constante, em que há uma predominância de uma teoria em descontexto, válida para todos de forma igualitária, que se distancia de problemas práticos e reais e justificadas em um educador ideal e que não existe (IMBERNÓN, 2010).

Para Paulo Freire, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (2003, p. 52). Por isso, se faz necessário a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da efetivação de seus propósitos permite o acesso do saber historicamente constituído pela cultura da humanidade.

Ainda de acordo com Paulo Freire, “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (2003, p. 177), o que reflete a necessidade da formação docente para o desempenho pleno de sua atividade pedagógica, enquanto desenvolvedor do processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Freire (1996) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39). Por isso, a importância da formação continuada de professores, no sentido de estabelecer condições de autonomia e emancipação para o desempenho da prática pedagógica.

Neste estudo, percebe-se que as contribuições das obras freireanas sobre autonomia remetem às transformações que permeiam a profissão docente. A partir dos pensamentos de Paulo Freire possibilita um pensar voltado para novas formas de agir e reinventar o conhecimento pedagógico. Outros autores mencionados nesta pesquisa, referem-se à formação inicial e continuada do professor. Assim, relatam sobre as políticas públicas educacionais, o campo da formação inicial e continuada, e a complexidade da prática e autonomia do professor.

Referências

- BULGRAEN V.C., O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010 – ISSN 1807-9539
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152
- CELANI, M. A. A. A educação continuada do professor. SBPC Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n.2, p. 158-163, fev. 1998.
- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.
- FREIRE, P. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 2001

FREIRE, Paulo Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 45-60, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SAUL, A. M. SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

Notas de fim

1 Mestranda em educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS)
mnelmahoney@gmail.com.

2 Mestranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS)
marifruett@hotmail.com.

Diálogos com Freire e o direito à Educação: avanços ou permanências?

Jocianne Giacomuzzi Pires

Introdução

Embora Freire tenha vivido e desenvolvido sua obra em um momento anterior ao atual, sua leitura de mundo ainda é muito importante para compreensão de nossa realidade e as relações que nela se estabelecem. Ao ler Freire, percebemos a denúncia de uma sociedade desigual e que privilegia alguns, lógica que se mantém até a atualidade. Não podemos negar que houve avanços em relação ao acesso à escola, principalmente, a partir da década de 1990. Entretanto, quando pensamos na efetivação do direito à educação, percebemos que uma educação de qualidade ainda é para poucos.

Partindo destas questões, o objetivo deste artigo é estabelecer um diálogo entre algumas ideias de Freire presentes no livro “Educação na Cidade”, com autores contemporâneos do direito à educação. É possível identificar muitas semelhanças e até mesmo influências do pensamento freireano na discussão sobre o direito à educação na contemporaneidade.

A obra “Educação na Cidade”, que teve sua 1ª edição publicada em 1991, traz uma coletânea de entrevistas realizadas com Paulo Freire, em que são comentados vários aspectos sobre a área. Abordando, sobretudo, a gestão de Freire como Secretário de Educação, entre 1989 e 1991, na Prefeitura de São Paulo.

A educação como um direito humano

A educação é um direito, em uma sociedade democrática em construção. Segundo Dias (2007, p.441),

trata-se de um “direito inalienável de todos os seres humanos”, determinante no processo de constituição dos sujeitos. Desta forma, deve ser ofertada a todos. Para Cury (2002, p.246), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para as políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

Para auxiliar no processo de superação das desigualdades sociais, as leis que começaram a ser reconhecidas a partir do final do século XIX, expressam a luta pela democracia e a igualdade de oportunidades e condições. Para Dias (2007), no Brasil, mesmo que os documentos tenham um papel importante, a desigualdade social e a exclusão são históricas, presentes e permanentes, desde a colonização.

Um momento importante do processo de discussão sobre educação e sua relação com o desenvolvimento nacional, encontra-se nas décadas de 1950 e 1960. Houve a defesa pela escola pública, protagonizada por Paulo Freire, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, conhecidos como os pioneiros. Surgem debates sobre a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade da escola, além de outras questões relacionadas aos reais objetivos da educação e dualidade entre a educação pública e privada (DIAS, 2007).

Porém, conforme aponta Dias (2007), o contexto que se seguiu, nas décadas de 1960 e 1970, foi de ruptura com essas discussões e de violação dos direitos humanos, devido ao golpe militar de 1964. A redemocratização e, conseqüentemente, o retorno do diálogo sobre o direito à educação, foi retomado apenas em 1980, tornando-se legal, em 1988, pela Constituição Federal.

Segundo Cury (2002), a declaração dos direitos é muito importante, pois considera a sua importância nas políticas sociais. Porém, é mais significativo quando esse direito é garantido pelo Estado. No Brasil, com sua história elitista, a declaração de direitos serve para lembrar, reafirmar e assegurar que o direito se cumpra e que o bem social não seja apenas das classes privilegiadas.

Embora, tenham ocorrido esses avanços em relação à efetivação do direito à educação, a partir da metade do século XX, até os dias de hoje há lacunas. Porém, são intensos os debates em relação ao acesso, permanência e qualidade da educação pública (DIAS, 2007). Por outro lado, segundo Stecanela (2016), os parâmetros de avaliação institucionais levam em conta apenas os dados referentes ao acesso à escola e não consideram os demais aspectos do processo.

Não é possível afirmar o direito à educação, pela igualdade de acesso à escola. A diversidade passou a ser vista como um fator determinante, na constituição dos currículos e metodologias utilizados pela escola, a fim de considerar as regionalidade, cultura, gênero, etnias, raças, religiões, idades e contextos (DIAS, 2007).

Pensando na forma como a escola não acolheu efetivamente a diversidade, Haddad (2007) aponta que é possível identificar em nosso país duas formas de exclusão educacional. Uma delas é pelo acesso à escola, pois ainda faltam vagas na escola pública. A outra forma, refere-se à inserção dos alunos à escola de maneira precária, devido ao sistema de ensino que temos. A segunda forma de exclusão, acontece tanto por questões materiais, como o transporte e estrutura escolar, quanto pela falta de qualidade do ensino.

Assim, considerando tais questões, apontadas pelos autores, é possível identificar algumas permanências em relação a não efetivação do direito à educação no Brasil. Da mesma forma, é possível identificar que alguns destes aspectos são trazidos nas entrevistas com Paulo Freire, na sua trajetória como educador e na sua atuação como Secretário da Educação.

Freire e o direito à educação

No prefácio da obra “Educação na cidade”, escrito por Gadotti e Torres (2000), os autores apontam que a gestão de Freire, em sua escola pública popular, teve quatro objetivos principais: o aumento do acesso e permanência dos grupos populares à escola; a democratização das decisões pedagógicas e educativas para todos os sujeitos envolvidos; o investimento em uma educação de qualidade, pela construção de um currículo interdisciplinar coletivo e pela formação docente; e a extinção do analfabetismo entre jovens e adultos.

Freire (2000), apontava que as condições materiais da escola são importantes. Muitas instituições não tinham as mínimas condições de funcionamento e os déficits, que recaiam sobre as famílias populares. Além disso, indicava que há outras questões relevantes ao contexto educacional, “a boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar” (FREIRE, 2000, p. 22).

Nesse sentido, para Freire (2000), quando se fala de acesso à escola, a relação entre os paradigmas qualitativo e o quantitativo, deve ser avaliada considerando sua complexidade e contradições. Aumentar o número de vagas não é suficiente, outros aspectos devem ser abordados, como a mudança da “cara da escola”, tornando as relações mais democratizadas em seu interior e na sua relação com a comunidade. A qualidade de uma escola, também, perpassa pela questão do respeito com as crianças, pais, professores e comunidade. Desta forma, será possível cobrar a mesma postura para com a escola e resgatar princípios e valores. Mudar a “cara da escola” requer o investimento em seu corpo (condições físicas) e espírito.

Para Haddad (2007), há fatores que influenciam nesta questão, como o estímulo que as crianças recebem em casa, quando ocorre o início da escolaridade, o grau de instrução e condição socioeconômicas dos familiares. De uma forma geral, as crianças de famí-

lias mais favorecidas levam vantagem em relação aos métodos avaliativos, que valorizam a intelectualização e o saber formal. O “saber de experiência feito” é desconsiderado e as formas diferentes de linguagem são marginalizadas. Pela democratização da avaliação, as dificuldades no processo de conhecer, podem ser superados pela valorização da experiência destas crianças (FREIRE, 2000).

Uma escola que não considera a diferença, valoriza apenas um tipo de saber. Um exemplo disso, é em relação à linguagem, apenas o “padrão culto” está fundamentado na escola, o que é injusto e antidemocrático. A estigmatização da língua popular introjeta o sentimento de incapacidade naqueles que a utilizam. É necessário o respeito às identidades e o incentivo à percepção de que aprender a língua culta possibilita o acesso à possibilidade de reinvenção do mundo. A leitura ou releitura de mundo é anterior à leitura da palavra. As palavras têm um aspecto histórico e social, por isso é impossível desconsiderar estes fatores. Trata-se de um “quefazer político conscientizador” (FREIRE, 2000).

Cury (2007), também, afirma que deve se ter cuidado em relação aos conhecimentos presentes nas disciplinas, pois eles podem ser, pelo princípio da obrigatoriedade, uma forma de privação para alguns. Sobretudo, quando pensamos nas diferenças curriculares das escolas públicas e privadas. Os conteúdos devem ser uma fonte de conhecimentos necessários para se atuar junto aos desafios da contemporaneidade, como um ser “participante do mundo”.

A reformulação do currículo não deve ser feita apenas por especialistas e encaminhados para execução. Trata-se de um processo político-pedagógico democrático, que se vincula ao fator político da educação. É necessário identificar os reais interesses e ser coerente dentro das políticas. Assim, há concordância entre o que se diz e o que se faz. Conforme afirma Freire (2000, p. 19), “para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade”.

Uma educação de qualidade, segundo Cury (2007), pressupõe uma formação de qualidade dos profissionais da educação. Além do conhecimento especializa-

do nos conteúdos, o profissional deve buscar o pensamento crítico e reflexivo, baseado na construção histórica e social da vida.

No documento publicado em 1989, “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, Freire indica a importância de considerar a qualidade na educação pela solidariedade, democratização e espaço de cultura e não apenas pela quantidade de conteúdo. A escola deve ser um espaço de construção coletiva do saber, que considera as experiências e necessidades, tornando-se um instrumento de transformação de histórias pessoais e de valorização da educação formal e não-formal. Assim, há a valorização e o acesso das culturas populares à educação, que até o momento se restringia às classes mais favorecidas. Além disso, a escola pode ser um espaço de organização política destas classes (GADOTTI; TORRES, 2000).

Para Dias (2007), considerar uma educação para os direitos, segundo o pensamento freireano, “volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro” (DIAS, 2007, p. 453).

A escola que valoriza o “saber da experiência feito”, busca a desacomodação dos alunos, inquietando-os a pensar e perceber, que “o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2000, p.30). Por isso, é necessário admitir que há uma diretividade na educação, porém o conhecimento não é transferido. Freire (2000), diz que:

Conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo (FREIRE, 2000, p. 120).

De acordo com Dias (2007), a postura dialógica cria relações intersubjetivas, onde os sujeitos circulam pelas situações sociais, mediados pelos saberes próprios. A educação, sob esta perspectiva, requer “uma

escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento” (DIAS, 2007, p. 453). As práticas educativas dialógicas acontecem somente a partir do respeito ao saber do outro. Assim, educador e educando podem construir “processos de emancipação”, que se refletem na forma como irão sentir, pensar e agir no mundo. Os conhecimentos relevantes estão vinculados com a autonomia do pensamento.

Segundo Freire (2000, p. 30), “a educação não é a alavanca da transformação da sociedade”, mas possui um papel importante neste processo, pois possibilita a conscientização dos sujeitos.

Nesse sentido, em relação a ideia de Freire, Dias (2007) observa que:

A conscientização, da qual falava Paulo Freire, é um importante vetor de oxigenação das práticas educativas que devam ser efetivadas em ambientes escolares ou não. A consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cômicos de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história (DIAS, 2007, p.453).

As mudanças democráticas na escola devem ser feitas, pela formação dos educadores, “sem manipulação ideológica mas com clareza política”, elucidando o posicionamento progressista da gestão. Além disso, reformulando o currículo e possibilitando a participação popular (FREIRE, 2000).

Como afirma Freire (2000), nesse processo, tem grande relevância o educador progressista, que mostrar aos alunos “sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância” com a diferença (FREIRE, 2000, p. 54). O educador se faz na prática e sua reflexão sobre ela. A teoria e a prática são complementares, por isso, é necessário compreender sobre qual teoria está ancorada nossa prática, com fins de superar o “saber de experiência feito”.

A relação dialógica que se estabelece entre o professor e o estudante, não privatiza conhecimentos, cria processos que multiplicam-se e expandem-se. Desta forma, a relação dialógica é um anúncio de uma sociedade mais humana e igualitária (CURY, 2002).

Sobre o uso termo evasão, Freire (2000) afirma que, é usado de forma inadequada ao se referir às crianças fora da escola. As crianças de classes populares, na verdade, são expulsas da escola devido a um tipo de estrutura que repete os moldes da nossa sociedade e cria muitas barreiras para que cheguem e permaneçam na escola. Ficar fora da escola não é uma opção para elas. Àqueles que conseguem se inserir, provavelmente, serão expulsos mais à frente e serão considerados alunos que evadiram da escola (FREIRE, 2000).

Outra questão se repete, para as classes populares que cursam as turmas noturnas, pagas e em condições precárias. Os que conseguem concluir seus cursos de nível médio, não tem condições de chegar às universidades públicas, pois aqueles que puderam ter um ensino secundário de qualidade, reforçados por cursinhos pré-vestibulares, acabam ocupando estas vagas (FREIRE, 2000).

Quanto a esta questão, percebemos um avanço, pois devido as ações afirmativas atuais, tem contribuído para a preservação do direito do estudante das classes menos favorecidas, pelo ingresso no ensino superior.

Embora a escola deva estar mais atenta às necessidades dos grupos populares, Freire (2000) alerta que isso não quer dizer que deva ser injusta com às classes sociais mais abastadas. Nenhum direito deve ser negado. Entretanto, o currículo deve ser reformulado, para que tenhamos uma escola “séria, competente, justa, alegre, curiosa”. Uma escola onde a criança “tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 2000, p. 42).

Percebemos que, Freire foi um defensor da educação pública. Para ele, o educador progressista deve trabalhar “em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Significa lutar pela educação popular” (FREIRE, 2000, p. 50).

A escola deve ser séria e competente, dedicada ao ensino, mas deve manter a leveza e a alegria. Ensinar e aprender não são tarefas enfadonhas e tristes. A escola deve ser popular, atenta às necessidades das crianças e aberta ao diálogo entre as classes populares, estudiosos e educadores. Uma “escola pública capaz”, se constrói como um espaço de criatividade (FREIRE, 2000).

Cury (2007) afirma que para o direito à educação seja reconhecido, o gestor tem um papel muito importante e deve incorporar esta questão às suas atribuições. Desta forma, a garantia deste direito poderia ser “inscrita no coração de nossas escolas”. Além disso, com fins de tornar o processo democrático, o projeto pedagógico da escola deve ser construído de forma coletiva. Desta forma, é possível o diálogo com a comunidade escolar, auxiliando na atuação ativa dos sujeitos como cidadãos.

Para Freire (2000), a democratização da escola ocorre quando os preconceitos contra as classes menos favorecidas são superados. Assim, há abertura real da escola às famílias e comunidade.

Essa participação perpassa pela conscientização de que o ensino é um bem público. Ou seja, “o fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento” (CURY, 2007, p.17). Assim, para que a escola seja para todos, é necessário combater as diferentes formas de exclusão e promover a aceitação da diferença. Devido à multiplicidade de fatores que influenciam na escola, as políticas e práticas, para a redução das desigualdades, são fundamentais para que haja igualdade de condições na educação pública.

Conclusão

A partir do referencial teórico, buscou-se perceber as mudanças e permanências, em relação ao direito à educação, partindo das ideias de Paulo Freire. As leituras possibilitaram a identificação de alguns avanços em relação ao direito à educação como o aumento no número de vagas nas escolas, a expansão da educação bá-

sica ao ensino médio, a inserção de políticas de ações afirmativas, entre outros.

Porém, quando nos referimos à efetivação do direito, percebe-se que ainda são necessários alguns avanços. Algumas formas de exclusão permanecem e mostraram-se de forma velada, recaindo sempre sobre as minorias, que continuam fora da escola.

O que Freire mostra, desde o início de sua obra, que é reforçado pelos autores contemporâneos, é que existem algumas condições básicas para que a escola seja para todos. Dentre estas condições, está o investimento em uma escola democrática e de qualidade, que busque a formação e capacitação de professores e aberta à participação política. Além disso, é salutar o investimento nos educandos, sendo respeitados como sujeitos e valorizados em relação aos seus conhecimentos, na busca da conscientização e da autonomia de pensamento. Desta forma, seria possível uma escola pública, de qualidade e que acolha a todos.

Referências

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: jul. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpaie/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: jul. 2018.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et. al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. p.11-17.
- HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. São Paulo: **Ação educativa**. (Em questão 3). Observatório de Educação.

2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/2299>>. Acesso em: jul. 2018.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792008>>. Acesso em: jul. 2018.

Educação e Aprendizagem na perspectiva Freireana

Carla Roberta Sasset Zanette¹
Fernanda Ribeiro Toniazzo²

Introdução

Muitos são os pensadores que dialogam com os pressupostos educacionais, mas é em Paulo Freire que encontramos sustentação para esta investigação, especialmente no que diz respeito aos conceitos de educação, homem, aprendizagem e suas relações com o ensino. Paulo Freire, pensador reconhecido nacional e internacionalmente no âmbito da educação, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, conforme Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, brasileiro, nordestino, sempre manteve contato com suas raízes, mesmo tendo sido forçado a deixar o país e viver muitos anos de exílio, devido ao golpe militar.

Freire foi o filho caçula de quatro irmãos e foi alfabetizado por seus pais em baixo das mangueiras de sua casa e onde escreveu suas primeiras palavras com gravetos.

Sendo assim, Freire defendia uma educação social que reconhecia e valorizava o aluno diante de seus problemas sociais. Assim, a educação representava muito mais que um instrumento social, era possibilidade de superação e transformação da realidade. Uma educação capaz de libertar o homem da ingenuidade, do conformismo e da alienação.

Nessa perspectiva de educação, a escola, para Freire, deveria ser um local democrático, aberto à mudança, à mobilização, à cultura popular e comprometido com o rigor científico, isto é, com os saberes necessários à transformação social.

Concepção de Homem

Segundo Freire (1983), o homem é um ser social, situado e historicizado em um tempo e um espaço. De acordo com o pensamento de Freire, o homem é um ser de relações, sejam elas sociais, históricas, afetivas. Em suas relações consigo, com os outros e com o mundo, o homem age e interage intencionalmente e de forma crítica.

Nesse sentido, o modo como o homem capta as informações e os dados objetivos revela seu nível de interpretação crítica e reflexiva, o que comprova seu grau de consciência e racionalidade, tornando-o capaz de se distinguir entre os outros seres.

Numa visão antropológica, o homem é concebido como um ser inacabado, incompleto, que está sempre aberto a novas possibilidades, a “inéditos viáveis”. É um ser que vai se constituindo no mundo e com o mundo, por meio das relações que estabelece consigo e com os outros e com o mundo. Desse modo, o homem humaniza-se à medida que vai se relacionando e se constituindo no mundo, com sua cultura, com sua história, com outros homens, num tempo e num espaço.

Devido a sua consciência, o homem tem a compreensão da temporalidade, ou seja, da noção do tempo, concebida em sua tridimensionalidade: ontem, hoje e amanhã. Pela sua capacidade de discernir e transcender o tempo, o homem é um ser histórico-cultural, resultado dos processos que o constituem, circunscritos em um espaço, tempo e contextos culturais e históricos.

Nesse sentido, para Freire, o entendimento da concepção de homem está vinculado à concepção de tempo, uma vez que

Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha -se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1976, p. 41).

Dito isso, o homem, diferentemente de outros animais, é um ser de práxis, de reflexão, de consciência, é um ser que reconhece e constitui sua individualidade “eu” sem anular o “outro”.

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona [...] (FREIRE, 2005, p. 99).

O homem é um ser que se integra e se relaciona com os outros, não se acomodando passivamente. É nesse movimento de relações que o homem faz cultura transitando entre conhecimentos de diferentes épocas, trabalhando com a natureza e fazendo cultura. Quando o homem faz cultura, faz história. Esse trânsito é marcado por contradições que configuram mudanças.

É com base nesse entendimento que ocorre a transição da consciência ingênua para a transitividade crítica. Consciência ingênua porque procura explicações por meio das emoções, dos sentimentos. Para sair do nível de consciência intransitiva para uma consciência transitiva, ou seja, para passar de uma consciência amorfa para uma consciência crítica é necessária uma intervenção educacional.

Neste sentido, o mundo humano é social e cultural, cujas reflexões resultam de suas interações.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1983, p. 76).

É condição do homem ser curioso, inquieto, estar sempre em um processo de “busca”, de transformação, pois:

Inacabado como todo ser vivo - a inconclusão faz parte da experiência vital - o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. (FREIRE, 2000, p. 55, grifo do autor).

Esta não acomodação do homem confere-lhe a capacidade de pensar, de aprender e de ensinar, enfim, de humanizar-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo, isto é, pela palavra.

Segundo Freire, é por meio do diálogo que o homem pode ser capaz de pronunciar e mudar o mundo, problematizando-o, num processo de ação-reflexão.

A linguagem, nesse contexto, assume caráter fundamental, pois o saber humano é resultado do pensar e do agir nas relações sociais, não de modo isolado, mas em uma relação entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e os que ainda estão para serem construídos. Essa relação ocorre mediada pela linguagem.

Concepção de Educação, Ensino e Aprendizagem

Freire escreveu diversas obras referentes a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, dentre elas “Educação como prática da liberdade”, “Educação e mudança” e “Pedagogia do Oprimido”.

Obras que demonstram as concepções de Paulo Freire sobre educação nos fazem refletir sobre como ele percebe a escola, isto é, como ambiente favorável à aprendizagem, no qual professor e aluno estabelecem uma relação de diálogo e respeito mútuo.

Freire diferencia a educação bancária da educação libertadora. A primeira pode ser entendida como alienada e alienante, uma vez que anula e silencia a imaginação, a criatividade do educando, o pensar autêntico e suas possibilidades de transformação em seu agir. É uma educação que promove a reprodução da consciência ingênua, uma vez que deposita conteúdos nos educandos, de modo a domesticá-los, segundo as concepções de quem domina o saber. Já a educação libertadora, problematizadora, volta-se para a humanização, tanto do educador quanto do educando, no entendimento de que ambos são sujeitos do processo, sabem e aprendem continuamente, seja aquele que ensina, seja aquele que aprende, em uma relação de docência e discência.

Nessa linha de pensamento, a aprendizagem orienta o ensino e, por isso, implica aplicação em situações concretas. O conhecimento verdadeiro está além da memorização ou da transferência de informações, mas sim na resolução de situações-problema.

Aprender implica ter desejo; o homem precisa ver sentido e necessidade no que está aprendendo. O saber está relacionado ao sentido (desejo, curiosidade e necessidade), por esse motivo, os conteúdos programáticos devem ser organizados a partir dos objetos reais de conhecimento, nos quais a teoria corresponde a uma prática.

Para Freire, não é possível separar teoria e prática, o fazer do conhecer. Nessa linha de pensamento, a aprendizagem pressupõe aplicação do conhecimento em situações concretas. O conhecimento verdadeiro está além da memorização ou da transferência de informações, mas na resolução de situações-problema. O homem só existe inserido na prática de sua realidade. Em decorrência, o saber só existe na criatividade, na curiosidade, na busca inquieta e contínua.

O professor, nesse contexto, é entendido como um mediador da problematização, na medida em que oferece condições para o aluno chegar à sua consciência crítica. Dito isso, é importante que o professor respeite os saberes dos alunos, os quais advêm de suas experiências e realidades.

Nessa relação entre professor e aluno, é estabelecido o aprendizado mútuo, no qual o professor não apresenta uma verdade absoluta, uma vez que o aluno traz consigo conhecimentos prévios e sua visão de mundo. A relação é alicerçada na troca, em que o professor ensinando, aprende; e o aluno aprendendo, ensina, havendo, portanto, troca de saberes.

Ao docente, é fundamental ter a clareza de que:

[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 120).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire busca diferenciar educação bancária da educação que liberta. Para o estudioso, o homem só existe inserido na prática de sua realidade. Em decorrência, o conhecimento, o saber, só existe na criatividade, na curiosidade, na busca inquieta e contínua.

Na intenção de diferenciar a concepção “bancária” da educação transformadora, Freire esclarece que a primeira considera que algumas pessoas são detentoras do saber, enquanto outras são ignorantes, numa espécie de ideologia de opressor e oprimido. Nessa visão, o educador é o ser que sabe, que pensa, que se pronuncia ativamente; ao passo que o educando é o ser que desconhece, logo, está na condição de aprendiz, portanto, de ouvir e atender ao que lhe é “ensinado”; em condição de passividade e de aceitação. Essa visão bancária, segundo Freire, anula e silencia, a imaginação, a criatividade do educando, o pensar autêntico e suas possibilidades de transformação em seu agir. É

uma educação que deposita conteúdos nos educandos, de modo a domesticá-los, segundo as concepções de quem domina o saber.

Por outro lado, uma concepção problematizadora e libertadora da educação volta-se para a humanização, tanto do educador quanto do educando, no entendimento de que ambos sabem e aprendem continuamente, seja aquele que ensina, seja aquele que aprende, superando a educação bancária. Nessa visão problematizadora, o educando não é um telespectador da aprendizagem, mas um ser de “porquê”, que em relação com outros, por meio do diálogo e mediado pelo mundo, age e transforma sua realidade. A educação problematizadora é a que liberta tanto o educador quanto o educando, os quais são seres incompletos, em constante aprendizado.

Resumidamente, na obra *Pedagogia do Oprimido e Educação*, Freire revela que não é possível separar teoria e prática, o fazer do conhecer. Essa concepção leva ao entendimento de que não há diálogo entre opressores e oprimidos, o diálogo só é possível entre os oprimidos, entre as classes, na medida em que os oprimidos tiverem possibilidade de mudança.

Segundo Freire, é importante que os educandos se sintam mobilizados em aprender, que vejam sentido nas práticas educativas do cotidiano escolar.

Considerações Finais

O homem é um ser de relações que se constrói e se reconstrói nas relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo. O homem educa-se, isto é, humaniza-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo e pelas relações com o saber.

É sob esse viés que se define a concepção de educação, uma vez que o homem se educa, isto é, humaniza-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo e pelas relações com o saber.

Compreendido como um ser inacabado, inconcluso, o homem está sempre em busca de conhecimen-

to e, portanto, em constante aprendizagem. É um ser que aprende quando mobilizado a resolver problemas, quando desafiado a tomar decisões.

Sob esse viés, o desejo pode ser entendido como o propulsor da aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de problematizador, de mediador da aprendizagem. Nesse contexto de mediação, que a linguagem é compreendida como fundamental, pois, é, por meio do diálogo, que se efetiva via linguagem, que o docente oferece condições, nos espaços escolares, para o aluno aprender os saberes historicamente construídos pela humanidade, desafiando-o a construir novos saberes.

Assim, Freire aponta para uma relação dialógica e dinâmica, na qual o professor, ao ensinar, aprende; e o aluno, ao aprender, ensina. Ambos são sujeitos do processo educacional. Por esse motivo, sugere que sejam organizados conteúdos programáticos a partir dos objetos reais de conhecimento, nos quais a teoria corresponde a uma prática.

Por tudo isso, consideramos que Freire construiu seu pensamento por meio de sua prática, mantendo-se fiel em todo seu percurso pessoal e profissional. Esse entendimento, por certo, leva a novas concepções de leitura e de escrita e novas formas de compreender a educação e o mundo, superando o conhecimento ingênuo para o conhecimento da razão.

Os resultados deste trabalho apontam que o legado de Paulo Freire continua vivo e atual, não só dando contribuições para o desenvolvimento de políticas educacionais, como também incentivando pesquisas relevantes nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, consideramos que a pedagogia freireana ultrapassa os limites dos estudos acerca da educação escolar, uma vez seus pressupostos teóricos definem as concepções de mundo, de homem e de sociedade.

Referências

BRASIL Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasi-

leira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm>. Em 05/08/2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Notas de fim?

1 Carla Roberta Sasset Zanette. Universidade de Caxias do Sul. Doutorado em Educação. E-mail: crsasset@ig.com.br.

2 Fernanda Ribeiro Toniazzo. Universidade de Caxias do Sul. Doutorado em Educação. E-mail: fernandatoniazzo@gmail.com.

Educação e Emancipação: as dimensões educativas de uma Associação

Patrícia Modesto Da Silva¹

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire, 1997, p. 78)

Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado, defendida em 2018, intitulada: O impacto das práticas de educação não-escolar² na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: Estudo de caso de uma associação. A qual tratou do tema: As práticas da educação não-escolar, como contributo para o desenvolvimento do sujeito, criando possibilidades de uma vida digna, buscando respostas para problema que se buscou responder foi: “Como as práticas de educação não-escolar podem impactar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social?”. Como objetivo, deste estudo foi analisar como as práticas de educação não-escolar, podem impactar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, os objetivos específicos que guiaram foram 4: 1. Perceber opiniões e sentimentos frente ao ambiente pesquisado e refletir sobre as práticas vividas por crianças e adolescentes; 2. Descrever as práticas da associação selecionada com o intuito de entendê-las; 3. Estudar em profundidade os diversos conceitos de educação e educação não-escolar e suas relações com a associação selecionada; 4. Identificar dificuldades e contribuições das ações da associação selecionada para a viabilização de processos de educação não-escolar.

Com intenção de apresentar o delineamento da pesquisa, sua dimensão e os achados proponho uma breve análise de alguns aspectos considerados relevantes para esta análise. Defino-a como um estudo de caso, de natureza qualitativa e de caráter exploratório, que utilizou para a construção do corpus empírico as técnicas de análise documental, entrevista semiestruturada, rodas de conversa e diário de campo. As referências que emergiram do campo ao longo da pesquisa, somadas ao aporte teórico, deram rumo e trouxeram resultados relevantes para o enredo da investigação. Os desdobramentos: família, escola e associação, emergiram de informações do campo e leituras, através da análise textual discursiva.

O problema da pesquisa emergiu da experiência de 13 anos de trabalho em uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e apartidária. A aproximação com outras instituições e projetos sociais revelavam realidades, procedimentos, recursos, procedimentos e estratégias diferentes nas comunidades onde estavam inseridas. A pluralidade nos processos e resultados despertou meu interesse em entender quais práticas promoviam resultados mais consistentes. A proposta do estudo consistiu em ampliar os conhecimentos e aprofundar a análise sobre a repercussão das práticas na vida dos atendidos, no caso desta pesquisa crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com idade entre 6 e 15 anos, em um bairro localizado na zona norte de Caxias do Sul.

Percursos metodológicos

Esse foi um estudo de caso, de natureza qualitativa e de caráter exploratório, que utilizou para a construção do corpus empírico os procedimentos de análise documental, entrevista semiestruturada, rodas de conversa e diário de campo. Embasada em informações e leituras, usou-se a análise textual discursiva para o entendimento e reestruturação das informações e dados que apontaram para achados relevantes ao estudo.

A investigação se passou em uma associação não governamental, sem fins lucrativos e apartidária, buscando a compreensão da sua realidade, das práticas utilizadas e da relevância destas na vida das crianças e adolescentes usuários dos atendimentos. A instituição está localizada na zona norte de Caxias do Sul. De acordo com o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Norte e as seis entidades referenciadas, em 2017 o número aproximado de crianças e adolescentes (de 06 a 15 anos) que são assistidas no contraturno escolar foi de 850. Ainda, mencionaram que os atendimentos suprem grande parte da demanda do local, embora não tenham um levantamento para dimensionar quantos ficam de fora da rede de apoio.

Embora afirmem que existem efeitos das ações propostas, não mensuram a repercussão destas na vida das crianças e adolescentes da comunidade local, pois não existem nenhum tipo de acompanhamento ou registro direcionado a essa questão. A pertinência destes dados está na dimensão que as práticas trazem para o desenvolvimento de um ser humano autônomo, político e íntegro. Se tivéssemos acesso à informações que mostrassem um perfil dos adolescentes egressos poderíamos ter uma aproximação do impacto que o trabalho dessas associações causa na vida. Além de compreender quais, como e o quanto a atuação, das instituições, repercute nas famílias, nas escolas e nos sujeitos desta localidade, dando maior assistência e criando possibilidades de emancipação por meio de ações pontuais.

A trajetória de construção desse estudo iniciou-se com um contato com a diretoria, através de uma conversa formal de apresentação da proposta da pesquisa. A partir do aceite, iniciou-se o trabalho de análise documental: estatuto, arquivos das entrevistas com

usuários e famílias, projetos e apresentações das ações e atividades realizadas. Dessa ferramenta foi com a intenção de ter um conhecimento prévio da instituição e sua realidade, com riqueza de informações e sem tratamento analítico de terceiros, focando na temporalidade, fonte e dados, que poderiam mais tarde ser confrontados ou complementares a outras informações.

O próximo passo foram as entrevistas semiestruturadas, agendadas com um membro da diretoria, a gerente administrativa, a pedagoga e as assistentes sociais. Essas conversas foram previamente agendadas em momentos diferentes, com duração de aproximadamente uma hora e um roteiro que permitia comparar informações e estabelecer relações com o que já foi dito ou encontrado nos registros e documentos analisados.

Na sequência, foram realizadas quatro rodas de conversas, com duração de aproximadamente uma hora, sendo duas com sete educadores sociais, duas assistentes sociais e a coordenadora pedagógica e mais duas com alunos de idade de 11 a 15 anos de duas turmas diferentes, com aproximadamente vinte alunos em cada uma delas.

Nas rodas com adultos, foram usadas palavras geradoras, com a pretensão de deixá-los a vontade para expressarem suas opiniões e pretensões, aos moldes aos “Círculos de Cultura” de Freire (1987, p. 62): “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação [...]”. Aqui vista como uma forma de participação de conversa e debate do grupo, corroborando com o processo educativo dialógico e libertador, com base na construção coletiva. Em seguida aconteceram as todas de conversas com os adolescentes. Nesses momentos a educadora social permaneceu na sala, embora não tivesse participado da dinâmica, que seguiu a mesma: uso de palavras geradoras. Os dois primeiros grupos apresentaram necessidade de expor suas opiniões, relatar fatos e apresentar suas dificuldades com dada realidade. Os adolescentes estavam inibidos, por vezes desconfiados, assim as conversas não fluíram com tanta naturalidade, precisando em alguns momentos provoca-los para obter informações mais claras e consistentes.

O diário de campo de campo, acompanhou todo o processo de pesquisa possibilitando registrar impressões, movimentos, evidências, sensações e vestígios para contemplar na tradução das informações coletadas com outras técnicas. Assim enriqueceu a análise textual discursiva, que direcionou a interpretação das informações coletadas e possibilitou a construção de categoria que alinharam as contribuições do estudo: 1. A influência da família na vida dos sujeitos; 2. As repercussões da escola na vida dos sujeitos; 3. Os efeitos das práticas educativas da associação na vida dos sujeitos.

Esse percurso metodológico possibilitou a aproximação com o objeto de pesquisa e, assim, a compreensão da sua realidade. Perceber, entender e interpretar histórias de vida, dificuldades, mentalidades e, anseios de crianças, adolescentes e famílias que se constituíram em meio a uma comunidade hostil e sem estrutura foi desafiador. Por outro lado, manter o foco e buscar respostas para atender a grande questão deste estudo, que eram as práticas da associação e a repercussão nessa realidade.

Percursos e repercussões da pesquisa

A experiência de mais de uma década de trabalhos com associações e fundações somado as buscas por estudos sobre o tema, apontaram para carência de informações e definições quanto a sua definição, atuação e resultados, embora, atualmente desperte o interesse social e acadêmico.

A partir desta realidade, duas questões ficam aparentes: 1. Potenciais efeitos positivos de suas ações nas frentes que atuam e; 2. Por outro lado, a falta de informação dos resultados efetivos, como forma de registros e não apenas depoimentos isolados, prejudica o seu reconhecimento. A essa questão soma-se a falta de definição e delimitação de seu papel, independente do seu propósito.

Considerando que este é um tema vasto e complexo, é sagaz direcionarmos este artigo para tratar dos possíveis resultados positivos e possíveis implicações na

comunidade onde esta pesquisa esteve inserida. Assim, delimita-se a discussão entre as dimensões e repercussões educativas na vida das crianças e jovens atendidos nesta associação. Freire (1996, p. 17) pondera:

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade do pensar certa procura.”

Ao refletir sobre os possíveis impactos das práticas educativas realizadas pela associação, aqui entendida como um espaço de educação não-escolar, onde as experiências e a relação com o conhecimento devem ser pensadas com intensão de promover a autonomia dos sujeitos, é relevante pontuar alguns aspectos relevantes:

- As atividades propostas partem do interesse das crianças e adolescente, pois esses têm a oportunidade de fazer suas escolhas quanto as oficinas que irão participar. Como uma tentativa de construir uma relação com o saber, em conjunto e a partir do interesse de cada indivíduo são realizadas aulas testes nas atividades escolhidas, para depois optarem.
- Acolhida, como é chamado o momento de recepção das crianças e jovens na associação, onde os educadores aguardam pela chegada para dar boas-vindas diariamente. Percebe-se uma necessidade, por parte dos educadores sociais e demais colaboradores da instituição, em proteger e amparar. Esse desejo chega nas famílias, que muitas vezes se apoiam na entidade para resolver seus problemas.
- Os sujeitos, não são obrigados a frequentarem, como na escola, alguns casos precisam aguardar por uma vaga. Mas a partir do momento que ingressam precisam seguir as normas, que está incluso desde estar frequentando a escola, respeitar as regras de convívio e a participação da família nas atividades da associação, sob pena de perder a oportunidade de frequentar a associação no turno inverso ao da escola.
- As famílias participam das atividades propostas e se disponibilizam em ajudar em outros momentos, o que mostra que se sentem à vontade e acolhidos em diferentes ocasiões.
- São realizadas pesquisas de satisfação e acompanhamento anualmente, com crianças, jovens e familiares. Daqui são extraídos as impressões, vontades e dificuldades de casa usuário com relação a família e a instituição. Assim, usam as informações como base para o planejamento das atividades para o próximo ano, pois a maioria dos atendidos permanecem de um ano para o outro.

- As atividades são diversificadas e buscam muitas parcerias na cidade para que possam oferecer experiências diferentes, como oportunidade de ampliarem sua visão de mundo.
- Buscam realizar acompanhamento nas escolas, de como estão os alunos para terem um parâmetro de trabalho com as crianças e adolescente. Ainda, procuram estreitar vínculo com as escolas para que possam em algumas situações trabalharem em conjunto.
- Se a criança ou adolescente faltam 3 dias seguidos é realizado uma visita a família para saber o motivo, caso não tenham um retorno, este é desligado. Mas a principal justificativa das assistentes sociais que realizam este acompanhamento é a segurança de casa usuário. Assim buscam ser próximos as famílias e conhecerem o histórico de cada aluno.

Os educadores sociais, em suas práticas e discursos, apresentam a preocupação que esses adolescentes saibam optar por caminhos que os distancie do tráfico de drogas, da violência e da prostituição. Nas falas e ações estão presentes o selo pela vida e bem-estar, um sentimento de proteção. Junto a esta necessidade, em alguns momentos, percebe-se uma imagem das famílias que gera uma inquietação em que os adolescentes não reproduzam o modelo familiar, por vezes apontadas como negligente e violentas. Conforme Brandão (2007, p. 16): “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome.”

As contribuições para uma educação emancipatória para a formação e vida dos sujeitos, na contramão do assistencialismo e do clientelismo, estão presentes nas aprendizagens das oficinas e atividades visando uma educação continuada e complementar a escolar. Reconhecer que a importância da socialização, do respeito ao próximo e a si, além da oportunidade de aprendizagem e visão ampliada do mundo que vivem ampliando as oportunidades de futuro e aproximando de novas expectativas, estão a serviço de uma Educação Libertadora. Como sustenta Freire (1987, p. 34),

“[...] 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-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.”

Embora se perceba a necessidade de proteção, acolhimento e carinho com as crianças e adolescentes, também estavam presentes a preocupação em prepará-los para o “mundo lá fora”, como diziam os educadores sociais, que se afligiam com as realidades vividas pelos atendidos. Ainda nos relatos, estava presente a proximidade dos educadores, que eram da comunidade ou proximidades, o carinho com que eram abordados fora da instituição, o respeito e a confiança que conquistavam, pois, os beneficiados buscavam apoio para suas dificuldades.

Considerações Finais

O tema tratado neste estudo não se esgota aqui, pois esta experiência servirá para aporte para novas pesquisas que queiram buscar alternativas e possibilidades para uma Educação Libertadora. Tema de importante relevância, para o cenário social, político e econômico do país, uma vez que atinge a maior parte da população, impossibilitando o acesso a direitos essenciais para uma vida digna.

A prática e vivências nessa associação servirão para buscar alternativas que possam servir de exemplo para a construção de caminhos para a formação de sujeitos políticos, autônomos, éticos e críticos. Apesar de ter ficado evidente a reprodução de alguns elementos da educação escolar, existia um movimento em direção a emancipação e integridade dos sujeitos. Embora a instituição busque uma ação conjunta com a escola, bom como com as famílias, não tem intenção de reproduzir, mas de agregar e construir agregando valor para a vida dos das crianças e adolescentes. Para que possam sonhar e buscar alternativas e possibilidades para uma vida íntegra e justa. Assim, a associação não só busca se aproximar da família e da escola, mas de aproximá-las também, por entender que cada um tem papel importante na vida dos sujeitos.

Ficou evidente neste estudo o cuidado da instituição em oferecer experiências variadas, que fomentassem a autonomia e emancipação, visando a transformação social e importância ao respeito ao outros e a si, bem como as experiências vividas dentro e fora da

associação para a construção de um cidadão consciente de seu papel social e político, reafirmando assim, a potencialidade do ato de educar.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: São Paulo: UNESP, 1987.

_____. Pedagogia do oprimido, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987

_____. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997

HADDAD, Sérgio. “Homenagem”. Revista Brasileira de Educação, v.14(41): 370. maio/agosto. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a14.pdf>>. Acesso em: 21.mar.2017

Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: patimodesto@live.com.

2 “Entende-se como educação não-escolar todas aquelas práticas educativas formais ou não formais desenvolvidas fora do contexto da escola e que estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento das necessidades de natureza econômica, socioambiental e cultural. (Haddad, 2009, p. 370)”.

Educomunicação e reconhecimento de autoria: caminhos para o Protagonismo Juvenil

Luciana Souza de Oliveira Costa¹
Júlia Pereira Damasceno de Moraes²
Vanice dos Santos³

Introdução

O percurso para a autonomia, a construção de um senso crítico e reflexivo, o exercício da cidadania, o reconhecimento e o respeito às individualidades do sujeito inserido no coletivo são traços de desenvolvimento do protagonismo juvenil em que os jovens, de forma consciente e crítica, tornam-se atores de seus próprios processos de construção de conhecimento enquanto cidadãos. Partindo desta premissa, perceberemos a aproximação das práticas pautadas no paradigma educ comunicativo com o conceito de reconhecimento de autoria dos sujeitos, inseridos no contexto proeminente no século XXI, principalmente entre as gerações mais jovens qual seja, a cultura digital.

Com conceitos de relevância às necessidades de inovação e mudança das práticas educacionais que atendam às necessidades de uma geração conectada em rede, nosso objetivo é perquirir perspectivas educacionais que se utilizem destas áreas de estudo e intervenção - a educ comunicação e o reconhecimento de autoria - para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos jovens. Tais categorias, em seus conceitos e paradigmas, apresentam, em comum, o intuito de valorização do estudante, possibilitando-o assumir, com responsabilidade, o papel de protagonista autônomo, crítico, criativo, respeitoso e capaz de galgar, com a mediação de seus educadores, seu próprio caminho de formação educacional e pessoal.

Para a efetivação desta pesquisa, optamos por uma metodologia de caráter qualitativo, por meio de re-

visão bibliográfica, buscando um arcabouço teórico convergente entre educ comunicação e reconhecimento de autoria, estabelecendo diálogos e estreitando concepções concêntricas ao protagonismo juvenil.

Originadas pela interface entre educação e comunicação, as práticas educ comunicativas, nas duas últimas décadas, vêm se difundindo como um campo em ascensão enquanto propostas inovadoras, a fim de promover a construção coletiva de conhecimentos, nas quais o professor media as interações para o desenvolvimento da aprendizagem compartilhada, numa relação horizontal entre todos os envolvidos.

Por sua vez, a autoria, compreendida como a capacidade de posicionar-se de maneira autônoma diante de si e da sociedade, representa um aspecto importante a ser observado em ambiente escolar. Supõe-se que práticas educativas que levam em consideração o exercício de autoria do sujeito podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo do estudante, legitimando-o como importante elemento do processo de ensino-aprendizagem.

Perspectivas da Educomunicação

Com bases de origem latino-americana, com destaque para Freire, Kaplún, Martín-Barbero, Orozco Gómez e Soares, através da intersecção que promove entre educação e comunicação, a educ comunicação - entendida como uma busca pelo fortalecimento de

ecossistemas comunicativos com vistas ao aprimoramento das práticas em espaços educativos, por meio de planejamentos e ações de implementação e execução (SOARES, 2002) - surge como uma alternativa na busca de contemplação das necessidades educacionais das novas gerações, bem como um alicerce às práticas pedagógicas dos educadores, pautada em relações dialógicas horizontais.

Neste sentido, SOUZA e SARTORI (2015, p. 84) consideram que:

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de aprender e, portanto, nas novas formas de ensinar, nas novas expectativas e nas novas demandas, não só dos sujeitos-alunos, mas também dos sujeitos-professores, já que todos estão inseridos (em maior ou em menor grau) nesta contemporaneidade repleta de tecnologias e mídias.

Ao invocarmos a expressão ecossistema comunicativo, referimo-nos ao termo desenvolvido por Jesús Martín-Barbero, sobre pilares de Walter Benjamin, para que, como em qualquer ecossistema, haja integração harmônica, neste caso, com vistas ao estabelecimento de competências comunicativas pautadas na horizontalidade dialógica entre sujeitos que compartilham seus conhecimentos na coletividade, sentindo-se livres para expressar suas opiniões, para argumentar, discutir e contradizer, para criar, recriar, experimentar e exprimir seus pensamentos e sentimentos, tendo, acima de tudo, o princípio ético do respeito.

Estes ecossistemas comunicativos dispõem de mídias e tecnologias digitais para que se propaguem e culminem na distribuição de uma comunicação cujos meios já são acolhidos com mais sensibilidade entre os jovens contemporâneos. Para Martín-Barbero (2011), abrem-se novos modos de sentir e perceber noções de espaço, tempo, proximidade, velocidade e sonoridade que possibilitam à juventude a descentralização do saber e, conseqüentemente, do poder, concentrado, historicamente, na personificação de algumas figuras sociais. Atualmente, o acesso ao conhecimento está disseminado para muito além dos limites institucionais escolares. A legitimação dos saberes está difundida, em suas multiplicidades, em variados meios,

desafiando o sistema educacional vigente. Face à estas considerações, o comunicador aponta que:

Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por os-mose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade. Estes configuram os saberes mosaico, [...] o que não impede os jovens de ter, com frequência, um conhecimento mais atualizado em física ou em geografia que o seu próprio professor. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126, 127).

Ainda é conveniente destacar que o pesquisador preocupa-se em elucidar a linha tênue existente quanto às políticas de propagação de ecossistemas comunicativos no contexto digital, apontando para os possíveis sucessos e fracassos sociais que essa concepção pode alavancar à educação. “Um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas maiorias ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ela produz” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 132).

O diálogo se faz imprescindível em perspectivas educacionais envolvidas por ecossistemas comunicativos, construindo, nesse viés, práticas que desenvolvem o senso crítico, a reflexão e, por conseguinte, a autonomia e a expressão autoral, nos seus mais variados meios e formas de apresentação. Há cerca de meio século, Freire (1967) já acentuava que a dialogicidade tem propósitos de relações horizontais entre um sujeito e outro, desenvolvendo o senso de inter-relações pautadas no respeito mútuo aos conhecimento, crenças e valores; na humildade em reconhecer o pensamento do outro; a fé; a confiança; a esperança, o amor.

Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. [...] O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. [...] Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1967, p. 107, 108)

Nessa perspectiva do filósofo brasileiro, percebemos a importância de reconhecimento do outro, de percebê-lo, de tentar compreendê-lo e fazer-se compreender, de estabelecer vínculos dialógicos comunicacionais, de estabelecer identidade, de mostrar respeito e afeto pelo ser humano com quem interage, num crescimento mútuo de compartilhamento. Nas palavras de Sartori (2010, p. 41), “Comunicar é reconhecer o outro, e nesse movimento, reconhecer-se. Tornar-se mediador significa recuperar a capacidade narrativa, de construção da identidade. Comunicar é permitir a palavra que se apropria do mundo e lhe dá sentido”.

Esta é a realidade em que o homem se encontra e compartilha, pois está inserido nela e, concomitantemente, caminha com ela, numa dinâmica de criar, recriar e decidir o mundo. De acordo com Freire (1967), o homem tem o potencial de dominar, humanizar, acrescentar, temporalizar, definir espaços, fazer cultura, fazer a sua própria realidade e interferir ou contribuir na de outros, bem como de todo o coletivo em contexto. E isto é o que descaracteriza a sua imobilidade, pois seus atos o fazem ser parte de épocas históricas, horas se conformando a elas, outras as escrevendo e participando, buscando serem autores desse percurso e, simultaneamente, os protagonistas.

Quebrando as formalidades textuais, convidamos Freire (1967, p. 97) para arrematar a tessitura desta seção, com mais uma valorosa contribuição: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Nossa concepção de autoria

Ao fazer parte de uma construção humana – a linguagem –, a palavra “autoria” também vai se modificando e assumindo significações que tornam mais complexo o seu significado. Os sentidos se movimentam fluidamente de acordo com a movimentação da própria linguagem. Há uma espécie de transformação contínua que ora acompanha, ora conduz a construção de sentido pelo sujeito.

Pensar termo autoria é pensar que, em dado momento da história da humanidade, entendeu-se haver a necessidade de substantivar uma ação humana. O que é produzido é produzido “por” alguém, ainda que não seja “de” alguém. O surgimento de um “autor” se dá, então, em função do discurso como expressão da permanente transformação da linguagem. Mas não se entenda a autoria apenas com relação à organização do que se fala. Relacione-se esse constante movimento entre interpretações discursivas à organização do que se faz e, em se tratando de autoria, do que se produz, que não seja reprodução apenas.

Para Grigoletto (2005, p. 72), “o sujeito, ao ocupar a posição de autor, se constitui através do movimento que faz entre o que é exterior ao discurso – o interdiscurso enquanto lugar do Outro – e o que lhe é interior – o intradiscurso enquanto lugar da organização da língua e do outro”.

As palavras e as maneiras de dizer do outro nos permitem o acesso – ainda que de forma parcial – à subjetividade de uma pessoa (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992). É na subjetividade que se promove o desenvolvimento de autoria do sujeito. É no discurso que também reside a subjetividade. Para constituir-se e considerar-se autor, o sujeito necessita do outro para legitimar sua própria autoria. Melhor dizendo, é nas relações sociais que a autoria acontece enquanto fenômeno essencialmente humano. O Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov (1992, p. 124) afirma: “assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala; ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”.

É importante pensar sobre a autoria enquanto característica de um ser humano que se entende como sujeito, e não como objeto. Desenvolver a autoria é, portanto, desenvolver o senso de si enquanto um ser capaz, dentre outras coisas, de dar origem, inventar, fazer, pensar e ser.

Para alguns pesquisadores, o reconhecimento de si enquanto sujeito ocorre a partir da convivência com os pares. Del Ré et al (2012, p. 41) também afirmam que: “a relação com o outro é central em nosso conceito de

individualidade, uma vez que a relação estabelecida com a alteridade é fundamental para a constituição do sujeito, bem como de seus textos escritos”.

Compreende-se que quem a pessoa é, e o modo como ela percebe quem é, faz parte de um processo de formação conceitual que traz a relação com o outro como principal elemento constituinte. Segundo o pesquisador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin,

Tudo o que me diz respeito, a começar meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que serão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (...) É mais tarde que indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro (BAKHTIN, 2003, p. 378-9).

Para esse autor, o conceito de autoria se dá em vários níveis, como na relação estabelecida entre herói e autor, por exemplo. Criticando o posicionamento de sua época que mistura o autor-homem com o autor-criador, afirma: “vemos o criador apenas em sua criação, jamais fora dela” (BAKHTIN, 2003, p. 403). Nesse caso, a autoria não se expressa no sujeito empírico, no ser humano, mas o sujeito está, esteticamente, compondo a sua criação.

A compreensão bakhtiniana acerca da constituição do sujeito-autor refere-se à capacidade de enunciação do sujeito. É sobre essa perspectiva que se constrói o nosso conceito de autoria: estudamos a potência de autoria de um sujeito que, segundo Bakhtin (1992, 2003, 2010) se constitui nas suas relações com a linguagem, a sociedade e o outro. Essa multiplicidade de interferências na própria forma como se dá a construção do sujeito remete o leitor, novamente, à compreensão de que a formação do ser humano depende, constantemente, das relações estabelecidas com seus pares.

A mesma linha de raciocínio é apresentada por Newton Duarte, quando escreve sobre a percepção Vigotskiniana de compreender o processo de constituição do sujeito. Segundo esse estudioso,

Vigotski faz uma diferenciação entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo humano e essa mesma relação no desenvolvimento cultural, social desse indivíduo. O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. (DUARTE, 2000, p. 83).

Em termos discursivos, a autoria do que se enuncia é sustentada, entremeada por enunciados outros que não apenas do sujeito que os enuncia. No entanto, isso não destitui o sentido da autoria, reduzindo o sujeito a alguém que é capaz de reproduzir ditos alheios. Isso, porque o que se ouve e entende perpassa pelo filtro individual de compreensão e, de uma maneira singular, mesmo que o enunciado observado seja o mesmo, suas significações são tantas quanto são os interlocutores.

O reconhecimento da diversidade e o respeito à individualidade de cada sujeito é um fator importante para que seja possível reconhecer a autoria e, a partir daí, promover o seu desenvolvimento, resultando em consequências positivas na vida do sujeito.

Considerações Finais

Muito se tem discutido acerca da necessidade de o sistema educacional adaptar-se às vertiginosas transformações ocorridas nas configurações das relações sociais na contemporaneidade. Há referências ao avanço tecnológico, à convivência constante com as mídias digitais, às mudanças decorrentes de uma era marcada pela liquidez e pela velocidade das relações do sujeito consigo, com seus pares e com o ambiente, de maneira mais abrangente.

Portanto, seguimos com nossa concepção de que promover práticas que possibilitem ao sujeito reconhecer-se autoralmente, o coloca em uma condição de protagonista, reforçando o desenvolvimento de um ser humano autônomo, emancipado e capaz de pensar e agir criativamente ao invés de percorrer apenas caminhos trilhados por outros. Esse senso de ineditismo

e reprodução também serve para elucidar as relações do sujeito com as mídias digitais, quando, por vezes interage com a tecnologia e noutras consome o que já foi produzido por outras pessoas.

Assim, o presente trabalho almeja, como resultado da pesquisa bibliográfica realizada e das discussões estabelecidas, promover uma reflexão acerca de elementos de congruência entre o uso de mídias digitais e práticas de reconhecimento de autoria, ambas sugeridas como possibilidade de viabilizar o protagonismo estudantil.

Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DEL RÉ, Alessandra; et al. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, p. 57-74, 2012.
- DUARTE, Newton et al. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Tese de doutorado apresentada à UFRGS. 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5322>. Acesso em 10 de setembro de 2018.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. Vol.7, n.19, p.33-48. São Paulo, jul. 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n. 23, p.16-25, jan./abr. 2002.
- SOUZA, Edemilson Gomes de; SARTORI, Ademilde Silveira. A prática pedagógica educomunicativa como estímulo ao diálogo da comunidade escolar possibilitando autoaprendizagem e protagonismo juvenil. **Revista Vale**, v. 8, nov. 2015. Disponível em: <https://www.fema.edu.br/images/fema/valesite/A_PR%C3%81TICA_PEDAG%C3%93GICA_EDUCOMUNICATIVA_COMO_EST%C3%8DMULO_AO_DI%C3%81LOGO_DA_COMUNIDADE_ESCOLAR_POSSIBILITANDO_AUTOAPRENDIZAGEM_E_PROTAGONISMO_JUVENIL.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

Notas de fim

1 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: lu.sou.oli@gmail.com.

2 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: julinha_damasceno@yahoo.com.br.

3 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: profa.vanice@uniplaclages.edu.br.

Não há saber mais ou saber menos: da sobreposição de culturas à construção do conceito de Educação do Campo

Eveline Fischer¹

Introdução

O tema da pesquisa instigou uma investigação sobre o conceito de invasão cultural, que problematiza a tentativa de quantificar e qualificar o conhecimento de um sujeito em relação a outro, e ainda, de uma cultura em detrimento de outra. Essa perspectiva de pensar a diferença fez com que formas institucionalizadas de opressão se legitimassem para garantir a resolução do problema da “ignorância” de algumas comunidades. E a escola acabou cumprindo com esse papel por muito tempo, ao tratar de forma autoritária as relações de ensino e aprendizagem, priorizar a escolha de currículos que não valorizavam a experiência dos alunos e ao utilizar metodologias que propiciaram a massificação de comportamentos ditos como socialmente aceitos. Ou seja, a educação que deveria ensinar acabou por muitas vezes sendo utilizada para deseducar o povo em relação a sua própria cultura.

O presente texto buscou fazer uma aproximação das relações de opressão cultural até o campo da educação para as populações rurais. Ou seja, de que forma a hegemonia de uma cultura urbana, elitizada, foi levada para os camponeses como uma maneira de tentar corrigir suas posturas consideradas retrógradas. E, sendo doada a esse povo, como num ato de assistencialismo, quais os resultados que essa educação projeta nos seus modos de ver e pensar o mundo.

Para pesquisar e refletir sobre este tema foi utilizada a pesquisa bibliográfica, buscando em autores de referência na área da educação e da sociologia suas concepções e contribuições acerca dos assuntos abordados.

O conceito de invasão cultural e opressão nos processos educativos

A ideia de possuir uma cultura que fosse única foi por muito tempo difundida entre a sociedade. Uma cultura, construída e validada por poucos, com características consideradas por eles importantes e que pregava a necessidade de ser alcançada por todos. Quem não a tinha, era considerado atrasado, inferior. Isso não quer dizer que hoje essa ideia já esteja superada. O que ocorre atualmente é a identificação de pequenos grupos sociais com suas histórias e formas de ser, que os possibilita uma maior resistência e empoderamento perante uma sociedade excludente. O que não significa que as tentativas de desvalorizar e eliminar qualquer tipo de diferença não existam mais.

Para tentar reparar os atrasos verificados em grande parte da população, surgiu a necessidade de se pensar em formas de elevar culturalmente a sociedade (VEIGA-NETO, 2003). Assim, a escola, que em diversos momentos de sua história utilizou métodos de homogeneização muito eficientes, conseguiu se estabelecer como um meio para atingir tal objetivo, definindo a quem cabia o papel de instruir, educar e disciplinar os seres considerados vazios, que necessitavam ser preenchidos com os conhecimentos universais. Era o acesso à escola que garantiria ao sujeito ser inserido numa cultura realmente importante, sendo necessário corrigir posturas, gostos e abandonar qualquer forma de crenças que não fossem cientificamente comprovadas.

Assim, os estudantes que deveriam ser seres ativos no processo de ensino e aprendizagem foram submeti-

dos a uma prática de educação bancária, que se configura como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80). Nessa visão, o saber que o educador detém é o realmente importante, que deve ser doado aos que nada sabem, no caso, os alunos.

Quando o processo educativo é reduzido à mera instrução e apresentação das verdades historicamente construídas, é negada sua possibilidade de ser descobrimento. Quando a escola impõe apenas a sua verdade ela oprime as demais verdades socialmente construídas pelos outros sujeitos que fazem parte dela. Cada estudante, cada professor faz parte de um meio social diferente. Mas encontra-se muitas justificativas ao ato de invadir com sua própria cultura outra, que é julgada inferior. Não são poucas as situações em que, bem destaca Freire:

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de “comunicados”, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. (...) Esta descrença no homem simples revela, por sua vez, um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância. (2017, p. 56-57).

Freire ainda reforça que nenhuma forma de educação é neutra, pois há sempre uma intencionalidade no ato de educar. Ao determinar que o outro nada sabe em função da posição que se julga inferior, lhe impõe o que se acha necessário que saiba. A educação fica então a serviço da manutenção de uma sociedade desigual, que não se percebe oprimida e pouco consegue fazer para se libertar. No contraponto de uma educação bancária e opressora, surge a necessidade de uma práxis educativa libertadora, emancipatória, onde se entende que:

(...) não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim

como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. (FREIRE, 2017, p. 57).

Mas o processo de opressão é tão forte, que os próprios oprimidos que possuem suas culturas invadidas, são levados a validar os conhecimentos a eles apresentados pelos que designam “doutores no assunto”. Assim também acontece quando os resultados dos processos educativos não atingem os índices esperados por quem lhes impõe. Novamente há a culpabilização daquele que é ignorado enquanto um ser cultural, colocando-o como naturalmente incapaz de compreender o que lhe é apresentado (FREIRE, 2017).

Quando a cultura do outro é desconsiderada, bem como sua condição natural de buscar os conhecimentos que lhes são necessários, há uma negação da identidade desse sujeito, de sua existência enquanto ser. Inviabiliza-se o processo de culturas, para impor apenas uma cultura que homogeneíze comportamentos e modos de ser e estar no mundo.

Pensando em todos esses aspectos, apresenta-se a seguir a discussão que foi construída principalmente ao longo do século XX para repensar o papel da escola como o único espaço educativo formal, onde acaba exercendo uma sobreposição de culturas, negando as especificidades de cada povo e região.

A educação que não se aprende na escola

Segundo Gadotti (2012), a educação não pode ser vinculada exclusivamente ao que acontece dentro da escola. Da mesma forma que seu conceito é amplo, sua prática acontece em diferentes espaços e em todos os momentos da vida. O ser humano é naturalmente curioso e essa característica faz com que a aprendizagem ocorra espontaneamente a partir das necessidades que vão se apresentando. Aprende sua cultura, seus costumes, valores e experimenta possíveis soluções para seus problemas.

Diferente do que acontece na educação formal, que em sua maioria ainda está programada para oferecer um conteúdo pronto aos estudantes, com professores que planejam suas aulas para levar muitas respostas aos seus alunos, no conceito de educação informal há a ideia de aprender mutuamente, com as necessidades que vão se apresentando no cotidiano, com seus pares, que podem ser pais, irmãos, vizinhos, comunidade, etc. É a educação informal que garante a formação da identidade dos sujeitos e, “atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado” (GOHN, 2006, p. 30).

Da mesma forma que os processos educativos informais se configuram como importantes na formação humana, existem ainda os não-formais. Nesses, já pode se perceber uma intencionalidade no ato de ensinar, mas que não deixam de valorizar toda a espontaneidade dos conteúdos que vão surgindo dos próprios sujeitos que fazem parte do processo.

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. (GOHN, 2006, p. 31-32).

Por ser dinâmica e não burocrática, essa modalidade de educação permite que o diálogo seja o condutor de suas práticas. Assim, através dele, os sujeitos têm condições de trazer à pauta seus interesses do cotidiano, problematizando-os e buscando chegar a consensos de como agir e intervir no seu próprio mundo, construindo assim, seus conhecimentos, suas próprias verdades.

Os espaços não-formais de aprendizagem nascem dos anseios de movimentos sociais e lutas de classes, buscando tratar questões políticas, de direitos, de opressão e exclusão, atendendo ao que se chama de minorias sociais. Trabalham em torno de “um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 2017, p. 39).

Somente na tomada de consciência que, assim como a cultura, não pode ser imposta por agentes externos, é que se chega ao que Freire conceitua como educação libertadora. Uma forma de educar que busca o acesso igualitário aos direitos básicos de qualquer cidadão e uma escola que o respeita dentro de sua diversidade cultural.

Da educação rural para a educação do campo

Nesta última parte do texto, a intenção é usar das problematizações realizadas até o momento para reforçar a necessidade da escola se configurar como um espaço de respeito à diversidade cultural e como essa ressignificação que vem sendo consolidada nos últimos anos contribuiu para a formulação do conceito de educação do campo.

Se na educação como um todo já se observa uma forma de imposição de conteúdos e conhecimentos que são definidos verticalmente, num trabalho “sobre” o educando, na educação para as populações rurais a situação agrava-se ainda mais. A educação rural, que visava a escolarização de crianças e adolescentes de famílias de agricultores, trabalhava sob a perspectiva da ideologia dominante, onde o campo deveria servir aos interesses de uma sociedade majoritariamente urbana, pensada como atrasada tecnologicamente e culturalmente. Nessa visão, também se considerava necessário corrigir os atrasos dessa população, tida muitas vezes como retrógrada (SOUZA, 2008).

Freire, que em sua obra *Extensão ou Comunicação* reflete sobre o significado do extensionismo praticado pelos agrônomos educadores, como um ato mecânico, onde simplesmente leva suas práticas até o camponês, numa ideia de doação, também pode auxiliar na compreensão da ideia central da educação rural.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realiza, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo “extensão” se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* etc. (FREIRE, 2017, p. 20).

O conceito de extensão pode ser remetido a concepção de educação rural, entendida como um compilado da educação tradicional que chega até a população do campo, ignorando suas culturas e negando suas particularidades. Essa forma de educação pensada para o campo revela uma visão assistencialista da mesma, pois ingenuamente acredita que os camponeses necessitam do seu direito de acesso ao conhecimento como uma doação. Mas essa educação que se importa da cidade para o campo nada mais é do que uma forma muito clara de invasão cultural (FREIRE, 2017).

Na contramão do termo extensão, Freire anuncia a possibilidade da comunicação. É necessário conhecer a visão de mundo dos camponeses, pesquisar seus temas geradores e os conteúdos que farão parte de seu ensino. Nesse sentido vem se configurando a proposta da educação do campo, que abrange o contexto de parcela da sociedade do país que não se encaixa como urbana e necessita de políticas específicas. Pressupõe uma reordenação de pensamento para um viés socioeducacional, que começa a ganhar força no final do século XX e início do século XXI, após um longo período de luta por direitos e garantia de leis que a respaldassem.

A partir da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, no ano de 1998, o termo despontou como uma forma de redefinir os objetivos que se têm para com esta modalidade educacional, pois visa substituir a concepção de educação rural, pensada a partir

das necessidades do urbano, marginalizando o contexto do campo e suas especificidades.

Numa leitura histórica de empobrecimento dos pequenos agricultores, há o agravamento de suas condições de vida devido ao capitalismo que se instala também na agricultura, inviabilizando as práticas da pequena propriedade (MOLINA, 2011). Com a inserção do modelo do agronegócio, da agroindústria e a migração constante das populações rurais para os grandes centros, é necessário compreender de que forma a educação, entendida como um dos direitos básicos de cidadania, pode colaborar na permanência dos jovens no campo, com uma vida digna, e também na conquista de novos territórios. Assim tornando-os sujeitos de seu grupo social e reafirmando seu papel político na sociedade.

A educação do campo vem como uma proposta de valorização dos saberes culturais locais e do perfil dos sujeitos envolvidos. Como resultado de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que, numa perspectiva de inclusão, visam atender as demandas da população do campo, pensando a educação como um processo de integração entre os saberes da educação escolar e a identidade do meio, integrando escola/campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) dizem que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

A educação do campo extravasa os conhecimentos adquiridos apenas em sala de aula, característicos de uma educação tradicional. Ela considera toda a educação não escolar adquirida desde o âmbito familiar até as práticas desenvolvidas na sociedade em que estão inseridos. Segundo Molina (2011, p. 19), a educação do campo “compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo”.

Portanto, pensar em uma educação para o campo, no sentido de doação, extensão, não cumpre com o papel de uma educação que atenda aos critérios que se procurou defender ao longo do texto. Como bem resume Freire (2017, p. 104):

(...) a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

Assim como o conceito de cultura, a educação deve ser múltipla e, sobretudo, um processo dialógico, que prima pelo respeito entre os sujeitos que dialogam. Daí a emergência da afirmação de uma educação do campo, reconhecida como resultado das reivindicações dos camponeses e que os representa enquanto classe de luta social.

Considerações finais

A escola acredita que sabe o que deve ensinar, os professores como devem ensinar e assim só resta aos alunos, passivamente, se transformarem em receptores daquele conhecimento pré-definido. Um conhecimento que não parte deles, que não atende suas necessidades e segrega suas culturas.

Se não é mais possível pensar na ideia de educação como transmissão de conhecimentos e sobreposição de culturas, cabe desconfiar de discursos que ainda difundem esse conceito. Ao final desta pesquisa e da reflexão que instaurou-se ao longo deste processo, a grande contribuição fica a cargo da necessidade de se buscar uma prática de educação libertadora. Sobre tudo pelas e para as minorias sociais. Pois somente assim a mudança pode ocorrer, pautada nas reivindicações de quem é de direito. É preciso se assumir enquanto cultura e negar sua inferioridade perante as que se impõe ao seu contexto para poder garantir sua emancipação.

A educação do campo é um bom exemplo de como as mudanças são necessárias para promover o empoderamento de um povo e superar a ideia de superioridade que os sujeitos projetam em quem se apresenta como diferente deles. Pois bem se sabe que não há saber mais ou saber menos, o que existem são saberes diferentes (FREIRE, 2017), formas de comportamento diversas. No fim, o que interessa é que todos são válidos nas suas realidades na medida em que representam a cultura e a diversidade de um povo.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012*, p. 10-32. Disponível em <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2493/2450>> Acesso em: 02 jul. 2018.
- SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.redalyc.org/9081/html/873/87313701008/>> Acesso em: 22 jul. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, Rio de Janeiro, maio-agosto 2003. p. 5-15. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 15 jun. 2018.

Notas de fim

1 Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

O papel do professor na libertação dos educandos

Niuana Kullmann (UCS)¹

Caroline Caldas Lemons (UCS)²

Introdução

A importância que a função docente possui na formação dos alunos vai desde o desenvolvimento das habilidades até a ampliação do senso crítico para analisar e avaliar as situações que circundam sua vida e a sociedade em geral. Dessa forma, ensinar determinado conteúdo ou disciplina já não basta para auxiliar na formação completa de um cidadão capaz de libertar-se de qualquer forma de opressão a que possa ser submetido em sua vida.

Sabemos que, em nosso país especificamente, por muito tempo tivemos classes sociais com distância infindável entre si; por pouco mais de uma década, vimos o avanço das classes mais desfavorecidas, não só saindo da pobreza extrema, como também sendo olhadas e assistidas por políticas públicas que lhes garantiram oportunidades nunca antes acessíveis. Nos últimos anos, temos visto grandes retrocessos na área educacional e social do Brasil, o que favorece o aumento da desigualdade social, da pobreza e exclusão.

Diante desse cenário, a atuação docente se faz ainda mais importante, indispensável e necessária, embora seja cada vez menos valorizada e reconhecida pela sociedade. Qual seria, então, a forma mais eficaz, real e possível para atuar na educação popular, de forma a promover esse movimento de libertação e emancipação? Acreditamos que a resposta a esse questionamento possa ser obtida a partir da vivência das práticas freireanas.

De onde partir?

Muitas vezes, temos a dificuldade de descobrir o ponto de início, o começo. Escolhi, neste momento,

partir do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e relacionar as reflexões ali propostas com a atuação docente. Ao apresentar a forma como compreende a tarefa de educar, Freire nos convida a pensar sobre os estigmas do ser professor, tão valorizados ao longo do tempo. Esses estigmas reforçam a ideia de professor detentor do saber, acima do bem e do mal.

É a isso, também, que Freire se opõe, colocando o educando como ator principal da aprendizagem: aquele que deve ser respeitado e de quem devemos valorizar o conhecimento, experiências, vivências, saberes. A partir disso, nos coloca diferentes formas de (re) pensar a atuação docente, de forma a contribuir para o desenvolvimento intelectual e humano de cada um de nossos alunos.

Mas, como, então, podemos responder ao questionamento feito na introdução: como o professor pode auxiliar na libertação de seus educandos, de seus alunos? É uma tarefa um tanto desafiadora, justamente, porque não cremos que exista uma fórmula ou um modo de fazer, mas cremos que o caminho seja longo e exija que o trilhemos dia a dia, ação a ação.

Na prática educativa, deparamo-nos com recorrentes e significativas incoerências entre o discurso e prática. Lecionamos em diferentes anos escolares, com experiência nos anos iniciais e finais, graduação, instituições privadas e públicas, assim como muitos de meus colegas de profissão. Isso não nos faz melhor nem pior que ninguém, porém permite que falemos com certa propriedade sobre o tema.

Nos caminhos percorridos até hoje, muito nos satisfaz perceber que evoluímos muito, sempre reavaliando

do práticas e colocando-nos o desafio de ser melhor, de contribuir cada vez mais para o desenvolvimento de nossos alunos. A isso atribuímos o valor da fala de Freire quando afirma que é fundamental refletirmos criticamente sobre a prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento epistemológico' da prática enquanto objeto de sua análise deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 2016, p. 40)

Conhecer *Pedagogia da Autonomia* e ver nela a concretização de muitos de nossos anseios e pensamentos, faz-nos analisar ainda mais nossa atuação docente num caminho mais humano, holístico e crítico.

Compreendemos, então, que como educadores, seja na família, na escola, nas comunidades, ou em quaisquer outros ambientes e contextos, nossa prática precisa refletir nossa fala, nossa teoria. E isso precisa ser feito de tal forma que não precisemos explicar nossa atuação, mas que ela nos preceda a tal ponto que nosso aluno reconheça que nele acreditamos, valorizamos seu potencial e que conosco pode contar na trajetória de seu desenvolvimento.

Alinhar discurso e prática é um caminho sem volta. Isso significa dizer que, ao entrar nesse processo, acreditando realmente que é possível e que assim desejamos trabalhar, não há como dele se afastar, tampouco não agir assim em qualquer momento. E isso é muito bom, porém não podemos omitir o fato de que, no início, nosso trabalho será muito maior, mais cansativo e demandará que nos dediquemos muito a ele.

Comparamos esse primeiro movimento à expressão "nadar contra a maré". Muitos nos dirão que é difícil, que não vale a pena, que no final dá na mesma, que não recebem para isso, que o desgaste é grande. E é. Realmente, o desgaste é grande, afinal educar exige uma energia que não sabemos mensurar, mas somos capazes de ver e de valorizar tudo, ao perceber a evolução intelectual e a autonomia que nosso aluno foi capaz de desenvolver.

Muitas vezes, julgamos que as carências das crianças aparecem somente na rede pública, porque a pobreza é mais presente. Concordamos, quando pensamos em poucos recursos financeiros. Porém reconhecemos as diferentes formas de pobreza e já as encontramos nos mais diferentes contextos, escolas, famílias, bairros, cidades. E é pela diversidade de exemplos que precisamos atuar como promotores da autonomia e libertação.

Atuação docente

Para que possamos ajudar nossos alunos a se libertarem da opressão em que vivem, palavras, sozinhas, não bastam. É importante que saibamos reconhecer nossa parcela de contribuição e, também, os limites dos educandos que estão sob nossa guarda. Além disso, precisamos reconhecer os espaços em que estamos inseridos e quais os movimentos que podemos fazer. Com isso, queremos dizer que não adianta expormos os estudantes a situações com as quais ele ainda não sabe lidar. Isso geraria frustração e, talvez, até um afastamento.

O possível, necessário e urgente é que saibamos mostrar aos educandos todas as possibilidades de mundo que existem e prepará-los para as escolhas que eles serão capazes de fazer. Frequentemente, vemos que muitos pais e professores gostariam que seus filhos e alunos seguissem determinados padrões, fizessem escolhas específicas, entretanto, nem mesmo nós, adultos, optamos por nos aventurar no desconhecido.

Não só não nos aventuramos como, nem sequer, o conhecemos. É muito fácil, por exemplo, viver sem ar-condicionado no carro. Nos adaptamos à temperatura, inconscientemente adquirimos hábitos que não dificultem em nada nossa rotina. Porém, a partir do momento em que conhecemos e passamos a desfrutar de um carro climatizado, pouco provavelmente faremos a opção de voltar ao antigo, que, anteriormente, nos parecia tão adequado e confortável.

Da mesma forma, precisamos ter o cuidado de, paulatinamente, apresentar àqueles que nos cercam, outras possibilidades de realidade. Nelas, o foco não

pode ser o *ter*, mas o *ser*. O que isso significa? Significa que não podemos incentivar as crianças, adolescentes, jovens e adultos a ter algo material para serem mais felizes, mas a conquistarem aquilo que acharem que pode melhorar sua condição de vida: liberdade.

A liberdade está relacionada com a autonomia das nossas decisões, com tudo o que podemos fazer, sem deixarmos de ser éticos com a sociedade, respeitando nossos pares. Talvez, seja de difícil compreensão para algumas pessoas o que ser livre significa, já que, tendo nascido assim, não conseguimos pensar em como é não ter aquilo que, desde sempre, tivemos.

Às vezes, ouvimos comentários depreciativos sobre jovens mulheres que se tornam mães e avaliamos: que bom seria se todas tivessem tido as mesmas oportunidades que tu tiveste e que, assim como tu, pudessem escolher a melhor hora, o melhor momento, o melhor parceiro para construir uma família. Relutamos a acreditar que qualquer pessoa desejaria parar de estudar para criar um filho não planejado; que qualquer pai ou mãe desejasse ver sua filha ou filho iniciando uma família em condições precárias de sobrevivência. Porém, como diz a sabedoria popular “de que adianta chorar pelo leite derramado?”.

Na educação popular, em que atuamos, deparamo-nos com situações como essa e buscamos, sempre, agir de forma natural, tentando olhar para além de tudo isso. Antes de sermos professores de uma adolescente grávida, somos professores de uma adolescente que merece nosso respeito às suas vivências, escolhas, consequências e tudo o que com ela vir. Adiantaria julgar essa jovem mãe, impondo-lhe nossa forma de pensar? Não. O que adiantaria, então?

Nesses momentos, cremos que nossa principal função seja a de permitir que ela tenha condições de ter acesso ao máximo de informações possível e, a partir disso, tome as melhores decisões que estiverem ao seu alcance. Não podemos resumir nosso trabalho a conteúdos descontextualizados, sabendo que os conflitos com que esta estudante deve estar lutando são grandes demais para nosso entendimento.

Isso não quer dizer que ela não precisará estudar para as disciplinas, aprender os conteúdos previstos ou

que terá vantagens em relação aos seus colegas de classe. Isso quer dizer que precisamos ter um olhar atento e respeitoso para com ela, assim como teremos para com todos os outros: respeitando suas singularidades e agindo de forma a poder contribuir, igualmente, com todos. Desta forma, saberemos agir com bom-senso (FREIRE, 2016, p. 60)

Citamos outra possibilidade de auxílio a nossos educandos em direção à libertação. Quando estamos envolvidos com a educação popular, não nos faltam exemplos nem oportunidades para “pensarmos certo”. Diariamente, vemos a pobreza a que muitos brasileiros são submetidos, nos mais diferentes lugares de nosso país, desde muito cedo. Temos contato com famílias desfavorecidas financeiramente e que acabam se afastando da Escola porque, reconhecendo suas dificuldades, não conseguem modificar a realidade em que se inserem. Pior que isso, veem que a própria escola, representada por professores, equipe diretiva, alunos e comunidade, em nada contribui para a libertação necessária, além de criticá-las e envergonhá-las com comentários, expressões de pena ou equivalentes.

Obviamente, todos gostamos de sermos bem tratados, de que conversem conosco olhando em nossos olhos e demonstrando que valorizam o que temos a dizer. Porém, desde cedo, o que muitos estudantes e seus familiares recebem são comentários degradantes, questionamentos maldosos envoltos em sutilezas, olhares julgadores disfarçados de preocupação. Consequentemente, na maior parte dos casos, são esses mesmos alunos que, num futuro muito próximo, demonstrarão dificuldades de aprendizagem, seguida de família ausente ou pouco participante das atividades escolares.

Por outro lado, devemos reconhecer, há aqueles educadores que conseguem transcender a todo esse pré-conceito cultural que insiste em fazer raiz. São esses os docentes que farão a diferença, mas não podemos achar que cairão do céu ou que são super-heróis, capazes de transformar e recuperar tudo a seu redor. São profissionais que tiveram a chance de estudar para além das apostilas e das aulas e estudaram, acima de tudo, o ser humano, com seus erros e acertos, com suas conquistas e frustrações.

São aqueles professores que ensinaram o aluno agitado, aquele que possuía escassos hábitos de higiene, aquele que fazia suas refeições somente na escola, que dividia a cama com mais 2, 3 ou 4 irmãos, que possuía somente fogão a lenha em sua casa, independentemente da temperatura climática, que, em dias mais frios, era obrigado a faltar à aula por não ter o que vestir e tantas outras situações que não podem determinar o que este educando pode aprender; situações que não determinam até onde ele poderá ir. Pelo contrário, será, apesar dessas situações, que ele irá longe e desfrutará da liberdade e autonomia que começou a enxergar na escola.

Se a Escola não puder ser um ambiente em que aqueles que por lá passam saiam melhores do que entraram, então, perdeu seu papel, sua importância, sua função. Essa “melhora” não se restringe ao desenvolvimento intelectual, nem isso deve estar em segundo plano. Mas precisamos identificar em que e de que forma realizaremos, efetivamente, nossa função.

Quando falo naqueles que passam pela escola, refiro-me também aos professores. Desse modo, retomo o que Freire apresenta sobre a necessidade do professor, também, reconhecer-se como ser inacabado e, tendo consciência disso, buscar seu desenvolvimento. É preciso que tenhamos em mente que mesmo docentes, todos estamos num longo e constante processo evolutivo e isso pressupõe aprender com as relações que estabelecemos e alimentamos com nossos alunos, pelo diálogo. Essa prática dialógica abre caminhos que não poderiam ser imaginados se não no momento em que se constituem e se configuram, convidando-nos a eles trilharmos.

Ao dialogar com os alunos que nos são confiados diariamente, temos a oportunidade de estreitar os laços, ou, antes disso, criar laços. Com isso, não precisamos estabelecer com eles relações de amizade ou que se deem fora do ambiente escolar, embora não há mal algum nisso, mas aproximar-nos deles de forma que os permitam perceber também nossa incompletude. Assim, verão que, como eles, também buscamos algo que pode nos tornar mais feliz, que possa contribuir para nosso desenvolvimento como ser humano.

Além disso, estreitamos as relações de forma que, pelo diálogo, possamos mostrar-lhes o desejo de, efe-

tivamente, contribuir para a mudança da sociedade, em que predomine o respeito às diferenças e não a desigualdade social. Para Freire (2016) é imprescindível que saibamos estabelecer com nossos alunos essa relação dialógica e respeitosa.

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a *aprender* não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas às mudanças do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização. (p. 135)

É possível, portanto, que o professor não só mostre a seus alunos a importância da luta, da emancipação, da libertação de toda e qualquer forma de opressão, mas que, acima de tudo, lute com eles, por eles. Seja atuante e, pelas suas atitudes, demonstre que pratica o que fala, age como diz e ensine-os a fazer o que faz.

Um desafio que se apresenta nesse contexto é o de não fazer parecer que tudo foi fácil ou difícil, nem que o esforço de cada um é suficiente para mudarmos uma realidade. Não basta se esforçar, ter força de vontade, é preciso lutar para diminuir as desigualdades sociais que nos cercam. Dizemos isso porque, repetidas vezes, ouvimos que “é só estudar”. Se fosse “só” estudar, realmente seria simples e fácil de resolver.

Normalmente, comentários como esse vêm de pessoas que usufruíram de muitos dos direitos que deveriam ser para todos, mas são negados a muitos. É bastante simples falar que é “só estudar” quando se vem de uma família de pai e mãe empregados, com casa própria e acesso à escola (não necessariamente particular), não precisa pensar nas refeições que fará, tampouco auxiliar nas contas da casa, além de outras coisas tão ou mais simples.

Usufruir dos nossos direitos não é, de forma alguma, errado. O que é errado é acharmos que, se deu certo para mim, dará certo para todos os outros; ou, se não deu certo para ele/a é porque faltou vontade, esforço, dedicação. O errado é julgarmos os outros por não fazerem as mesmas escolhas que nós fizemos, por não andarem pelos mesmos caminhos que nós anda-

mos. Por isso que, ao professor, cabe apresentar as diferentes possibilidades e auxiliar seus alunos nas escolhas que farão. E, mais que isso, estar aberto à escuta nos momentos em que fizerem escolhas erradas, em que pensarem errado para que saibam que sempre há uma saída, uma forma de consertar aquilo que, em alguns momentos, pode parecer o fim.

Em sala de aula, temos a chance de oportunizar que todos se manifestem, que falem, que se posicionem e que, juntos, aprendamos a não julgar os outros por suas atitudes ou escolhas, mas a tentar compreender o que se pode fazer a partir disso e, mais ainda, a desenvolver a empatia e saber que, nas mesmas circunstâncias, com as mesmas vivências, provavelmente, todos agiriam da mesma forma.

Não tenho dúvida de que nós, professores e professoras, somos uma ameaça constante a governantes corruptos e opressores, porque somos os únicos profissionais capazes de, pelo nosso trabalho, auxiliar nossos alunos a desenvolver uma consciência crítica e transformadora de sua realidade, que não se conforme com a precariedade dos serviços a que uma pequena parcela da população tem acesso. Pequena parcela porque a maior parte não tem acesso a nada e, ainda assim, há quem consiga, com o apoio da mídia, manipular tantas pessoas e convencê-las a agradecer àqueles que nada mais fazem além do mínimo de suas obrigações.

Considerações finais

O processo de formação de professores precisa ser constante e crítico. Não podemos aceitar que, ainda hoje, nossa formação seja precária e, muitas vezes, descontextualizada. Cada vez mais vemos que cursos de graduação estão distanciando-se da prática escolar, o que fragiliza o docente que somente terá experiência e contato com alunos e a rotina escolar no momento que for, efetivamente, atuar.

Notas de fim

1 Doutoranda e bolsista PROSUC-CAPES no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Email: niuana@gmail.com

Além de fragilizar o professor, contribui para que chegue à escola e, diante dos inúmeros desafios, opte por abandonar o magistério ou, o que é pior, a permanecer adotando práticas autoritárias e desrespeitosas com os alunos. Isso é ainda mais grave quando percebemos que há um descaso por parte de nossos governantes e da sociedade, que desvaloriza e, em alguns casos, ridiculariza o trabalho docente.

A melhor forma de instigar os alunos a lutarem por sua emancipação cultural e libertação de toda e qualquer forma de opressão é, antes de mais nada, buscar a libertação de uma formação engessada, que coloque o professor como detentor de um dom e que isso é suficiente para determinar sua atuação. Essa busca por sua libertação deve ser tão clara que faça com que os alunos se sintam solidários à luta docente e dela participem por compreenderem que a luta por uma educação de qualidade é dever de todos.

Quando nossos alunos enxergarem na figura do professor um ser atuante, que não se conforma com migalhas, com baixa remuneração, com desvalorização profissional e falta de condições dignas de trabalho e, por isso, vai à luta, aprenderão que, em sua vida, não poderão, da mesma forma, contentar-se com o mínimo de seus direitos. Não aceitarão que tratem seus direitos como concessão de favores, tampouco seus deveres como obrigações arbitrárias.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

2 Doutoranda e bolsista PROSUC-CAPES no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de História na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Email: carolemons@ibest.com.br.

Paulo Freire e a Cibercultura na escola: um diálogo com a Alteridade

Caroline Kloss¹

Introdução

Desde o início dos anos noventa, com a disseminação da internet no Brasil, o avanço tecnológico vem sendo progressivamente alto. O mundo digital, cada vez mais com recursos atrativos, influencia-nos a todo momento, da mesma forma que constitui nosso modo de ser e de viver. Pois não é apenas um aperfeiçoamento de aparelhos, é uma mudança no pensar e agir, mudança cultural. E esta mudança, de acordo com Lévy (1999), é inerente à cibercultura, a cultura advinda do ciberespaço (espaço *online* de interação que abrange conteúdo, suporte e participantes). A cibercultura, por ser a nível mundial, transpassa diversos âmbitos, incluindo educadores e educandos, que, fora da escola, também dialogam com o ciberespaço.

A questão que aqui se instaura é a relação entre o mundo tecnológico e o mundo escolar. Pois o contexto considerado na escola, muitas vezes, ainda é aquele que se tinha antes dos anos noventa, sem a internet e, consequentemente, sem os avanços que tivemos até hoje. O que pode causar uma desconexão entre os espaços e os envolvidos – educadores e educandos. Quanto a isso, Paulo Freire, com suas ideias de transformação e liberdade pelo diálogo, pode contribuir com uma nova forma de pensar sobre a educação, considerando o processo de ensino “de gente para gente”, isto é, uma educação humanizada. Dessa forma, as relações mediadas pelo diálogo é que constroem um ambiente aberto a possibilidades e a contribuições de todos os envolvidos, pois essa ideologia crê na horizontalidade, na participação de todos os sujeitos, diferentemente da forma hierárquica de certas práticas, em que o professor é quem sabe e o estudante, quem precisa saber o que o professor sabe. Nesse sentido, ao abordar as

relações no processo de ensino, sejam elas entre educadores e educandos ou entre sujeitos e contexto, perceberemos a existência do “outro”, ou seja, toda interação é feita entre algo e “outro” algo, independentemente do que sejam esses “algos”. O que caracteriza relações de alteridade. A definição de alteridade pode variar de acordo com a abordagem. E como forma de problematizar diferentes perspectivas de alteridade, juntamente com o contexto digital e a educação para a liberdade é que destaco esta pesquisa.

Desse modo, este estudo foi uma tentativa de relacionar diferentes perspectivas do conceito de alteridade com a ideologia freireana e com o contexto emergente da cibercultura, como forma de problematizar um dos aspectos do cenário educacional, considerando estas possíveis desconexões entre os sujeitos escolares (educadores e educandos) e o contexto digital. Mais especificamente, a pesquisa teve como objetivo investigar de que forma Paulo Freire e a cibercultura podem ser inseridos no conceito de alteridade, pensando na prática escolar. Para tanto, os referenciais teóricos foram: Platão (2003), Hans-Georg Gadamer (CARBONARA, 2013), Martin Buber (1979), Emmanuel Levinas (CARBONARA, 2013) e Paulo Freire (1994, 1997, 2002). Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa teve caráter bibliográfico, pois consistiu na revisão do referencial teórico, tendo em vista sua relação com o contexto cibercultural na escola.

Platão

Platão (2003), em seu diálogo com Teeteto, explana sobre a definição de sofista, profissional conhecido pela capacidade de discursar e de argumentar. Não cabe aqui

Figura 01 – Esquema da explicação dicotômica⁴

uma abordagem mais detalhada em relação ao significado, mas sim à forma. O modo dicotômico utilizado, estabelecendo divisões duplas, contribui para a constituição do conceito de alteridade. Por exemplo, no início do texto, ao afirmar que o pescador é artista e que trabalha com a arte aquisitiva (de troca ou de captura), é excluída a ideia de que o pescador seja artista de arte criadora, conforme a ilustração da Figura 01.

Desse modo, o pescador é artista de arte aquisitiva pelo fato de não ser artista de arte criadora. Isto é, o “ser” é “ser” pelo fato de não ser o “outro”. É importante esclarecer, também, que esse “outro” não é de maior ou menor prestígio, apenas é diferente do “ser”. Assim como o educador assim o é, por não ser o educando, sendo o papel do educador o de criar possibilidades para o aprendizado e o papel do educando o de escolher se envolver (ou não) com as práticas ofertadas para a construção do seu aprendizado. Nessa relação, o estudante é o “outro” do professor e o professor, o “outro” do estudante.

Nesse sentido, há um equívoco quando o educador assume uma postura de bancário (FREIRE, 1994), enxergando o aluno como uma espécie de depósito, de vazio a ser preenchido com os conhecimentos que o professor irá discursar sobre. É um ato, por meio do qual o educador busca colocar o seu “ser” no “outro”: a forma como aprendeu, utilizando exemplos que fa-

zem sentido para si próprio ou escolhendo o que é e o que não é relevante para que o outro fique sabendo, desconsiderando esse outro como um ser diferente (PLATÃO, 2003). O educando é diferente por ser outra pessoa e não o educador, mas, além disso, muitas vezes, suas habilidades tecnológicas são mais desenvolvidas que as do professor.

Como forma de exemplificar essa distinção, destaco que, segundo Estudo exploratório sobre o professor brasileiro², realizado pelo Ministério da Educação em 2007, a média etária dos professores atuantes no Ensino Básico no Brasil é de 38 anos, ou seja, nasceram em 1979, dezesseis anos antes de termos internet no Brasil. Por outro lado, a média etária dos estudantes que concluem o Ensino Médio é de 17 anos, isto é, nasceram em 2000. Dessa forma, temos uma diferença de 21 anos, que podem assumir níveis amplificados pensando em termos tecnológicos, dentro da sala de aula. Assim, a intenção de preencher o aluno é fracassada no momento em que o contexto trazido pelo professor não reflete na realidade do estudante fora da escola.

Hans-Georg Gadamer

Para Gadamer (CARBONARA, 2015), o ser humano é histórico, contendo a experiência em sua essência, e que, ao compreender o mundo, compreende

a si mesmo. Porém, essa consciência histórica se mostra, apenas, quando há abertura. Gadamer, como meio de exemplificar, destaca o espetáculo teatral, que se constitui pela abertura ao público. Do mesmo modo que o ser humano se constitui pela abertura ao mundo, às possibilidades de experienciar, pois, por meio destas, acontece o autoconhecimento.

Uma das formas de experienciar é por intermédio do diálogo com o outro, como em um jogo, o importante não é o que cada um dos participantes faz, mas sim a “mediação realizada no movimento da linguagem” (CARBONARA, p. 71, 2015). Quer dizer, essa relação permite a existência de algo que não existiria individualmente em nenhum dos participantes.

Trazendo para o âmbito educacional, podemos pensar na sala de aula como um espaço que oportuniza o diálogo para quem está aberto a ele, explorando, nesse sentido, não apenas o diálogo mediado pela fala, mas sim pela troca e pela interação, independentemente do modo. As práticas escolares, assim, permitem a existência de algo que não existiria individualmente em nenhum dos participantes (educadores e educandos), por meio da experiência. E, pelo fato de o ser humano ser histórico, ao compreender o mundo ou o mundo do outro, mesmo sem sair da escola, ele compreende a si mesmo.

Retomo a disparidade tecnológica que pode existir entre docente e discente para tentar aproximá-la da concepção de Gadamer de que perceber o outro e compreendê-lo é autoconhecimento. O docente, à medida que conhece seu aluno, torna-se capaz de associar comportamentos, interesses e modos de aprender do aluno com aqueles que tinha quando era estudante. Ou seja, o educando de hoje faz lembrar o educando que o professor foi. E, esses dois seres, de épocas diferentes, podem dialogar, em detrimento de uma prática escolar mais significativa e oportunizadora.

Esse diálogo pode ser amparado pelo conceito de Educação Libertadora de Paulo Freire (1994), por meio do qual o educador interage com o estudante, construindo uma relação de confiança, de respeito e de abertura (GADAMER apud CARBONARA, 2013). Freire acredita que o diálogo não deve existir apenas

na execução do conteúdo programático, mas que deve partir da escolha desses conteúdos, dos métodos e das temáticas, pois, dessa forma, no momento da seleção, os envolvidos se conhecem, minimizando suas diferenças, e, ao mesmo tempo, constroem um planejamento mais próximo do ideal de todos.

Como forma de conectar Freire e Cibercultura, proponho que, além da busca por conteúdos, métodos e temáticas que façam sentido para educadores e educandos, seja feita a seleção do melhor suporte, considerando todos os meios digitais disponíveis hoje. Acredito que, nessa pesquisa, pode ser que os estudantes contribuam, apresentando ferramentas digitais com as quais exista familiaridade, ou, até mesmo, um histórico de aprendizado. Um exemplo dessa prática é a existência de websites e aplicativos multimodais (interativos que exploram imagem, som, etc.) que incentivam a aprendizagem de língua estrangeira. Quer dizer, às vezes, o segredo para uma aula que faça a diferença para o estudante está em uma ideia trazida por ele, por isso a importância do diálogo.

Martin Mordechai Buber

Buber (1979) traz o conceito de inter-humano, explicando que o ser humano não é individual, mas sim coletivo, constituindo-se pela e a na interação, por isso a nomenclatura inter(ação) humano. Essa interação pode ser de duas maneiras: entre EU-TU e entre EU-ISSO. A primeira consiste na relação dialógica (por meio do diálogo) entre dois indivíduos, caracterizando a verdadeira alteridade pelo fato ambos serem humanos. E a segunda trata-se da relação monológica do EU, quando é “eu egótico” relacionando-se consigo mesmo, ao defrontar-se ou experienciar um objeto, o ISSO.

Pelo fato de ser coletivo, o ser humano só é totalidade (no sentido mais amplo de ser um humano) pela e na interação, seja ela com o TU ou com o ISSO. Sob a ótica da educação, a relação EU-TU pode ser exemplificada pela educador-educando ou educando-educando. É composta por dois seres humanos, cada um com sua totalidade, por meio da interação, que é “a própria experiência existencial se revelando”

(BUBER, p. XLII, 1979). Em outras palavras, é o inter-humano interagindo.

A interação EU-TU em sala de aula depende de um ambiente que permita sua existência. O educador bancário (FREIRE, 1994) não é capaz de proporcionar essa oferta. Para tanto, precisamos pensar em outro papel de docente: o educador educando, aquele que, ao mesmo tempo em que tem conhecimento, se coloca em posição de aprendiz, pois sabe da sua inconclusão como ser humano (FREIRE, 2002). Por perceber-se inacabado, segue em busca por ser mais, transformando curiosidade em conhecimento, por meio da pesquisa, fazendo isso em conjunto com os estudantes, no espaço de sala de aula, tornando-se exemplo de autonomia. Nessa perspectiva, o docente aproveita-se da curiosidade dos estudantes e mostra que é possível buscar pelas respostas das suas perguntas, independentemente da presença de um professor. Inclusive, pode incentivar o uso da internet como ferramenta de auxílio nesse processo autônomo.

Quanto à interação EU-ISSO, um exemplo educacional possível é a relação entre sujeito e contexto. Nessa ideia, Paulo Freire (1997) pode colaborar com a Escola Problematizadora, escola que se conecta com o mundo dos educandos e tem como foco a formação para a liberdade. E, ainda, Freire (1997) afirma que o aluno lê o mundo no qual se insere; quando vai à escola, aprende a ler as palavras – no processo da alfabetização; e, posteriormente, ao sair da sala de aula, relê o mundo, porém de forma crítica. Isto é, por meio da educação pela problematização o sujeito adquire ferramentas para interferir no seu mundo. E, tomando esse mundo como digital, aproxima-o do pensamento freireano da seguinte forma: considerando que o estudante tem contato com tecnologias diariamente; se, na escola, ele perceber novas utilidades para essas ferramentas; ao final do processo, ele poderá ser capaz de ressignificar suas formas de agir diante da cibercultura. Assim, a escola problematizaria o “aqui” e o “agora” do educando, fazendo-o ver diferente e, conseqüentemente, desenvolver-se como sujeito digital.

Emmanuel Levinas

Para Levinas (CARBONARA, 2015), o ser humano, inicialmente, para ser feliz, vive para atender às suas necessidades básicas, vive “para si”, em busca do “gozo” – prazer primitivo e contrário à evolução. Somente no momento em que se sente satisfeito, é que esse ser abandona sua característica egoísta e faz o movimento em direção ao outro. Nesse contato com o rosto do outro, é despertado o desejo pelo o que não se tem, pois o “outro” é um vestígio do infinito. Ou seja, o outro representa todas as possibilidades de ser que o “eu” não é. Nesse sentido, Levinas considera essa capacidade de perceber o outro e falar pelo outro como sendo ética.

Em termos educacionais, podemos entender o educando, inicialmente, como um ser que vive “para si”, mas que, se direcionado ao outro, pode perceber outras possibilidades de ser. Quer dizer, é por meio da interação que percebemos no outro aquilo que não somos, evidenciando nossas diferenças, mas de forma a incentivar uma busca por ser mais ou ser de forma distinta da de agora.

Em relação às possibilidades que o “eu” descobre ao perceber o “outro”, Paulo Freire (1997) pode contribuir com sua obra *Pedagogia da Esperança*, na qual o filósofo afirma que a esperança não ganha a luta, mas, sem ela, a luta enfraquece. A esperança, nessa ótica, funciona como uma possibilidade de ser, uma vontade de fazer diferente. Quanto a isso, a escola tem papel fundamental no momento de incentivar todos os seres a vir a ser o que quiserem. Paulo Freire (1997), destaca essa função escolar, salientando a relevância da formação de todos: pedreiros, médicos, mecânicos, professores, etc. No entanto, a formação precisa ser completa, com os entendimentos do que se faz e por que se faz, não apenas o trabalho técnico. Como, por exemplo, o mecânico que é capaz de identificar e solucionar problemas com o óleo de certo automóvel, mas, ao mesmo tempo, compreende todo o funcionamento e a influência do veículo no meio ambiente, do mesmo modo que percebe a impor-

tância de fazer um trabalho bem feito como forma de contribuir socialmente, já que vivemos em sociedade e precisamos uns dos outros.

Pensando nas condições que precisam ser ofertadas aos educandos em termos de formação, é preciso enfatizar o papel do educador como mediador e até mesmo como uma espécie de guia nessa trajetória. Mas além de formar, com base nas profissões tradicionais ou nas mais populares, o educador necessita conectar-se com a cibercultura e ampliar seu olhar para possibilidades tecnológicas emergentes, como, por exemplo, a profissão de *youtuber*, quem apresenta vídeos no suporte *Youtube*³. Isto é, um professor bem informado terá mais chances de formar profissionais aptos a dialogar com seus mundos e com condições de ser o que quiserem.

Considerações Finais

Para pensarmos num movimento que integre educador, educando e contexto, é imprescindível que exista o diálogo e o contato com o outro. As diferentes formas de perceber a alteridade juntamente com a prática escolar pela liberdade e pela autonomia é que possibilitam uma relação humanizada com foco no conhecimento aplicável à realidade do aluno.

O contexto de sala de aula é uma extensão do lado de fora, mas funciona como um preparatório para o enfrentamento de situações com circunstâncias mais elaboradas. Nele, os sujeitos que são inter-humanos (BUBER, 1979) têm a possibilidade de experienciar pela relação com o outro. Nesse sentido, é importante o papel da Escola Problematizadora (FREIRE, 1997) que fornece ferramentas para a ressignificação social, política ou cibercultural. E o educador, compreendendo o inacabamento humano (FREIRE, 2002), torna-se exemplo de autonomia quando transforma curiosidade em conhecimento, ao lado dos estudantes, como mediador do processo.

A relação educador-educando na busca por ser mais, consiste na interação de duas totalidades (BUBER, 1979) que podem vir de mundos diferentes, primeiro, por se tratar de seres humanos distintos e,

segundo, por terem mundos digitais diferentes, uma vez que a utilização da tecnologia acontece de modo diferenciado entre as pessoas. E, para que ambos possam dialogar, é preciso que haja uma abertura (GADAMER apud CARBONARA, 2013) das duas partes, focalizando a cibercultura. A partir dessa abertura, o educando pode contribuir com suportes e materiais de seu interesse e o educador pode problematizar esses recursos, transformando-os em potências para o ensino, em termos de atratividade, familiaridade e matéria prima para intervenção.

Desse modo, percebemos que o fato de o docente entender-se diferente (PLATÃO, 2003) do estudante, desconsiderando qualquer postura bancária (FREIRE, 1994), baseada no autoritarismo, só vem a contribuir para que a relação EU-TU (BUBER, 1979) seja com base na confiança e na possibilidade da abertura ao diálogo. Então, a educação para a liberdade precisa de um alicerce capaz de sustentar todo o processo de formação do educando, perpassando pelo contato com outro – educador, outro educando, contexto – e a descoberta de novas alternativas de ser (LEVINAS, apud CARBONARA, 2013).

Nessa perspectiva, a prática escolar tem caráter dinâmico e complexo, na medida em que se procura atingir a todos – as mais diferentes totalidades, mas preservando o caráter ético de oferecer subsídios úteis para a intervenção a nível social, político, cultural, cibercultural, etc. Quer dizer, a educação para a autonomia, para liberdade, para a transformação e para a possibilidade de mudança se faz quando o “eu” enxerga e interage com o “outro”, de gente para gente (FREIRE, 1994).

Referências

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Porto Alegre, 2013 – Tese de doutorado. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://tede2.pucrs.br:80/tede2/bitstream/tede/3736/1/446164.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997. Disponível em: <http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994. Disponível em: <http://files.portalconsciencia-politica.com.br/200000081-ed3e5ee3d0/Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

PLATÃO. **O sofista**. Trad. Carlos Alberto Nunes. eBookLibris, 2003. Disponível em: <<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES- 2018. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, em 2015. E-mail: klosscarol@gmail.com.

2 Fonte: Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

3 Fonte: **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=PT>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

4 Fonte: Criação da autora.

Paulo Freire e a Escola Sem Partido

Rudson Adriano Rossato da Luz¹

Introdução

Criado em 2004, o movimento Escola Sem Partido (ESP) se fortaleceu e ganhou voz a partir de 2014. Sua principal bandeira é a neutralidade na Educação: professores não devem externar suas convicções em sala de aula, tampouco discutir sobre temas tidos como polêmicos, dentre os quais gênero e orientação sexual, intolerância religiosa e superação das desigualdades sociais, pois, segundo o movimento, os referidos temas seriam de cunho “comunista”. Além disso, o mesmo movimento faz críticas ao educador Paulo Freire, pois sua teoria estaria presente em todos os cursos de formação de professores do Brasil, formando assim uma multidão de militantes de esquerda, os quais estariam doutrinando os alunos país afora.

Percebe-se o quão frágeis são estes argumentos e como Paulo Freire não é corretamente interpretado, pois esta falácia vai justamente de encontro com o que o mesmo sempre pregou: uma educação que gere indivíduos autônomos. Tanto em sua obra principal, *Pedagogia do Oprimido* (1967) como na *Pedagogia da Autonomia* (1996), fica muito claro seu posicionamento a favor de uma educação autônoma, que liberte os indivíduos a terem outras visões de mundo. Sabemos que Freire é muito enfático ao abordar que a educação e o educador não são neutros, porém, é através da educação como ato político (e não partidário), que todos crescem, pois alunos e professores terão possibilidades de diálogo com outros pontos de vista, sendo esta uma das premissas de educação popular e democrática.

Através da pesquisa aqui trazida, objetivou-se discutir sobre o que é o movimento ESP, fazendo os devidos contrapontos entre a teoria de Paulo Freire e

suas ideias. Para tanto, o estudo delinea-se de caráter exploratório bibliográfico, utilizando-se autores e críticos ao movimento ESP, bem como as obras de Paulo Freire. Em um primeiro momento será realizada uma abordagem sobre o ESP: criadores, ideias, possíveis intenções e o que significa uma “Escola sem Partido”. Em um segundo momento, são feitos contrapontos do que versa o movimento frente as obras de Paulo Freire.

A Escola Sem Partido como ela realmente é

O movimento Escola Sem Partido (ESP) tem seu nascimento em 2004, quando se tem data da criação do seu site (www.escolasempartido.org) e tendo como coordenador o advogado Miguel Francisco Urbano Nagib.

A proposta foi apresentada em forma de projeto pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, pelo deputado Flávio Bolsonaro. A segunda vez foi no município do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro – ambos filhos do deputado federal Jair Bolsonaro (MANHAS, 2016, p. 19)

A partir daí começam a surgir vários Projetos de Lei (PL) nas câmaras de vereadores, assembleias legislativas, e até mesmo no Congresso Nacional (PL 867/2015 – Deputado Federal Izalci Lucas, do PSDB/DF e PL 193/2016 – Senador Magno Malta, do PR/ES). O movimento vem ganhando força e adesão de vários políticos, em sua grande maioria de partidos de centro-direita, direita e extrema direita. Além disso, alguns educadores e demais integrantes da sociedade

civil organizada entraram nessa “cruzada contra a doutrinação comunista de esquerda nas escolas”, como nos relata Brait:

Fora do legislativo, é possível citar alguns outros apoiadores do projeto como Beatriz Kicis, Olavo de Carvalho e Rodrigo Constantino. Beatriz Kicis, advogada e procuradora do DF aposentada, é cunhada de Miguel Nagib e membro do grupo Revoltados Online. Ele faz o seu apoio ao ESP com discursos de Olavo de Carvalho, que se auto intitula como filósofo. Rodrigo Constantino é formado em Economia, presidente do Conselho do Instituto Liberal e membro-fundador do Instituto Millenium (IMIL). Foi colunista da revista Veja e de O Globo. Atualmente escreve para o jornal Valor Econômico. Entre os livros publicados por ele estão Privatize Já! e Esquerda Caviar. (BRAIT, 2016, p. 164).

O principal desses Projetos de Lei, criado pelo Senador Magno Malta, tem como objetivo incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) os princípios da “Escola Livre”, que são:

- neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- liberdade de crença;
- reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizagem;
- educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (Projeto de Lei, Nº 867, de 2015, p. 2).

Tal projeto foi retirado de tramitação pelo próprio senador em 21 de novembro de 2017. O mesmo já havia sido rejeitado pelo parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. Todo esse frenesi a respeito do tema supostamente se dá em função da “doutrinação ideológica” que ocorre nas escolas, argumento que, segundo Ratier, é muito frágil:

O projeto se baseia em relatos esparsos e em uma pesquisa de 2008 encomendada pela revista Veja ao Instituto CNT/Sensus. A reportagem não detalha a metodologia do levantamento ou a margem de erro. Apenas diz que são 3 mil entrevistados. Na sondagem, estudantes mencionam citações predominantemente favoráveis em sala a figuras como Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez. (RATIER, 2016, p. 31)

Nota-se aqui que a pesquisa mencionada é um tanto quando vaga, e com critérios pouco definidos, principalmente tendo em vista que o Brasil possui em torno de 45 milhões de estudantes. Além disso, o ESP acusa receber diversas denúncias (no site do movimento há um canal onde as mesmas podem ser feitas). Porém, no mesmo site há apenas 33 delas.²

Outro ponto que deixa muita margem para dúvida é o que se refere ao poder dos professores sobre os alunos. Será que realmente, em pleno século XXI e com tantas informações à disposição, os alunos aceitam de forma passiva tudo o que é colocado pelos educadores? Ainda, segundo Ratier (2016, p. 31):

Outro equívoco é atribuir uma força imensa à escola na formação do pensamento das pessoas. Estudos indicam que, na sociedade atual, a escola perdeu força diante de outros grupos e instituições. As pessoas se formam em cursos livres, debates abertos, igrejas, empresas, movimento sociais. As visões de mundo divulgadas por cada uma dessas entidades podem ser diferentes, contraditórias e até concorrentes. Aliás, quem nunca se viu soterrado com um mundo de informações contraditórias, sem saber o que pensar sobre um assunto? (Idem)

Além disso, o ESP defende uma Escola neutra, dizendo que é um movimento apartidário. Porém, vários de seus apoiadores, sejam eles políticos, pessoas da sociedade civil ou mesmo determinados grupos são, conforme aponta o mesmo autor, do “espectro de direita”:

O Movimento Brasil Livre (MBL), um dos protagonistas dos protestos pelo impeachment de Dilma Rousseff e auto definido como “liberal e republicano”, elegeu o Escola Sem Partido como um dos tópicos da lista de dez reivindicações em sua marcha ao Congresso Nacional no ano passado. Já O Revoltados Online (“iniciativa

popular de combate aos corrupTos do poder”, como informa a fanpage da organização), foi responsável por articular o encontro de dois de seus representantes – um deles era o ator Alexandre Frota – com o ministro da Educação, Mendonça Filho. (Ibidem)

A partir dessas reflexões, é possível concluir que o ESP está dentro de um contexto maior: aumento da onda fascista, intolerante e antidemocrática que assombra o Brasil desde meados de 2013, quando várias manifestações ocorreram a nível nacional. A partir daí grupos fundamentalistas surgiram e/ou ganharam força, colaborando para que, em 2016 a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, fosse tirada do poder através de uma conspiração entre meios de comunicação, setores conservadores e uma parcela da população, conforme a própria mandatária relata em seu discurso no dia 31 de agosto de 2016:

O golpe é contra os movimentos sociais e sindicais e contra os que lutam por direitos em todas as suas acepções: direito ao trabalho e à proteção de leis trabalhistas; direito a uma aposentadoria justa; direito à moradia e à terra; direito à educação, à saúde e à cultura; direito aos jovens de protagonizarem sua história; direitos dos negros, dos indígenas, da população LGBT, das mulheres; direito de se manifestar sem ser reprimido. O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência. (ROUSSEFF, 2016)

Segundo Cara (2016, p. 44) “os projetos de lei do ESP se baseiam na acusação de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas”. Ainda segundo o mesmo, para o ESP é necessário que os professores sejam “vigiados e controlados no exercício de sua profissão”. Como seria uma Escola onde os professores não possuem liberdade para ensinar, não havendo assim pluralidade de ideias? Estariam os adeptos ao ESP fazendo apologia aos tempos sombrios da ditadura militar, onde os professores eram vigiados? O próprio autor nos passa uma impressão de como seria essa Escola:

Nessa escola, nenhum professor terá segurança para ensinar, pois não saberá como sua aula será

julgada – e isso se estende a qualquer área do conhecimento. Ministrando uma aula de História Geral sobre as diferentes revoluções, a luta das mulheres pelo direito ao voto ou as duas grandes guerras passará a ser arriscado. Também não será simples, nas aulas de Biologia, apresentar aos estudantes a teoria da evolução de Darwin, diante da emergência do fundamentalismo cristão no Brasil e sua perspectiva criacionista. (CARA, 2016, p. 45)

A partir dessas reflexões, surgem alguns questionamentos: realmente a ESP não é ideológica? A quem ela serve? Quais são os verdadeiros interesses por trás desse movimento?

Conforme aponta Ximenes (2016, p. 50), o ESP quer, entre outras coisas, “limitar a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã”. Em outras palavras, é um movimento com a intenção de retroceder os pouquíssimos avanços que tivemos nos últimos anos na área educacional, e que refletem em toda a sociedade. Além disso, como poderia ser a Escola, espaço de discussão de ideias e formação da cidadã, um espaço neutro? Não se estaria criando um terreno fértil para que o sistema vigente, dominador e opressor continuasse numa posição confortável?” A respeito disso, Ximenes complementa, afirmando que:

Uma educação escolar “neutra”, como propõe o movimento, significa, nesse quadro, afirmar que cabe à educação escolar formal tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitidas nas demais instâncias educacionais, ainda que essas comumente sejam discriminatórias, machistas, misóginas, “homossexuais”, racistas, insensíveis às injustiças econômicas, etc. Ou seja, uma educação escolar sem objetivos político-pedagógicos relevantes, nula e, por isso, incompatível com o regime institucional e o próprio direito humano à educação. (XIMENES, 2016, p. 51)

Se faz necessário discutir a Escola e a Educação brasileira, bem como que projeto de nação queremos, que sociedade queremos. Discutir as condições precárias de muitas escolas, os salários atrasados dos educadores, as causas da evasão escolar, sejam elas em função da discriminação por gênero, por orientação sexual ou

por raça/etnia ou ainda por trabalho infantil. Discutir porque a educação não é prioridade em nosso país. A educação e a escola não podem ser neutras, pois como já versou Weber: “neutro é quem já se decidiu pelo mais forte”.

Paulo Freire: De patrono da Educação Brasileira à “educador bancário ideológico”

Paulo Freire, renomado educador brasileiro e mundialmente reconhecido, é tido pelos adeptos do ESP como o grande “evangelista dessa Bíblia do mal”, segundo Sakamoto (2016). Na verdade, em 1996 Freire já profetizava em *Pedagogia da Autonomia* (p. 98): “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendido, estes operam por si mesmos.”

E continua:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (p. 98)

Freire coloca a não neutralidade como caminho para a mudança. Se realmente quer-se alunos críticos, que possam ter visões diferentes do mundo, precisa-se trazer o posicionamento para juntamente com outros pontos de vista, dar possibilidades aos alunos de intervir na realidade:

É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no

mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (*Pedagogia da Autonomia*, p. 77).

Na verdade, quando Freire fala da não neutralidade do educador, é muito pragmático quanto ao tipo de educação e visão de mundo que se quer trazer para os alunos: o dos vencedores ou o dos vencidos? Da ordem social vigente ou da superação da mesma? Isso nos leva a pensar sobre que tipo de sociedade e de cidadão estamos querendo formar.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frade de um vanguardista demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direito ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhado dos alunos, não canso de admirar. (FREIRE, p. 102)

Somente assim será possível, nas palavras de Freire: “intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar e ela”. (p. 77) É claro que, isso se torna muito perigoso aos grupos dominantes, conforme nos diz o autor em *Pedagogia do Oprimido*: “A

questão está em eu pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato – que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (p. 85).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1967), Paulo Freire esclarece em partes as reais motivações por parte e movimentos como o ESP, dizendo que “[...] o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isso para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (p. 84). Em linhas gerais, o ESP deseja justamente fazer com os educandos aquilo que tanto diz criticar.

Ainda segundo Freire (1996, p. 59) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Isso significa que, apesar da ação do professor não ser neutra, ela deve sempre respeitar a trajetória de vida do aluno, bem como suas posições trazidas para escola (em especial as da família).

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam a escola (Pedagogia da Autonomia, 1996, p. 64)

Outra falácia do ESP se refere a figura de Freire como doutrinador. Logo ele, que em toda a sua obra converge para a autonomia e liberdade dos indivíduos, enfatizando que essa somente poderá ocorrer através do processo educativo. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (p. 107).

Ao contrário do pregado pelo ESP, em nenhum momento Freire incita os educadores a imporem seu pensamento e sua visão de mundo. Contudo, cabe aos mesmos problematizar e gerar reflexão sobre a realidade na qual se está inserida, o que serve inclusive no campo político-partidário:

Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do “status quo”. Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, faiscante de desamor, anuncia projetos racistas? (FREIRE, p. 80)

Diante disso, ainda segundo Freire: “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”. (p. 83)

Diferentemente do alegado pelo Escola Sem Partido, Freire incita os educadores para, a partir do diálogo com os educandos, através do processo educativo, refletir sobre as realidades dos mesmos e propor maneiras de superar as situações que são socialmente injustas, fazendo assim um processo de mudança não somente intelectual, mas também de condição humana. Segundo ele, “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.” (p. 40).

O que o Escola Sem Partido deseja é contribuir com o momento histórico que estamos vivendo, com toda a onda de conservadorismo e reacionarismo instaurado em nosso país. Sabem eles que, conforme Nelson Mandela “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Desse modo, tendo alunos acomodados e não críticos, futuramente poderemos ter uma sociedade mais apática politicamente que a já existente. Em outra passagem de *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos destaca isso:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (p. 92)

É através de uma Educação que nos ajude a pensar sobre a nossa realidade, que será possível termos cidadãos conscientes e conforme o pensamento de Freire, poderão exercer sua vocação de “ser mais”. Sendo que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (p. 100).

O que se quer com o ESP é tirar a autonomia dos estudantes, formando educandos que simplesmente aceitem o que lhes é passado e não questionem. Além disso, que se reproduza no ambiente educacional as situações de injustiça, racismo, machismo, homofobia e transfobia que ocorre na sociedade. Freire prossegue, dizendo que:

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura uma situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 1967, p. 104).

Fica claro a partir dessas reflexões, a quem interessa calar a voz de Paulo Freire, bem como dos milhares de educadores mundo a fora que acreditam nas suas ideias e as colocam em prática no cotidiano escolar. Formar alunos pensantes e questionadores pode ser tornar um perigo para os dominadores, pois num futuro muito próximo, poderemos ter uma nação mais crítica.

Considerações Finais

A Escola, lugar da pluralidade e da diversidade, não poderá ser calada através de projetos fascistas com o do ESP. Nela, há lugar para o diálogo, para as críticas e as mais variados pontos de vista. Também é na Escola que as pessoas se constroem, se desconstroem e se reconstroem em suas visões de mundo e de sociedade, o que só é possível através da pluralidade de ideias.

Torna-se um tanto quanto leviano falar que Paulo Freire e suas teorias visam a doutrinar os alunos: pelo

contrário, todo o seu pensamento leva educadores a uma Educação emancipatória, que forma sujeitos críticos e autônomos. Falta mais leitura das obras de Freire ou mesmo interpretação das mesmas.

Na verdade, quando se fala em “educação neutra” ou em “não doutrinação”, o que se quer é que continue o status quo vigente: onde dominantes possam continuar oprimindo os dominados, onde brancos possam continuar tendo privilégios sobre negros, bem como homens sobre mulheres e heterossexuais sobre a população LGBTTI³. Se torna muito perigoso uma educação de cunho popular e que faça os historicamente desfavorecidos começarem e perguntar “porque” diante das várias situações que surgem. Juntamente com escola sem partido se quer fim das políticas públicas para populações menos favorecidas, criminalização dos movimentos sociais, fim de cotas raciais, perseguição a LGBTTIs. Enfim, essa onda fascista deseja desmantelar o pouco do que se conseguiu avançar em políticas sociais nos últimos anos.

Se realmente esses projetos avançarem, teremos professores com medo do que poderão ou não falar em suas aulas, sendo o direito a cátedra ameaçado. Estaremos praticamente voltando aos “anos de chumbo”, quando professores eram vigiados pelos militares, agora porém, sendo vigiados por pais e alunos.

O que mais assusta em tudo isso é que existem já tantos problemas na escola e na educação brasileira. Se todo esse esforço convergisse para discutir problemas como a precariedade física de algumas escolas, ou talvez a merenda escolar de má qualidade, poder-se-ia dar um grandioso avanço qualitativo. Seria maravilhoso se essas pessoas que estão lutando por um escola “neutra” se aliassem aos vários conselhos já existentes, auxiliando assim nas discussões que realmente importam.

Entretanto, infelizmente a realidade não é essa e, partindo da premissa de um Estado Democrático de Direito, essas pessoas tem voz na sociedade e o livre direito de se manifestar. Porém, não se pode calar diante de tamanha atrocidade. Segue-se lutando, discutindo, ocupando os espaços democráticos para que os debates sejam realizados.

Referências

- ABRUCIO, Fernando. Contra Escola sem Partido. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- BRASIL**. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 867, de 2015 que dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/apresentacoes/apresentacao-miguel-nagib>>. Acesso em: 08 jan. 2018. (Texto Original)
- CARA, Daniel. O programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- Discurso de Dilma Rousseff após o Impeachment**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/integra-do-discurso-de-dilma-apos-impeachment.html>>. Acesso em: 10 jan.2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GIROTTI, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- SAKAMOTO, Leonardo. “Escola Sem Partido”: doutrinação comunista, coelho da Páscoa e papai noel. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

Notas de fim

1 Aluno não regular do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: rudsonadrianor@yahoo.com.br.

2 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/depoimentos>

3 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais.

Pedagogia do oprimido: Educador oprimido ou opressor?

Vialana Ester Salatino¹
Andréia Morés²

Introdução

Neste artigo apresenta-se como tema a Pedagogia do Oprimido e amplia a reflexão sobre o assunto no contexto da atualidade da educação superior. Objetiva-se compreender por meio da análise dessa obra, conhecida mundialmente, e de outras obras de Freire, a condição de oprimido e opressor — também foram consultadas escritas sobre a mercantilização da educação superior, avaliação da aprendizagem e legislação. Tais referências contribuíram para o entendimento das relações que se estabelecem entre o oprimido e o opressor, e, além disso, destacam-se os motivos relacionados a cada um desses lugares que o educador pode ocupar ou de como pode se libertar, de acordo com a conhecida frase “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52).

Na concepção da pedagogia do oprimido, educadores e educandos, às vezes, opressores, outras vezes oprimidos, podem ser livres entrando em acordo.

Opressor e Oprimido: uma relação Freireana

Visando entender o papel de oprimido e de opressor que os educadores ocupam, é possível pensar na educação superior, marcada pelo setor privado e com características voltadas ao mercado. Comentam-se, aqui, as demandas da educação e dos processos de aprendizagem e avaliação, aspectos que visam à compreensão do tema proposto.

Pedagogia do Oprimido

Na Pedagogia do Oprimido Freire (1987) discorre sobre a relação opressor/oprimido, mostrando quem são os oprimidos e os opressores, fazendo com que indague porque uns se permitem ser oprimidos e outros se sentem bem como opressores. Freire comenta que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1987, p. 9). Também destaca que “a Pedagogia do Oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelicamente diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FREIRE, 1987, p. 9-10). Para esse autor, o opressor exerce seu papel com o consentimento do oprimido, afinal, o opressor em si não se vê como opressor; ele acredita que está ajudando o oprimido.

A concepção de libertação de Freire passa pela crença de que “alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 1987, p. 11), pois, ao serem alfabetizados, os educandos se tornam mais críticos, podem se informar, refletir sobre o contexto em que estão inseridos e, assim, desenvolvem a possibilidade de questionar o lugar onde se encontram. A consciência acaba por tornar insuportável a acomodação. Freire, ao trabalhar com um método de alfabetização de adultos, desenvolveu a pedagogia de libertação. (FREIRE, 1987). E ao perceber o papel da educação no Brasil e o contexto de submissão aos interesses dominantes, passando pelo exílio, também por influência da concepção marxista, Freire desenvolveu a Pedagogia do Oprimido.

O homem tende a possuir consciência ingênua, diz Freire, e não compreende o que se passa em sua vida e na sociedade. Ao buscar mudança e crescimento pessoal, começa a se movimentar, talvez até a buscar estudar mais; a essa fase o autor nomeia de consciência transitiva, por se tratar de uma transição. Na transição da consciência ingênua para a crítica está o principal papel da educação, e os educadores têm importante responsabilidade frente aos educandos, exatamente na passagem de uma consciência à outra. Afinal, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Para Freire (1978), que possuía pensamento cristão, o ser humano é considerado um ser que busca mais, e o processo educativo tem que levar em conta essa capacidade do ser humano de evoluir, em um método que as pessoas aprendem mutuamente.

Conforme Freire, o método tradicional de ensino parece um depósito, onde o educador transfere conhecimento aos educandos — depósito bancário — e estes vão ficando cheios de conhecimento: “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 57). Não é esse o ideal de educação que o autor defende, mas uma educação questionadora que desenvolve educandos pensantes, os quais participam da sua educação de forma ativa e não como receptores do que se pensa estar transmitindo. Assim,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardados e de arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 58).

Nessa concepção, o educando é passivo, oprimido, nada pode fazer contra o sistema, apenas aceitá-lo e é isso que Freire (1987) combate na pedagogia do oprimido: “[...] nesta distorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber.”

(p.58). Defende que o educando seja protagonista de seu aprendizado, pois ele não apenas recebe, mas interage, e o aprendizado acontece ao mesmo tempo em que ele vai deixando de ser oprimido e vai conhecendo seu papel na sociedade para que não passe de oprimido a opressor.

Freire considera oprimidos os educadores que são obrigados a fazer o que as políticas educacionais exigem, e dar conta das demandas das instituições de ensino superior (IES) às quais são vinculados. Enquanto opressores, agem exercendo seu poder sobre os educandos, em uma avaliação opressora, em posturas profissionais rígidas que não possibilitam alternativas.

O Educador Oprimido

Ao se falar em oprimido, na pedagogia de Freire (1987), compreende-se o educando, o adulto analfabeto, como oprimido em uma educação bancária. Aqui se pretende pensar sobre os educadores como oprimidos, os quais têm muitas responsabilidades e baixos salários.

O oprimido é uma realidade dos educadores, os quais se tornam submissos às IES, temerosos de perder seus empregos; exercem trabalho não remunerado, atendem a demandas que não seriam suas, criam e implantam estratégias de sobrevivência para as IES e para manter o emprego.

Segundo Saviani (2003),

o trabalhador, induzido a pensar que o seu sucesso resulta do sucesso da empresa, aumenta o seu empenho e a sua participação nas responsabilidades da organização e não percebe que, ao constituir mão de obra manipulável, é levado a trabalhar mais por muito menos, ou seja, por salários cada vez mais baixos. (p. 150).

Desse trabalhador ainda são cobradas inúmeras produções científicas em curto espaço de tempo, que possam pontuar para os programas dos quais faz parte. Como um oprimido pode praticar a pedagogia e con-

tribuir para a sociedade com educandos livres, se ele mesmo não o é?

Percebe-se a mercantilização do trabalho docente, e sendo uma demanda percebida no mundo todo, ela também é um fato no Brasil. Neste país, parte da obrigatoriedade da educação superior foi repassada ao setor privado, e se voltou para a profissionalização no intuito de atender ao mercado de trabalho, a partir do marco regulatório inaugurado pela Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, Lei nº 10.973/2004) e pela Lei da Parceria Público-Privada (BRASIL, Lei nº 11.079/2004). Essas leis permitiram que a educação superior no país obtivesse um caráter de produto a ser comercializado, o que também possibilitou maior acesso à educação superior e ao mundo do trabalho.

Ao passar por mudanças, a universidade e o ensino superior têm sido percebidos por “diferentes rótulos: nos EUA como ‘capitalismo acadêmico’, na Europa como homogeneização da educação superior e na América Latina como mercantilização e comoditização da educação superior pública” (SERAFIM, 2011, p. 242). Isso inicia com uma prática neoliberal que se mantém aceita.

Na visão de Rodrigues (2007), “pode ser nitidamente detectada uma tendência com duas faces das IES privadas se transformarem em efetivas empresas de ensino [...], buscando adaptar seu produto às demandas do capital produtivo” (p. 16).

Contudo, alterações no formato das aulas e de como os cursos são pensados afetam educadores e educandos.

[...] O aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Imersos nesses fazeres, oprimidos, os educadores não refletem sobre a mudança, e o mercado cresce oprimindo os que se submetem a essa lógica do capi-

tal. “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema” (FREIRE, 1987, p. 29). Aspiram dar conta de suas demandas, pois, se não são capazes de fazê-lo são incompetentes.

Caracterizado pelo mercado da educação, não diferente em outras áreas do mercado privado, o educador enfrenta

o mal-estar do trabalho, o medo de perder seu próprio posto, de não poder ter mais uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais (VASAPOLLO, 2005, p. 27).

Na pedagogia do oprimido, se

os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. [...], provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor (FREIRE, 1987, p.48).

Em relação à produção acadêmica, “[...] a quantidade exagerada de publicações para fins de pontuação vem promovendo um ambiente demasiadamente competitivo dentro da academia, nocivo às iniciativas criadoras dos estudantes e dos pesquisadores” (CHRISPIANO, 2006, p. 29).

O crescimento da educação a distância (EaD) exige dedicação dos educadores na construção de materiais didáticos. Conforme Barreto (2001), os materiais desenvolvidos para a EaD podem ser utilizados de forma simplista, privando o educador do seu trabalho, o que afeta a formação dos educandos, tornando-a uma educação imediatista. Em muitos casos, isso ocorre com oferta de salários menores que os da educação presencial, contribuindo para a opressão no mercado educativo.

Todavia, entre os oprimidos existem aqueles que buscam mudar o contexto, que se importam e come-

çam a buscar o diálogo com os opressores para evitar a superposição de uns sobre outros.

Os docentes que compreendem a relação imbricada entre o significado e o sentido atribuídos ao papel social de professor, e impregnados de um conteúdo ideológico que traduz os interesses das camadas populares, lutam por melhores condições objetivas de trabalho, procurando concretizar uma prática pedagógica não alienante. (SANTOS, 2012, p. 241-242).

O dizer de Santos possibilita que se busque inspiração na pedagogia da autonomia de Freire (1996), no seguinte enunciado:

não temo dizer que inexistem validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (p.26)

O mesmo se aplica ao educador que ao ensinar também aprende, conceito de Freire (1987), e ao se unirem educador e educando por direitos e melhorias em sua condição de opressão, estarão dialogando com o opressor que, na lógica competitiva de mercado, não se vê como opressor, porém sobrevivente a essa competição acirrada; que, em diálogo, oprimido e opressor visem não se sobrepor uns aos outros, mas a colaboração.

Alternativas podem ser construídas quando educadores e educandos dialogam sobre seu lugar de opressor e/ou de oprimido, demonstrando uns aos outros seus pontos de vista; sem a necessidade de ser oprimido ou de precisar oprimir, em uma espécie de prática da liberdade sendo construída.

O Educador Opressor e a Avaliação da Aprendizagem

Considerando-se o educador como opressor inserido no contexto da avaliação da aprendizagem, é possível

prever onde essa relação ocorre, como e por que ela acontece, pois, muitos educadores nem se percebem como opressores e o estão sendo.

Na concepção de Freire (1982), “o educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática” (1982, p.94), numa forma de agir opressora.

Na pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), o educando deve ser envolvido na definição do tema gerador³ das aulas, que envolve seu aprendizado, isso tudo com base na ‘dialogicidade’ entre educador e educando. “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (p. 83). A prática libertadora da educação não bancária, visando à educação que liberta, é “um saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2001, p.22).

Quando o educador pratica a avaliação classificatória para escolher os aprovados e os melhores, tem-se um professor opressor; seus alunos submetem-se às suas escolhas de aprendizagem e formatos avaliativos. Para Freire (2008), “um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe”, e isso é oprimir.

Talvez o professor opressor não se perceba como tal, por isso é importante o diálogo com os educandos, para que o educador possa se perceber nesse papel, considerando-se que esse diálogo não é natural ao opressor.

Mencionando Freire (2008), é possível identificar a crítica aos processos avaliativos da aprendizagem, que ocorrem no formato de controle. O autor defende a valorização dos educandos em suas diferenças, de modo que os processos avaliativos sejam formativos.

Nessa perspectiva, Saul (2015), influenciada pelo convívio com Freire, desenvolveu o conceito de avaliação emancipatória que objetiva verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor, nas aulas, está sendo

alcançado durante todo o processo formativo — enquanto a aprendizagem está acontecendo — havendo tempo, assim, para melhorias.

Saul (2015, p.21) comenta que para Freire “[...] existe uma relação que poderíamos dizer ‘vital’ entre a prática docente e a avaliação”. E que ele “[...] insistia na defesa de práticas democráticas de avaliação e repudiava práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação.” (SAUL, 2008, p.8). Estas, portanto, seriam uma prática de educadores considerados opressores.

Mesmo que o educador não concorde com os interesses e a realidade dos educandos, é necessário respeitar e facilitar a caminhada ao conhecimento. Essa visão está livre da opressão e tem vínculo com a autonomia, pois, conforme Freire, “não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.” (1996, p. 52).

Avaliar, na visão freireana, é um processo de confirmação da aprendizagem a cada etapa, e nada tem de permissividade para a aprovação sem critérios, ou sem aprendizado, e sim com a construção conjunta de conhecimento, em que não é necessário punir, mas perceber onde cada um se encontra.

Conclusão

Ponderando sobre a pedagogia freireana, pretendeu-se, neste artigo, compreender a relação da pedagogia do oprimido, com a realidade da educação hoje, tendo como foco os educadores — oprimidos pela atual situação da educação superior — e, na condição de opressores, no que se refere ao seu papel na avaliação da aprendizagem.

A fórmula para essa libertação poderá, com conhecimento e diálogo, contribuir para uma sociedade sem opressores e oprimidos. Parece que quem está oprimido anseia por oprimir, e quem oprime não admite que o faz. As premissas políticas, o mercado neoliberal e as mudanças na educação, entendida como um produto, acabam por oprimir.

O preconceito com a teoria freireana, por ser considerada, por leigos, uma pedagogia que não permite reprovar, e que leva adiante alunos despreparados, ao ser aprofundada se desfaz, pois, percebe-se que ela valoriza os saberes dos educandos e que a avaliação favorece a aprendizagem, sendo democrática.

Almeja-se uma educação como prática da liberdade, sem oprimidos e opressores, em uma pedagogia da autonomia, com avaliações emancipatórias. Uma educação que contribua para uma sociedade menos desigual e para a boniteza que Freire idealizou; educação que não muda o mundo, mas muda as pessoas, e estas poderão mudar o mundo se assim o quiserem e em comunhão o fizerem.

Referências

- BARRETO, R. G. **Educação a distância**: uma aproximação. Universidade e Sociedade, Brasília, ano X, n. 23, p. 153-159, fev. 2001.
- BRASIL. **Lei n. 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004a.
- BRASIL. **Lei n. 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2004b.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!
- CHRISPIANO, J. Todo poder à avaliação. **Revista da ADUSP**, São Paulo, n. 36, p. 26-35, jan. 2006.
- EDUCAR EM REVISTA**. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. Curitiba: Editora UFPR, n. 46, 2012. Trimestral. Autora Sheila Daniela Medeiros dos Santos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a16.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n. , p.1299-1311, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

_____. REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO. **Revista de Educação Puc-campinas**, Campinas, v. /, n. 25, p.17-24, nov. 2008. Mensal.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, v. 1, n. 1, mar. 2003.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p.241-265, jul. 2011.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestranda do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS) E-mail: vialana.psicologia@gmail.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Orientadora do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS) E-mail: anmores@ucs.br.

3 Temas Geradores – referem-se a assuntos que provocam curiosidade, discussão, investigação, gerando novos conhecimentos. Os temas geradores podem surgir durante a aula, mas normalmente são definidos, escolhidos de acordo com a realidade dos educandos, por serem universais. Tal conceito é encontrado na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Postulados freirianos e o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira

Mirley Tereza Correia da Costa¹

Introdução

Em uma sociedade globalizada, um processo de democratização do saber que objetiva a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes não pode ignorar o ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas públicas brasileiras. O aprendizado de uma LE pode servir como um instrumento para o acesso ao conhecimento e gerador de oportunidades sociais na medida em que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo (BOHN, 2000).

Assim sendo, nossa exposição começa com a visão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o ensino de línguas estrangeiras no país. Partir desse aspecto permite identificar o posicionamento de políticas oficiais frente ao ensino desse componente curricular. Realizada tal compreensão adentramos na temática da democratização do conhecimento. Espaço em que discutiremos sobre alguns aspectos nas superfícies seguintes: a) a importância do ensino de línguas e suas contribuições para a formação do educando. O propósito é o de evidenciar que em uma sociedade globalizada, um processo de democratização do saber que objetiva a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes não pode ignorar o ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas públicas brasileiras; e b) a *educação bancária* e o *dialogismo*. Ao confrontarmos tais conceitos pretendemos discutir o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira nessas perspectivas, destacando-se os papéis do professor e do educando nesse contexto. Para Freire, o sonho de uma sociedade democrática é alcançado por meio do distanciamento de uma *educação bancária* e uma aproximação com o *dialogismo*.

Acrescentamos, ainda, a reflexão sobre o caminho a ser trilhado para engendrar esforços que provoquem mudanças no sistema de educação no país e contribuam para a promoção e qualidade do ensino de LE e, como consequência, melhorem a formação humana e profissional do educando.

O ensino de línguas estrangeiras: um viés político

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (LEM), publicados em 1998, são divididos em diretrizes para o Ensino Fundamental e diretrizes para o Ensino Médio. Os PCN de LEM do Ensino Fundamental, já nos trechos iniciais, evidenciam o prestígio que as Línguas estrangeiras têm na sociedade, mas que essas disciplinas se encontram deslocadas do contexto escolar e que “[...] a proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer” (BRASIL, 1998, p. 19).

O documento ressalta, ainda, a necessidade de o aluno interagir com o mundo por meio do uso de uma língua estrangeira. O aluno deve ser ator social em um processo de aprendizagem que garanta seu engajamento discursivo. Para tanto, as quatro habilidades de compreensão e expressão oral e escrita precisam ser desenvolvidas na aprendizagem, pois “[...] a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (BRASIL 1998, p.19).

Ao iniciarmos a leitura desse documento, chegamos a reconhecer a existência de um engajamento e uma preocupação que parecem estar atrelados a uma visão que considera a língua como um instrumento de comunicação importante nas relações entre pessoas e nações e “equalizador das oportunidades sociais” (BOHN, 2000). No entanto, ao adentrarmos no texto, reconhecemos que o mesmo passa a valorizar apenas a leitura ao justificar que existem poucas oportunidades de uso da LE. Vejamos,

O uso de uma língua estrangeira parece estar [...] mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. [...] os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura (BRASIL, 1998, p. 20).

O documento acrescenta mais justificativas para priorizar o ensino da habilidade leitora como as condições socioeconômicas das classes que se beneficiam da educação básica pública no país e as condições de infra-estrutura das escolas:

No Brasil, [...] **somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país** (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras [...] podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21).

A preocupação com a formação integral do aluno é parcial, tanto no documento, quanto na prática. O espaço dedicado ao ensino de LE é visto, por nós, como um lugar em que se deve privilegiar a formação da cidadania. Portanto, a habilidade de leitura deve estar integrada às demais, não são totalidades estanques, são interdependentes e podem ser desenvolvidas progressivamente. Negar ao educando uma aprendizagem de qualidade nos leva a duas conclusões preliminares: a) o documento corrobora uma educação de baixa qualidade a cidadãos que da escola pública dependem; b) o documento reconhece a importância do ensino de LE, mas concorda com uma educação não eficiente de LE.

Quanto aos PCN do Ensino Médio, estes abordam o ensino de língua estrangeira como algo voltado à comunicação oral e escrita e privilegia as competências linguísticas o que não acontece, como citamos anteriormente, com os PCN do Ensino Fundamental. O MEC acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de língua estrangeira contraditória. Essa contradição se dá pelo fato do Ministério ter encomendado os textos dos PCN para profissionais com crenças e filiações ideológicas e teóricas diferentes. (SOUZA, 2005, p.194).

Ademais, os PCN para o Ensino Médio reconhecem que o ensino era feito de maneira inadequada. Eles relatam a realidade tecendo uma crítica ao ensino de LEM praticado nas escolas brasileiras que, ao invés de ensinar as quatro competências linguísticas, acaba “[...] por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos alunos” (BRASIL, 1999, p.25). E reconhecem que se deve adotar uma perspectiva interdisciplinar ligada a contextos reais e contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão.

Por fim, os PCN para o Ensino Médio consideram o ensino de LEM importante para o pleno exercício da cidadania, pois atende às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, seja pela inserção no mundo do trabalho, seja na promoção da participação social. Reiteram, ainda, que o ensino de LEM é um direito básico que assiste a todos além de contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo que os cerca.

Postulados Freirianos e o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras

Partindo do que é preconizado nos PCN de Língua Estrangeira (LE) para o Ensino Médio, que defende um ensino de línguas como um direito básico do educando, adentramos no debate de algumas questões importantes para o ensino de LE na escola pública brasileira. O obje-

tivo é evidenciar o distanciamento de políticas e práticas pedagógicas que corroborem um ensino sem qualidade e distante da realidade do educando.

Assim, seguiremos algumas direções: a) democratização do conhecimento. Espaço em que discorreremos sobre a importância do ensino de línguas e suas contribuições para a formação do educando; e b) *educação bancária* versus *dialogismo*, em que procuraremos evidenciar o papel do professor e do educando no processo de ensino e aprendizagem de LE.

O aspecto a ser discutido, nesse primeiro momento, é o da democratização do conhecimento. Em um contexto em que as escolas públicas têm sido tratadas com descaso e comumente oferecem um ensino sem qualidade, encontramos um cenário em que essas instituições acabam sendo instrumentos de exclusão para aqueles que dela necessitam e para os profissionais que nela atuam. Realidade antidemocrática que não permite a todos os cidadãos uma inserção na sociedade de forma justa e igualitária. Para Paulo Freire, um sonho pelo qual é importante lutar é aquele em que almejamos um mundo menos feio, “[...] em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa” (FREIRE, 2001a).

Os postulados de Paulo Freire são permeados pela visão de uma escola pública popular e democrática em que todos que façam parte dela se vejam envolvidos em um processo de mudança em busca de uma sociedade mais inclusiva. Nessa direção, percebemos a defesa de uma práxis mais democrática nas relações sociais em que a escola é um ambiente favorável para engendrar mudanças. Nesse espaço podem surgir ações de defesa da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade. “Uma *autonomia* que se desenvolve *com* os outros, e não de forma isolada. Mais uma vez, é a luta contra qualquer tipo de autoritarismo, de “pacotes de cima para baixo”[...]”. É uma tentativa de tornar a escola mais democrática, “[...] seja no nível das relações sociais de poder, seja na exigência de uma escola competente em que todos

participem como sujeitos desse processo” (GASPARIELLO, 2002).

É em face desse cenário que analisamos a política interna do país que trata do ensino de línguas estrangeiras. Percebemos que a nova organização mundial coloca o aprendizado de línguas entre as desigualdades sociais ampliadas pela globalização e “as iniciativas nesse campo parecem restringir-se a ações isoladas” (GIMENEZ, 2005). Observa-se que enquanto a comunidade de profissionais considera a importância da aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) para um mundo cultural e plurilíngue, a sociedade em geral perpetua a visão neoliberal de que a língua estrangeira é vista de acordo com as necessidades mercadológicas e instrumental, que o mercado impõe. E é no espaço escolar que esses conflitos ganham forma quando a escola pública reforça um ensino descompromissado com um acesso não igualitário ao conhecimento. A sociedade e o Estado, ao concentrarem o ensino de línguas no âmbito da iniciativa privada, reforçam a ideia elitista de que aprender uma língua estrangeira é privilégio de poucos e distanciam a escola pública de um ensino considerado de qualidade. Para muitos, qualidade na aprendizagem de línguas só pode ocorrer no setor privado por este abarcar a estrutura adequada de ensino.

É evidente o conflito entre os interesses de uma educação como forma de desenvolvimento cultural e para a cidadania e a visão perpetuada pelo Governo, entidades públicas e privadas que, agindo em direção contrária, priorizam o ensino monolíngue (oferta super-dimensionada ou exclusiva de uma determinada língua) e fortalecem a concepção de que o aprendizado de uma LE está ligado ao pragmatismo (BOHN, 2000).

Nesse sentido, *ações de mudança devem nascer no seio dessa sociedade oprimida, privada de uma educação de qualidade e, assim sendo, privada de seu direito mais básico: o acesso ao conhecimento*. Paulo Freire (1981) defende uma ação libertadora da opressão social que distancia o povo dos processos decisórios. Para ele, *não pode existir democracia sem a participação do povo*, pois o ser humano deve tornar-se consciente e sujeito da própria história. Destaca, ainda, que esse processo de libertação não é um ato individual, ninguém con-

segue se libertar sozinho é preciso, portanto, uma ação conjunta para que se promova a liberdade daqueles que são oprimidos.

Para se alcançar o sonho de uma sociedade democrática Freire fala do distanciamento da educação bancária e da importância do dialogismo. Segundo o autor, o movimento dialógico promove o diálogo do homem com o mundo e é por meio dele que podemos almejar mudanças reais. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (Freire, 1981). Para Freire o diálogo é

o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011).

Ademais, podemos evidenciar dois papéis importantes no processo de democratização do ensino de línguas na escola pública: o do educador e o do educando. Por meio deles, ações de mudança no processo de ensino e aprendizagem de línguas podem ser engendradas. Dois pólos que quando “[...] se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (FREIRE, 2011). Primeiro o educador precisa se dar conta do papel político-pedagógico que desempenha, um papel transformador do ambiente em que nele vai atuar. O educador precisa agir em direção a práticas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo do educando. No ensino de línguas, pode-se partir de um resgate cultural local e regional para se compreender a cultura do outro e, assim, vivenciar o multiculturalismo de um mundo globalizado.

Depois, precisa compreender a importância da relação que estabelece com o educando e que é por meio dela que se estabelecem vínculos afetivos em que estarão baseadas a confiança e a ajuda mútua na construção do conhecimento. O diálogo com o educando vai contra a perspectiva da educação bancária que prioriza

o depósito de informações. O professor não é mais aquele que detém o saber, ele constrói o conhecimento em um processo dialógico com o educando. Dialogar permite que tanto o educador quanto o educando se expressem sobre a realidade em que vivem. O conhecimento é construído de ambos os lados por meio da transformação, pois “o homem é capaz de relacionar-se; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 2001a).

No caso do ensino de línguas, a dialogicidade permitirá a troca de experiência, de visão de mundo de compreensão do mundo que cerca o educando para que possa projetar-se na cultura do outro por meio do respeito ao que é diferente. Freire (2010) considera o homem um ser inacabado e inconcluso que precisa dessa relação com o outro para se tornar um indivíduo consciente e crítico.

Por fim, cabe ao educador compreender que “[...] a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2001b). O ato de ensinar exige capacitação permanente do professor de línguas, longe da visão que deve ser treinado a usar técnicas pedagógicas ligadas a uma dada metodologia. O educador precisa internalizar que o processo de formação é mais complexo e exige dele a capacidade de unir o conhecimento erudito com o conhecimento experimental em busca de uma reflexão crítica de suas práticas pedagógicas durante as aulas (LEFFA, 2008).

Considerações finais

O que concluímos do que foi exposto até aqui é que o ensino de LE contribui para a formação integral do indivíduo permitindo a ele um enriquecimento intelectual e cultural que o torne um cidadão crítico e atuante no meio em que vive. Uma sociedade democrática deve, portanto, reconhecer e valorizar a aprendizagem desse componente curricular na escola pública. Agir nessa direção contribui para suplantarmos o injusto ensino público que priva o educando de um ensino eficiente em línguas estrangeiras.

Nessa direção, ações de mudanças devem emergir no seio da própria sociedade oprimida, nesse caso, de foram mais específica, a comunidade escolar. Desprestigiar o ensino de LE nas escolas públicas também é uma forma de discriminação, uma maneira de excluir o indivíduo ao acesso a uma educação que lhe permita tornar-se um cidadão crítico e participativo. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2010). Os esforços que provoquem mudanças no sistema de educação no país contribuem para a promoção da qualidade do ensino e, como consequência, melhoram a formação humana e profissional do educando.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BOHN, H. I. **Os aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos Avançados* 15 (42), 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> Acesso em: 05 jan. 2018.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001b.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- GASPARELLO, Vânia Medeiros. **A Pedagogia da Democracia de Paulo Freire**. (UERJ), 2002. Disponível em: <http://www.25reuniao.anped.org.br/vaniamedeirosgasparellot05.rtf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- GIMENEZ, Telma . **Políticas Governamentais, Mídia e Ensino de Línguas Estrangeiras**. In: PRADOGIMENEZ, K. M. (org). *Contribuições na área de Línguas Estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005.
- Leffa, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
- SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2005.

Notas de fim

1 Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes/Prosup.Email: mirleyterz@gmail.com

“Só uma... só uma vogal”. O espaço das narrativas como ferramenta para o aprendizado significativo: a experiência freireana em Arroio do Sal-RS

Dilnei Abel Daros¹

Levar em consideração aspectos relacionados aos cotidianos dos sujeitos permeava as buscas de Paulo Freire em direção aquilo que ele defendia como ferramenta positiva e propositiva em direção à possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica. Dentro dessa importante consideração é que essa escrita inicia no intuito de compartilhar uma experiência freiriana ocorrida no município de Arroio do Sal, no litoral norte do Rio Grande do Sul, quando do processo de conclusão, da possibilidade de Jovens e Adultos concluir os estudos na modalidade de ensino fundamental.

Como o título dessa escrita indica, resultado de abrir espaço para narrativas desses sujeitos pode ser verificado alguns anos após a conclusão do curso, quando de pesquisa relacionada na elaboração de Mestrado em História pela Universidade de Caxias do Sul-UCS PPGHIS, os egressos foram entrevistados para que fizessem uma reflexão sobre sua passagem naquele ambiente escolarizante proporcionado com educação popular freiriana. Nesse sentido algumas falas estarão presentes nesse artigo entrelaçando parágrafos e aparecendo como pontos de alinhavo, afinal naquele ambiente suas vidas também serviram para costurar saberes e conteúdos programáticos. Seus nomes originais foram substituídos e serão utilizadas letras maiúsculas para identificar cada fala mencionada junto a essa escrita, bem como optou-se por manter de maneira original a fala que foi transcrita, utilizando espaços entre as frases indicando as pausas menores entre o falar do egresso durante o momento em que foi entrevistado na época de elaboração da pesquisa envolvendo os estudos do Mestrado.

Essa abertura de espaço que iria possibilitar aos educandos que por lá transitaram vai se concretizar a partir de um convênio celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRS, inicialmente para certificar os saberes que a maioria dos educandos possuía relacionados à gastronomia, pois o município se localiza na orla marítima na região do litoral norte do RS, onde nos meses de veraneio entre dezembro e fevereiro um grande número de pessoas se desloca para lá, vindos de várias de regiões do Estado, bem como de fora dele.

A experiência que ocorreu naquela comunidade litorânea do Estado do Rio Grande do Sul pode ser observada a partir de cada etapa de sua constituição que envolveu levantamentos realizados pelos gestores municipais em função de verificar o interesse da população, processo de aferição de conhecimentos prévios relacionados aos saberes específicos desses sujeitos, seleção de educadores, formação continuada dos mesmos e a construção da estrutura didática pedagógica que permeou as turmas inseridas naquela escola, entretanto essas fases não serão aprofundadas nessa escrita, mas serve para o leitor enxergar parte da composição daquele horizonte.

O município de Arroio do Sal está localizado na micro região conhecida por Litoral Norte do Rio Grande do Sul que se inicia nos limites do Rio Tramandaí, em município do mesmo nome até o limite com o Rio Mampituba, na cidade de Torres. Nessa região encontra-se esse município do qual escrevemos

essa experiência em educação como uma população de 9.050 (IBGE. 2017) habitantes fixos anualmente, número esse que se aproxima de 100 mil nos meses de veraneio em função da migração sazonal.

A partir de levantamentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, constatou-se a existência de sujeitos possuidores de saberes relacionados com a gastronomia e que estavam vinculados em estabelecimentos prestadores de serviços com restaurantes, porém sem possuírem a certificação, o reconhecimento desses mesmos saberes genuínos. Além de não possuírem a certificação desses saberes, havia a ausência de conclusão do ensino fundamental, o que motivou então a busca de uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRS, no intuito de, além de certificar saberes, promover a conclusão do ensino fundamental.

Essa possibilidade vai se concretizar com a chegada do PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada, como resultado de uma parceria entre SMEC e IFRS. A implantação do PROEJA FIC em Arroio do Sal vai passar por fases que envolverão seleção de educandos, de docentes, de formação continuada de educadores e de intensa busca em ter os entendimentos de como funcionaria na prática o método de educação popular com base nos estudos freirianos. Esses estágios de estruturação não serão abordados nessa escrita, pois o foco não é esse e em outra oportunidade cada etapa poderá ser aprofundada e compartilhada.

Um dos elementos predominantes da prática realizada nesse local foi o uso da Pesquisa Sócio Antropológica-PSA, utilizada para a criação da rede temática, onde estavam inseridos os elementos desencadeadores para as práticas educacionais, que se originaram através de entrevistas filmadas de cada educando respondendo o questionário sócio antropológico. A partir das histórias relatadas por cada educando nas entrevistas, foi possível identificar elementos que puderam ser utilizados, adicionados nas práticas didáticas pedagógicas ocorridas dentro do PROEJA FIC, em especial nas aulas da disciplina de história.

A Pesquisa Sócio Antropológica aplicada em Arroio do Sal trouxe a possibilidade para cada educador enxergar as bagagens de vida de seus educandos e a partir desses elementos desencadeadores que constituíam as falas nas entrevistas sintonizar no interior de suas disciplinas, os conteúdos pertinentes que trariam significados para esses sujeitos, os conduzindo em direção aos vislumbres de desenvolvimento de uma consciência sócio crítica, relacionada aos aprendizados promovidos naquele ambiente e a sua inserção nas comunidades onde residia, como menciona o egresso Z. “a gente se integrava... então a gente escolhia o que a gente queria lhe trabalhar...a gente se empenhavam máximo em arrumar as coisas para desempenhar a nossa parte da função bem feita né?”.

As suas histórias acabaram por fazer a base onde às histórias e contextos relacionados puderam assentar-se e germinar, produzindo frutos sendo importante salientar que essa escrita foi realizada alguns anos após as formaturas e se retornou até esses egressos no sentido de verificar se houveram mudanças significativas a partir de suas passagens pelo PROEJA FIC de Arroio do Sal.

A utilização e a aplicação da Pesquisa Sócio Antropológica-PSA durante os anos de 2011 a 2013 no Proeja FIC em Arroio do Sal, foi um elemento positivo como já mencionado em vários momentos dentro da narrativa dessa pesquisa. Seu uso desencadeou outros processos dentro da operacionalidade do projeto como a análise das falas significativas, os micros projetos interdisciplinares, os olhares diferenciados nas avaliações e práticas pedagógicas de todas as disciplinas que foram, naquele ambiente, trabalhadas e vão de encontro com Neto, ao afirmar que:

[...] a necessidade de pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade. (BRASIL 2003, p. 109).

O olhar do educador de história aqui vinculado aos saberes sociais como era chamada a área que engloba-

va essa disciplina, precisa estar atento em sua posição dentro do ambiente, como lembra o egresso M.C

eu me encantava muito com a intensidade que os professores tu os outros tinham em querer que nós aprendêssemos...e como nós estávamos com a mente assim meio sem entender esse estudo de estudar assim junto...um estudo novo não que ficava só no aprender o que está ali no papel... nas pilhas dos livros...era esse amor te ensinar... de resgatar a história mesmo...

E nesse sentido Lambert e Schofield dialogam conosco como educador, pois poderá direcionar todo esse conjunto de “materiais” valiosos para um aprendizado que tenha significado nesses sujeitos que ali estão.

Quais janelas os historiadores deveriam escolher para olhar, de que ângulo, com que foco/ O que deveriam escolher, descrever e como? Tratar dessas questões, fundamentais ao trabalho de qualquer historiador, envolve escolhas condicionadas pela operação do poder no presente. (BRASIL 2004, p. 333).

Na experiência aqui descrita e onde se abriu espaço para a narrativa como formato de exposição do que ocorreu naquele município do litoral norte gaúcho, é necessário pontuar a relação estreita com a disciplina de história que naquele projeto citado anteriormente, foi aglutinada nos chamados saberes sociais, compartilhados com a geografia. Para Monteiro: “o uso da narrativa não implica, de modo algum, que o saber escolar derive para o ficcional. [...] O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção”. (2007, p. 129).

O espaço para a história como narrativa e também como espaço de estudos, análises, reflexões e, em alguns momentos, de reconstrução do passado com sintonias ao modo de vida dos sujeitos na atualidade, foi positivo e esteve em sintonia com a proposta do projeto que levava em consideração o método freiriano de valorização do sujeito social, afinal esse mesmo indivíduo é também, além de coadjuvante, um autor de história, um produtor de historicidade. O autor ainda afirma que:

Assim, muitos estudiosos consideram que a escrita da história foi empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de expressão que se mostrem adequadas às novas histórias que os historiadores gostariam de contar (BRASIL 2007, p. 122).

Utilizar a PSA como ferramenta para trazer à tona as histórias que envolveram esses sujeitos até aquele presente momento, foi cristalizar trazer para a solidez através da narrativa que ali possuiu espaço algo como o que Roiz dialogando com Rüsen menciona: “Paradigmas podem ser definidos como consolidações de um determinado tipo de racionalidade. “Consolidação” quer dizer um determinado modo de o pensamento proceder no discurso de seus sujeitos”. (1992, p. 27-36).

Esse modo de pensamento que apareceu nas discussões dentro dos momentos de aula, pode-se dizer que é um elemento único, com “marca” própria, ou seja, é original, pois seu produtor no caso o sujeito de EJA, aqui mencionado, possui condições que vinculadas com seu conhecimento prévio já possuem certo embasamento, que pode nesse caso o identificar como uma fonte dentro do contexto das aulas de história.

Naquele ambiente, o afastamento do professor educador de história do uso da cronologia linear, proporcionou o aparecimento de linhas de raciocínio entre os educandos, que ultrapassou aquela condição tão tradicional em outros ambientes escolares ligados à EJA, que é o uso ou mesmo o desuso das formas de reprodução histórica convencionais, como escreve Albieri:

[...] a prática histórica seria muito mais do que decorar os nomes do passado, ou tentar reproduzir, de um jeito verbal ou gestual ou através de rituais [...] É algo que condicionaria o modo próprio do homem de estar no mundo, anterior e mais fundamental que a formação de conhecimentos históricos específicos. (2011 p. 26).

É possível afirmar que ter usado a Pesquisa Sócio Antropológica dentro do PROEJA FIC de Arroio do Sal foi um fator importante, pois “acessou-se” através

daquelas narrativas, inúmeras possibilidades para seu uso nas aulas de história que lá aconteceram no decorrer do projeto. Como descreve o egresso M.C.

em querer que nós aprendêssemos e como nós estávamos com a mente assim... mesmo sem entender esse estudo de estudar assim... junto um estudo novo... não que ficará só o aprender o que está ali no papel nos livros... era esse amor de ensinar... de resgatar a história da gente... mesmo coisas que eu faço... a gente... uma certa idade a memória vai esquecendo e eu ativei muito minha memória Tem coisa que está sim vivo aqui hoje de história.

Foi como um gatilho que desencadeou todo um processo em forma de teia através das primeiras falas nas filmagens e depois nas narrativas que aconteciam dentro dos micros projetos executados na área dos saberes sociais, de acordo com Reis:

São narrativas e ao mesmo tempo a própria história, pois a ação executa a narrativa, que é saber, consciência da ação. Não há distinção entre conhecimento e ação. A narrativa é um mapa vivo e verdadeiro da história, e a ação a confirma. A narrativa é o acontecer histórico em seu conceito. Se a narrativa oferece um conhecimento antecipado da história e do seu sentido, a ação deve apenas realizá-lo. (REIS 2003, p. 32).

Quando o educador em história tem a possibilidade de conhecer a historicidade de seus educandos, ele tem uma ferramenta valiosa, que pode ser utilizada de maneira dialógica auxiliando na significação do que se aprende naquele ambiente.

A sua disciplina e os conteúdos que a constituem podem ser utilizados de maneira a aproximar aquele sujeito educando e os “mundos” que se desdobram dentro dos micros contextos sócio históricos que são estudados. O egresso M.S. faz menção pertinente nesse sentido.

por ser homossexual...por que você é casada com uma mulher...não...eu fui tratada como uma pessoa normal...eu sou uma pessoa normal...então... as pessoas se tinha algum pensamento diferente... eu acho que ficaram só pra elas...porque os próprios professores não deixavam passar...os professores fa-

ziam com que eu não me sentia assim...nem um minuto...nem um segundo excluída...nada...

O educador, com isso, tem à sua disposição elementos para a condução da apropriação dos saberes históricos, e, além disso, abre a possibilidade de produzir uma historicidade mais próxima do contexto onde esse cidadão sujeito está inserido. O egresso M. C. descreve parte disso:

e você se sente vazio... a gente a pensar... aí foi assim...foi isso...ativar o pensamento... as ideias... trazer de volta eu pra mim. Além de um aprendizado de vida como eu falei foi um resgate. A gente quer sempre ter alguma coisa de memória, sempre quero ter lembrança da história e assim a tua memória...como eu já te falei professor...O senhor sabe tanta coisa assim... meu Deus... como é que pode guardar tanta coisa...claro que é tua vida, mas pra nós também foi bom... então assim... ter passado por lá nessa área né? recuperar minhas lembranças pra poder ajudar minhas filhas né? bem os filhos...é ruim amar e não poder sentar ali do ladinho e dizer quer aprender uma coisa com a mãe? Pelo menos tu tem interesse...tutem alguma coisa e se não sabe, mas vamos procurar lembra né? quando eu tava lá na sala então tu traz pra casa isso...

O uso da PSA que ocorreu dentro do PROEJA FIC em Arroio do Sal, abriu a possibilidade de fazer algo diferente dentro das aulas de história na EJA. A partir do uso das falas que se originaram com as entrevistas realizadas no início das aulas, ocorreu essa intervenção que abriu espaço para a atuação diferenciada naquela realidade educacional.

No sentido de embasamento teórico dessa narrativa de pesquisa é possível verificar-se que a linha entre Jorn Rusen e Paulo Freire, história e educação respectivamente, foi a que mais se aproximou daquele contexto em relação ao ensino de história com aprendizados significativos. Nas falas desses educandos existe um passado impregnado de valores, de sentidos e ao utilizá-los, abre-se uma possível forma ou espaço para a problematização. Como menciona Oliveira em sintonia com Rüsen (1992 p.29): “[...] revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”.

Observando os resultados que foram aferidos nas observações das práticas dos microprojetos que aqui mencionamos e também nas entrevistas realizadas com os egressos, verifica-se que caso esses educandos tivessem frequentado a EJA regular que não inclui os conhecimentos prévios, o uso das narrativas e a aplicação da pesquisa sócio antropológica, o resultado seria diferente.

No caso relatado onde se utilizou a PSA no PROEJA FIC que estava dentro do método que foi utilizado, abriu valioso espaço para a prática pedagógica nas aulas de história. Quando se menciona a pertinência desse uso nas aulas de história, é porque justamente nessa disciplina é possível uma utilização com grande abrangência dentro dos conteúdos vinculados aos elementos desencadeadores. É como menciona o egresso M. C.

Um curso uma EJA vocês formaram uma aula preparada para aquelas pessoas que queriam... então pegaram a minha história minha máscara do L., da M. e ali você sabia o que tem que levar para aquelas pessoas...até tinha uma senhora que estudava com nós recicladora...que depois ela continuou mas eu me lembro que um dia ela disse assim: eu sou catadora de lixo...e muitas vezes a gente come e vive disso, a gente abre a sacolinha, tira o lixo higiênico e retira o frasco de xampu de dentro.A gente não tem reciclagem...ela falou assim...e ficou dentro da minha cabeça aquilo... então assim...pode parecer que aquilo que eu ouvi não teve importância, mas se eu não soubesse... se não tivesse a oportunidade dela contar história que era recicladora...foi vital pra minha mente... até hoje eu não estaria apta para separar o lixo numa cidade que não tem reciclagem... no frasquinho de shampoo do lixo higiênico...porque tem uma senhora que depende... depende... depende... a alimentação da atitude minha então é uma coisa pequena mas marcante... porque tu vai arrumar seu lixo e pensa em uma pessoa que vive disso e eu misturo tudo aqui...e ela tem que abrir a minha sujeira pra tirar o alimento pra ela então... assim... mas porque eu sabia a história da aluna na aula... aluna que se eu não soubesse a história que ela vive eu até hoje... eu não iria saber atualidades... é um detalhe pequeno que faz a grande diferença que não te pertencia... é um detalhe mas que mexeu em ti e pode mexer ali fora também.

Essa abrangência de uso ultrapassa os limites concludistas, geralmente impostos no ensino regular da EJA, pois amplia as possibilidades e a aplicabilidade junto ao cotidiano desses sujeitos que se veem real-

mente como atores atuantes no contexto didático pedagógico que está ocorrendo naquele ambiente. O egresso Z. T. relatou que: “[...] significou na minha vida um aprendizado de conhecimento de crescimento embora com todas as minhas limitações de saúde eu cresci muito eu cresci forma de conhecimento eu cresci em forma de ser eu mesma sonhar e buscar não ficar só sonhando”.

Esse “enxergar-se” do educando propiciado pelos usos dos elementos desencadeadores que saíram da entrevista feita através do questionário permitiu uma aproximação da sua realidade com o conteúdo ali desenvolvido dentro do microprojeto. Esse aparar de arestas, ou pelo menos o ato de diminuí-las causa de certa forma fases na própria ideia de aprendizagem pelos sujeitos que chegam acostumados com uma noção quase positivista de ensino regular de onde muitas vezes tiveram que afastar-se em função das dificuldades encontradas em conciliar estudos e trabalho. Os pontos que vão acabar ligando detalhes muitas vezes particulares de suas vidas em uso sintonizado com os conteúdos trabalhados em aula vão desencadear uma disposição em vir para o ambiente de escolarização, afinal, ele passa a não representar o engessamento do passado, agora o educando é o ator principal e não apenas uma peça de cenário pedagógico.

E essa aproximação é possível pelos elementos que se uniram na construção de uma temática específica que abrange toda a bagagem do educando com seus conhecimentos prévios e o espaço que é aberto para sua narrativa e construção de um novo conhecimento histórico através do momento que esse sujeito ultrapassa a sua posição de espectador, de ser passivo e enxerga-se.

Esse movimento de “deslocamento” que ocorre com o educando a partir do dar-se conta de que é indivíduo com importância social e histórica permite o surgimento de uma consciência histórica e crítica através dos subsídios que se sintonizam, nesse caso os elementos desencadeadores, as narrativas, os micro projetos, os resultados das práticas nas aulas de história.

Fica claro, nas falas dos egressos que foram entrevistados após a passagem dos educandos pelo proeja, que a abrangência de vincular os subsídios citados an-

teriormente e as aulas de história tiveram uma importância significativa dentro do aprendizado e do cotidiano desses sujeitos. O egresso L.A. faz menção: “pra aquele método foi importante mesmo. Ah! Se todas as escolas adotassem esse tipo de método para trabalhar, não trabalhar só com aluno, mas trabalhar com o ser humano está entendendo professor? não só trabalhar com as matérias mais trabalhar com o caráter das pessoas como ali no álbum”.

Dentro do processo que envolve o aprendizado de história no ambiente escolar é de grande importância conhecer a realidade dos educandos, então o que dizer sobre alunos que estavam em sua maioria, há mais de três décadas fora da escola e que passaram pelo processo de retornar ao ambiente escolar a ter um aprendizado com uma real significação em sua vida.

Percebe-se após essa experiência onde se utilizou das histórias de vida dos educandos e abriu-se o espaço para uso dessas narrativas nas aulas de história, que olhando para um universo maior de abrangência escolar, é possível vislumbrar resultados importantes a nível nacional.

Dentro da história nacional usar os conhecimentos prévios dos alunos não é uma novidade há muitos anos, pois desde a transição entre Império e República Velha, a elaboração dos primeiros livros didáticos já abriam espaço para essa prática. Na década 50, entretanto, Paulo Freire aprofunda essa prática na região nordeste do Brasil, método esse que até os dias atuais pode ser uma possibilidade importante para respaldar o aprendizado de cidadãos, jovens e adultos com significado. Freire vai enxergar com os olhos constituídos de poucas escamas ao transitar em seu trabalho no Sesi e permeado com o envolvimento entre pais e alunos, os elementos constituintes de sua futura abordagem em direção a alfabetizar adultos e os conduzir a verificação de construir consciências críticas.

Com o passar dos anos, a grande maioria dos períodos de renovação ou inovação escolar permitiu que esse viés pudesse ser posto em prática, claro que não sendo uma prática valorizada e também desinteressada pelo poder público em grande parte do que viu até nossos dias.

A combinação da PSA e o ensino de história são positivos e abrangentes. É positiva no sentido de tornar a prática do educador envolvente, pois ele sai do “púlpito” de mestre apenas e torna-se parte de um novo mundo que se abre através do seu envolvimento direto com as histórias que vão surgindo e que possuem um elemento importante que é o “novo”.

O educador de história se depara com a possibilidade de ver realmente a história acontecendo, se modificando. Não é apenas um estudo ou um entendimento do passado, ou mesmo uma reflexão ou análise de comparações de contextos, é o próprio ambiente sócio histórico sendo tocado e modificado através de uma nova concepção consciência histórica e crítica, desencadeada através da exposição dos elementos constituintes das falas dos alunos com o conteúdo inserido pelo educador, que o buscou pelo motivo das falas.

Os registros sócios históricos que estão nas bagagens dos educandos, vão sendo resgatado através da Pesquisa Sócio Antropológico, o que também gera pelo que se percebeu um resgate dos momentos que são descritos pelos alunos de suas próprias vidas como sujeitos sociais. São registros que envolvem não apenas partes individuais, mas cenas de contextos históricos reais envolvendo demandas políticas, sociais, estruturais, históricas, religiosas, folclóricas, culturais.

A PSA é uma ferramenta valiosa para usar nas aulas de história, pois abre um cenário de extrema riqueza em cada indivíduo e que juntando essas individualidades em uma grande colcha de retalhos disponibiliza um avanço dentro do entendimento das relações do homem dentro da área de história. Proporciona a possibilidade de cada educando poder ter um melhor entendimento do seu papel dentro da história que está sendo trabalhada e também poder estar se olhando como um sujeito dentro do próprio andamento do contexto histórico.

Não é possível em pleno século XXI, que um professor de história que trabalha justamente com a passagem dos sujeitos em sociedade, seus registros, contextos e desdobramentos, deixe de fora justamente o material que está a sua frente no papel dos educandos e suas bagagens resultantes dessa passagem. Tem ali laboratórios

vivos, que sendo bem utilizados, podem enriquecer o desenvolvimento do ambiente escolar, bem como auxiliar em uma concepção social e crítica dos desdobramentos históricos pelos quais já passaram e na análise e reflexão dos que estão passando na contemporaneidade.

Ser uma ferramenta de mobilização social entre os educandos nas aulas de história também pode ser o papel de uso das narrativas, pois o indivíduo naquele momento em que “enxerga-se” através dos elementos desencadeadores que estão sendo utilizados pelo educador de história naquele ambiente, pode, através de sua consciência crítica despertada, contribuir de maneira positiva na comunidade onde está inserido.

Pensar na prática pedagógica envolvendo o uso das falas no ensino de história requer pensar tanto no educando, quanto no educador, bem como nas bases pedagógicas que orientam a instituição onde estará acontecendo essa prática. Com relação ao educando é necessário alguns passos importantes para que o êxito possa ter um tamanho significativo e realmente colabore na transformação positiva dos sujeitos que ali estudam.

Para que a PSA ocorra, o educador irá penetrar adentrar nas histórias desses sujeitos, o que deve ser realizado de maneira bastante sensível e propositiva. O historiador não sabe o que vai encontrar nesse micro mundo desconhecido onde centenas de contextos se entrelaçam e que alguns desses elementos possuem significados tão importantes que podem servir de ferramentas para o uso das aulas em sintonia com o conteúdo a ser vinculado na história.

É necessário que esse sujeito esteja ciente de que ele também é um produtor de história, ele mesmo é possuidor de uma historicidade que possui valor sócio histórico. E que justamente esse valor o coloca em uma posição de ator juntamente com seus colegas e educador, onde cada um possui “funções” materiais e imateriais distintas, porém que andam na mesma direção que é o aprendizado significativo. De acordo com o egresso L. A.

foram mais foram mais baseadas na nossa história... então não tem como eu NÃO falar de

amor... exemplo o descobrimento do Brasil... no dia que nós começamos a estudar foi falado: olha aqui vocês não vão aprender sobre quem descobriu o Brasil. Quem descobriu a América. Você vai estudar a história de vocês e se eu me lembro quando o diretor Prof. J. falou aqui vocês não vão aprender sobre quem descobriu o Brasil, como é no regular, essa questão de datas e fatos, vão aprender mais sobre a história de vocês, com a vida de vocês no decorrer do tempo.

Cada educando responderá a esses estímulos perguntas realizadas na PSA de maneiras distintas, pois como já foi mencionado antes, o historiador pode estar buscando trazer ao presente detalhes preciosos de sua bagagem e podem não ser todos harmoniosos ou felizes.

Ao professor educador de história é de suma importância que faça o papel não apenas de mestre, mas de interlocutor entre os passados que ali se encontram e oriente, faça a “liga” entre esses contextos sujeito x história daquele momento em diante. É importante lembrar ao educando que ele não é mais um sujeito passivo dentro do processo de ensino de história, mas um elemento que acrescenta e faz a diferença no uso desse método.

Trazer ao educando esse método pode de certa forma, ser desafiador para esse indivíduo que está fora dos bancos escolares há vários anos, pois quando deixou de frequentar a escola, provavelmente (no caso do PROEJA FIC), as intervenções didático pedagógicas não colocavam o sujeito e o aprendizado significativo no ensino de história como objetivo.

Passa ser um dos desafios do educador em história que é disponibilizar essa possibilidade de ensino transformador, para um educando que poderá estar ainda “vestindo” um modelo de roupagem didático pedagógico de seu passado escolar. E nesse sentido entra aqui nessa narrativa de pesquisa o “pensar” essa prática pedagógica envolvendo a PSA no ensino de história e o educador. Como mencionou o egresso Z. T. em entrevista durante essa pesquisa:

Teve uma época lá pra gente ir concluindo que a senhora tinha um problema de saúde e tinha ido no médico e a senhora nos disse que o médico disse que tinha que operar, mas a senhora disse

que não iria operar, não ser depois que se formassem: Como é que foi isso? foi isso foi difícil porque ele queria me dar uma surra... porque ele disse pra mim que eu tava arriscando, mas eu dizia pra ele assim... se eu perder essa oportunidade agora eu acho que nunca mais vou ter outra né? Porque era tão grande a minha ânsia de conhecer e de participar de ir em frente com aquilo que a gente estava aprendendo que eu achava muito ruim ter que ficar um período muito grande fora. É tão longe daqui que eu achava assim quando eu voltar eu não ia conseguir acompanhar o pessoal... já ia tá no crescimento bem mais além daquilo que né... E daí eu optei pra fazer a cirurgia nas férias... mas aí sabe como é a gente que é pobre não tem convênio... ainda peguei um pouquinho do reinício das aulas depois em recuperação aí... depois eu voltei daí volta aquela história a nossa amizade entre todos que todos me ajudaram a recompor as matérias que já tinha aprendido e me explicavam com muito carinho com muita atenção tudo aquilo que a gente tava ali proposta.

Pode tornar-se um elemento desafiador ao próprio historiador, defrontar-se com esse método. Essa prática o conduz por caminhos que podem fazer ruir a “solidez” e a “segurança” conteudista e cronológica do ensino de história que ocorrem em inúmeros locais de EJA pelo país. O espaço que é possível dar para as narrativas pode levar a um conjunto de ações ligadas às gestões escolares a aproximar-se de suas comunidades.

É um desafio no sentido de apropriar-se do desconhecido e ao mesmo tempo fazer uso desses elementos que irão surgir após a aplicação do questionário. O educador de história estará de frente a vários cenários de micro histórias valiosas e terá que ser sensível, reflexivo, analítico e ao mesmo tempo dispor de um olhar humano. Menciona o egresso M. M.

muita gente tinha vergonha, mas eu vou te dizer que pra nós assim pra mim pelo menos foi muito bom porque foi colocado ponto de vista de cada aluno... o segredo de cada um... até aquilo que tinha mais íntimo foi colocado ali naquele quadro sem expor a figura de ninguém... porque naquele quadro eu estava ali... eu me achei nele, mas a minha colega não sabia que era eu... eu não sabia que ela tava também... mas ela sabia onde ela estava ali... que era minha fala... aquela era a minha fala... a fala dela. Então pra nós foi muito importante, como se nós tivéssemos... era um mapa pra nós que ia da formação até o final... então a gente sabia: bom hoje nós vamos falar sobre tal coisa... que aqui na sala trabalhamos os

cotidiano...mas vejo que foi muito importante pra todo mundo... que eu acho que deveria ter em todas as escolas e não só em PROEJA.

Se por um lado esse “material” estará a disposição do educador, será necessário antes de mais nada um planejamento em conjunto com os setores educacionais envolvidos no sentido de dar um sentido de aproveitamento significativo para esse método que envolve as narrativas. A tarefa desse educador que utiliza a PSA envolve uma responsabilidade ética, pois está diante das bagagens de vida de cada sujeito, que antes estava excluído estava e agora volta ao desafio de estudar e, além disso, com um método que vai envolver seus contextos sócio históricos e os colocará diante da própria história social.

Outro desafio para esse educador é de como irá reagir o ser colocado frente a frente com o método que o faz sair da “zona de conforto”, de um planejamento fechado, enxuto, “sólido”. Um processo de reeducação é imprescindível para um resultado que possibilite o enriquecer também do próprio educador de história.

Uma sintonia fina entre a instituição, seus objetivos em utilizar aquele determinado método que envolve o uso da PSA o educador, é necessária. Com essa “ligação” é possível que ocorram, de maneira mais proveitosa e positiva, as adequações necessárias aos envolvidos. É um método que realmente envolve e mexe com a parte humana do profissional da educação, pois aproximam de forma intensa os aspectos teóricos, da prática e dos sujeitos/educandos.

Os resultados aparecem de maneira clara, quase explícita no decorrer do desenvolvimento da prática e isso ocasiona um processo de modificação também no educador envolvido diretamente nessa didática. Essa menção se faz importante, pois foi na prática o que ocorreu junto ao projeto que ora narra-se nessa pesquisa e que pode servir de direção para outros profissionais do ensino de história.

A efetiva possibilidade de uso das histórias de vida, do passado que envolve os contextos sócio históricos dos alunos e fazer a ligação com os conteúdos disciplinares da história organizados a partir desses

relatos de vida, é considerar o sujeito como produtor de história e mais, como um cidadão com reais possibilidades de mudar seus contextos de vida através desse método de escolarização.

Além disso, abrir o espaço para o uso dessas narrativas no ensino de história conduz a possibilidade de criação de uma consciência crítica através do mecanismo de análise, reflexão e produção de materiais. Consciência essa que é acionada através do “enxergar-se” dentro da rede temática e dentro dos contextos históricos trabalhados a partir dos desdobramentos daqueles elementos extraídos das próprias histórias desses cidadãos. Para Oliveira:

Tanto Freire quanto Rösen, comentam sobre o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, aprendizado e consciência, mas os dois fazem ressalvas quanto a preconceitos pejorativos relacionados às formas de atribuição de sentido. Uma vez que a curiosidade para Freire é um fenômeno vital, assim como as carências de orientação em Rösen são inerentes à vida humana em sociedade, cada forma de consciência é precedente da outra, na visão freireana, a consciência crítica é a melhor forma de relação com a realidade, e a maneira como Freire explica tal criticidade, é muito próxima da preferência de Rösen, em relação a forma ontogenética. (2012 p. 145).

Em tempos onde apesar das políticas públicas nem tanto positivas, vislumbramos possibilidades de através dos espaços escolares proporcionar aos sujeitos que ali transitam, alguns horizontes reais e concretos em direção à sua emancipação, vale ressaltar o uso das temáticas vinculadas em Paulo Freire, bem como ampliar os debates e problematizações, trazendo para os dias atuais e verificando quem são os oprimidos do hoje e o que lhes caracteriza como apartados, excluídos dos processos de cidadania.

Considerações finais

O Uso da Pesquisa Sócio Antropológica no ambiente do PROEJA FIC em Arroio do Sal, mostrou que é um elemento pertinente no método freiriano

e conduziu aqueles sujeitos por estágios que possivelmente em uma escolarização de ensino regular se mostraria ineficiente. Entre esses estágios ou fases pelas quais defino os momentos desses sujeitos, estão sua chegada e estranhamento diante de um método onde suas bagagens e conhecimentos prévios foram considerados essenciais, até o ver-se, aquele momento do “enxergar-se” com o olhar crítico nascido através dessa convivência possuída do entrelaçamento entre escola, espaço constituído, construção coletiva e afirmação como sujeito social consciente.

Pode-se dizer que a condução de uma consciência ingênua para um outro estágio com palavras freirianas que é o de criticidade, ou seja, o olhar social de cidadão, mas com análise, reflexão, apropriação e identificação de sinais que possam ter sido modificados pela sua permanência naquele meio de uma prática com viés diferente do ensino regular é percebido nas falas dos egressos, mesmos em anos posteriores à sua conclusão de curso.

Nessa perspectiva quando possibilitamos espaços reais para o uso de narrativas de educandos estamos não apenas proporcionando o acesso dos mesmos aos aprendizados vinculados com conteúdos dos planejamentos pedagógicos, mas adicionando a expectativa de abertura para mudanças nos trajetos mediadores entre o educador também. Ocorre a derrubada de posições hierárquicas relacionadas a quem ensina e a quem aprende, pois a dialogicidade se amplia e solidifica. Com o passar das semanas o educando não é mais um ouvinte, ele é parte do som e da origem do barulho que vai circular entre seus colegas e professores em uma dissonância que vai auxiliar no desenvolvimento de uma consciência sócio crítica.

Essa escrita não é conclusiva e seu tema não extingue nesse momento e possivelmente poderá mostrar através de aprofundamentos com outros olhos e de outros pesquisadores, com outros embasamentos, que é importante em um país com sinais de ainda no século XXI, manter milhões de cidadãos sem concluir seus estudos fundamentais e com isso encurtando seus horizontes de buscas em ter uma vivência ativa e propositiva.

Referências

- ALBIERI, Sara. Introdução à história pública, Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Org, São Paulo, letra e Voz, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular, A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil, 2ª edição, Editora Ática, São Paulo, 1989.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/home/> acessado em 30.07.2018.
- BRASIL. Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com a Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens e Adultos. Documento Base 2007. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Agosto 2007, Brasília, DF. 2007. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em 04/08/2015.
- BRASIL. Programa De Integração Da Educação Profissional ao Ensino Médio Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos, Documento Base 2006. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Fevereiro de 2006, Brasília, DF. Documento disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf. Acesso em 04/08/2015.
- BRASIL. Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com a Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567. Acesso em 20/06/2014.
- BRASIL. Rede Nacional De Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada-CERTIFIC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15266&Itemid=800. Acesso em 20/06/2014.
- FREIRE. Ana Maria, Projeto da Escola 2006, Reconhecer, Recriar, Reinventar, SMED, Porto Alegre, 2005. (<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/projeto%20da%20escola.htm>, acessado em agosto de 2015).
- FREIRE. Paulo. A Ação cultural para a liberdade. 5ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- _____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. SHOR, Ira. Medo e Ousadia, O Cotidiano do Professor, Coleção Educação e Comunicação, Vol. 18, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. Novos tempos, velhos problemas. In: Serbino, R. V. et all. Formação de professores. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano, Teoria e prática da educação popular, 3ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1991.
- LAMBERT. Peter/SCHOFIELD, Phillipp; JONES, Aled; WILLIAMS, Gaeth. Coleção História: Introdução ao ensino e a prática, Artmed Editora, Porto Alegre, RS, 2004.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História, sujeitos saberes e práticas. Orgs. Ana Maria Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007.
- NETO, Alfredo Veiga. A Escola tem futuro? Org: Marisa Vorraber Costa, Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Ana Paula B. e SILVA, Flavio de Ligório. Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho. In: SOARES, Leôncio (Org). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- REIS, José Carlos. História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.
- ROIZ, Diogo da Silva. Resenha de livro: RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, p 194. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 233 - 236 mar. 2006 - ISSN: 1676-2584.
- RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o Ensino de História. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- _____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta Educativa. nº7, Buenos Aires, FLACSO, 1992, p. 27-36.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da, A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas, PUC, São Paulo, 2004.
- _____. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Organizadora Ana Inês Souza. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul-UCS Doutorado em Educação PPGEDU-ddilnei@hotmail.com

Uma contribuição para o estudo dos fundamentos de uma ética no pensamento de Paulo Freire

Felipe Taufer¹
Moisés João Rech²

Introdução

A fundamentação de uma ética em Paulo Freire é o que pode estar contida na base ontológica do princípio fenomenológico ético-crítico freireano referenciado tanto por Valdir Borges. O princípio ético-crítico freireano é sustentado em um estudo do ser e do entendimento do ser no pensamento de Paulo Freire, é dizer, fundamentado na vocação ontológica para ser mais.

Evidentemente que o trabalho de Valdir Borges, pesquisador freireano, se apoia em uma fenomenologia e uma hermenêutica. Contudo, isso não impede que, na manifestação do desenvolvimento da ideia, como refere-se Lukács, uma abordagem dialética possa contribuir para o seguimento do debate. O presente texto buscou basear-se em obras tal como *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963), *Ação cultural para a liberdade* (1976), *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) para, em uma tentativa de aproximação, encontrar a base ontológica da concepção ética de Freire.

O problema é posto na questão: “possui Paulo Freire uma fundamentação filosófica para a ética?”. A justificativa encontra-se enraizada no estudo da vida e obra do autor brasileiro e, não obstante, na necessidade de repensar a atualidade da questão brasileira, sua política e sua ética. Dessa forma, a tentativa de aproximação empreendida neste texto adquire uma importância não somente teórica, mas que possibilite o repensar e a reflexão da prática social tanto educativa quanto em geral nos tempos atuais.

A forma de exposição, por sua vez, encontra-se na seguinte ordem: (a) um breve resumo do que se entende por uma fundamentação filosófica da moral, isto é, das diferenças entre ética filosófica e ética vivida; (b) a identificação do conceito moral chave na categoria de autonomia para entender a sua fundamentação; e (c) a derivação imanente da análise para encontrar o fundamento filosófico da ética em Freire.

Por conseguinte, o objetivo de analisar a fundamentação filosófica de uma ética nas obras referenciadas de Paulo Freire encontra nos capítulos subsequentes a realização textual dos objetivos específicos, a saber, respectivamente, o entendimento do ponto de vista filosófico da ética. Em síntese: a identificação de que Paulo Freire trabalha com conceitos sobre valores morais e sua necessidade para entender a fundação moral.

Ética Intuitiva e Ética Filosófica

Os estudos de ética filosófica geralmente são concebidos como a busca pela fundamentação da ética vivida ou, também denominada, ética intuitiva (HARE, 1982, p. 26). Há uma diferença entre a emissão de juízos morais, localizados na experiência ordinária e intuitiva da ética vivida e a argumentação filosófica de posições sobre a moral (HARE, 1982, p. 26-28; DARWALL, 1998). Tanto Darwall (1998, p. 5) quanto Hare (1982, p. 30) parecem apresentar em suas obras argumentos para a sustentação de tal diferença. Não obstante, a observação de Tugendhat (1996) so-

bre o que compõe linguisticamente o significado de uma moral – a bipartição entre a esfera de uma necessidade normativa e a de uma assunção valorativa – parece estar de acordo com os estudos contemporâneos antes referidos (TUGENDHAT, 1996, p. 25).

A contextualização dos conceitos e das categorias sobre o que é, realmente, ética em sua discussão teórica não pretende ignorar o fato de que o próprio Freire (1996, p. 7) quando valia-se de termos como “ética” ou “eticidade” estava atento para um significado próprio do que a palavra quer dizer³. Não obstante, tal contextualização somente quer enfatizar ao leitor o âmbito no qual o trabalho se circunscreve para denotar o caminho metodológico. Já referido na introdução, o caminho trata-se de partir do dado imediato que será tomado (nesse caso, o conceito moral de autonomia) para chegar até a fundamentação da ética filosófica freireana que ultrapassa a noção comum de ética no âmbito do moralismo (nesse caso, a vocação ontológica para a libertação).

Autonomia em Paulo Freire

Na sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 58)⁴ apresenta a autonomia como uma categoria necessária para a reunião dos saberes necessários à prática pedagógica. Entrementes, a autonomia não é, para um pensamento tão rico como o freireano, uma categoria que se reduz a um conceito pedagógico. Para além do que se pode entender formalmente como pedagogia, autonomia é um princípio-ético basilar da eticidade, isto é, da vida ética que busca a emancipação e a libertação: “é ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996, p. 24).

Contudo, no estudo da ética, a categoria de autonomia adquire sua importância na história das ideias com Immanuel Kant. Para os familiarizados com o estudo do pensamento e das teorias morais, o conceito de autonomia, com certeza, registra um momento de atenção, uma vez que Kant (2009, p. 280), em sua *Fundamentação da metafísica dos costumes*, é reconhecido pela distinção moral entre autonomia e heteronomia. Uma distinção moral refere-se às implicações

para o “comportamento ético” do sujeito em respeito à “lei moral” que autonomia e heteronomia trazem à discussão. Para Kant (2009, p. 229-240), o sujeito autônomo é aquele que estabelece para si mesmo a lei moral⁵, enquanto o heterônomo é aquele que obedece a uma lei já estabelecida. Em síntese, a autonomia é oriunda de uma filosofia do esclarecimento, da disciplina e da autolegislação humana na vida ética.

Diferentemente da aceção liberal, a “retomada”, por assim dizer, da categoria da autonomia em Paulo Freire de nada tem a ver com a concepção idealista do liberalismo kantiano. Para Freire (1996) a autonomia é muito mais uma tarefa fundamental do ser humano do que um estado da liberdade de um ser racional. Em uma concepção revolucionária para a transformação do mundo, a autonomia é muito mais um momento da práxis dos homens e das mulheres, do que um estado de espírito estabelecido para que se possa perceber a liberdade na atividade humana.

Em outras palavras, tal conceito aparece como um valor prático no último Paulo Freire – último, uma vez que o estudo de uma *Pedagogia da Autonomia*, veio a ser realizado somente no ano de 1996, a saber, um ano antes de sua morte. Não obstante, a autonomia freireana não é a expressão máxima do pensamento moral freireano - como é a autonomia no caso de Kant (2009), junto da liberdade -, mas é a chave; o primeiro passo para entender a concepção ética do pensamento moral de Freire.

A afirmação de que o conceito-categoria de autonomia é a chave para entender o fundamento das bases do pensamento ético de Freire (1996, p. 24-27) aparece na qualidade de uma afirmação metodológica. Portanto, trata-se de uma afirmação metodológica dialética: o mais imediato é o primeiro dado a ser tomado para dele extrair as categorias que formam este conceito. Anuncia-se, logo na vanguarda, então, que a forma do pensamento moral de freire encontra o imediato nos seus “valores” partilhados. Um deles, então, trata de ser a autonomia.

São diversas as dimensões que aparecem na formação do conceito de autonomia em Freire, tais dimensões muitas vezes aparecem como “saberes necessários”

para a prática docente. Porém, cabe ressaltar que para Freire (1996, p. 25), a prática educativa não se reduz somente aos conteúdos formais e de “esclarecimento” do qual são momentos disciplinares de uma sala de aula. Para o intelectual brasileiro, então, exemplos de um ser autônomo são: a consciência de seu inacabamento, o papel da pesquisa e curiosidade epistemológica e, também, o papel do educando e do educador que se inverte na dialética da vida cotidiana em vários momentos (FREIRE, 1996).

A oposição fundamental para autonomia em Freire não é a heteronomia, mas a dependência. Salta à vista, então, como a elaboração de seus valores necessários a uma vida ética, como é o caso da autonomia, são de cunho muito mais social do que individual. A preocupação da dependência é uma preocupação da opressão dos povos do sol, nítida na vida intelectual de Freire (1963) desde seus primeiros escritos e suas primeiras elaborações metodológicas. O paradoxo que é a relação entre autonomia e dependência está fundado naquilo que pertence a nós enquanto humanos apresentado como “o conceito antropológico de cultura”. A cultura da época moderna é uma cultura “que se realiza”, para usar uma expressão de Marx (2007, p. 535), para Freire (1996; 1987) somente na vida democrática.

Analicamente, caso pudesse-se estabelecer a autonomia em uma formulação chave, com todos os riscos de assumir uma interpretação outra que não a original de Freire (1996), lançaria-se mão de que: (a) ela é um valor moral; (b) compõe-se de saberes necessários à prática social, cotidiana e história; (c) tem bases culturais e relacionais para seu fundamento; (d) contrapõe-se ao determinismo dos fatos; e (e) é um ato comunicativo, elementar nas relações sociais e impossível de ser no indivíduo neoliberal isolado da sociedade em sua prática (FREIRE, 1996).

Após a exibição esquemática e reducionista da autonomia, seu desvelar é somente um momento e um valor da totalidade ética do agir humano. Isto é, sem a autonomia, o princípio ético-crítico, como fundamento que faz o ser sair da ética vivida para uma ética filosófica, permanece-se na consciência ingênua, longe do trânsito para uma vida crítica e da *práxis* (FREIRE,

1963; 1982). Permanece-se objeto. Afinal, a autonomia é tornar-se sujeito, tão somente o primeiro passo para uma eticidade do agir transformador (FREIRE, 1987).

Pergunta-se o que é manifesto na autonomia para além dela mesma? Na acepção do princípio ético-crítico freireano desenvolvido por Borges (2014, p. 215) parece ser o de uma base ontológica ou a vocação ontológica que Freire (1963; 1987; 1996) desde cedo trabalhou em seus escritos e também reelaborou na *Pedagogia do Oprimido*, como a passagem do homem-objeto para o homem-sujeito: a vocação para ser mais (FREIRE, 1987).

A fundamentação ética da prática social de Paulo Freire

Se autonomia é uma chave para entender a concepção ética através do pensamento de Paulo Freire, é necessário retificar que ela é, também, uma categoria e não somente um conceito. Categoria diz respeito a algo presente no mundo, o que evidencia como Paulo Freire estava muito mais preocupado com a vida e a realidade concreta do ser humano para além de resoluções teóricas “à nível de gabinete”. No entanto, é inexato dizer que não há um cuidado meticuloso com o trabalho teórico de interpretar o mundo em Paulo Freire. Ao contrário, a leitura da palavra e a leitura do mundo são componentes que contêm uma maneira rigorosa de classificação e sistematização teórica (FREIRE, 1989, p. 9).

Com efeito, as cinco dimensões estruturais da categoria-conceito de autonomia sistematizadas analiticamente no capítulo anterior revelam o que está “por detrás” da imediatez da compreensão de um ser autônomo. O que importa para o assunto em questão, é identificar o que elas apresentam de comum no momento em que “negam” a autonomia, isto é, no momento mesmo em que aparecem como uma exteriorização reflexiva em relação à proposição reflexiva que viria a ser a própria autonomia. Os termos utilizados a partir da composição das formas de aparecimento da moral em Paulo Freire, são aqui retirados do método dialético presente nas reflexões do autor.

Ao ser composta por uma especificidade de valor moral, saberes necessários à prática, bases culturais, negação do determinismo e um agir comunicativo a autonomia é um aspecto do ser. Quando se remonta a aspectos constitutivos do ser, se está falando, em linguagem filosófica, de ontologia. Portanto, isso não é apenas especulação, uma vez que o próprio Paulo Freire sempre demonstrou preocupação com a concepção de ser e a vocação ontológica, como é, por exemplo, o caso do seu texto *Consciência e Alfabetização* (1963). Doravante, essa concepção aparece um pouco mais desenvolvida na *Pedagogia do Oprimido* (1968), com a concepção de ser mais, é dizer, a passagem do “homem-objeto” ao “homem-sujeito”, da sociedade fechada para a sociedade aberta (FREIRE, 1987, p. 59-61).

As bases ontológicas do ser mais são as bases ontológicas de um ser social, de um ser que dá respostas. Nesse sentido, ela aparece comumente na mesma esteira que a compreensão de Lukács (2009, p. 229). Daí que a ação de dar resposta à realidade é uma ação cultural rumo a liberdade (FREIRE, 1982). Fala-se, então, de uma ação específica desse ser que deve assumir-se como social e histórico (FREIRE, 1996, p. 23-24). A ação cultural específica, fundada nas bases de uma vocação ontológica para ser mais, é, também, uma ação pedagógica, que pressupõe a autonomia, mas não tem a autonomia como fim (FREIRE, 1982). Dessa forma, um ser que não tem a autonomia como dimensão, que não recria a dignidade de “ser mais” é tão somente um “homem-objeto” que deposita conteúdo nos demais ou é tido como dependente do depósito de um conteúdo (FREIRE, 1987, p. 70).

Portanto, a exteriorização reflexiva que desvela a ultrapassagem e a superação do valor moral autonomia é a visão de que este se funda em bases ontológicas. Como sendo apenas um valor moral, ao lado, por exemplo da liberdade e da consciência (em trânsito), deriva-se a fundamentação de que os valores morais estão ancorados na base ontológica da vocação de ser mais (FREIRE, 1987). Assim, sumariamente, a forma específica da fundamentação da moral em Paulo Freire, de acordo com a investigação desse artigo trataria de ser a seguinte: vocação ontológica-valor moral-ética (VO-VM-E). A autonomia, enquanto valor moral é assentada sempre em uma base ontológica. A base ontológica sempre é

a base do ser mais (FREIRE, 1963; 1987). A ética é o momento em que a autonomia (e os demais valores morais), são conservados e superados na própria ética socialmente manifestada (FREIRE, 1996).

A interpretação aqui sistematizada da forma “valor moral-vocação ontológica-ética” (VM-VO-E) e sua exposição em (VO-VM-E) parece estar correta e de acordo com o pensamento freireano. Portanto, a base ontológica como fundamentação da moral ultrapassa a esfera da ética vivida referida no primeiro item deste texto. Constata-se que, teoricamente, a autonomia é apenas o ponto de partida para a defesa da vocação ontológica da libertação latino-americana. Praticamente, ela é a expressão da libertação.

Considerações finais

O presente artigo detalhou como no corpo de estudos de ética, uma fundamentação da moral passa a denotar o momento em que uma moral é fundada filosoficamente não se reduzindo somente a emissão de juízos morais referente ao senso comum cotidiano. A tentativa de exposição tentou, então, trazer para o corpo de estudos da ética a demonstração de como a filosofia das práxis freireana realiza uma abordagem alternativa e, em nossa compreensão, mais bem-sucedida que a concepção tradicional de fundamentação de uma ética.

A hipótese sustentada nesse artigo de que a fundamentação que Paulo Freire fornece para a ética vivida é a uma fundamentação que decorre de sua concepção de ser, ou seja, o ser mais e a vocação ontológica para a transformação da realidade, é a resposta que o ser social tem de dar a realidade e as demandas que ela suscita da liberdade humana. Portanto, consideradas as limitações teóricas, intelectuais, geográficas, de classe, étnicas e raciais da pretensão sustentada neste texto, procurou-se contribuir para o estudo da fundamentação de uma ética nos estudos de Paulo Freire.

À guisa de conclusão, seria desnecessário evidenciar tal advertência, mas, mesmo assim, aponta-se da importância da apropriação de conteúdos filosóficos

de autores brasileiros para o estudo tanto na filosofia moral – e, até mesmo, em outras áreas da Filosofia, por exemplo, como metafísica, ontologia, lógica, etc. – com o objetivo de ser um próprio avanço na práxis latino-americana. Um encontro com a vocação ontológica que evidencie a autonomia intelectual da universidade brasileira como uma universidade que não é, para usar termos freireanos, unilateralmente dependente dos saberes importados do imperialismo.

Referências

- BORGES, V. O princípio ético-crítico freireano. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014
- DARWALL, S. *Philosophical Ethics*. Boulder/CO: Westview Press, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
- _____. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, nº 4, abr/jun, 1963.
- _____. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. In: _____. *Paulo. Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 57-76
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HARE, Richard. *Moral thinking: it's levels, method, and point*. Oxford/UK: Oxford University Press, 1982.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Barcarolla, 2009.
- LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NETTO, José Paulo (Org.). *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 225-245
- MARX, Karl. Ad Feuerbach (1845). In: _____. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 533-535.
- TROMBETTA, Sérgio; TROMBETA, Luis Carlos. Ética. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Lima / PERU: CEAAL, 2005, p. 209-211.
- TUGENDHAT, Ernst. *Lições de ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Notas de fim

1 Mestrando em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista do PROSUC/CAPEs. Graduado em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: fe.taufer@hotmail.com.

2 Professor do curso de Direito na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: mjrech7@gmail.com.

3 “A ética como esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo processo educativo. Nossas ações devem manter-se dentro da ética e do respeito ao ser humano. A boniteza de ser pessoa se dá dentro da ética. [...] Educar, existir na dimensão do humano, somente é

possível a partir da ética da solidariedade e da justiça” (TROMBETTA; TROMBETA, 2005, p. 209) – (tradução livre).

4 “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.” (FREIRE, 1996, p. 58)

5 A lei moral em Kant é expressa por uma necessidade de que “haja uma lei comandando por si só de maneira absoluta e sem quaisquer molas propulsoras, e que a observância dessa lei é um dever” (KANT, 2009 p 229) e, por sua vez, é expressa, como por exemplo, nessa formulação: “age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio” (KANT, 2009, p. 243-245).



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 04

**Biopolítica, violência e barbárie:
para além dos muros da escola**

A Mediação de Conflitos e Hermenêutica: as perspectivas da narrativa do outro

Iara da Silva Ferrão¹
Amarildo Luiz Trevisan²

Aportes iniciais

A mediação de conflitos é uma tradição milenar de povos judaicos, cristãos, islâmicos, hinduístas, budistas, indígenas, entre outros, usada para resolução de situações conflituosas. Na contemporaneidade, as práticas dedicatórias vem ganhando espaço em diferentes segmentos da sociedade. Entre eles: o judiciário, as comunidades, as empresas e as escolas.

A mediação é um processo de restauração de uma situação de conflito. Porém, esse processo é voltado às pessoas envolvidas no fato acontecido e, não apenas na situação. Dessa forma, a mediação inaugura um paradigma diferenciado, onde a centralidade é a reconstrução simbólica do conflito e permite o empoderamento do sujeito para que vá se desprendendo das decisões judiciais e da decisão de terceiros sobre suas vidas. Para tal, há o encontro de pessoas envolvidas na situação com objetivo de reestabelecer o diálogo e possibilitar um espaço seguro para que as pessoas encontrem possíveis soluções visando atender as necessidades das pessoas.

Sendo assim, o profissional que realiza as práticas da mediação é chamado mediador. O qual é considerado um terceiro, que deve ser neutro à situação a ser mediada e deve usar técnicas e ferramentas específicas ao processo mediatório.

Esse profissional, entre tantas outras coisas, deverá traduzir os sentimentos, os motivos que estão subjacentes ao conflito, mas que na grande maioria das

vezes, é o “motor” do conflito. Deve traduzir signos, empoderar sujeitos para que compreendam as perspectivas da narrativa do outro imbricada e fazendo sentido junto a sua narrativa. Assim, o mediador deve estar atento à narrativa do outro e esforçar-se para proporcionar que o (s) outro (s) envolvidos na situação, também consigam produzir um novo significado para a o conflito. A possibilidade de restauração de uma situação de um conflito ganha maior propensão quando se consegue produzir um sentido diferente para uma situação que, por vezes, gerou violência de diferentes ordens na vida das pessoas.

A hermenêutica também pode ser considerada uma prática metodológica em que há necessidade de interpretar signos e produzir significados. Apesar de remontar ao povo grego, ela possuiu considerável aperfeiçoamento na tradição judaico-cristão na idade média quando monges estudiosos, confinados em mosteiros, se propõem a traduzir e copilar textos bíblicos. Esse trabalho exigia por parte dos monges mais que um ato de fé e de conhecimento, mas uma transposição para uma época de valores culturais, morais e sociais diferentes do tempo das traduções.

Dessa forma, a hermenêutica busca a compreensão dentro do contexto histórico dos acontecimentos e preocupa-se com a interpretação subjetiva da realidade já interpretada. Dessa forma, as possíveis aproximações ou os distanciamentos entre os dois conceitos teóricos impulsionaram a construção desse trabalho e diferentes indagações foram surgindo. Destaca-se: em que medida a Mediação de Conflitos e Hermenêutica

usadas como abordagem epistemológica são capazes de elucidar às perspectivas da narrativa do outro numa situação conflitiva?

O objetivo principal desse trabalho é compreender as perspectivas da mediação de conflitos e da hermenêutica buscando identificar a possibilidade de que elas sejam consideradas práticas capazes de interpretar os signos expressos em um contexto situacional conflitivo através das narrativas do outro. Ainda realizar um breve percurso histórico-conceitual sobre a hermenêutica e a Mediação de conflito. O trabalho ainda se propõe a entender as possíveis contribuições da hermenêutica e da mediação para produzir sentido às situações conflitivas.

A temática da mediação de conflitos justifica-se pela necessidade de construção de conhecimento sobre as temáticas da mediação e da hermenêutica, uma vez que, apesar de ambas não serem fenômenos contemporâneos, a mediação é um assunto emergente para dar conta da violência em curso em diferentes âmbitos da sociedade. A necessidade de entender as possibilidades de a hermenêutica ser aliada às construções teóricas sobre mediação também impulsionaram rumo a construção desse trabalho.

A hermenêutica é uma abordagem que representa o universo da interpretação, da compreensão singular de como o sujeito percebe o mundo pela história da humanidade, pela sua própria história, pelo contexto social a qual pertence. Assim, o desejo de aprofundar e aproximar esses conceitos também justificam a realização do estudo.

Para responder aos objetivos e dúvidas propostas, construiu-se essa pesquisa procurando produzir conhecimentos específicos sobre as duas perspectivas epistemológicas. O trabalho está estruturado em dois capítulos sendo o primeiro voltado à temática da mediação abordando seus princípios conceituais e representantes e o segundo discorre sobre a hermenêutica abordando alguns de seus expoentes e conceitos.

Mediação de conflitos: a perspectiva da restauração do diálogo rompido

Apesar do longo legado da mediação desde as civilizações, na década de 60 há um crescimento na América, em especial nos Estados Unidos e no Canadá, onde essa prática de tratamento do conflito era de natureza informal e voluntária. Na década de 70, a Universidade de Havard passou a instituí-la como método de composição empresarial. Nos anos 80, os norte-americanos passam a aplicar a mediação de forma sistematizada e em 90 ela chega na Argentina e a seguir no Brasil (LEVY, 2008). Em 2015, a mediação passa a ser regulamentada nas cartas legais do país com a lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. A referida lei trata da mediação como meio de solução de controvérsias e sobre a auto composição de conflitos. Ela garante os princípios basilares para sua realização que são a imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade; boa-fé.

A mediação apresenta diferentes modelos: o modelo tradicional linear de Harvard, o modelo transformativo, o modelo circular-narrativo e o modelo proposto como terapia do amor da Associação Latino-Americana de Mediação (OLIVEIRA, 2012). O modelo tradicional linear, mais conhecido como Programa de Negociação da Escola de Harvard, fundamenta-se na comunicação entendida em seu sentido linear. O modelo transformativo de Bush e Folger fundamenta-se na comunicação; não está centrado no acordo e pretende modificar as relações entre os envolvidos na situação. Já o modelo circular-narrativo apresentado por Sara Coob está baseado na comunicação circular, entendida como um todo. Ele tem como objetivo a dissolução do conflito, usando a técnica de terapia de família e as teorias da comunicação. Nele o acordo não é objetivo e sim, uma consequência. Por fim, o modelo Waratiano, conhecido como terapia do amor. Nesse método, o acordo não é a principal finalidade, mas sim a transformação do conflito. A técnica utilizada para mediar é a terapia reencontro mediado (TRM).

Para Warat (2001), a mediação pode ser entendida não como uma ciência, mas como uma arte que precisa ser experimentada e não explicada. Nesse sentido, o conflito é entendido como possibilidade de evolução e transformação do sujeito. A Mediação Waratiana, percebe a resolução de situações de conflito de forma auto compositiva, ou seja, o conflito é solucionado pelas pessoas envolvidas na situação. Não há intervenção nem correção de outros agentes. Assim, as pessoas que vivenciaram de alguma forma uma situação conflituosa são empoderadas para pensar em soluções. Dessa forma, há previsão de elaboração da situação de conflito, de uma produção de sentido, a vivência que por vezes causou sofrimento. O foco da mediação é sempre voltado para ações do futuro, porém a mesma trabalha com as situações de que geraram a situação de conflito no sentido de (re) significação, de (re) elaboração da vivência traumática.

Para que as pessoas tenham possibilidade de restaurar uma situação de conflito, o mediador deve perceber as particularidades sgnicas formadas a partir das subjetividades. Ele deve ter em mente que precisa atuar no atendimento das necessidades das pessoas, pois elas precisam encontrar satisfação ao resolver uma situação conflituosa. Ao mediador compete a missão de desvelar o sentido daquilo que é subjetivo no conflito.

A mediação pretende um resgate com o outro, com o ser humano, seus valores e os reais significados. Assim a mediação não trabalha com a perspectiva de respostas e verdades prontas e existentes. As respostas e as possíveis verdades são desveladas e o sentido é construído entre as pessoas, naquilo que Warat chamou de “outridade”. A outridade, para ele, é um espaço construído com o outro, permeado pela ética, pela autonomia, e por uma concepção de Direito e de sociedade diferenciado. Para Warat (2001), a outridade é o encontro consigo mesmo através do outro, através do vínculo que se forma, definindo assim, natureza ética que une cada homem com o seu semelhante. Uma vez que, é no encontro com o outro que se produz verdadeiro sentido para coisas.

A mediação é um processo não adversarial, assim, não há perdedores e vencedores. Dessa forma, além da possibilidade de transformação da situação de conflito,

ainda há a possibilidade de o sujeito se transformar também. Na concepção de Warat “a mediação é a produção da diferença, instalando o novo na temporalidade” (WARAT, 2004, p. 63). Isso com relação ao tempo da mediação, por ela ser um processo que envolve sensibilidade, institui um novo tipo de temporalidade (WARAT, 2004).

Nessa perspectiva, o tempo é da sensibilidade, do respeito da outridade e do entendimento da singularidade de cada sujeito. Ao acreditar que a resolução do conflito é perpassada por diferentes crenças sociais, culturais, familiares e psicológicas, o tempo de cada sujeito para elaboração e transformação da situação conflituosa é único. Por fim, a participação no processo de mediação sempre deve ser realizada de forma voluntária e sigilosa.

Algumas ferramentas são utilizadas para que haja a transformação da situação de conflito e do sujeito envolvido nela. Destacam-se o parafraseamento, a escuta ativa, a formulação de perguntas, o resumo, o cáucus, Brainstorming (tempestade de ideias) e o teste de realidade (CNJ, 2016).

O parafraseamento consiste na reformulação de uma frase sem alterar o sentido original, porém retirando da mensagem todo conteúdo violento e ou negativo. A escuta ativa é outra ferramenta importante no processo de mediação. Consiste na decodificação do conteúdo da mensagem, como um todo, proporcionando a expressão das emoções e o alívio das tensões. Um dos principais objetivos da escuta ativa é assegurar a quem está falando a sensação de que ele está sendo ouvido (CNJ, 2016).

A formulação de perguntas é a técnica que o mediador faz perguntas para obter as informações necessárias à compreensão do conflito, possibilitar sua ressignificação e a identificação de alternativas viáveis. O resumo consiste em relatar de forma abreviada, exaltando os pontos em comum entre as pessoas. Assim o mediador relata, de forma abreviada, aquilo que foi dito ou o que ocorreu na interação entre os mediandos. Assim eles podem observar o efeito de suas palavras e as ações que elas causaram nos outros. Já o cáucus é o encontro separado com as pessoas onde o mediador pode testar

potenciais opções identificadas. O cáucus ainda é uma parada estratégica utilizada pelo mediador sempre que identificar algum gesto de violência por parte de uma das pessoas (CNJ, 2016).

O Brainstorming (tempestade de ideias) é uma possibilidade para quando não estão sendo levantadas possibilidades de restauração e ou resolução de um conflito. A ideia é gerar opções livremente, sendo que não deve haver críticas para as possibilidades levantadas. O objetivo final é selecionar as ideias que vão ao encontro das necessidades das pessoas. Por fim, o teste de realidade, nele o mediador busca uma reflexão realista dos mediados. As propostas apresentadas são confrontadas com a possibilidade de que elas sejam cumpridas. Os parâmetros devem ser objetivos e os participantes decidem se os acordos propostos satisfazem suas necessidades.

As técnicas utilizadas no processo de mediação permitem que o mediador estabeleça uma comunicação eficiente com as pessoas. Em outros termos, elas permitem a produção de um novo sentido a uma situação conflitiva. Elas permitem que o contexto situacional conflitivo, seja reescrito através das narrativas do outro. Todas as técnicas tem objetivo de organizar as narrativas de forma diferente de como ela vinha sendo realizada. Através delas novos sentidos vão sendo produzidos para a situação que gerou um conflito. Afinal para mediar uma situação de conflito é preciso que todos os envolvidos tenham sensibilidade para perceber e compreender os problemas.

A mediação permite emergir o universo subjetivo das pessoas envolvidas na situação de conflito. Assim não é mediador que o responsável por encaminhar a situação para uma nova compreensão, ou ainda, ele não interpreta a partir das suas concepções. Os novos significados são produzidos pelas pessoas através da escuta da narrativa do outro.

Por fim a mediação de conflitos, na perspectiva dos autores escolhidos para esse trabalho, prevê a restauração e ressignificação de uma situação conflitiva e das pessoas que estão envolvidas nela. Para tal, utiliza-se de técnicas e ferramentas que promovem o empoderamento dos sujeitos, para que através de reestabele-

cimento do diálogo ele consigam decifrar signos e dar um sentido diferentes a aquele que gerou uma situação conflitiva. Há produção de um “novo” sentido e do restabelecimento dos laços e das relações é um de seus principais propósitos.

A hermenêutica também tem na subjetividade dos sujeitos a perspectiva de produção de sentido. Assim, o capítulo que segue discorre sobre a hermenêutica, trazendo alguns de seus principais conceitos e representantes.

Hermenêutica: alguns de seus principais conceitos e representantes

O termo “hermenêutica” provém do verbo grego “hermēneuein” e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer, traduzir. É a arte da interpretação. Foi muito utilizada para a interpretação das escrituras sagradas. Significava exegese ou método para encontrar o significado oculto do texto. Ela busca a compreensão dentro do contexto histórico dos acontecimentos. A hermenêutica ainda preocupa-se com a interpretação subjetiva da realidade já interpretada.

A hermenêutica está relacionada com a figura de Hermes, que seria o tradutor da linguagem dos deuses. O Deus Hermes compreendia aquilo que o humano não conseguia. Assim, ele transformava a linguagem para que alcançasse a compreensão humana. Esse herói ficou respeitado como o Deus grego que conseguiu decifrar e traduzir aquilo que não era compreensível para os humanos, tornando a tarefa sobrenatural. Hermes fica registrado na história como “deus intérprete”, aquele que transformava o significado das coisas em algo possível à compreensão de todos.

Dessa forma, a hermenêutica nasce associada ao deus grego Hermes e sua capacidade de tradução, interpretação e compreensão. Porém, ao longo dos tempos, diferentes significados foram sendo atribuídos à hermenêutica. Nessa trajetória, passaram desde a “compreensão do significado do mundo” até a “arte de interpretar”, entre outros. Esse método tem relação com escritos bíblicos, ou seja, na compreensão e

tradução desses, bem como está presente na filosofia e área jurídica. Entretanto, cada um com significados e aplicações próprias. Para a filosofia, a hermenêutica apresenta duas vertentes: a epistemológica e ontológica. Sendo que, uma preocupa-se com a interpretação de texto e a outra remete para a interpretação de uma realidade, respectivamente.

Devechi e Trevisan (2010), postulam que nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, o sujeito aparece como intérprete do objeto. As pesquisas buscam desvendar ou decodificar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações. Elas levam a posição do sujeito que interpreta à consciência, oferecendo o significado pela manifestação dos textos em seus contextos históricos.

As abordagens epistemológicas podem ser divididas em objetivistas, construtivistas e crítica. Sendo que a hermenêutica pertence, nessa classificação, à abordagem construtivista. Nessa, o conhecimento é dependente da compreensão subjetiva e intersubjetiva. A reflexão filosófica por intermédio da epistemologia permite uma importante contribuição para diferentes áreas de pesquisa. A filosofia, em diferentes tempos histórico, tem pretendido tomar consciência do método. Essa tomada de consciência do método pode representar uma garantia de aprimoramento diante dos riscos do tecnicismo (GAMBOA, 2000).

Para o autor supracitado(1998), as posturas epistemológicas não são artigos de prateleira que podem ser escolhidas por quem vai fazer uso das mesmas, desconsiderando que seu uso poderá trazer alguma consequência. Para o ele, elas devem ser usadas depois da análise e avaliação da sua capacidade para a realidade onde vai ser aplicada. Assim, a análise dos aspectos epistemológicos, tanto externos (realidade sócio - histórico), quanto internos (lógicos, gnoseológicos e metodológicos) devem ser observados para perceber a qualidade da pesquisa, bem como, para verificação planejamento de novas pesquisas (GAMBOA,1998).

Para Hans-Georg Gadamer, a hermenêutica seria a união do ontológico com a fenomenologia. O autor acredita que a fenomenologia seria a interpretação do ser histórico (ontológica) através da Linguagem (feno-

menológica). Assim, para Gadamer, a hermenêutica é a interpretação do ser histórico que se vale da linguagem.

A hermenêutica é considerada uma abordagem emergente no campo da educação. Além disso, a hermenêutica vale-se, metodologicamente, da interpretação dos significados da linguagem (essência das pesquisas qualitativas). Assim, o processo e seu significado serão os focos principais, pois “compreensão é a interpretação” (GADAMER, 1998, p. 378); sendo esta não somente um ato complementar e posterior à compreensão, compreender é sempre interpretar.

Para Schleimacher (2010), expoente filósofo da hermenêutica clássica, há uma mudança ocorrida no processo interpretativo (superação do esquema sujeito-objeto pelo esquema sujeito-sujeito) que parte da filosofia. Para Stein (1996) há duas condições de racionalidades, sendo que a ciência fala de dentro do mundo e a filosofia, sobre o mundo. Porém para o autor, para o desenvolvimento da hermenêutica filosófica é preciso que seja ultrapassado os corredores da lógica e da razão, para seguir o caminho da linguagem. A linguagem é o próprio mundo sobre o qual falamos, uma vez que, não é possível falar do mundo sem falar em linguagem (STEIN, 1996).

Os estudos de Schleimacher são do início do séc. XIX. Ele é um dos responsáveis pela interpretação baseada numa metodologia através dos métodos hermenêuticos. Depois de Heidegger, Gadamer e Habermas esta teoria hermenêutica proposta por ele perdeu força (STEIN, 1996).

Hans-Georg Gadamer, filósofo nascido em 1900 na Alemanha, século XX, portanto, aparece como um importante expoente no desenvolvimento da hermenêutica. Em sua obra “Verdade e Método” apresenta a linguagem como meio para compreender o indivíduo no mundo. Ainda percebe a linguagem como processo intersubjetivo. Nessa obra Gadameriana, a hermenêutica não está atrelada a uma ciência, nem mesmo a uma metodologia de interpretação, mas sim na historicidade e compreensão como constitutivos do ser histórico. Na hermenêutica filosófica, o encontro com o texto histórico e com o intérprete é dialógico. Há a fusão de horizontes entre o interprete e o contexto

histórico de interpretação, a busca compreensiva do significado que está por trás da expressão. Já a hermenêutica objetiva encontrar os significados através da indagação dos textos, capta os significados imutáveis e inalteráveis dos mesmos. Assim, diante da posição interpretativa defende a objetividade da interpretação.

Gadamer foi o responsável pela reestruturação da hermenêutica a partir da problematização da hermenêutica de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger, acrescida de contribuições do pensamento de Hegel. Desenvolvendo assim, a “hermenêutica filosófica”. Para Gadamer (2002), a compreensão é como o modo de existência do próprio indivíduo em suas mais variadas possibilidades. Segundo esse hermeneuta (2002), essa compreensão caracteriza a existência do ser. O autor defende a sua teoria trabalhando as questões da historicidade do ser e sua autonomia enquanto ser no mundo. Assim, a compreensão do modo de “ser no mundo” é fundamental para quem analisa/interpreta. Ideia de que o ser possui um mundo com significado e que a linguagem é condição para compreensão da experiência humana.

Para Gadamer, não é a história que nos pertence, somos nós que pertencemos a história. A autorreflexão do indivíduo não é mais que uma centelha na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que seus juízos, a realidade histórica do ser. (GADAMER, 2002, p. 416).

Dessa forma, nossa percepção nunca será plena e definitiva. Na compreensão Gadameriana a tradição não podia mais se apoiar nas interpretações metafísicas da razão mas na compreensão histórica, alcançada pela participação do intérprete através da sua auto compreensão. Assim na medida em que estamos como ser no mundo, nossa compreensão nunca será plena e pura, pois descrevemos o mundo da forma de como o vemos e sentimos.

Nesse sentido, Gadamer postula que, para haver uma interpretação correta sobre os fatos e ter comportamento reflexivo, há necessidade de olhar para “as coisas elas mesmas”. Gadamer (2002,) ainda entende que não é possível a compreensão de conhecimento universal-

mente válido, de generalizações, de uma verdade absoluta a partir de uma experiência particular e histórica.

A hermenêutica prevê a ligação do homem com o mundo e com a sua historicidade, sendo que a historicidade é condição para a própria possibilidade de compreensão. Se para Gadamer (2002), estamos “jogados no mundo”, a nossa compreensão é limitada, uma vez que, nossa descrição do mundo é feita pela forma como o vemos e sentimos. Para o autor, a compreensão é antecipada pela pré - compreensão que deve ser sempre submetida a uma análise cada vez que esse movimento é feito.

As possibilidades de se perguntar sobre algo é uma constante na perspectiva hermenêutica. Nunca se esgotam. Assim, a pré - compreensão para ser genuinamente crítica, deve retornar à análise para uma nova compreensão que em cada edição permite maior elucidação e produção de sentido.

A cada edição de interpretações há a possibilidade através das críticas do intérprete de uma compreensão mais profunda e rica. Quando Gadamer (2002), discorre sobre a pré - compreensão, salienta que a mesma se enriquece com o surgimento de elementos novos e assim constrói uma nova compreensão: apresenta o “Círculo Hermenêutico”. Essa perspectiva entende que uma pessoa quando lê um texto e tenta compreendê-lo acaba sempre se projetando nele. Assim, há uma projeção do sujeito que lê o texto perpassado por opiniões preconcebidas e preconceitos. O leitor vai fazendo revisões durante o trabalho, “sempre determinada pelo movimento antecipatório da pré - compreensão” (GADAMER, 2004, p. 293).

Nesse contexto, para haver a compreensão na leitura de um texto se faz necessário que aconteçam vários círculos hermenêuticos. Para o autor, a relação circular é dada cada vez que se compreende o todo a partir do individual e o individual a partir da compreensão do todo. Por fim, para acontecer um círculo hermenêutico é necessário que haja a interpretação e compreensão do todo e das partes do todos, sem nenhuma dissociação e separação. Nesse ínterim, o sujeito interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ele ocorre e do mundo das experiências pessoais e subjetivas do

mesmo. Por fim, para Gadamer, o autêntico diálogo é possibilidade de compreensão através da linguagem, tornando-se o alicerce da experiência hermenêutica.

Outra concepção importante sobre a hermenêutica é construída por Habermas. Em sua obra “Dialética e Hermenêutica”: para a crítica da hermenêutica de Gadamer” ele tenta se diferenciar das perspectivas propostas desse autor. Assim, ele cunha o conceito de hermenêutica reconstrutiva onde realiza uma crítica à hermenêutica filosófica de Gadamer. Nesse paradigma proposto por Habermas (1987), há esquecimento do pensamento crítico e reflexivo vindo da dialética na hermenêutica de Gadamer. Para o autor há a necessidade de haver questionamento sobre a racionalidade subjacente da ideia do método, avançando a discussão para os pressupostos ou a base de entendimento em que se assenta a ideia de método.

A hermenêutica reconstrutiva proposta por Habermas é inspirada em seus próprios princípios de comunicação e ação. Para esse filósofo, a Ação Comunicativa³ é capaz de estabelecer relações interpessoais, uma vez que da interação, no falar e agir, entre dois ou mais sujeitos acontecem quando, entre eles, existe uma interação e compreensão de uma situação. Habermas inaugura, com grande êxito, a mudança paradigmática da consciência para o da comunicação.

De acordo com Devechi e Trevisan (2010), a hermenêutica reconstrutiva apresenta um olhar ampliado sobre os propósitos da hermenêutica tradicional. Segundo esses autores, a hermenêutica reconstrutiva não busca apenas compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos. Nessa perspectiva, o pesquisador assumir-se-ia como sujeito reflexivo-comunicativo que busca o entendimento no mundo que é habitado por todos (DEVECHI e TREVISAN, 2010, p. 155).

Para Habermas (1987), a hermenêutica reconstrutiva aborda a relação sujeito e objeto como pertencente à mesma realidade objetiva, negando dessa forma, qualquer possibilidade de uma verdade que não seja linguística. Para o autor as diferentes interpretações do mundo permitem tanto um saber confiável, quanto refutável. Essa escolha é percebida no discurso do sujeito.

As abordagens hermenêutico-reconstrutivistas segundo Devechi e Trevisan (2010), representam uma espécie de síntese das abordagens precedentes. Para os autores foram aproveitados diferentes aspectos de abordagens precedentes, entre elas, os aspectos críticos e evolutivos das dialéticas. Ainda há a preocupação com as categorias “contexto, mundo da vida e compreensão” das fenomenológico-hermenêuticas. Segundo esses autores, essas características motivaram a denominação de hermenêutica crítica. Nesse paradigma, o sujeito é comunicativo e objetiva o consenso.

O outro, nessa perspectiva, assume uma categoria central das pesquisas, realizando um contraponto com a hermenêutica tradicional e por isso, essas investigações surgem como reação à hermenêutica tradicional. Dado que esta havia subsumido o outro na tradição. Os significados resultam dos acordos construídos pragmaticamente por uma comunidade de argumentação, estando o caráter crítico na aceitação ou não das pretensões de validade do declarante (DEVECHI e TREVISAN, 2010, p. 166).

A hermenêutica, com viés reconstrutivo, lança possibilidade para processos reflexivos para compreensão dos textos, documentos entre outros. Por fim, de acordo com esses pesquisadores (2010), as abordagens hermenêutico-reconstrutivas, estão centralizadas nas relações entre os sujeitos. Assim, a perspectiva central é (sujeito - sujeito) dadas nas relações. O objeto ocupa uma suposição acordada sobre o mundo objetivo.

Aportes finais

Esse trabalho se propôs a construir conhecimentos sobre a mediação de conflitos e a hermenêutica. Dessa forma, objetivou-se compreender as perspectivas da mediação de conflitos e da hermenêutica, buscando identificar a possibilidade de elas serem consideradas práticas capazes de interpretar signos expressos em um contexto situacional conflitivo através das narrativas do outro.

Assim, a mediação de conflitos é uma forma que os antepassados já usavam para resolver seus conflitos. Na

contemporaneidade, ela surge fundamentada inclusive em forma de lei. Ela vem sendo usada para resolver situações conflitivas em diferentes espaços, que vão desde o ambiente organizacional, escolar, comunitário, judiciário, entre outros.

As situações conflitivas necessitam da produção de um sentido para que possa acontecer uma restauração dessa vivência, que por vezes é traumática e violenta. Assim, o reestabelecimento do diálogo rompido aparece dando um “novo lugar” para a situação e para o (s) sujeito (s) nela envolvidos. Esse “novo lugar” é permitido pelo diálogo e atravessado pela linguagem que (re) elabora e (re) apresenta a mensagem aos sujeitos.

Nesse contexto, há um empoderamento dos sujeitos envolvidos na situação de conflito para que eles próprios encontrem possíveis soluções que atendam às suas necessidades. Para que aconteça esse “desvelar” de sentido que é da ordem da singularidade humana, é necessário que sejam interpretados os signos expressos na situação de conflito e que, na maioria das vezes, ainda não são do conhecimento consciente dos envolvidos. A mediação apresenta técnicas que permitem que aconteça esse desvelamento e produção de sentido.

Assim a mediação, através de suas práticas pode ser um instrumento usado para que o sujeito (re) interprete a situação conflitiva, com novos dados, produzindo um novo sentido, com uma nova narrativa. Para tal, é importante que essa interpretação nasça do próprio sujeito e seja fundada a partir dessa relação, que maioria das vezes, se encontra numa vivência conflitiva.

Na mediação, o sujeito é o interprete, porém o outro não fica no lugar de objeto, uma vez que, a construção desse novo sentido não é solitária, ela perpassa o olhar, o sentimento. Enfim, o lugar do outro.

A hermenêutica, tal qual a mediação, surge em outro tempo da história. Apesar de remontar ao povo grego, e ter aperfeiçoamento na tradição judaico-cristã com a tradução e principalmente a exegese dos textos bíblicos, a hermenêutica permanece como a arte de interpretar, anunciar, esclarecer até dias atuais.

Assim, a hermenêutica apresenta uma multiplicidade de acepções, que convergem no sentido de tornar as coisas compreensíveis, ou ainda, oportunizar a compreensão, promovendo a elucidação de fatos ainda não decifrados. A hermenêutica prevê o tratamento da subjetividade nas investigações, ou seja, na abordagem fenomenológico – hermenêutica o sujeito é intérprete do objeto. Já na abordagem hermenêutica reconstrutiva, o sujeito é comunicativo e objetiva o consenso. Ela percebe o sujeito na intersubjetividade. Ainda, privilegia o lugar do outro, possibilitando que haja relação sujeito/conhecimento em seu contexto sócio histórico.

Essa organização permite que os sujeitos se relacionem com conhecimento, permitindo uma maneira diferenciada de lidar com problemas. A forma de construção/desconstrução de modo de estar no mundo, a percepção do outro e relação com os discursos produzidos na relação com a linguagem, perpassam os conceitos da mediação de conflitos e da hermenêutica. Principalmente, a proposta da hermenêutica reconstrutiva. Essa abordagem se ancora na percepção do sujeito na intersubjetividade, privilegiando e dando lugar ao outro em seus diferentes contextos, sociais, familiares, comunitários, culturais, entre outros.

A mediação e a hermenêutica são percebidas como abordagens emergentes no campo da educação e vale-se, metodologicamente, da interpretação dos significados da linguagem e por emergirem das ciências sociais refutam o positivismo. Assim, não há repostas prontas. O grande sentido é o da produção de sentido.

A hermenêutica crítica proposta por Habermas potencializa através da relação com o outro e com a linguagem, a produção de um sentido ao fato/texto examinado. Nesse sentido, a mediação se coaduna à hermenêutica e prevê a restauração de uma vivência conflitiva e ainda, a restauração das relações e do reestabelecimento do diálogo. Dessa forma, há a possibilidade do sujeito também se reinventar enquanto ator protagonista na vivência conflitiva.

Assim, a mediação também é a perspectiva do novo, pois na medida em que estamos como ser no mundo, nossa compreensão nunca será plena e pura,

haverá sempre a possibilidade do sujeito reescrever sua estada no mundo, bem como a forma como ele percebe, vive e sente esse mundo.

O Deus Hermes compreendia aquilo que o humano não conseguia. Assim, ele transformava a linguagem para que alcançasse a compreensão humana. Ele torna-se uma referência no conceito da hermenêutica, pois ele ficou respeitado como o Deus grego que conseguia decifrar e traduzir aquilo que não era compreensível para os humanos, tornando a tarefa sobrenatural. Hermes fica registrado na história como “deus interprete”, aquele que transformava o significado das coisas em algo possível à compreensão de todos.

Tal qual Hermes, o Mediador através das técnicas usadas na mediação, transforma a linguagem e a compreensão de uma situação, no caso da mediação, situação de conflito. Esse trabalho se propôs a compreender as perspectivas da mediação de conflitos e da hermenêutica, buscando identificar a possibilidade de elas serem consideradas práticas capazes de interpretar signos expressos em um contexto situacional conflitivo através das narrativas do outro. Assim, acredita-se que a Mediação e a hermenêutica são abordagens que permitem que o sujeito reconheça e se reconheça num contexto permeado por pluralidades e ao mesmo tempo ancorado na singularidade humana. A hermenêutica e a mediação podem “dar voz” a todas as significações possíveis, encontradas nas diferentes percepções dos fenômenos estudado, bem como, nas ações humanas, uma vez que, é o sujeito que dá sentido aos fenômenos, a experiência a partir da sua “leitura” pessoal perpassada pelo tempo histórico. Por fim, a mediação e a hermenêutica pos-

sibilitam através da narrativa do outro a “construção das verdades”. Dessa forma, há preocupação com a construção, com o que possa vir, tornando a narrativa do sujeito imprescindível para interpretar signos expressos num contexto situacional conflito que é a força motriz do processo de mediação.

Referências

- CAMPOS, Luiza Ferreira. **Um olhar sobre a Hermenêutica Filosófica: pela necessidade de interpretar o pós-positivismo a partir de suas raízes**. In: Congresso Nacional de Pesquisadores em Direito, 17, 2008, Brasília. Anais. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 5615.
- CNJ. **Manual de Mediação Judicial**. Conselho Nacional de Justiça. Brasília. Comitê Gestor Nacional da Conciliação, Brasil, 2016.
- DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2010, vol. 15, no. 43, p. 148-161.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- GALLIANO, A Guilherme. A ciência e suas características. In: **O Método Científico: Teoria e Prática**. São Paulo: Harbra, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- LEVY, F. R.L. **Guarda dos filhos: os conflitos no exercício do poder familiar**. São Paulo, Atlas, 2008.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Praxis. 1998.

Notas de fim

1 Aluna do curso de Doutorado em Educação (UFSM) Mediadora Judicial e extrajudicial do CNJ.

2 Professor do Centro de Educação da UFSM e orientador da autora do texto.

3 A Teoria da Ação Comunicativa proposta por Jürgen Habermas surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento.

Arteterapia em Processos Educativos: possibilidades de Resistência e Escape à Barbárie

Cláudia Soave¹
Vialana Salatino²

Introdução

Nossa constituição pessoal adquire significados que emergem do cotidiano e interagem com nossas interlocuções. Assim, nos inspiramos nas interlocuções cotidianas para a escrita deste artigo. Compreendemos o espaço de resistência como a necessidade de autocohecimento para não cedermos à pressão interna e externa causada pela barbárie, e o escape como forma de comunicação para nos expressarmos e nos manifestarmos, a fim de dar vazão a sentimentos e inquietações diante das pressões e violências do cotidiano, por meio da Arteterapia. Essa possibilidade de entendermos o que se passa conosco e com os outros e de nos expressarmos por intermédio de recursos, entre os quais pintura, música, dança, artes cênicas, desencadeia um processo de comunicação que vai além do dito e do não dito.

Como pano de fundo para resistência e escape da barbárie cotidiana, uma questão nos provoca: o processo de Arteterapia, no contexto da educação, possibilitaria resistência à barbárie? O objetivo geral deste estudo é analisar a possibilidade de a Arteterapia ser um recurso nos processos educacionais contra a barbárie, e, especificamente: I) delimitar o sentido de barbárie na perspectiva deste artigo; II) compreender o conceito e finalidade da Arteterapia e sua aplicação como recurso expressivo; III) refletir sobre possibilidades de resistência e escapes à barbárie por meio da Arteterapia.

A abordagem é de caráter qualitativo e exploratório, envolvendo descrição, análise e experiência de nossas práticas com Arteterapia.

Notas sobre o termo Barbárie

Entendemos que a barbárie se manifesta de formas diversas. Uma delas, por meio da violência urbana, está explícita ou implícita no cotidiano, e envolve agressões físicas, verbais e expressivas. Para melhor entendermos o conceito de barbárie nos amparamos em alguns autores que se dedicaram a investigar a origem do termo.

O termo ‘bárbaro’ surgiu na Grécia Antiga para nomear aqueles que não pertenciam ao mundo grego, não falavam o mesmo idioma, indicando que a barbárie consistia na negação do inimigo, ou seja, o outro que precisava ser excluído por ser considerado diferente. O bárbaro, nesse sentido, era aquele que não tinha direito ao reconhecimento e pertencimento a determinado povo, o início dessa noção estava implícito na linguagem. (NOVAES, 2004, p. 11 -12). Desde a antiguidade, a barbárie imaginada em relação ao outro, construída com base na miopia etnocêntrica, serve de justificativa para se estabelecer relações de poder e domínio (NOVAES, 2004, p. 12), pois, “deve o bárbaro obedecer ao grego, minha mãe, e não o inverso, pois eles são escravos e nós somos homens livres” (MATTÉI, 2002, p. 83).

Durante a Idade Média a barbárie se fortaleceu, e os romanos tentavam converter os “bárbaros”. Os denominados bárbaros ou hereges, que não se convertiam ao cristianismo, como forma de salvação, eram excluídos e levados pelos romanos à perseguição e ao martírio. “As cruzadas não eram apenas lutas religiosas, mas também batalhas contra a barbárie.” (BRITO, 2013, p. 18).

Segundo Brito (2013), na ‘conquista do novo mundo’, junto às grandes navegações, a imagem da barbárie foi transposta à feição do índio, que para sair do chamado estado de “selvageria” necessitava do domínio de seu conquistador.

Entendemos que, na contemporaneidade, as mesmas características de domínio e exclusão nos acompanham cultural e historicamente, e estão presentes como marcas em nós. O modo de expressar a nossa revolta pelo domínio do outro, ou a ideia de que precisamos excluir o outro que não pensa como nós — o ‘bárbaro’ — pode desencadear a violência.

Violência que pode ser canalizada e transformar-se em uma forma de expressão, por exemplo, através do grafite, de representações que acontecem na rua ou em espaços culturais e de movimentos sociais — artes cênicas, música, dança de rua —, em diversas formas artísticas. São expressões de uma sociedade que carece de espaço para falar, compreender, elaborar psicologicamente a barbárie na civilização.

Em relação à percepção estética, a paisagem cultural pode vir a sofrer pichações ou outras intervenções que gritam por socorro, no entanto, a arte a céu aberto, as construções arquitetônicas, a arte em museus e monumentos são espaços “de referência nos seus territórios, por estarem associados a locais de riqueza histórica e cultural, valorizando o protagonismo popular” (PHILIPPINI, 2013, p. 123). Segundo Philippini, “a vivência cotidiana em espaços com imagens instigantes e harmônicas propicia o exercício da percepção estética no dia a dia” (2013, p. 128) e, assim, evita depredações e pichações, proporcionando outras formas de expressão via Arteterapia e arte educação, o que contribui para evitar barbáries contra a sociedade, que, no lugar de paisagens harmoniosas, visualiza a violência expressa nesses atos.

Sob essa perspectiva podemos inferir que, em determinados momentos, também corremos o risco de sermos os bárbaros do outro. Ou sofreremos a barbárie do outro. Isso nos leva a adotar a Arteterapia como recurso terapêutico, expressivo e de autoconhecimento, nos espaços educativos, como uma possibilidade de resistência e escape aos impulsos bárbaros.

Tessituras sobre Arte e Arteterapia

Inicialmente, precisamos contextualizar o que entendemos por arte para, posteriormente, discorrermos sobre Arteterapia. A arte acontece nas vivências socio-culturais do ser humano e sempre está presente em algum momento histórico, podendo estar relacionada com ele. É uma forma de expressão do ser humano e, sendo “uma forma de comunicação e de linguagem simbólica, é um produto da intuição e da observação, do inconsciente e do consciente da emoção e do conhecimento, do talento e da técnica, da criatividade” (ANDRADE, 2000, p.11).

Nesse sentido, a arte seria uma contribuição em processos de ensino e aprendizagem, pois muitas pessoas não têm acesso à arte como processo terapêutico, não conseguindo expressar seus sentimentos e pensamentos.

A arte encontra-se representada pela atividade humana ligada a manifestações que visam à questão estética de beleza, equilíbrio, harmonia e até mesmo de revolta. Conforme Carvalho (1995), a arte é uma forma de expressão presente no ser humano, que se manifesta como uma forma de comunicação e de linguagem simbólica.

O uso da música, dança, artes plásticas e cênicas, possibilita simbolizar tudo o que não pode ser dito em palavras. Portanto, a atividade expressiva visa conduzir o indivíduo a uma conversa com seu mundo interno, possibilitando a resolução de problemas e servindo como fonte de autoconhecimento.

A função simbólica da arte, menciona Andrade (2000), possibilita criar substitutos da vida real, que permitem ao homem expressar e ao mesmo tempo perceber os significados relacionados à sua vida. E Ciornai (2004) complementa: apesar do termo ‘arte’ referir-se de modo geral a diversas linguagens artísticas, o termo ‘arteterapia’ se relaciona ao trabalho de profissionais que utilizam preponderantemente as artes plásticas como recurso terapêutico.

De acordo com Guimarães (2005, p. 12), “arteterapia é uma abordagem processual, que se utiliza de recursos expressivos e artísticos, no desenvolvimento

do potencial humano e/ou terapêutico”; pode ser utilizada em sala de aula e em grupos sociais, o que facilita a expressão e o autoconhecimento.

Para Ciornai (2004, p. 15), a Arteterapia é “uma abordagem processual na qual tanto o fazer da arte quanto o processo de elaboração e reflexão sobre o que é produzido são considerados como tendo potencialmente valor terapêutico”. Portanto, tanto na sala de aula quanto em outros espaços educativos, a Arteterapia poderá produzir semelhante efeito, pois, em nosso cotidiano (na condição de professoras e psicóloga, ambas arteterapeutas) utilizamos esses processos tanto em sala de aula quanto em atendimento clínico.

Christo e Silva (2005) comparam a Arteterapia a uma viagem ao encontro do território de si mesmo, não restrita à utilização de técnicas expressivas no ambiente terapêutico. É, sim, um processo através do qual as imagens são o guia e as técnicas são as facilitadoras do surgimento dos símbolos pessoais.

Reflexões sobre Arteterapia e possibilidades de Resistência e Escape à Barbárie

A expressão através da arte pode evitar ou minimizar a expressão pela violência urbana. Urutigaray (2006) acredita que através da percepção das imagens e formas pelo autor da obra, e pelo manejo do arteterapeuta, pode trazer clarificação ou conscientização de acontecimentos psíquicos que antes não eram percebidos.

O método da Arteterapia, por meio de recursos artísticos e com a contribuição das variadas técnicas expressivas — verbais ou não —, fornece oportunidades de exploração de problemáticas e potencialidades pessoais, visando equilíbrio e harmonia. A expressão da criatividade, ligada à compreensão intelectual e emocional, funciona como um facilitador do processo evolutivo da personalidade, e é utilizada com finalidade terapêutica (SANTANA, 2007).

Liebmann (2000) afirma que a Arteterapia utiliza a arte para proporcionar uma forma de expressão pes-

soal, que serve para anunciar sentimentos, deixando de fora aspectos finais, esteticamente agradáveis. Para Philippini (2004, p. 13), o processo expressivo é entendido da forma mais ampla que se possa concebê-lo, “deixando de lado particularidades de ordem estética, técnica ou acadêmica, e qualquer escola artística”.

Em Arteterapia o objetivo primeiro da utilização da arte é favorecer o processo terapêutico, diz Carvalho (1995), pois “a terapia por meio das expressões artísticas reconhece tanto os processos artísticos como as formas, os conteúdos e as associações, como reflexos de desenvolvimento, habilidades, personalidade, interesses e preocupações do paciente” (p. 24). Utilizar a arte em terapia consiste em um meio de reconciliar conflitos emocionais, e de facilitar a autopercepção; podendo ser uma possibilidade de cura ou de expressão de conflitos pessoais, sociais e que necessitam de espaço para reverberar.

Christo e Silva (2005) concordam que a Arteterapia inscreve a expressão, mediante suportes materiais adequados, de forma que a energia psíquica plasme símbolos em criações, que reproduzem vários estágios da psique, ativando e realizando a comunicação entre inconsciente e consciente. Isso vai possibilitando cura e formas de interação entre as pessoas, livrando-as de pressões sociais e de demandas opressivas, da realidade em que vivem, e, por quê não, da barbárie?

Para Herek e Valladares (2002), o poder de integração da atividade expressiva tem como objetivo fornecer conhecimento de si mesmo. E “o fazer artístico proporciona, de forma rápida e eficaz, um contato rico, íntimo e profundo que, dependendo do caso, pode prescindir de palavras ou enriquecer com elas” (p. 1).

Quando nos deparamos com pichações em muros, paredes e prédios, estamos diante de uma forma de expressão que remete a uma revolta e forma de violência, a qual, ao não encontrar outra forma de expressão, permanece literalmente expressa no concreto. Já o grafite é uma dessas formas menos violenta e mais expressiva, e funciona como um registro, uma forma artística. Em Arteterapia, a representação pictórica acontece através da experiência imaginária inconsciente do sujeito e fornece as “ferramentas” que

conduzem a um significado (ZAGO, 2007). Para Santana (2007), através da representação artística e dos conteúdos e conflitos que surgem de forma simbólica, é possível ao indivíduo a tomada de consciência, favorecendo-lhe uma percepção maior do mundo exterior.

Para Freud apud Carvalho (1995), o inconsciente se manifesta por meio de imagens que escapam da censura da mente com mais facilidade do que as palavras, e o autor acredita que as obras de arte poderiam transmitir mais diretamente os seus significados. Segundo Carvalho, no princípio do século XX Freud se dedicou a analisar artistas e suas obras à luz da teoria da psicanálise, fazendo uma análise profunda das manifestações inconscientes através da leitura dessas obras artísticas. Por sua vez, Jung (1985) enuncia que os conteúdos da obra de arte revelam as características do indivíduo que realiza a obra, afirmando que “o processo criativo consiste numa ativação inconsciente do arquétipo e numa elaboração e formalização na obra acabada” (p. 71). Os símbolos, os arquétipos e os conteúdos inconscientes, que se manifestam via expressão artística, contribuem para o autoconhecimento.

No Brasil, a psiquiatra Nise da Silveira foi pioneira ao inserir no hospital psiquiátrico um setor de terapia ocupacional, que mais tarde deu origem ao museu das imagens do inconsciente. Ela encontrou sustentação teórica em Jung e tornou-se referência no assunto, afirmando que “toda imagem arquetípica não é um símbolo por si só. Em todo símbolo está presente a imagem arquetípica como fator essencial [...]. O símbolo é uma forma extremamente complexa” (SILVEIRA, 1981 p. 80), que está a serviço de expressar algo que as palavras não puderam trazer à tona. A partir disso, podemos refletir sobre a violência, a barbárie, os abusos sociais, familiares, e tudo o que está a adoecer as pessoas.

De acordo com Bacelar (1999), apenas quando o indivíduo parte em direção de si mesmo, sem medo de encontrar a dor, é que ele descobre diversos caminhos através dos quais encontra qualidade de vida. Sendo assim, a aplicabilidade da Arteterapia no ambiente escolar e social pode favorecer o autoconhecimento, a conscientização e até mesmo a cura.

Já, em relação à dança, Compagnoni (2005) afirma que pode ser utilizada de maneira terapêutica, pois facilita o autoconhecimento, a solução de conflitos emocionais e o desenvolvimento pessoal harmônico. Esse autor ainda faz uma comparação em relação às raízes da psicologia e da dançaterapia, pontos comuns defendidos por Freud, Adler e Jung, que são a importância do movimento corporal para a formação da personalidade. Dessa forma, a dança organiza e facilita a expressão, uma prática possível em aulas de educação física. Danças mais agressivas, dança de rua, estão cheias de significados bárbaros e ao desencadearem seu movimento limpam as cargas de agressividade e revolta do dançarino e auxiliam a expressão também de quem assiste. Assim, menciona Fux (1983), a dança envolve o ritmo interno, e o mesmo se revela na respiração, na circulação, nos passos, e alega que nossos próprios nomes possuem ritmo, sendo que cada movimento, mesmo sem o auxílio da música, apresenta ritmo, todos temos nosso próprio ritmo, só percebido quando estamos em contato com o próprio corpo.

Uma das formas mais comuns de expressão de demandas emocionais é a música, pois, conforme Finimundi (2008), a música está na vida de todos nós, fazendo parte de nossos momentos e emoções, podendo levar a uma libertação catártica. E Brandalise (2001) complementa considerando que a música possui uma real potência terapêutica e, conforme Blauth e Wosiack (2006), o estímulo sonoro é único a cada ser humano, podendo provocar reações diversas e emoções ocultas. Se pudermos valorizar, nas salas de aula e em outros espaços educativos e de constituição pessoal, essas formas de expressão, poderemos contribuir para reverter o quadro da barbárie urbana, tão presente nos dias atuais.

Considerações e Inspirações

Neste artigo nos atemos a relacionar a necessidade de autoconhecimento frente à barbárie e as possibilidades de resistência e escape por meio da Arteterapia, podendo ser utilizada em sala de aula ou em espaços sociais e terapêuticos com a finalidade curativa de atos bárbaros, proporcionando expressão e cura de demandas emocionais vinculadas às problemáticas sociais.

Não queremos colocar um ponto final neste artigo, mas reticências. Entendemos que há muito material a explorar a fim de ampliarmos a pesquisa acerca da Arteterapia no contexto da educação e da barbárie. Não há uma porta para fechar as discussões, mas um horizonte de inspirações que se abre diante de nossas pesquisas. Esse é um convite para acessar, pensar, discutir e refletir sobre a barbárie e a intervenção da Arteterapia na educação.

Referências

- ANDRADE, Liomar Quinto de. *Terapias Expressivas*. São Paulo: Vector, 2000.
- BACELAR, Washington. *O autoconhecimento e a qualidade de vida*. Overmundo, 1999. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/autoconhecimento-e-qualidade-devida>> Acesso em: 15 jun. 2018.
- BLAUTH, Lurdi; WOSIACK, Raquel. *Terapias expressivas ou arteterapia: vivências através da arte*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2006.
- BRANDALISE, André. *Musicoterapia, músico-centrada: a música, a musicalidade clínica e o músico-centramento*. Porto Alegre: Apontamentos, 2001. Suplemento.
- BRITO, Antonio José Guimarães. *Genealogia histórica da barbárie*. In: *Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do Outro na civilização*. Dourados-MS: UFGD, 2013.
- BRITO, Antonio José Guimarães. *Epistemologia (des)colonial da barbárie*. In: *Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do Outro na civilização*. Dourados-MS: UFGD, 2013.
- CARVALHO, Maria Margarida de (Coord.). *A Arte Cura? Recursos Artísticos em Psicoterapia*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- CHRISTO, Edna Chagas; SILVA, Graça Maria Dias da. *Criatividade em Arteterapia: pintando & desenhando, recortando, colando & dobrando*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- CIORNAI, Selma (org.). *Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.
- COMPAGNONI, Korine. *A concepção da imagem corporal dos portadores de necessidades educativas especiais, integrantes de um projeto de dançaterapia*. Córdoba. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Córdoba, Espanha, 2005.
- FINIMUNDI, Maria Regina Loch. *Arteterapia: educação e saúde*. Caxias do Sul: Paulus, 2008.
- FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.
- GUIMARÃES, Gislaine Nunes. *A criatividade do desenvolvimento do potencial humano*. *Arteterapia em Revista*, Porto Alegre. v.1 n.1, p. 43, maio 2005.
- HEREK, L.; VALLADARES, N. D. *Arte psicoterapia: um processo de transformação*. 2002. Disponível em: <<http://www.artepsicoterapia.com.Br/800/framearteterapia.htm>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.
- JUNG, Carl Gustav. *O Espírito na Arte e na Ciência*. *Obras Completas de C. G. Jung, Volume XV*. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- LIEBMANN, Marian. *Exercícios de arte para grupos: um manual de temas, jogos e exercícios*. São Paulo: Summus, 2000.
- MATTEI, Jean-François. *Ensaio sobre o I-mundo moderno*. São Paulo: UNESP, 2002.
- PHILIPPINI, Angela. *Dialogando com as paisagens culturais: perceber, ampliar e transformar*. *Arte e Diversidade*, Niterói, n. 9, p.118-129, 2013. Semestral.
- _____. *Cartografias da coragem: para entender arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- SANTANA, Josiane Isabel Stroka. *O uso das artes na psicoterapia arteterapia*. *Revista de Psicologia. ATLASPSICO* nº 03, p. 6-15, set 2007.
- SILVEIRA, Nise da. *Jung: vida e obra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- ZAGO, Rosemeire. *Importância do autoconhecimento: abordagem junguiana*. *Corpo e Mente (Psicologia)*. 2007. Disponível em: <http://www1.uol.com.br/cyberdiet/colunas/031017_Psyautoconhecimento.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Doutoranda em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS). Bolsista CAPES-PROSUC – Fomento interno IFRS . E-mail: claudiasoave22@gmail.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestranda do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS) E-mail: vialana.psicologia@gmail.com.br.

Crise, conhecimento e educação na contemporaneidade

Jonivan de Sá¹

1. outros. O desenvolvimento das ciências subatômicas, que influencia diretamente nosso cotidiano altamente tecnológico é o exemplo mais nítido disso. Sem o avançado desenvolvimento dessas ciências – que viram um salto substancial durante a Segunda Guerra Mundial, a maior crise que a humanidade moderna enfrentou – dificilmente interagiríamos da mesma forma como viemos interagindo nas últimas décadas: internet, monitores interativos, aparelhos celulares, robôs, inteligência artificial dificilmente existiriam tal qual existem se não fosse à deflagração da maior guerra já vista pela nossa civilização.²

Podemos afirmar com um certo grau de tranquilidade que um dos principais desafios no que tange aos mais diversos processos educacionais na contemporaneidade é o de articular-se no cerne da crise da própria contemporaneidade. Também é possível afirmar – e também com um certo grau de tranquilidade – que vivemos tempos de crise. Tempos de uma crise que vem se estendendo no final do século XIX até os dias atuais – final da segunda década dos anos 2000 – e que não mostra sinais de uma resolução efetiva ou até mesmo parcial. Refletindo sobre essa conjuntura de crise, proponho pensarmos, inclusive, na crise como elemento basilar, substancialmente intrínseco ao que chamamos “evolução” ou até mesmo “história”. Talvez a história humana seja uma história de crise, sendo esta uma possível chave-de-leitura às realidades humanas mais variadas.

Do ponto de vista epistemológico, sabemos desde Bachelard (1974), que se a história de uma forma geral não opera substancialmente a partir das crises – hipótese que defendo abertamente – o conhecimento humano em si, sim, parte de dinâmicas de rupturas e reformulações, a partir das conjunturas mais incertas e instintivamente impossíveis de imaginar. Se assumirmos que o conhecimento opera a partir da ruptura, caminhamos um passo adiante no sentido de reconhecermos a crise como um vetor fundamental das mudanças históricas humanas. O conhecimento científico, por exemplo, atrelado à indústria bélica, logo, à guerra, pode ser apontado como um elemento importante dessa equação. Utilizamos no nosso dia-a-dia os mais variados produtos advindos, para nosso pavor, da busca por efetivar lógicas de controle de um grupo sob

Mas minhas preocupações reflexivas não se inserem apenas na efetivação de uma chave-de-leitura já pensada outras vezes – sendo Nietzsche, seu representante clássico. É preciso, diante de reflexões gerais, apararmos as arestas e sermos mais diretos e talvez um pouco menos pretensiosos. Diante disso, gostaria de refletir sobre o papel da educação não na efetivação desta chave-de-leitura, mas como mais um elemento advindo desta. Então, a pergunta fundamental que anima esta breve reflexão é: como a estreita relação entre certo desenvolvimento do conhecimento de uma forma ampla e as conjunturas de crise reflete nos processos educacionais? Parto naturalmente da existência desta relação. Então me questiono: como articular de uma maneira mais efetiva crise, conhecimento e educação? De antemão, tenho motivos para acreditar que essa articulação seja um das mais relevantes para o pensamento pedagógico – e filosófico – da contemporaneidade. Arrisco, inclusive, a dizer que essa articulação é o modo de funcionamento mais substancial de uma pedagogia filosófica efetiva.

As escolas pedagógicas contemporâneas são escolas da crise. Esse é um bom argumento inicial, porém não inquestionável, evidentemente. Se pensarmos na obra de Freire, por exemplo, um dos maiores pedagogos da história do conhecimento, podemos perceber nitidamente a articulação entre estes três níveis fundamentais: crise, conhecimento e educação. Mas mesmo nesse nível, ainda percebemos a estreita ligação com o paradigma marxista, a divisão entre explorados e exploradores e a busca pela autonomia como um processo ligado estritamente à luta de classes. Não que a saída freireana não seja uma saída efetivamente válida aos problemas sociais atuais. Não que a nefasta dialética entre explorador e explorado não se dê efetivamente – e discutimos isso como grande grupo humano desde Hegel. Longe de mim, ainda, levantar alguma dúvida acerca da originalidade e genialidade do pensamento freireano e das abordagens que acabou influenciando. Mas apesar da nítida articulação entre os três níveis, pessoalmente, sinto falta de uma discussão mais sistemática em torno destes que, repito, consistem a base fundamental do pensar a educação na contemporaneidade.

A partir da conjuntura de crise, instaurada, sobretudo, a partir do século XIX e que diz respeito à reformulação do conhecimento e das proposições mais fundamentais acerca do futuro de nossa caminhada humana, assim como a partir dessas reflexões iniciais, um tanto rasas, acerca da educação, gostaria de propor a reflexão sobre um pequeno texto escrito por Adorno, chamado Educação Após Auschwitz que, me parece, articula brevemente esses três níveis que venho considerando fundamentais para um pensamento efetivo acerca das modificações do conhecimento e da educação a partir de conjunturas de crise.

2.

O pequeno texto busca discutir alguns elementos históricos e formativos – sempre ligados à educação, evidentemente – que visam um único fim: que os horrores vividos nos campos de concentração nazistas, simbolizados por Auschwitz, não se repitam. Adorno (1995) abre sua argumentação de maneira bastante direta: “a exigência que Auschwitz não se repita é a

primeira de todas para a educação”. Faz, logo, uma ligação direta entre processos educacionais e a barbárie nazista. Propõe indiretamente a questão: como processos educacionais podem estimular ou desestimular o nascimento e a efetivação de ideologias como a nazista que invariavelmente levam ao aniquilamento de tudo aquilo que consideramos historicamente humano.

Pois bem, desde início, a relação entre crise, conhecimento e educação fica bastante evidente no pensamento de Adorno. Podemos dizer com tranquilidade que o seu pensamento nasce justamente da crise, ou seja: a própria reflexão proposta pelo autor, que, por sua vez, vai dizer respeito a novas concepções tanto da educação quanto do conhecimento em si, simplesmente não existiria se não fosse uma conjuntura de crise. Logo, desde o início podemos pensar e defender a hipótese de que a crise potencializa nossas capacidades construtivas; apesar de suas atrocidades – sobretudo neste caso – produzimos a partir de problemas. Ainda não adentrando em uma articulação específica entre os três níveis propostos, já identificamos esta ligação inicial. Por isso, justamente, a centralidade deste pequeno texto de Adorno. Sintetizados em apenas uma frase, que nem de longe soa simples, identificamos a possibilidade de inúmeras abordagens. A partir desta síntese inicial podemos refletir, me parece, sobre a própria condição contemporânea: seu conhecimento, sua educação, suas crises.

Para que tal articulação se dê de maneira efetiva, é preciso termos em mente o fato de que Adorno (1995) defende a existência de processos anti-civilizatórios no seio da própria civilização. Isso significa que apesar de toda a defesa moderna a respeito de um conhecimento exato, possivelmente libertador, “evoluído”, existem instâncias intrínsecas às mais diversas formas de configuração social que estimulam a barbárie, entendida aqui como tudo aquilo que anula o que historicamente consideramos humano e simbolizada pelos horrores do nazismo. Este elemento me parece fundamental para compreendermos o fenômeno da contemporaneidade de uma forma ampla e geral. Podemos dizer, ainda, que este é o ponto fundamental de quase toda teoria filosófica contemporânea, a questão geral do paradigma continental da filosofia: qual a influência das práticas normativas, propositivas, dentre elas, a educa-

ção, a política, a economia - tidas como práticas fundamentalmente racionais e evoluídas - na efetivação de conjunturas de barbárie. Me parece, como venho tentando demonstrar através de escritos mais recentes e através do pensamento de vários outros autores, que esta questão é fundamentalmente epistemológica.

Adorno (1995) parte de um paradigma fundamentalmente psicológico para desenvolver as suas análises, porém, proporei abertamente um desvio: na mesma medida em que podemos pensar o processo de construção da subjetividade a partir da psicologia, no sentido de uma análise profunda e radical a respeito de seus elementos constitutivos, também podemos fazer, e me parece que o próprio texto de Adorno nos permite, uma analítica da subjetividade a partir da teoria do conhecimento como algo histórico e que nasce através de rupturas. Para tal, se faz de extrema necessidade construirmos uma visão acerca do próprio homem como ser histórico e que se define por aquilo que sabe, aprende e transmite aos demais. Na mesma medida em que o paradigma psicológico pode fundamentar raciocínios a cerca da barbárie, acredito que a epistemologia histórica pode nos fornecer um relevante substrato para compreendermos não somente a formação da subjetividade, mas também, a articulação entre conhecimento, educação e crise.

Bem, isso se equivale a dizer que através do estudo das formas históricas que o conhecimento tomou ao longo de inúmeros processos de modificação podemos arriscar a descrição dessas instâncias anti-civilizatórias que acabam muitas vezes norteando os processos de civilização. Não pensando exclusivamente a nível institucional, de ligação entre conhecimento e instituições efetivadas, como fizeram Foucault e Althusser, mas sim, como um tipo de conhecimento bastante específico acaba se hegemонizando e favorecendo a construção de conjunturas bárbaras. Nesse ponto, retornamos mais uma vez a Adorno, já que, sua reflexão acerca da existência destes elementos anti-civilizatórios é o que nos anima.

Segundo o mesmo texto de Adorno (1995), a noção de autoridade figura como elemento central para compreendermos as dinâmicas históricas que levaram ao nazismo. Não à toa que esta mesma noção poderá

ser reformulada a partir da revisão de elementos substancialmente epistemológicos. O conceito de autoridade para Gadamer (1997), por exemplo, principal representante da filosofia hermenêutica, a meu ver, uma das escolas epistemológicas mais relevantes da contemporaneidade, vai tomar para si uma configuração muito menos centralista em relação à noção clássica de autoridade. A partir desta perspectiva, autoridade não será aquela auto-imposta através de normativas, regimentos ou qualquer tipo de código, mas sim aquela a qual sua fundamentação última será encontrada no reconhecimento do outro: só é uma autoridade efetiva aquela ou aquele reconhecido pelo outro como tal. Tal perspectiva parte, por sua vez, de uma reformulação do papel do próprio conhecimento.

Historicamente, autoridade é aquela que detém um tipo diferenciado de saber, que pode ou não ser transmitido aos demais; e a partir deste saber se destaca e diferencia em sua comunidade imediata. A ligação histórica entre autoridade política e autoridade religiosa diz respeito, justamente, a esta lógica de obtenção de um conhecimento: aquele que detém um saber X é o mais apto a dirigir espiritual e politicamente uma comunidade. Logo, o que definirá essa autoridade e a maneira com que ela se configura me parece efetivamente este saber X. Um saber X equivale a uma autoridade X, ao passo que um saber Y equivale a uma autoridade Y. Logo, tendo em vista tal dinâmica, podemos refletir sobre a ligação entre saberes específicos e o tipo de autoridade que culminou nas conjunturas que levaram ao nazismo.

Como nos lembra o próprio Adorno (1995), os elementos anti-civilizatórios estão ligados a uma imagem ou configuração da autoridade. A epistemologia histórica (ou visão histórica do conhecimento) nos mostra, mais uma vez, que as noções de autoridade estão ligadas ao conhecimento muito antes das instituições políticas, econômicas ou educacionais, já que a autoridade está ligada a um saber. Disso se infere diretamente a ligação entre os saberes pré-instituições e as dinâmicas anti-civilizatórias. Também se equivale a dizer que a própria organização institucional, que muitas vezes vai definir diretamente os ditames dos processos civilizatórios, depende, assim como a própria autoridade que emana, de um saber específico. Porém, não podemos

ser ingênuos em pensar que as mesmas instituições não influenciam no processo de obtenção e codificação de novos tipos de saberes. Estaríamos, inclusive, negando o aspecto histórico do conhecimento humano. As instituições auxiliam, sim, na obtenção e codificação de novos saberes – e, logo, novas noções de autoridade – mas somente em dinâmicas secundárias. Por sua vez, dependem de dinâmicas puramente epistemológicas para se efetivarem.³

Os mesmos processos que geram as modificações na percepção da autoridade vão acabar culminando em modificações no seio das dinâmicas educacionais. Para lembrar mais uma vez do pensamento de Paulo Freire (2011), a figura do educador, completamente reformulada na teoria do pensador brasileiro, diz respeito a essa reconfiguração da autoridade. A autoridade do professor substancialmente embasada em uma prática pedagógica libertária e transformadora, em muito pouco lembra a clássica perspectiva do detentor de conhecimentos imutáveis e que ocupa um lugar de privilégio aristocrático em relação aos educandos⁴. Fica bastante fácil inferir as modificações institucionais que tal tipo de processo terá como produto. Porém, se faz de extrema relevância identificarmos pelo menos alguns elementos que dizem respeito a essas reconfigurações e que são, reforçando, epistemológicos.

Como já exposto por Bachelard (1974), a história atual do conhecimento é pautada pela substituição de um antigo regime, ao qual o autor nomeia por sistema ternário, que, por sua vez, diz respeito à ligação entre a geometria euclidiana, a lógica dos silogismos simples de Aristóteles e o pensamento analítico cartesiano. Esta Tríade teria, segundo Bachelard, servido como transfundo às dinâmicas epistemológicas que se desenrolam na modernidade. Diante disso, pode-se inferir que a noção de autoridade hegemônica na modernidade, sobretudo, no espaço geográfico que chamamos, a meu ver arbitrariamente, por “mundo desenvolvido”, diz respeito à ligação destes três elementos. De maneira bastante resumida, estes três elementos representam uma lógica comumente chamada de objetivista e são historicamente ligados às ciências naturais e formais.⁵

Por sua vez, a reformulação destes conhecimentos leva a uma nova percepção acerca da certeza e da imu-

tabilidade dos saberes. Por muito tempo se pensou que alguns saberes físicos, por exemplo, fossem imutáveis. Para citar uma história emblemática, podemos pensar na própria teoria da gravidade de Newton, que acabou se transformando, como lembra o próprio Bachelard, de uma teoria geral a respeito da gravidade em uma parte bastante específica da teoria gravitacional de Einstein, formulada na primeira metade do século XX. O novo conhecimento, produto de um “Novo Espírito Científico”, abraça noções como incerteza e constante mutabilidade e acaba mostrando em toda sua complexidade os meandros históricos da construção dos saberes que guiaram nossas constituições institucionais e, arrisco a dizer, existenciais.

Novas percepções de conhecimento gerarão novos tipos de homens. Estamos historicamente atrelados, do ponto de vista existencial, ao tipo de conhecimento que assimilamos como verdadeiro. Isso quer dizer que nosso comportamento que, do ponto de vista coletivo, influenciará e será influenciado por instituições, está ligado às nossas concepções de conhecimento. A forma com que existimos no mundo depende da forma com que enxergamos este mundo. E essas concepções mudam, histórica e epistemologicamente, a partir de conjunturas de crise. As crises, portanto, geram novos tipos de homens. Sendo a preocupação de Adorno em relação ao pensamento autoritário produto direto desta dinâmica.

Não à toa Adorno liga psicologicamente a personalidade dos indivíduos envolvidos diretamente em práticas bárbaras fundamentadas no nazismo a um tipo de racionalidade objetivista. A pessoa inserida neste tipo de lógica, que ressoa em sua operacionalidade os meandros mais íntimos do sistema ternário criticado por Bachelard, tende a se perceber como uma espécie de objeto a ser estudado e aprendido, assim como, em um segundo momento, tenderá a enxergar o outro como uma espécie de objeto, incitando assim, discursos que possivelmente embasarão práticas bárbaras. Este comportamento reflete de maneira indireta a própria relação epistemológica fundamental da modernidade – defendida e codificada por Descartes – que é a separação ente sujeito e objeto.

3.

Diante destas reflexões, ligamos um tipo específico de racionalidade, que foi hegemônica durante toda a Modernidade, às instituições que se encarregaram do processo civilizatório e às personalidades envolvidas em conjunturas de barbárie, podemos concluir, assumindo alguns riscos, que o elemento fundamental que permeia os processos anti-civilizatórios inseridos na civilização diz respeito à efetivação de uma racionalidade característica, configurando-se, assim, como um elemento substancialmente epistemológico.

A partir da epistemologia histórica, de Bachelard e da perspectiva de que o conhecimento humano é fundamentalmente incompleto e mutável, podemos incansavelmente ensaiar saídas possíveis à racionalidade que se encontra no seio destas estruturas anti-civilizatórias. Toda e qualquer conjuntura de crise - operando aqui no nível de rupturas epistemológicas - oferece a oportunidade de uma reflexão radical a respeito de conhecimentos até então tidos como efetivos. Neste ponto, articulamos crise, conhecimento e educação, na medida em que esta última seria a responsável não somente por reformular inicialmente novas perspectivas de saber a partir de uma crise, mas também por fazer ressoar estas novas perspectivas através de sua própria reformulação: o conhecimento é reformulado através de uma educação em crise e esta reformulação inevitavelmente irá gerar o que venho chamando de um novo tipo de homem, com alguma influência de Nietzsche, no sentido daquele que enxerga as coisas de uma maneira distinta daquela que vinha se apresentando até então como efetivamente verdadeira.

Para além de uma leitura salvacionista a respeito da educação, as práticas pedagógicas possuem uma relevância epistemológica fundamental, na medida em que constituem e são constituídas por reformulações conceituais e axiomáticas. O papel da educação é ser reformulada para reformular. Nesta equação aparentemente simples, residem os aspectos mais fundamentais da historicidade do conhecimento. Através da aplicação institucional de novos saberes, veremos ressoar não apenas novos conhecimentos formais, mas também novas perspectivas filosóficas, valorativas, que embasarão práticas diferenciadas no seio da sociedade. A negação

de uma lógica puramente objetivista – ligada, sim, ao nazismo – pode ser exposta como exemplo central destes movimentos. A educação é o filtro entre elementos epistemológicos de gênese e o comportamento social dos indivíduos, logo, acaba se tornando a base humana fundamental em conjunturas de crise. E é justamente a partir desta perspectiva, que se tornou praticamente instintiva em nossa forma de agir, que centramos nossas preocupações em processos educacionais tão logo nos deparamos com o caos e nos perguntamos, por exemplo: como educar o adolescente negro sul-americano, estigmatizado, inserido nos obscuros movimentos do tráfico de drogas, nas ruelas, nas favelas, tendo em vista a construção de algo diferenciado posterior a esta crise; crise esta que é o nosso modo de estar no mundo e experencia-lo na contemporaneidade?

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação Após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. pp. 119-137.
- BACHELARD, Gaston. O Novo Espírito Científico. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. pp.247-338.
- DE SÁ, Jonivan. **Do Diálogo Entre Epistemologia e Hermenêutica: Racionalidade e Compreensão**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

Notas de fim

- 1 Professor de Ciência Política na Universidade Federal do Pampa. Mestre em Filosofia. Doutorando em Educação.
- 2 Não que tais tecnologias estejam sumariamente atreladas à guerra. Mas certamente não se configurariam exatamente como se configuram hoje. O que defendo é que a guerra moldou – no sentido de dar acabamento – nossa interação com a tecnologia que seria uma outra sem a guerra.

3 Quando penso em “dinâmicas puramente epistemológicas”, me refiro a fenômenos não diretamente mediados por instituições que acabam gerando novos saberes. Newton, sentado sob uma árvore, construindo racionalmente a teoria da gravidade ou Einstein, durante o expediente no instituto de patentes, formulando a teoria especial da relatividade.

4 Em nada lembra, por exemplo, a autoridade emanada do profissional de história nazista, que detém um conhecimento imutável sobre a realidade da raça ariana; conhecimento este que lhe outorga o direito de cometer qualquer ato que julgue necessário para efetivar a aplicação deste mesmo conhecimento: de que a raça ariana deve subjugar as demais e fazer ressoar toda sua “autoridade natural” em detrimento de um mundo decadente, judeu.

5 Para uma reflexão mais aprofundada ver: DE SÁ, Jonivan. *Do Diálogo Entre Epistemologia e Hermenêutica: Racionalidade e Compreensão*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

Educar ou Ensinar: conflito entre Família, Escola e Sociedade - novos contornos se for trabalhado em Círculos de Paz¹

Suzana Damiani²

Claudia Maria Hansel³

Victória Antônia Tadiello Passarela⁴

Introdução

Tendo em vista a dialética da história, constatou-se a necessidade de analisar as mudanças que ocorreram no modo de educar as crianças. Hoje em dia, na sociedade, se tem estipulado delimitações sobre a quem cabe o dever e obrigação tanto de educar, como de ensinar as crianças.

Neste trabalho foram estudadas legislações, como o ECA, a LDB, bem como os dados coletados pela CIPAVE - Caxias do Sul, entre outros referenciais. As obras que fundamentam o estudo inicial são a História Social da Criança e da Família, de Philippe Ariès, que trata do desenvolvimento da criança desde seu nascimento, até o momento que ela vai, ou não, para escola. A partir disso, ele passa a discutir sobre o progresso da disciplina e dos efeitos da divisão de classes perante a educação infantil, que segregou parte das crianças e deu grandes oportunidades às que já nasciam em berços privilegiados (ARIÈS, 1981). Outra obra analisada foi Processos circulares: teoria e prática, de Kay Pranis, que descreve como são e funcionam os Círculos de Paz, que trazem uma nova visão sobre a resolução de conflitos e seu possível uso no ambiente escolar (PRANIS, 2010). A obra Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do país, da Eliane Ferreira de Sousa, ressalta a necessidade de respeito aos direitos mínimos e fundamentais, e a devida proteção que o Estado deve exercer sobre

eles, principalmente da educação, embasado no princípio constitucional da proibição do retrocesso social (SOUSA, 2010).

A metodologia utilizada foi a analítica, devido à necessidade de estudo de dados da CIPAVE - Caxias do Sul e do ECA, bem como das diversas imagens que circulam nas redes sociais, com ênfase às que estão no Facebook. Também utilizou-se dos métodos quantitativo e qualitativo, ao verificar o conteúdo de cerca de 40 imagens, as quais traziam, de um modo ou de outro, as diferenças elencadas entre educar e ensinar, que, normalmente, estabelecem que “quem educa é a família e quem ensina é a escola”.

O fato de que a violência no ambiente escolar é uma preocupação que vem ganhando cada vez mais destaque, não apenas no próprio ambiente escolar, mas também junto à sociedade, pode estar sendo sinalizada pelas manifestações presentes nas redes sociais. Com o foco nas mensagens em que está em destaque a afirmação de que “a família educa e a escola ensina” parece haver a necessidade de uma reflexão sobre as possíveis leituras das postagens, não somente quanto ao entendimento geral, mas à luz da legislação que orienta as ações dos responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes dentro e fora do ambiente escolar.

Resgatar elementos do Estatuto da Criança e do Adolescente e estabelecer um diálogo entre o que a

legislação estabelece e o que está sendo difundido nos posts sobre o tema é o foco deste trabalho.

O trabalho busca explorar as previsões legais e comparar com o discurso presente, em especial, nas redes sociais, em posts em que está registrada a distinção entre educar e ensinar, bem como a vinculação aos responsáveis por cada uma delas.

Família, Criança-Adolescente e o Ordenamento Jurídico

Com o advento da Constituição Federal de 1988, houve uma evolução significativa, uma vez que reconheceu como entidade familiar também aquela não constituída pelo casamento, passando a acolher outros modelos orientados pelo afeto. Nessa diretriz, em seu art. 226, parágrafo 4º, prevê que: “entende-se como entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes”. Enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) refere à família natural, em seu art. 25, e define como “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. Essa referência existe para fazer distinção com a família substituta quando dos casos de adoção.

Essa previsão permitiu que a jurisprudência reconhecesse um leque de modelos de família tais como: matrimonial, parental ou anaparental, monoparental, união estável, paralela ou simultânea, poliafetiva, etc. Cada uma destas denominações possui um conjunto de mecanismos de coesão e características que permitem aclarar a sua identidade ou diferenciação. Convém destacar que o ambiente familiar está convencionado como o espaço da convivência para a infância, ou melhor, nessas configurações familiares importa o afeto e a solidariedade.

Somado a isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, surgiu com a intenção de assegurar e exigir os direitos preconizados pela nossa Constituição Federal. O Estatuto busca mostrar que a infância e a juventude devem ser dispensados cuidados e atenção especial, para que tenham suas garantias e seus direitos fundamentais devidamente assegurados.

Além disso, o Estatuto inovou ao instituir o uso de políticas públicas e sociais com o fim de estabelecer pleno atendimento às necessidades de desenvolvimento da criança e do adolescente, não os negligenciando mais como antes acontecia como, por exemplo, o Código de Menores, que só olhava para eles quando, de algum modo, estavam a “importunar” a sociedade. O artigo a seguir exemplifica como o grau de preocupação mudou:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, ECA, 1990, sp)

Desse modo, o artigo supracitado, que se encontra em uma relação direta com o art. 227 da CF/88, incorpora à doutrina da proteção integral o princípio constitucional da prioridade absoluta de proteger os direitos e garantias fundamentais da criança ali enunciados, que se trata de dar uma prioridade à pessoa em condição de desenvolvimento. Este artigo impõe, também, uma responsabilidade solidária na qual todos devem atuar conjuntamente para obter o melhor resultado de proteção da criança.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, ECA, 1990, sp)

Já o art. 18 do ECA explicita o caráter essencial da dignidade para os menores. Ele se encontra em per-

feita sintonia com o princípio da dignidade inerente, pois diz ser “dever de todos *velar* pela dignidade”, indicando, assim, uma realidade intrínseca que se deve proteger, não uma qualidade a ser construída de fora para dentro da criança ou do adolescente.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família (...) ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente (...);

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente (...).

Art. 18-B. Os pais (...) ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação (...). (BRASIL, ECA, 1990, sp)

Quando se fala dos artigos 18-A e 18-B, deve-se ressaltar que foram inseridos no ECA pela famosa “lei da palmada”, de 2014, resultado de um amplo clamor social, com o propósito de assegurar a proteção integral, eis que sujeitos de direitos. Além disso, esta lei trata da adoção de políticas públicas e medidas que promovam e permitam a educação preventiva em relação à violência infantil, bem como as medidas que podem ser adotadas pelo Conselho Tutelar em caso de averiguação de alguma conduta violadora de direitos.

A aplicação destes artigos deve levar em conta as peculiaridades do caso devido à subjetividade da con-

ceituação de tratamento cruel ou degradante, que podem vir a ser questionadas em algum momento (BRASIL, 1990).

“Família educa e escola ensina”: análise a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente

A previsão legal em distintos institutos sobre direitos e deveres envolvendo crianças e adolescentes, ou mesmo a consideração à faixa etária sobre a qual recaem determinadas formas de punir jovens, são, reiteradas vezes, questionadas quando esses são o centro ou estão envolvidos em situações conflitivas.

A ambiguidade está instaurada nesse aspecto como um paradoxo, pois de um lado se considera a proteção a sujeitos em desenvolvimento, ou seja, a incompletude, quando não dependência. De outro, importante mencionar ainda que a criança e o adolescente passaram a ser vistos como “sujeitos de direito” e merecedores de ações prioritárias, contribuindo para mudar noções no discurso e nas práticas punitivas e assistencialistas. Todavia, na realidade de uma sociedade que possui em seu cerne o conflito, essa traz consequências para as proposições de proteção e da vigência de sujeitos de direitos. Neste sentido, soam as contribuições de Charlot para um enquadramento do objeto em análise.

Enquanto a agressividade é uma disposição e o conflito uma situação, a agressão é um ato. Etimologicamente, é o ato pelo qual se invade o espaço privativo (físico ou psíquico) do outro, para agredi-lo. Sempre a agressão pressiona quem é agredido, por atos físicos ou ameaças. Mas pode ficar racional; neste caso usa-se a pressão até o ponto em que o agredido deixa de resistir e entrega o que o agressor quer obter. Todavia, ocorrem, cada vez mais, casos em que a pressão exercida sobre o agredido ultrapassa o que é racionalmente requerido, até matá-lo, embora não resista, como se o uso da violência fosse fonte de prazer e se tornasse mais importante do que o objeto a ser roubado ou o acordo a ser extorquido. Neste caso, o prazer de machucar, humilhar, destruir

leva a considerar essa violência como um sintoma, e não apenas um instrumento. (2006, p. 21)

Para o observador atento, fica evidenciado que existe nessa reflexão o desenho de um ideal, de meta ou utopia. Se, de um lado, afirma o dever de participação de crianças e adolescentes quanto ao seu destino, na compreensão de adultos que formulam tais proposições, de outro, no desenvolvimento de sua vontade política, uma diversidade de alternativas se apresentam em face do exercício da liberdade de participar. Nesse sentido, asseveram Santos e Knecht (2013) em uma investigação sobre os percalços junto aos processos educacionais.

Especificamente, temos exercido o diálogo e a reflexão conjunta com os alunos sobre suas posturas e relações. Algo muito frequente que observamos durante as aulas são os alunos que não querem participar de algumas atividades, preferem ficar quietos e sozinhos. Isto tem sido mote de nossas reflexões (...). (SANTOS; KNECHT, 2013, p. 1191).

Ao comparar a realidade da pesquisa empírica e as formulações acima a respeito de sujeitos de direitos, desponta algo paradoxal: quanto mais se destacam as dimensões dos direitos, do diálogo, da democratização das relações nos procedimentos educativos, tanto mais parece que se avolumam os obstáculos à educação e à cultura para os direitos humanos.

Isso é possível de perceber em postagens que circulam em redes sociais, com organização discursiva enfática estabelecendo os limites do que compete a cada instituição: família e escola, mas também é objeto de textos legais, como a Constituição Federal de 1988 que elenca, no art. 227, que é “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito (...) à educação (...)”, ou seja, parece ser de responsabilidade de todos a tarefa de educar.

Nesse sentido, surgem indagações em relação a esses conceitos quando se pensa o educar relacionado a modos de agir no meio social, como, por exemplo, dizer “Bom dia!”, “Muito obrigado!” e “Com licença!”,

e o ensinar no sentido da apropriação de conteúdos vinculados a disciplinas teóricas ou práticas trabalhadas na escola. É comum ouvir de educadores/professores que os pais não vêm fazendo seu papel: educando. Quanto à escola, pergunta-se se sua tarefa consiste em ensinar a resolver situações do cotidiano, da vida, inclusive a resolução de conflitos, ou se está limitada a ensinar tópicos de teoria relacionados às matérias, como, por exemplo: português e matemática.

Dados obtidos junto à CIPAVE (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar) do município de Caxias do Sul revelam situações complexas quando há conflitos vivenciados no ambiente escolar e expectativas quanto a formas de se portar ou reagir frente à sociedade, em especial, de parte dos estudantes. Parece haver a expectativa de que os estudantes apresentem comportamento social, de relação com os pares, vinculada a um modelo em que todos tenham passado por uma educação, talvez, nos moldes daquelas vivenciadas nos internatos. Vale lembrar, praticamente todas de cunho religioso, regidas e orientadas sob a égide dos princípios de uma única crença e de um único padrão de família a ser seguido, provavelmente, um ideal a ser buscado.

Se analisadas as famílias monárquicas, é sabido que a monogamia e a fidelidade não imperavam. A fidelidade não era o que regia a organização tampouco das famílias dos grandes senhores de engenho, dos escravocratas, tanto o é que os filhos bastardos, pelo Código Civil de 1916, não contavam com os mesmos direitos dos filhos legítimos, frutos da união *casamento*, tamanha a quantidade de filhos tidos das relações extraconjugais. Além disso, em época em que os escravos ainda eram *res*, coisa, não sabiam o que era a organização familiar, não viviam a estrutura, ao que parece, idealizada, procriavam e seus filhos não eram seus, eram mercadoria, eram comercializados pelo senhor, seu dono, da mesma forma que as crias dos animais que viviam no curral... Uns tratados como animais, viviam na senzala. Outros, no curral, no pasto. (SOUZA, 2000).

Caso o cristianismo resolva tomar o texto bíblico como parâmetro para sustentar um modelo de organização familiar e a escola, por sua vez, torná-lo o ideal,

é relevante lembrar que Jesus teve um pai socioafetivo⁵, a saber, José. (A BÍBLIA: LUCAS, 1:28) José assumiu a paternidade de Jesus, sem ter sido, ao longo dos últimos 2018 anos, reconhecido como o pai biológico. A história bíblica de Jacó também revela que nem todas as famílias podem ser concebidas como, por vezes, pode-se entender o que se ouve no ambiente escolar como modelo de “família estruturada” (A BÍBLIA: GENÊSIS, 29-30).

Parece que há diversas estruturas familiares e que a educação que se espera, talvez, não tenha sido, ao longo do tempo, recebida somente em casa e pautada somente pelo respeito, mas, por vezes, condicionada pelo medo. O medo de quem podia castigar, de quem estava imbuído de poderes para impor castigos, penas. A quem, por vezes, os “pecados” eram confessados ou por quem as travessuras eram descobertas ou mesmo a quem eram delatadas. (FOUCAULT, 2002).

A liquidez que se instaurou no mundo com as transformações do séc. XX também envolve o entendimento do que seja “família” (BAUMAN, 2004). Parece que não mais seja viável falar sobre “a família”, mas é necessário que se pense sobre “as famílias”. Há famílias organizadas por perdas, pessoas que morreram, que abandonaram o lar, que estão presas, que estão longe do cotidiano dos filhos por questões laborais ou outros fatos da vida.

A educação que se espera, que é desejada, precisa, em algum momento, ter sido recebida, ter sido conhecida. Parece difícil ensinar o que não se sabe, ensinar a usar o que não se usa. Há muitos pais que não usam as “palavras mágicas” (por favor, com licença, desculpe) em casa, nem com os pais, nem com os filhos. Como esperar que os filhos as usem na escola ou na sociedade se não há o hábito de uso no *lar*.

A escola poderia refletir sobre as razões pelas quais a universalização do ensino, da educação, abriu as portas da escola para todos. Por que a legislação estabelece que estar na escola, além de um direito, tornou-se uma obrigação (BRASIL, 2009). Isso fez com que muitos estudantes que não desejassem estar na escola e pudessem optar pelo mercado de trabalho tornou-se uma realidade inviável, pois seu lugar é a escola, desejando ou não estudar.

Outra questão é como estão sendo preparados os profissionais, agora *leigos*, não mais vestindo hábitos ou fardas, para trabalhar, em ambiente escolar, um mesmo ambiente no qual estão os que querem e os que não desejam estar na escola, os que entendem e os que não entendem que é importante o que a escola tem a oferecer (BAGNO, 2007). Como “conquistar respeito”, pois já não podem mais “impor” medo.

Os desafios apresentados pelo século XX estão presentes em *posts* que parecem deslocar a tarefa que é de todos para parte dos responsáveis. Destaca-se que não pode ser perdido de vista a possibilidade de relativização da vida, fragilizando-se, ainda mais, a observância com o cuidado com as crianças e os adolescentes, fazendo com que, aparentemente, os deveres de cada um fiquem de certa forma camuflados ou não estejam sendo observados conforme a legislação vigente: ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também.

Uma forma de tentar resolver incompatibilidades, conflitos, ou mesmo de abrir um espaço para reflexões e possíveis mudanças de postura frente à tarefa de educar (complexa e de responsabilidade de todos) pode ser vislumbrada com a realização de círculos de construção de paz, metodologia usada pela justiça restaurativa.

Os círculos, organizados e conduzidos por um facilitador capacitado, oportunizam às partes uma situação de diálogo que possibilite, com a escuta, buscar um consenso, a fim de solucionar o conflito (PRANIS, 2010). Um dos estudos do Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, a presente proposta de investigação, está em estágio inicial de coleta e análise de dados. Buscar alternativas pode ser um caminho além da constatação do problema que são os conflitos reiterados no ambiente escolar.

À luz dos direitos fundamentais, Sousa (2010) estabelece os deveres do Estado e sua responsabilidade frente ao desafio de cumprir as previsões legais. A construção da história social da criança (ARIÈS, 1981) vem sendo retomada para que novas leituras possam ser feitas quanto aos papéis sociais, conforme as previsões legais, das crianças, dos pais, dos professores (atualmente, professores) e da própria comunidade na

qual estão inseridos. O estudo demanda ainda análises para o encaminhamento de respostas mais consistentes quando a questão é: A quem compete educar?

Análise de resultados: seleção de posts

No momento em que se passa a estudar concepções como “família educa” e “escola ensina” é importante ter em mente que família não se baseia em um único e idealizado, por alguns, modelo tradicional. A Constituição Federal traz, em seu art. 226, que se caracteriza por ser uma cláusula geral de inclusão, o reconhecimento das entidades familiares como instituição básica da sociedade.

Desse modo, a regra é a de que exista proteção especial do Estado para todas as estruturas familiares, pela razão de ser permitida a interpretação extensiva de modo a incluir as demais entidades implícitas, ressaltando a questão de que é vedado qualquer tipo de discriminação. Entre as mais diversas estruturas existentes, podem ser citadas: a família monoparental, a pluriparental, a unipessoal, a formada por casal homossexual, a família de união estável, a e até mesmo a paralela, existindo, ainda, diversas outras.

Ao fazer essas primeiras considerações, deve-se olhar de um modo mais cauteloso, além do que já se olhava, às concepções de que “quem educa é a família” e de que “quem ensina é a escola”, pois fica constatado que não é possível a generalização em um assunto tão delicado e passível de grande atenção como a família e a sua relação com a educação.



Fonte: Família... (2018).



Fonte: Curso... (2018).



Fonte: Xaluan (2009).



Fonte: Pais... (2015).

Quando se analisa as imagens reunidas, percebe-se que todas abordam o ideal de formação familiar “tradicional” e o que se aprende(ria) nessas famílias.

Apesar de a previsão de a educação ser de responsabilidade de todos, as imagens revelam a segmentação do que a sociedade reproduz como o entendimento de um modelo de agir de cada instituição, em especial, família e escola, não mencionando o papel da sociedade como um todo. As imagens também revelam o ideal de família “feliz”, com famílias todas de origem caucasiana, imagina-se europeias, e escolas limpas, equipadas, com toda a infraestrutura necessária para cumprir o que estabelece a legislação nacional. Receber crianças e adolescentes “educados”, passivos, sem vontade própria, que desconhecem ou vivem longe de conflitos, parece povoar o imaginário de muitos profissionais da “educação”.

Além dos *posts* repetidamente veiculados, reforçando o discurso de a quem compete cada uma das atribuições, merece destaque que há um curso sendo ofertado com o título “Família Educa, Escola Ensina”, mesmo título da obra escrita pelo palestrante. Por vezes, replicar o título, sem, necessariamente, conhecer o conteúdo, pode gerar leituras ainda mais equivocadas. A obra não foi objeto de estudo até este momento, razão pela qual, apenas faz-se menção à sua existência.

Considerações finais

Os resultados indicam para um expressivo número de compartilhamentos por parte de profissionais das áreas das licenciaturas, evidenciando a crença de que a responsabilidade do professor está circunscrita às tarefas atinentes ao ensino, aos conteúdos trabalhados pelas distintas áreas do conhecimento científico. Fica o registro nos posts de que a educação é responsabilidade da família, independentemente, de que condições e de que saberes são vivenciados em cada família, se são ou não correspondentes aos esperados pela escola.

Parece oportuno que, em algum momento, seja objeto de questionamento se, em família, nos lares, há harmonia, há a educação esperada, se os conflitos não

existem e se são solucionados a partir do diálogo. Imaginar que todas as famílias resolvam seus conflitos de forma dialogada pode ser ilusório. Há que se considerar que, por vezes, se aprende em casa a solucionar os conflitos de forma beligerante, de fora agressiva, com os devidos reflexos no ambiente escolar.

Promover círculos de construção de paz é abrir um espaço para a escuta, para conhecer a realidade vivenciada pelos estudantes. Conhecer o outro, suas dificuldades, suas limitações, a forma como foi educado, o ambiente em que vive, pode permitir um olhar diferente, assim como uma forma de intervir e de promover ações frente à situações conflitivas, educando para uma nova forma de proceder diante das frustrações e dos desentendimentos que a vida em sociedade sempre oportunizam.

Referências

- A BÍBLIA. **Anúncio do nascimento de Jesus**. São Paulo: Paulus, 2014. Lucas: 1:28. 1543 p. Tradução Antônio Carlos Frizzo.
- _____. **Jacó, Lia e Zelfa, Raquel e Bala**. São Paulo: Paulus, 2014. Gênesis: 29-30 cap. 1543 p. Tradução Antônio Carlos Frizzo.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279 p. (Antropologia social) ISBN 8524500360.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007. 238 p. (Educação linguística; 1) ISBN 9788588456624.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 190 p. ISBN 9788571107953.
- BRASIL. Constituição (1990). Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. **Código civil**. 48.ed. São Paulo: Saraiva, 1997. xxxi,1264 p. (Legislação brasileira) ISBN 8502022105.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CHARLOT, Bernard. Prefácio, in ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das Escolas: Entre Violências**. Observatório de Violência, MEC: Brasília: UNESCO, 2006.

CURSO “Família Educa, Escola Ensina”. 2017. Disponível em: <<http://atilalemos.com.br/2017/08/curso-familia-educa-escola-ensina/>>. Acesso em: 01 out. 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Quem é o pai?** Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/2_-_quem_%E9_o_pai.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

FAMÍLIA educa escola ensina. Disponível em: <<https://stalktr.com/tag/escolaensina>>. Acesso em: 08 out. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 262 p. ISBN 8532605087.

PAIS educam. Professores ensinam! 2015. Disponível em: <<https://www.quemamaeducaeduquenaobata.com.br/2015/01/pais-educam-professores-ensinam.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PRANIS, Kay. **Processos circulares: teoria e prática**. Palas Athena. São Paulo, 2010.

SANTOS, Gabriela D.; KNECHT, Mariana L. Docência compartilhada no ensino de

história nos anos iniciais do ensino fundamental em uma Escola Aberta. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 1188-1196, 2013.

SOUSA, de, E. F. *Série IDP - Direito à Educação: Requisito para o desenvolvimento do País. 1ª edição*. 2010 [Minha Biblioteca]. Obtido de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502146655/>

SOUZA, Jessé. **A Modernização Seletiva**. Brasília: Unb, 2000. 276 p.

XALUAN. **Na escola em 1969 e em 2009....** 2009. Disponível em: <<https://economyaparapoetas.wordpress.com/2009/11/24/na-escola-em-1969-e-em-2009/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

Notas de fim

1 A pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, com apoio CNPq trabalha com o tema Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz.

2 Doutora pela Universidad Del Salvador, Argentina; Mestre em Letras pela PUCRS; docente na Universidade de Caxias do Sul, onde cursou Letras e Direito e aluna especial do Doutorado em Direito Ambiental da Universidade de Caxias do Sul. Colaboradora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail: sudamiani@gmail.com.

3 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul, onde também leciona. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail: hanselclaudiamaria@gmail.com.

4 Bolsista (BIC-UCS), acadêmica do 3o semestre do Curso de Direito, bolsista do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail: vic.passarela@gmail.com.

5 Para Dias (2018), em um sentido biológico, filho é aquele proveniente de relações sexuais entre homem e mulher, todavia, de acordo com a autora, o Direito, precisa acompanhar as mudanças da sociedade; desse modo, filho e pais precisam ser afastados do entendimento atrelado ao simples “fato natural” e partir para uma “desbiologização” das relações. Com isso, passar a abranger todas aquelas que envolvem e são constituídas na socioafetividade.

Educar para conviver: reflexões sobre Mediação de Conflitos na Escola

Letícia Rieger Duarte¹
Líbera Silmara Piaia²

Introdução

No contexto escolar encontra-se a diversidade racial, social, religiosa, cultural e econômica que existe na sociedade e, nesse meio que é a escola, as pessoas convivem, interagem e divergem. Por diversas vezes, ocorrem situações que partem da intolerância, desrespeito e despreparo dos profissionais, causando conflitos. A mediação torna-se algo imprescindível no cotidiano educacional no sentido de priorizar a qualidade das relações interpessoais. O caminho hábil, nesta situação, para o contexto educacional é a prevenção de conflitos de forma que os educandos possam agir com respeito, expondo suas ideias e conduzindo melhor suas relações.

Objetivos

A pesquisa tem os seguintes objetivos: (1) evidenciar as relações interpessoais, no sentido de aprender a ser e conviver como parte do processo de formação de cada educando; (2) contextualizar conflitos na escola, meio de prevenção e mediação a situações de indisciplina e violência; e, também, (3) valorizar o papel do educador como gestor com capacidade de intermediar e administrar as divergências entre os envolvidos e prever ações efetivas na solução da problemática.

Referencial teórico

O relacionamento interpessoal consiste na relação entre duas ou mais pessoas que pode acontecer no

contexto familiar, escolar, de trabalho ou da comunidade. É uma relação social que segue normas comportamentais que orientam os membros de uma sociedade. Um relacionamento pode se transformar de acordo com um conflito interpessoal que surge da divergência entre as pessoas.

O primeiro ambiente de relação interpessoal que uma pessoa faz parte é a família, sendo a base de sua estrutura para formação de valores, pois é na interação com os demais que aprende a conviver com suas limitações e a compreender e assimilar suas frustrações. Tais aprendizagens servirão de sustentação para suas ações nas fases pelas quais ela ainda irá passar.

O cuidado com a formação humana já nessa fase é indispensável para o desenvolvimento de uma pessoa saudável e socialmente feliz. De acordo com Gardner (1989), existem diferentes inteligências a serem desenvolvidas pelas pessoas e cada uma as manifesta de forma potencialmente diferente.

Ao tratar do estudo de Gardner, Gama aborda a inteligência intrapessoal como

[...] o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. (1998, s.p.)

Nota-se que a inteligência intrapessoal é a forma como a pessoa se coloca diante do mundo, a maneira como reage aos desafios, sua capacidade de pensar diante de situações simples e complexas e, certamente, da maneira de agir com o outro.

Essa inteligência se desenvolve desde a infância a partir do contexto social e cultural no qual a criança está inserida. É através de diversas experiências de como reagir e agir diante da vida e das pessoas que a criança vai entendendo e elaborando seu jeito de ser humana.

O encontro de duas pessoas gera desconforto, desacomodação, divergências e, por todos esses aspectos, aprendizagem. O diálogo proporciona um crescimento individual não pelo acúmulo de informações do outro, mas pela apropriação de novos conhecimentos que transformam as ideias que a pessoa já possuía. Há um aumento de sua bagagem cultural.

No início da história humana, foi o diálogo que proporcionou desenvolver estruturas de pensamento que ultrapassassem aquelas usadas para atender as necessidades diárias. Com o desenvolvimento da comunicação, foi possível sair do predeterminado e construir novas formas de agir.

Através do diálogo a pessoa se constitui e é por meio dele que ela se relaciona com os demais. A partir dessa perspectiva, a formação humana é fortemente influenciada pelo meio em que está inserida. As atitudes e a forma de relacionar-se estarão embasadas na realidade que conheceu.

Dito isso, não significa dizer que a criança que nasceu e se desenvolveu em um meio violento, será violenta. Mas subentende que o uso da violência ou não por ela será influenciada pelo que conheceu. Por isso, a pessoa que não conviveu com violência, se não foi educada para lidar com seus sentimentos, por exemplo, poderá vir a praticar violência.

Diálogo e relação estão conectados por serem interdependentes. As relações interpessoais saudáveis abrangem a capacidade de dialogar com o outro, de falar, ser ouvido, ouvir e transformar suas ideias a par-

tir do que ouviu. Desde a infância, o diálogo já ocorre e manifesta-se nas relações.

Essa manifestação da inteligência interpessoal nas crianças reflete diretamente na família e, em um segundo momento, na escola, espaço em que vivenciará grandes experiências que a prepararão para a vivência em sociedade.

É na escola que o aluno compartilha do espaço multicultural em que as relações interpessoais se expandem, o que implica no seu sucesso escolar. É no âmbito escolar, que o aluno percebe claramente as diferenças, os preconceitos, os problemas, as diversidades do saber, as regras e valores, a competitividade, a autoestima, entre outros aspectos que diferenciam os seres humanos. Segundo Bourdieu,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital e à instituição escolar. (2005, p. 42)

Portanto, a relação entre família e escola é estabelecida pela formação na vida da criança que refletirá diretamente em sua imersão escolar de acordo com o teórico francês. Por isso, a formação de cada pessoa influencia nas suas relações escolares.

Na escola, as relações que se estabelecem podem ser construtivas, estabelecer trocas e promover diferentes aprendizagens. Porém, algumas vezes, por diversas circunstâncias, as relações transformam-se em conflitos. Tais relações necessitam da mediação de alguém para que, a partir do conflito, aprendam-se novos valores.

Entende-se por conflito, diferentes pontos de vistas que possam gerar discussão, tensionamentos e embate aos valores que cada um constituiu. “Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p.15). É parte integrante da vida social que origina da diversidade de pensamento.

Toda relação subentende o conflito, pois não ocorre entre duas pessoas iguais, mas pessoas que pensam, agem e tem valores culturais, religiosos e sociais diferentes. O conflito é natural, porém, quando toma outra forma, ele se manifesta em caráter que pode prejudicar uma das pessoas envolvidas e, por isso, precisa de um olhar diferenciado.

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002)

De acordo com os autores, a solução tática para solucionar um problema, muitas vezes, é a coibição. Tal fato, de acordo com sua fala, não resolve as divergências e a tendência é que voltem a ocorrer em outro momento. Porém, existem diferentes instituições sociais nas quais ocorrem conflitos.

A escola, assim, é uma instituição tão responsável pela formação humana quanto às demais. Sua responsabilidade, nesse sentido, se funda principalmente no fato de que trabalha com seres humanos em formação, trata-se de crianças e jovens.

De acordo com Dewey, “a escola deve ser a continuidade da vida social para cumprir seu papel educativo, pois, caso contrário, perde sua função social” (MELO; URBANETZ, 2012, p. 50). Isso não significa dizer que os conhecimentos da história da humanidade, próprios do conteúdo escolar, não sejam importantes, mas que se deve entendê-los como parte necessária a formação do indivíduo e, por isso, contextualizá-los.

Por diversas vezes, na escola, professores queixam-se de que o maior problema que sentem na escola é a indisciplina. Visto que existem normas a serem

cumpridas, “a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas” (LA TAILLE, 1996, p. 10).

Para La Taille, o problema da indisciplina está relacionado a dois fatores, um seria de origem contrária ao preestabelecido, demonstrando um descontentamento a cumprir o que foi imposto por outras pessoas. O outro fator estaria vinculado ao desconhecimento do funcionamento escolar. Esse segundo ocorre, portanto, na fase inicial da escola, em que as crianças não conhecem aspectos básicos do convívio e comportamento nesse ambiente.

Nas palavras de Aquino, “disciplina significaria, então, uma competência a ser cultivada pelos profissionais [...]” (2014, p. 105). Nenhuma criança vem ao mundo sabendo como se portar nos mais diversos lugares, essa é uma competência a ser aprendida diariamente nas diferentes instituições que ela passa a frequentar. Assim, também é função da escola levar a criança a compreender o que é disciplina.

A indisciplina acontece muitas vezes porque as regras definidas não seriam nem cumpridas pelos próprios professores, são muito severas à realidade escolar. Ou, são regras que acabam não sendo cumpridas por diversas razões e ficam somente no papel, o que causa descredibilidade frente às normas escolares.

Por si só, a indisciplina é um problema que ocorre entre aluno e professor. Trata-se de uma situação desconfortável ou que impossibilita o ensino-aprendizagem. Porém, a transgressão de regras, muitas vezes, é um ato coletivo ou, ainda, gera outras situações de indisciplina.

É necessário que, na escola, exista a sensibilidade de perceber o conflito como uma oportunidade. Assim, “[...] a escola precisa se constituir num local onde o aluno aprenda a viver com as diferenças, com as ambivalências e com a tolerância epistemológica” (MARTINAZZO; NUNES, 2007, p. 22).

O conflito torna-se inevitável diante de toda diversidade cultural e a escola deve estar preparada para dialogar com as diferenças. Dizer isso, implica pro-

fissionais qualificados e que, em sua história de vida, também tenham aprendido a trabalhar os conflitos em suas relações.

É preciso de pessoas que saibam mediar conflitos. De acordo com a Cartilha da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE),

A mediação é o processo através do qual as partes em conflito, na presença de uma terceira parte neutra, isolam os assuntos disputados com o objetivo de desenvolver soluções, considerar alternativas e chegar a um consenso que leve em consideração as necessidades de ambas as partes. Neste sentido, a mediação é um processo de curta duração, interativo, que diz respeito ao presente e ao futuro, requerendo uma participação ativa (s.d., p. 21).

Para que haja uma mediação de conflitos organizada, é preciso neutralidade no tratamento do problema. O mediador deve ser uma pessoa que se proponha a não tomar parte alguma e dê a oportunidade das duas ou mais pessoas falarem, escutando-as com atenção e acolhendo ambos os lados.

Também, precisa ter clareza para identificar qual o ponto de intervenção a fazer, percebendo que, para “defender-se”, muitas vezes, usam-se argumentos de convencimento que não devem ser levados em conta. É preciso compreender esses aspectos e ajudar as partes a resolver o conflito não dando dimensões ainda maiores a ele.

Na escola, a pessoa mediadora assume o papel de algum dos profissionais que ali trabalham. Geralmente, a orientação educacional assume essa função, mediando os conflitos de forma organizada. No entanto, todas as pessoas que convivem com crianças e jovens na escola são corresponsáveis por mediar os diversos conflitos que ali surgem e, para isso, precisam estar preparadas.

Educar, portanto, é mais do que o trabalho com os conhecimentos dentro da sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola. Educar é ensinar as regras sociais, promover relações saudáveis, mostrar que nem tudo é possível ser feito, que há limites a serem respeitados, levar os jovens a conhecer o que historicamente

já foi descoberto, entre tantos outros aspectos que precisam ser apreendidos pelos profissionais no momento de “educar”.

Na escola, essa dimensão é vivenciada através do convívio com os colegas, mas principalmente com os profissionais de educação, os educadores. Os funcionários da limpeza, os professores, os auxiliares, a diretora e os demais colaboradores da escola direta ou indiretamente educam. Suas atitudes e decisões influenciam na formação das ideias dos alunos.

No cotidiano escolar, porém, quem convive diretamente com os alunos e possui formação devida para tratar de questões pertinentes a sua aprendizagem, é o professor. Todos educam, mas o professor é quem deve conhecer o aluno e compreender as potencialidades e limitações de cada um.

O que está em vista é que todos os alunos têm direito à aprendizagem, inclusive aquele que transgribe as regras escolares. Aliás, geralmente o aluno que reincidentemente comete falhas é o que precisa de um acompanhamento maior, visando desenvolver suas inteligências intrapessoal e interpessoal. Por isso, mediar conflitos é uma forma de olhar o aluno com todas as dimensões humanas que ele possui.

Reprimir o conflito, assim, seria uma forma de adiá-lo. Em outro momento, essas questões mal resolvidas em cada um virão à tona e poderão, inclusive, causar maiores problemas. Mediar o conflito é uma oportunidade de aprender a trabalhar suas emoções e, para o professor, é possibilitar uma mudança futura nas relações de seus alunos.

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certeza, mas que sabemos **possibilidade** (CORTELLA, 2011, p. 130).

Cortella refere-se à intencionalidade que o professor tem nas relações. Além de planejar ações para que o aluno aprenda conteúdos das diversas matérias, deve pensar que, antes de ser aluno, ser inteligente, ter di-

ficuldades, causar problemas ou qualquer outro modo de ser ou outra atitude que tenha, o aluno é um ser humano com sonhos, tristeza e marcas na sua vida.

Relacionar-se com os outros não é um processo simples, exige recusas, discernimento, controle das emoções e cuidado com o outro. Essa competência também precisa ser aprendida. Pode-se, assim, visualizar com Vasconcellos, jovens que se relacionem com mais respeito e humanidade. Em suas palavras:

De imediato, eu não tenho condições de mudar as pessoas e/ou o mundo; entretanto, de imediato, eu posso mudar a maneira de me relacionar com as pessoas e com o mundo! Isto não é tudo, mas é um passo importante e de minha responsabilidade! (s.d., p. 241)

Aos educadores, de forma geral, fica essa complexa e linda tarefa de olhar cada aluno como um pedaço do mundo e um mundo próprio, compreendê-lo e, ao mesmo tempo, deixá-lo ser, dar condições para que seja ainda melhor em sua humanidade e na relação com os outros. Há a necessidade de desenvolver, em cada educador, esse olhar afetuosamente frente a cada ser humano com quem convive.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica baseada em livros referentes ao assunto, periódicos impressos e internet. Para tal, foram consultados diversos autores que colaboram com o tema. Destaca-se Vasconcellos e Chrispino, também, autores como Paulo Freire, Edgar Morin e Piérre Bourdieu que trazem importantes considerações ao campo educativo. Tratou-se, portanto, de uma revisão bibliográfica buscando elucidar as estratégias escolares diante dos desafios da formação de crianças e jovens em uma sociedade que, muitas vezes, não educa para trabalhar com os conflitos.

Análise e Resultados Alcançados

Entende-se que a mudança no olhar do professor em relação ao aluno e o desenvolvimento de uma prática

eficaz de mediação por meio da formação, são os meios mais apropriados de contribuir para que os conflitos sejam tidos como aprendizagem nesse contexto. As relações interpessoais serão influenciadas pela personalidade de cada um, pela constituição de cada indivíduo. Então, aprender a ser está estritamente relacionado com aprender a conviver, que não é um processo simples, gera conflitos, divergências. Nesse sentido, os educadores são responsáveis pela aprendizagem da competência de relacionar-se. A mediação de conflitos no contexto escolar é uma alternativa humanizadora que contribui para melhorar o ambiente como um todo.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Org: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998. Disponível em <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> Acesso em 20 jul. 2017.
- GARDNER H.; HATCB, T. **Multiple intelligences go to school**: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, v.18, n.8. p. 4-10, 1989.
- COMISSÃO Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar; GOVERNO DO Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria da Educação. **Cartilha da Cipave**. Disponível em <http://www.cipave.rs.gov.br/cartilha-da-cipave>, acesso em jul. 2017.
- LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- MARTINAZZO, Celso José; NUNES, Claudia Maria Costa. Possibilidades de sucesso escolar: das formulações tradicionais aos princípios da teoria dos sistemas complexos. In **Teoria da complexidade e educação**: conexões e confluências. Celso José

Martinazzo; Sandra Mara Mezalira (Orgs.). Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2017.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Teresinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso. **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola**. Disponível em http://www.crmario-covas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf, acesso em jul. 2017.

Notas de fim

1 Docente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública e Privada. Docente do Ensino Superior na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santo Ângelo. Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, Campus de Ijuí. Pedagogia pela URI, Campus de Santo Ângelo. leticia.rd@hotmail.com.

2 Gestora na Rede Pública. Docente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Privada. Especialização em Ensino/Aprendizagem de Línguas pela UNIJUÍ, Campus de Santa Rosa. Especialização em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela UNINTER. teacherpiaia@bol.com.br.

Homem x Máquina: os impactos da Inteligência Artificial na Sociedade

Mariana Rocha Bernardi¹
Anderson de Campos Triacca²

Introdução

Ao observar e pensar sobre as novas formas de comunicação e as novas relações que se estabeleceram e ainda se estabelecem entre os seres humanos, por meio das máquinas, e entre o ser humano e a própria máquina, surgiu a inquietação para o desenvolvimento do presente artigo, cuja complexidade não se exaure apenas nas considerações ontológicas, mas, pela contemporaneidade da sua natureza, nas considerações histórico-econômico-sociais, que implicam na análise hermenêutica deste fenômeno que é a relação homem versus máquina.

O desenvolvimento tecnológico cada vez mais acelerado é uma constante para o homem, que está sempre em busca do novo, do diferente, da ultrapassagem de seus limites. É um animal “que conhece”, que “sabe que sabe”, que imagina, inventa e cria. Tão latente são tais capacidades e vontades do homem, que Aristóteles chegou a afirmar que a vontade de conhecer é a própria natureza do ser humano³.

É dentro deste horizonte de possibilidades (que convencionamos chamar de mundo) que nós vivemos. Tal mundo torna-se cada vez mais frenético e tecnológico, testemunhando uma espécie de imposição da esfera econômica por sobre todas as demais esferas da vida, ao mesmo tempo que a esfera tecnológica suporta a econômica, lhe oferecendo recursos que aumentam a eficiência de ambas. Essa hegemonia de sistema econômico / tecnológico resultou numa grande ineficiência de recursos para lidar com os cada vez mais crescentes problemas so-

ciais. Os avanços amplamente perceptíveis em todas as áreas do conhecimento humano, proporcionadas pelas tecnologias, destoam dos cenários igualmente visíveis de fome, miséria, doenças e ignorância. O alimento, a saúde, a educação básica, entre diversos outros elementos indispensáveis à dignidade humana parecem não alcançar todos os lugares do mundo, criando abismos sociais naquele que mais parece ser o vislumbre de duas imagens distintas, todos no mesmo planeta, mas vivendo em mundos totalmente diferentes.

De acordo com o relatório global sobre crises alimentares⁴, a fome ainda assola cerca de 51 (cinquenta e um) países no mundo. O resultado disso é a consequência lógica de que, a partir dela (a fome), em “efeito cascata”, outras necessidades não são supridas, e outras áreas daquilo que imaginamos como minimamente digno para qualquer ser humano, são igualmente afetadas, numa verdadeira “escala de barbárie”, que se estende desde os primórdios e avança adentro do século XXI.

Saúde, educação e trabalho são mais exemplos de áreas que permanecem nessa escala de barbárie dos problemas sociais, mesmo num contexto mundial em que o desenvolvimento tecnológico alcança o grau de virtualização das vidas, permitindo que estas se comuniquem em tempo real e realizem tarefas sem que haja necessidade da presença física.

Desenvolvem-se robôs para limpar casas e se trabalha com nanotecnologia⁵ em diferentes áreas de aplicação, mas o alcance de tanto desenvolvimento

parece destoar da forma como se gerem as necessidades humanas mais básicas.

A grande promessa para uma melhor gestão de tais problemas sociais estaria justamente no uso dessas ferramentas tecnológicas, e entre elas, a inteligência artificial. Entretanto, numa observação atenta, o risco de se perpetuarem os citados abismos entre o avanço tecnológico e a permanência dos grandes problemas sociais, é grande, senão certo⁶. A evolução das tecnologias nos condicionou a uma realidade onde cada vez mais as inteligências de máquina estão tomando o lugar de agentes humanos em tarefas automatizáveis, tornando nossa interação com elas cada vez mais comum, e nos obrigando a rever nossos conceitos de agente, inteligência e responsabilidade moral, de modo a orientar nossa compreensão e a discussão sobre as implicações dessa mudança de paradigma ôntico⁷ em nossas realidades, em especial os desdobramentos moral e jurídico, além das implicações ou impactos em outras áreas do conhecimento, a exemplo da educação.

No presente artigo, pretende-se expor algumas questões relacionadas às tecnologias, a forma como estão sendo implementadas em algumas instituições em determinadas parte do mundo, e como esse implemento tem impactado nas vidas das pessoas, no intuito de impulsionar uma reflexão ética acerca da efetividade do uso das tecnologias em prol da coletividade, mormente quando tais tecnologias não possuem barreiras intransponíveis para seu amplo desenvolvimento. Pretende-se demonstrar, a despeito do discurso que geralmente se segue aos frequentes projetos desenvolvidos na área tecnológica, especialmente no que tange à inteligência artificial, que esse desenvolvimento não está necessariamente e imediatamente à disposição do coletivo, mas se submetem a regras econômicas de mercado.

O escopo é alcançar o questionamento: Por quê a inexistência de barreiras ao desenvolvimento tecnológico não é utilizada para emprego na efetiva melhoria da gestão dos famigerados problemas sociais?

Objetivos

Possibilitar um amplo debate sobre o uso das tecnologias, em especial a inteligência artificial, e alguns de seus impactos na sociedade, no que tange à orientação, influência e até mesmo a pretensa tomada de decisões por agentes artificiais, investigando as possibilidades de um estudo da responsabilidade moral das assim chamadas Inteligências Artificiais, que possuam potencial de envolvimento em incidentes que suscitem discussão acerca de sua responsabilidade moral ou jurídica. Alguns cases fáticos de aplicação de ferramentas digitais serão mencionados no presente artigo, com o fim de impulsionar a reflexão quanto à efetividade dos usos para os quais as tecnologias têm sido desenvolvidas.

As considerações abordadas no presente artigo servem como um pequeno início a um trabalho exaustivo que pretende servir, para além da reflexão, como espécie de alerta às ilimitadas realizações levadas a efeito no campo da tecnologia, em especial no que diz respeito à inteligência de máquina, capaz de otimizar a subversão de um sistema cada vez mais galgado na produção e menos concentrado no ser humano.

Metodologia

A metodologia utilizada no presente artigo é a revisão bibliográfica, bem como análise de conceitos e casos, a fim de dar amplo embasamento à reflexão do tema.

Referencial teórico

O desenvolvimento parece servir somente a um líder: o progresso. E este, por sua vez, não se submete ao bem-estar de todos os indivíduos, quiçá da maioria, senão para utilizá-los como base, jamais como fim.

A questão econômica é amplamente visível em qualquer situação do “jogo social”. Se o neoliberalismo promoveu grandes avanços por seu sistema altamente competitivo, também relegou à miséria tantos quantos não puderam se encaixar no seu “modelo”.

É por isso que, a despeito da fome, da miséria, das guerras e outras tantas mazelas sociais, a tecnologia ocupa um lugar de destaque no cenário mundial, sendo usada de maneira ampla em diversos contextos, nos mais variados segmentos.

A assunção da tecnologia como indispensável ao desenvolvimento, tendo em conta o desempenho da máquina em relação ao do ser humano, nos posicionou em uma conjuntura em que a ausência dessa tecnologia nos torna obsoletos, e, quando imersos nela, pensando que a máquina nos serve como escrava, dela tornamo-nos escravos.

A máquina e, em especial, a inteligência de máquina (inteligência artificial), quando já não nos substitui por completo, orienta, por meio de parâmetros que nós mesmos definimos, os mais ou menos aptos ao sistema, e tem paulatinamente aprendido sobre nossas preferências e escolhas, desde que nos foi possibilitado dar a ela essas informações.

O tema, em que pese não se exaurir nas reflexões que se apresentam neste breve trabalho de pesquisa, tem como objetivo demonstrar os resultados que advém das relações entre homem e máquina, especialmente quando a tecnologia é um campo do conhecimento humano que não parece reconhecer limites morais para sua propagação.

A tecnologia ora retratada já alcança a pesquisa e igualmente amplo desenvolvimento no âmbito da inteligência de máquina. Cabe aqui fazer uma distinção entre os conceitos de inteligência artificial e inteligência de máquina (machine learning). Pedro Domingos conceitua da seguinte forma:

“Às vezes, o machine learning é confundido com inteligência artificial (ou IA, na abreviação). Tecnicamente, ele é um subcampo da IA, mas cresceu tanto e foi tão bem-sucedido que ofuscou sua orgulhosa mãe. O objetivo da IA é ensinar os computadores a fazer o que atualmente os humanos fazem melhor, e aprender é sem dúvida a mais importante dessas tarefas; sem ela, nenhum computador pode se equiparar a um humano por muito tempo; com ela, o resto vem a reboque” (DOMINGOS, 2017, p.27).

Para o autor Selmer Bringsjord, que cita outros autores, a inteligência artificial pode ser definida como um “campo que tem por objetivo traçar estratégias em busca de um determinado resultado, conforme os dados que lhe forem inseridos e tendo em vista o que lhe for programado para executar, com certa margem de aprendizado. Ainda, pode ser definida como uma ação racionalizada que trabalha a partir de componentes que lhe são inseridos, com o fim de realizar determinadas tarefas.

Nas palavras de Russell e Norvig, “*artificial Intelligence (which I’ll refer to hereafter by its nickname, “AI”) is the subfield of Computer Science devoted to developing programs that enable computers to display behavior that can (broadly) be characterized as intelligent*”.

Agentes inteligentes são, pois, aqueles sistemas formados por diversos padrões de racionalidade, de acordo com uma variedade de ideias.

A máquina acompanha o homem desde os primórdios do conhecimento humano, sendo que no século III a.C., o grego Arquimedes já estudava as chamadas “*máquinas arquimedianas*”⁸, consistentes em alavanca, polia e parafuso, naquele que daria base para o primeiro sistema de alavancagem, com transferência de pesos para aplicação nas construções.

Muito além do século III a.C, cita-se o início das revoluções industriais, entre o final do século XVII e início do século XVIII, em que as máquinas eram as ferramentas das grandes fábricas para aumentar a velocidade da produção, possibilitando o comércio rápido entre mercados de diferentes cidades, estados e países.

Indo muito além de sua tarefa inicial de automatizar trabalhos mecânicos, as máquinas começaram também a automatizar tarefas administrativas, com o advento do computador pessoal, que deve suas bases aos estudos de Alan Turing. O surgimento de softwares⁹ padronizados para gestão de empresas permitiu o aumento da eficiência e da dominação tecnológica em todos os setores da cadeia produtiva. Após a automatização das tarefas administrativas das empresas, a evolução lógica seguinte é automatizar o conhecimento de tais diretrizes.

As bases da inteligência de máquina como um dispositivo com capacidade de aprendizado, entretanto, iniciaram durante a segunda guerra mundial, pois foi o momento histórico onde nasceram, respectivamente, aquele que é considerado o primeiro computador, e o conceito de criptografia. Nos Estados Unidos surgia o primeiro computador, e, na Inglaterra, Alan Turing trabalhava num projeto militar para interceptar e descriptografar mensagens entre as tropas da Alemanha nazista.

O primeiro computador foi uma calculadora gigante, e se chamava “Eniac”. Realizava cerca de cinco mil operações por segundo, e essas operações tinham como foco cálculos balísticos. O conjunto inteiro que formava o computador ocupava uma área de 180m², praticamente o dobro de um apartamento médio no Brasil. Além disso, o Eniac funcionava por meio de setenta mil resistores e dezoito mil válvulas e precisava de duzentos mil watts de energia para funcionar, levando apenas trinta segundos para dar o resultado de um complexo cálculo de balística, quando as pequenas calculadoras da época levavam até doze horas para dar o resultado de operações menos complexas.

Na nação britânica, Alan Turing (1912-1954) trabalhava em Bletchley Park, num centro especializado em quebra de códigos chamado *Hut 8*, a seção responsável pela criptoanálise da frota naval alemã. Turing planejou uma série de técnicas para desvendar códigos alemães, incluindo o método da bomba eletromecânica, que podia realizar a ‘tradução’ de mensagens da criptografia “Enigma” (criptografia alemã).

O mesmo Alan Turing escreveu, em 1950, um pequeno artigo denominado “*Computing machinery and intelligence*”¹⁰, em que apresenta o *jogo da imitação*, e questiona se uma máquina poderia chegar a imitar um humano. Alcançando esse patamar, Turing previu o que hoje conhecemos como inteligência artificial, já amplamente usada por diversas instituições, públicas e privadas, para comunicação com usuários e consumidores, bem como para definição de público-alvo de metas e orientações para tomadas de decisão.

No *jogo da imitação*, a proposta de Turing consistia basicamente na proposta de um jogo de pala-

avras, no intuito de perquirir se uma máquina poderia pensar e se passar por um ser humano. Tratava-se da proposta de um jogo entre 3 (três) jogadores, um homem (A), uma mulher (B) e um interrogador (C), que poderia ser de qualquer sexo. O interrogador ficaria numa sala separada dos outros dois jogadores, sem vê-los, sendo seu objetivo determinar, a partir de respostas dadas a perguntas, qual deles era o homem e qual a mulher.

O jogador interrogador saberia apenas que os outros dois jogadores seriam identificados pelas letras “X” e “Y” e, ao final do jogo, deveria indicar que “X é A (um homem) e Y é B (uma mulher)” ou que “X é B (uma mulher) e Y é A (um homem)”. Ao interrogador seria possível fazer perguntas como “*queira o jogador X dizer qual o comprimento de seu cabelo*”, que poderia ser respondida com a cor e a medida aproximada. As respostas deveriam ser dadas por escrito, datilografadas, em vista de não influenciar o interrogador pelo tom de voz de cada um dos outros dois jogadores, e Turing sugeriu, inclusive, que o ideal seria usar máquinas elétricas de comunicação¹¹ (na época usadas nas telecomunicações). Alternativamente, a pergunta e as respostas poderiam ser repetidas, de modo que o interrogador seja levado a descobrir qual o jogador homem e qual o jogador mulher. Alan Turing questionou o que aconteceria se qualquer dos jogadores (A ou B) fosse uma máquina? Poderia ela se comunicar de maneira a influenciar o interrogador no seu palpite? *Poderia uma máquina pensar?*

Sessenta e oito anos depois do *jogo da imitação*, a familiarização com a rede mundial de computadores (*internet*), as redes sociais virtuais (*virtual social networking*), e os diversos programas de computador para conversação (*chatbots*), utilizado tanto por empresas, para responder aos seus clientes, quanto para entretenimento, já fazem parte da vida cotidiana da sociedade *hipermoderna*¹². As conversações já não se travam entre humanos ou diretamente com humanos, mas com *chatbots* ou, ao menos, com uma ferramenta intermediária que proporciona essa conversação. Durante nossa rotina, desde uma ligação para uma empresa de prestação de serviços, até o pedido de entrega de um alimento comida, ou nas respostas de pesquisas, mapeamento de destinos, ou, ainda tão somente uma “conversa fiada”¹³,

a tecnologia da informação já não é mais coadjuvante, mas quase um personagem principal.

E toda essa estrutura foi idealizada para que a tecnologia, na forma de “máquinas pensantes”, nos ajude a resolver mais rapidamente, e da melhor forma, os nossos problemas. Se computadores podem fazer cálculos mais rapidamente e de maneira mais precisa que um humano, o seu uso, dentro da pesquisa da inteligência artificial, se orienta para a busca de soluções mais eficientes em diversas áreas do conhecimento, o equivalente a dizer que tomariam melhores decisões do que os seres humanos.

As revoluções industriais levaram adiante tal projeto a um nível em que a objetificação da natureza se tornou paradigma hegemônico das ciências em geral, e por consequência, orientadora da visão de mundo da sociedade globalizada, que passou a compreendê-la como indicadora de progresso humano.

Tal hegemonia resultou numa realidade onde o convívio com inteligências de máquina tomou a proporção de rotina. Os *smartphones*, por meio das redes sociais já acopladas, indicam amigos (e nos enchem de propaganda) através de algoritmos que ficam *minando* informações sobre nossos interesses. Em alguns países já é realidade o uso de carros sem motoristas, que interpretam as imagens do mundo ao seu redor e tomam decisões baseadas nelas. Cirurgias simples já são realizadas por robôs programáveis, dentre outros muitos exemplos que a tecnologia atual se mostra a cada dia.

A emergência de tais agentes, que de alguma forma tomam certos tipos de decisão, que resultam em ações no mundo, abre espaço para a possibilidade da ocorrência de incidentes que podem ter implicações morais e jurídicas (acidentes com carros automáticos, mortes em decorrência de cirurgia robotizada). No caso de ocorrências desta natureza, é necessário levantar a discussão sobre a responsabilidade de tais agentes para que possa haver a devida interferência, se é que essa interferência ainda é de interesse da humanidade. O que parece é que, com a mesma velocidade que se desenvolvem as tecnologias, aumenta a dependência humana delas, não somente no que diz respeito ao uso

delas enquanto ferramentas de trabalho, mas enquanto substitutivas de nossa própria existência.

Isso porque é fato é a “grande rede” (*big data*) já é amplamente alimentada com informações muito específicas sobre cada indivíduo, e essas informações, na maior parte das vezes, é fornecida por ele próprio, diariamente, por meio da interação nas redes sociais, jogos, na utilização de ferramentas de pesquisa, entre outras formas de uso.

Aliado a essa questão, tem-se que, no imaginário geral, o progresso só pode estar atrelado ao constante desenvolvimento tecnológico, que facilitaria as vidas de todos os seres humanos sujeitos a esse desenvolvimento. O computador, desde que passou a existir, tem substituído paulatinamente o ser humano em diversas funções, tanto no trabalho, como em tarefas caseiras, mas isso não o impede de continuar absurdamente atarefado, ou seja, a máquina inteligente, que teria o objetivo de minimizar a sobrecarga do humano em tantas tarefas não é programada para fazê-lo ter mais qualidade de vida, mas parece estar atrelada à programação de “quem fica e quem sai do jogo social”.

Se o competente era “o que fazia mais e melhor em menos tempo” e hoje temos a tecnologia que desempenha diversas funções de nosso cotidiano (pessoal e profissional) para tanto, ao mesmo tempo em que as agendas humanas continuam *super lotadas*, a grande questão que se apresenta não é o desenvolvimento sendo usado em benefício de todos, ou, ao menos, de uma maioria, mas definindo os candidatos mais aptos para ocupar as melhores posições sociais.

Exemplificativamente, se um funcionário de determinada instituição bancária “X” usasse apenas sua capacidade mental e seus esforços próprios para administrar uma cartela de clientes e suas respectivas contas, certamente não seria páreo para o funcionário do banco “Y” que maneja apenas uma ferramenta tecnológica (*software*) que realiza toda a atividade por ele.

Isso quer dizer que determinados softwares já são configurados para aprender a partir de determinados elementos, sejam eles fornecidos especificamente por um humano que desempenhe uma função junto

àquele software, ou pelo fornecimento de informações gerais e aleatórias por qualquer indivíduo, através de suas redes sociais, preferências de pesquisa em sites especializados, suas decisões em assistir determinada série ou filme em detrimento de outro(a), sua forma de gerenciar finanças, seus registros em locais públicos e alguns privados.

Essa confluência de informações tendem a *desenhar* nossos perfis ou estabelecer padrões a partir de nossas preferências e rotinas, o que fornece elementos para que estes algoritmos calculem probabilidades em diversos aspectos e emitam pareceres conforme os interesses desejados por aqueles que detém certo poder ou controle sobre as estruturas sociais.

Cathy O'Neil, autora do livro "Weapons of math destruction" ("Armas de destruição matemática" - tradução livre), chama a atenção para o uso indiscriminado desses algoritmos que tomam decisões ou orientam a tomada de decisão humana, sem que se tenha total segurança da forma como a estrutura algorítmica foi programada. Com base na pesquisa da autora, as fórmulas matemáticas usadas para a construção de um algoritmo de aprendizagem, em diversos contextos, podem conter critérios não tão precisos acerca de certos elementos que devem compor uma estrutura de pensamento.

Os critérios da máquina inteligente para resolver problemas, em que pese sejam mais eficientes, são, ainda, estritamente objetivos, carecendo da subjetividade humana.

Na sua obra, a autora cita que em 2007, o então prefeito da cidade de Washington estava determinado a erradicar o baixo desempenho das escolas, que estava levando diversos estudantes a não concluir o ensino médio. Em 2009, o prefeito decidiu contratar uma profissional de "reforma da educação" (tradução livre), que concluiu que os estudantes não estavam aprendendo o suficiente devido a um baixo desempenho dos professores, e isso requeria uma avaliação dos mesmos.

A solução seria demitir os que ficassem abaixo da avaliação, e contratar melhores profissionais, assim, a profissional contratada desenvolveu uma ferramenta de avaliação chamada "Impact", e entre

o final de 2009, início de 2010, a cidade demitiu todos os seus professores.

Uma professora do quinto ano de uma das escolas a passar pela avaliação da ferramenta, referiu que não estava preocupada com a avaliação pelo software, já que em duas avaliações anteriores, feitas pelo diretor e por pais de alunos, havia sido considerada uma das melhores professoras da escola. Mas no final de 2010, a ferramenta "Impact" conferiu à professora do quinto ano uma nota miserável, já que no modelo do software, pretendia-se medir a efetividade da professora em ensinar matemática e habilidades de linguagem. A nota dada pela ferramenta à professora, no entanto, representava apenas metade da avaliação geral e desconsiderava a avaliação e retornos positivos do diretor e da comunidade à professora, que acabou sendo demitida junto com outros 205 (duzentos e cinco) profissionais que obtiveram notas abaixo do limite considerado pela ferramenta "Impact".

Nas explicações da autora Cathy O'Neil, os algoritmos são baseados, entre outros elementos, em estatísticas, e estatísticas contem variáveis que devem ser permanentemente atualizadas, caso contrário se tornam um problema, não uma solução. O caso retratado por Cathy O'Neil representa apenas um minúsculo exemplo do uso da tecnologia e seu impacto na sociedade, neste caso, tanto na educação quanto no trabalho.

Ferramentas semelhantes à "Impact" tem sido desenvolvidas e utilizadas em diversos campos ao redor do mundo, e são responsáveis pela orientação n tomada de decisão humana.

Se, atualmente, a inteligência artificial tem apenas orientado a tomada de decisão humana, mas a influencia o suficiente por meio de seus algoritmos complexos e matematicamente aceitos, o passo seguinte é que tome decisões sem o intermédio humano.

As pesquisas nessa área ainda se limitam aos jogos, mas é por meio deles que muito se descobre sobre "como a máquina pensa". Uma equipe de cientistas da inteligência artificial compõe a "Deepmind", uma empresa britânica do grupo Google que realiza, entre

outras, pesquisas e desenvolvimento de jogos com *machine learning*.

A “Deepmind” desenvolveu uma inteligência artificial denominada “AlphaGo”¹⁴ para jogar “Go” com diversos competidores humanos, em 2015. Em 2016, a máquina venceu três das quatro partidas de “Go”¹⁵ com o campeão mundial *Lee Sedol*, vencedor de dezoito campeonatos mundiais de “Go” e considerado o melhor jogador da última década. A citada máquina inteligente foi capaz de “blefar” em diversas jogadas, de modo a confundir o jogador humano, o que causou espanto inclusive nos desenvolvedores da mesma¹⁶. Após o “AlphaGo”, uma nova inteligência de máquina foi desenvolvida, e foi chamada “AlphaGo Zero”, sendo que esta versão melhorada não necessitou de aprendizado com intermediário humano para realizar suas jogadas.

A mesma inteligência artificial que tem sido pesquisada nos laboratórios da “Deepmind” por meio de jogos poderia tomar espaços de liderança hoje ocupados apenas por seres humanos?

Se ainda não se chegou a esse estágio, ao menos o encaminhamento parece ser no sentido de que inteligência artificial determine, por ordem humana ou sem a necessidade dela, alguns dos rumos da sociedade, quiçá, do planeta, se pensarmos nos reflexos ou efeitos que podem se visualizar em diversos âmbitos.

Para o autor Yuval Harari, na sua obra “Homo Deus”, a evolução cada vez maior da tecnologia levará ao que hoje já se conhece por “transhumanismo”¹⁷, ou a fusão entre humanos e máquinas, na determinação dos rumos dos diversos contextos sociais. Para o autor, essa fusão forma uma espécie de “deus”, que dá as respostas aos problemas e organiza o intrincado sistema social.

Entretanto, tamanha tecnologia, mesmo na fusão com o ser humano, não será suficiente para chegar a todas as classes, pois será privilégio dos que tiverem grande influência, ou dotados de maior capacidade econômica¹⁸.

Conclusões

Pela pesquisa realizada, pode-se ter uma noção do quanto as máquinas inteligentes têm influenciado nossas tomadas de decisão, para além de seu uso como mera ferramenta de otimização de trabalho.

É possível ver os reflexos do uso da inteligência artificial como certa ferramenta de biopolítica, tendente a definir os indivíduos mais e menos aptos dentro do cenário social.

O caso exposto pela autora Cathy O’Neil é emblemático neste sentido, nos dando não somente uma base de como funcionam os algoritmos utilizados por instituições, mas também sobre os reflexos que advêm dos cálculos realizados pela máquina, conforme dados específicos que fornecemos a ela. No exemplo citado pela autora, mais de duzentos professores foram demitidos de uma instituição escolar após um software dotado de inteligência artificial atribuir notas aos mestres, indicando os que deveriam e os que não deveriam permanecer empregados.

O uso indiscriminado de tecnologia, apesar do intenso desenvolvimento que proporciona nas sociedades mundiais, pode por em risco diversas “classes” de humanos, considerados pela máquina como inaptos a determinadas funções ou cujo acesso seja proibido ou limitado conforme a determinação dos cálculos realizados pelo algoritmo inteligente.

E, se por um lado, muitos desses “cortes” de classes e estabelecimento de padrões já são efetuados pelo próprio ser humano, por meio das máquinas inteligentes eles são otimizados, o que sugere um maior impacto e mais largo alcance dos reflexos da tecnologia em menor escala de tempo.

As consequências mais visíveis da utilização da inteligência artificial como definidora de parâmetros sociais se podem ver no alto índice de desemprego, a despeito do surgimento de novas formas de obtenção de renda, por meio da *internet*, como a divulgação de vídeos, que, no entanto, demandam certo investimento para que surtam as visualizações e os retornos financeiros esperados.

Para além daquilo que podemos ver por meio das estatísticas, há, ainda, um elemento subjacente, que é a própria perda da autonomia ou da personalidade humana pelo desenvolvimento constante das tecnologias, em especial dos algoritmos de aprendizagem. Com eles é possível conhecer mais a fundo nossos gostos e aptidões, além das escolhas que possivelmente iremos fazer, e assim dar ao algoritmo as informações necessárias para que ele possa, objetivamente, nos considerar aptos ou inaptos, dependendo dos padrões de exigência em cada modelo e para cada instituição que o use.

Com essa verdadeira outorga de autonomia para a máquina, ela está muito além de ser apenas uma ferramenta de auxílio, aliada do ser humano em seus empreendimentos, mas verdadeiro engenho de extermínio da espécie.

Referências

- ARISTÓTELES. *Metafísica* vol II, 2 ed. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola. 2002.
- Bringsjord, Selmer and Govindarajulu, Naveen Sundar. Artificial Intelligence. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/artificial-intelligence/>>.
- DOMINGOS, Pedro. *O algoritmo mestre*. São Paulo: Novatec Editora, 2017.
- HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus*. São Paulo: Companhia das letras, 2016.
- KESSELRING, Thomas. *Ética, política e desenvolvimento humano – A justiça na era da globalização*. Caxias do Sul: Educus, 2018.
- MACCARTHY, John. Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence. Computer Science Department, Stanford University. Disponível em <http://jmc.stanford.edu/articles/mcchay69.html>.
- MACCARTHY, John. The philosophy of AI and the AI of philosophy. Computer Science Department, Stanford University. Disponível em <http://jmc.stanford.edu/articles/aiphil2.html>.
- MORIN, Edgar. *O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- O'NEIL, Cathy. *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown Publishers, 2016.
- TURING, Alan. Computing Machinery and Intelligence. *Oxford University Press - Mind, New Series*, Vol. 59, No. 236 (Oct., 1950), pp. 433-460. Disponível em <http://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf>.
- Turner, Raymond and Angius, Nicola. The Philosophy of Computer Science. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/computer-science/>>.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Filosofia, bolsista FAPERGS/CAPES, e-mail mrocha2@ucs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Filosofia, bolsista PROSUC/CAPES, e-mail anderson@triacca.com.br.

3 “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações. De fato, eles ama as sensações por si mesmas, independentemente da sua utilidade e amam, acima de todas, a sensaçãoda visão.” (ARISTÓTELES, 2002, p. 1).

4 Disponível em http://vam.wfp.org/sites/data/GRFC_2018_Full_Report_EN.pdf.

5 “A nanotecnologia é o estudo de manipulação da matéria em escala atômica e molecular e incluí o desenvolvimento de materiais que está associada a diversas áreas como a medicina, eletrônica, ciência da computação, física, química, biologia e engenharia dos materiais entre outras.”. Disponível em <http://www.cetene.gov.br/index.php/area-de-atuacao/nanotecnologia/>.

6 A certeza que ora se refere se deve ao fato de que as tecnologias só podem estar ao alcance de todos havendo interesse e mobilização mundial para tanto, ou, ao menos, gestão, em cada país, para uso dessas tecnologias em proveito da coletividade.

7 A existência simples e factual deve coincidir com uma forma clara de “dever ser”, ou seja, aquilo que deve ter uma existência.

8 A ideia de uma máquina simples foi criada pelo filósofo grego Arquimedes, no século III a.C., que estudou as máquinas “Arquimedianas”: alavanca, polia, e parafuso. Arquimedes também descobriu o princípio da alavancagem.[6] Mais tarde, outros filósofos gregos definiram as cinco máquinas clássicas (excluindo o plano inclinado) e foram capazes de calcular sua alavancagem.

9 Software is produced in a series of layers of decreasing levels of abstraction, where in the early layers both specification and artifact are abstract.*

* Software é produzido numa série de camadas de níveis decrescentes de abstração, onde nas primeiras camadas tanto a especificação quanto o artefato em si são abstratos.

10 Disponível em <http://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf>.

11 Teleprinting communicating é o termo usado por Alan Turing no texto original. Tratava-se de uma máquina de escrever eletromecânica, que usava diversos pontos como “canais” de comunicação, sendo adaptadas a um mainframe (os primeiros computadores) de modo que enviassem mensagens a ser recebidas por outro computador e impressas.

12 O termo foi cunhado por Gilles Lipovetsky para delimitar o momento atual da sociedade humana.

13 Para conversação geral, o “cleverbot” é uma inteligência artificial programada para interagir com piadas, poesias, flerte, entre outras situações comuns do cotidiano humano. Disponível em <https://www.cleverbot.com/>.

14 A trajetória de AlphaGo até o presente momento está disponível em <https://deepmind.com/research/alphago/>. Acesso em 05 de setembro de 2018, às 21 horas e 27 minutos.

15 Go é um jogo de mais de quatro mil anos, nascido na China. Muito jogado em países orientais, como Japão, Coréias e a própria China, trata-se de um jogo de tabuleiro quadriculado, semelhante à damas ou xadrez, porém com maior número de quadradinhos e peças que se apresentam como pequenas esferas achatadas, ou pedras, sendo jogo de estratégia, no qual o objetivo do jogador é escolher as melhores posições de colocar sua peça para adquirir maiores porções do tabuleiro, ou maiores porções de “território”.

16 O documentário completo pode ser assistido no link <https://www.alphagomovie.com/>.

17 Nas palavras do autor Harari, o transhumanismo é a fusão entre homem e máquina, assim como o conceito de cyborg. “Os cyborgs são seres que combinam partes orgânicas e inorgânicas, como um humano com mãos biônicas. (...) Estamos muito próximos de nos tornarmos verdadeiros cyborgs, de ter características inorgânicas que são inseparáveis do nosso corpo, características que modificam nossas capacidades, desejos, personalidades e identidades. Pg. 415/416.

18 Sobre a capacidade econômica, o autor Thomas Kesselring refere, pelo conceito de pobreza, os que não estão sujeitos ou, ao menos, possivelmente não estarão sujeitos às benesses da tecnologia, já que, inclusive pelo advento da inteligência artificial, as máquinas definem os que servem e os que não servem dentro do sistema social: “Os economistas fazem várias distinções sobre pobreza. A pobreza absoluta (ou miséria) é definida como a falta das condições necessárias para sobreviver: falta de comida, água limpa, moradia digna, saneamento básico, vestimenta, acesso ao atendimento médico e ao ensino elementar. Em contrapartida, fala-se de pobreza relativa, quando uma família vive de uma renda 40% ou 50% abaixo da renda média da sociedade em que vive”.

Meditação e Educação em um contexto marcado pelo Condicionamento Alienante

Carlos Roberto Sabbi¹

Introdução

O ser humano atribui à liberdade um valor importante do qual, invariavelmente não abre mão, por motivos óbvios. Por isso a democracia, a qual contém em seu âmago, também, esse pressuposto, do mesmo modo é valorizada. Ao se aprofundar sobre o tema – liberdade – encontrar-se-á inúmeras teorias e muitas definições e questionamentos filosóficos. Dentro de uma panorâmica questionadora, poder-se-ia perguntar, inicialmente, o quanto o ser humano consegue ser livre? Uma parte considerável das conceituações sobre a liberdade parecem ser generosas na medida que não se considera essa perspectiva condicionante, o que se caracteriza em uma omissão injustificada. Isso será visto na segunda sessão desse artigo, a qual tratará pontualmente sobre os conceitos atribuídos a ela.

Inevitavelmente será preciso abordar os aspectos que constituem o que aqui está se denominando de condicionantes, especialmente porque esse é um tema que não é tão presente nas produções dentro da academia. Desse modo é preciso uma atenção especial para a clarificação dessa matéria, até porque, não sendo tão frequente nas produções científicas, obviamente que muito menos no senso comum, que é onde, predominantemente a vida acontece. Essa análise estará contemplada na terceira sessão, a qual abordará e tentará identificar, sob as mais importantes variantes, quais são esses fatores que subordinam a própria liberdade.

Trar-se-á a meditação como proposta para o necessário descondicionamento, de modo que esta produção conclua sua abordagem não somente apontando a problemática, mas com uma identificação de possibilidades

de enfrentamento. A meditação, muito embora seja uma prática milenar, no ocidente apenas agora ela começa a tomar forma e a fazer parte de estudos científicos, como será tratado na quarta e última sessão do texto.

Por fim, sintetizando esta introdução, ver-se-á sobre a liberdade e seus conceitos generosos ao ignorarem a presença constante dos condicionantes, os quais serão trazidos para análise e constatações, para culminar com a proposta da meditação como alternativa para o descondicionamento. Portanto, como se observa, serão três tópicos e, todos eles, com uma pequena dose de ousadia ao aborda-los sob um viés desafiador e marcante.

Os conceitos de Liberdade

Presume-se que desde o início da escrita tem-se buscado conceitos para definir a condição da liberdade que, em seu âmago, contém um dos maiores valores que se atribui para a vida. Certamente, também antes da própria escrita, muito deve se ter pensado, refletido e debatido sobre isso. A partir desses pressupostos, observa-se a importância que o ser humano denota ao tema, o que faz sentido, até porque isso diz respeito a uma das condições mais elementares da forma de viver.

O foco deste trabalho, observe-se, ao abordar os conceitos de liberdade, será na identificação da ausência da consideração da variável “condicionamentos”, em boa parte das suas definições, a qual, como será visto na sequência, representa e exerce um papel preponderantemente fatal à condição de liberdade. Por isso, abster-se-á de análises mais amplas e profundas

sobre essas concepções sobre a liberdade, pois não se trata de objetivos do trabalho, já que a abordagem é específica sobre condicionamentos.

Desse modo, ver-se-á a partir de agora algumas definições sobre liberdade, quando Berlin (2016, p. 43) escreve:

O mundo que encontramos na experiência comum é um mundo em que somos confrontados com escolhas entre fins igualmente supremos e reivindicações igualmente absolutas, e a realização de algumas dessas escolhas e reivindicações deve envolver inevitavelmente o sacrifício de outras. Na verdade, é por causa dessa situação que os homens atribuem valor tão imenso à liberdade de escolha; pois se tivessem certeza de que em algum estado perfeito, alcançável pelos homens na Terra, nenhum dos fins por eles buscados jamais entraria em conflito, a necessidade e a agonia da escolha desapareceriam, e com elas a importância central da liberdade de escolha (tradução nossa).

Como se percebe, após uma reflexão sobre essa definição, parece que ela pretender ser bastante ampla, e se identifica que a “escolha” é um dos elementos-chave para o autor em sua conceituação a respeito da liberdade. Então, identificado o predicado do conceito – a escolha –, pode-se questionar no sentido de qual é a possibilidade de escolha que o sujeito detém, diante do universo de fatores que o influenciam, manipulam e distorcem os valores em seus sentidos mais inocentes?

Sartre (1998, p. 542-543), por sua vez, oferece a seguinte definição sobre o tema:

Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...] Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser...

O autor pontua a “textura” do ser, procurando dar o sentido de ser algo da própria estrutura, que faz parte de um único arranjo. A articulação de sua ideia é perfeita, até o momento de se levantar o questionamento: até que ponto essa densidade única do ser não se encontra e se depara com os condicionantes presentes em seu contexto e estão por eles contaminados?

Outra citação que merece ser apresentada é a de Rawls (2003, p. 207) quando ele define, ao se referir sobre liberdade:

é o que existe entre a tradição de Locke, que dá mais importância ao que Benjamin Constant chama de “liberdade dos modernos”, isto é, liberdade de pensamento e consciência, certos direitos básicos da pessoa e da propriedade, e a tradição de Rousseau, que põe a ênfase na “liberdade dos antigos”, ou seja, a igualdade das liberdades políticas e os valores da vida pública. Esse contraste é vago e historicamente inexacto, mas pode servir para fixar as ideias.

Muito embora Rawls apresente uma abordagem ampla, procurando envolver Locke, Benjamin Constant e Rousseau com seus pontos-chave sobre a questão, ainda assim não se detectou nenhum indicativo sobre esse cenário no qual o ser humano se acha envolvido e absorto em todos seus limites.

Para não deixar de trazer um pensador que parece não estar desalinhado com a perspectiva que ora se aborda, tem-se Zizek (2011, p. 189), o qual diz o seguinte:

O esforço “pós-secular” da formação dos “limites do desencantamento” aceita rápido demais a premissa segundo a qual a lógica inerente ao Iluminismo acaba na completa auto-objetivação científica da humanidade, na transformação dos humanos em objetos à disposição da manipulação científica [...]. Contra essa tentação, é crucial persistir até o fim no projeto do Iluminismo. O Iluminismo continua sendo um “projeto inacabado” que tem de ser finalizado, e seu fim não é a completa auto-objetivação científica, mas – temos que apostar nisso – uma nova imagem da liberdade que irá surgir ao seguirmos a lógica da ciência até o fim.

Não há nenhuma referência específica à questão dos condicionamentos na definição do autor, entretanto, sua observação de que o “iluminismo continua sendo um ‘projeto inacabado’ que tem de ser finalizado, (...) uma nova imagem da liberdade que irá surgir ao seguirmos a lógica da ciência até o fim”, deixa um espaço perfeitamente adequado para uma futura consideração abrangente da ciência sobre todos esses aspectos condicionantes.

Obviamente que não se conhece todos os conceitos sobre liberdade, mas cada um pode ser algum tipo de

testemunha, na medida que já tenha tido contato com as mais diversas definições de qualquer grande pensador e concluir, por si próprio, sobre a quase inexistência de referenciais ao contexto de condicionamentos.

Os condicionantes

Pois, então, vamos nos referir a todo esse cenário onde está incluída toda uma grande e intrincada composição de elementos que atuam de vários modos, porém, todos eles, na direção de influenciar, sob os mais diversos pretextos, o comportamento do sujeito. Trata-se de uma conjuntura potente e atuante permanentemente na vida de cada ser humano. E o termo potente, observe-se, pode ser utilizado perfeitamente tanto para o bem como para o mal, motivo pelo qual ele é a melhor escolha para essa adjetivação.

O fato é que se vive em sociedade, interagindo continuamente, mas, por mais que o Estado propicie condições de liberdade a seu povo, os poderes constituídos ou informais, especialmente os de origem econômica, exercem uma força significativa no mercado, portanto, nas pessoas, em uma tentativa permanente de fazer prevalecer seus interesses. Assim, exercida de forma consciente ou não, há uma manipulação presente em nossa cultura, que afeta a todos, independentemente da intensidade, a qual irá variar de acordo com a capacidade individual de dominar um estado consciente. Esse parece ser o primeiro e mais importante modo de manipulação ou condicionamento que acontece em todo o planeta, mas é possível classifica-los em três grupos. Alguns citariam, nesse momento, a capacidade de criticidade, a qual é importante, mas insuficiente diante do poderio condicionante. Aliás, poder-se-ia citar inúmeros elementos importante, diante desse contexto, porém, o tema é complexo para se abordar sob essa dimensão, em um único artigo.

Entretanto, essa não é o único modo através do qual o ser humano se vê envolvido com questões que afetam a sua liberdade, pois há uma infinidade de formas em que isso ocorre. Poderíamos abordar, para dar um exemplo prático, os efeitos da moda, como ela

afeta o sujeito no seu modo de se vestir e sua relação com a sujeição a que este se submete, na verdade, do mesmo modo, em diversas outras situações, provocadas pelo contexto e pela cultura predominante, seja ela qual for. Abbagnano (2007, p. 225) define a cultura, dentre outros aspectos, indicando se tratar do “produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização”. Portanto, trata-se de um poderoso componente nesse processo de persuadir e controlar o sujeito. Esse poderia ser o segundo grande grupo de fatores condicionantes do sujeito.

Figura 1 – Os três grandes grupos de condicionantes do ser



Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Já, como terceiro fator, ou grupo de condicionantes, está o próprio autocondicionamento que acontece por meio dos vícios, paixões, ideologias – boa parte, ou todas, tendem a se tornar doências –, as quais exercem uma forma de aprisionamento do ser. Também se enquadram nesse terceiro grupo os condicionantes afetivos, os quais, mesmo se exercendo um papel com características positivas, não deixa de exercer influências.

Esses são os principais elementos, apresentados em três grandes conjuntos distintos, porém, é importante salientar que, no contexto universal em que a vida se insere, há uma infinidade de situações que se direcionam para essa mesma função, que é a de pressionar o sujeito para as mais diversas orientações, rumos e sentidos, ou seja, condicionantes. Eventualmente, a identificação de alguns desses elementos que não se enquadram nessa classificação, aqui estabelecida, portanto, não seria uma surpresa.

Desse modo, está apresentado o que se poderia denominar, também, como uma das grandes fontes de barbárie e violência que o ser humano é acometido, esta de forma constante e diuturna em sua vida. De uma maneira geral é possível considerar que todo esse conjunto de condicionantes somente se configura nesse formato e poder porque ele, invariavelmente, detém poderes superiores à capacidade cognitiva individual do sujeito. Portanto, eis aqui um ponto de enfrentamento a ser considerado, talvez o mais desafiador da história da humanidade.

Meditação como viés descondicionante

A necessidade apontada como de enfrentamento pode sugerir muita ação e possibilidades com aplicação de muito vigor. Isso faz sentido e é nesta direção que a sugestão aponta que devem ser convertidos os esforços. Porém, a situação predominante, fruto desse estado absoluto de condicionamentos, é tão caótica que, talvez, somente um conjunto de elementos reunidos poderia dar um suporte efetivo de reversão desse quadro, elevando o ser humano a um estado de consciência e clarividência tal que alterasse com diligência e destreza toda essa esfera que aqui se desenhou a respeito do resultado que o agregado de condicionamento provoca. Independentemente de quais forem esses elementos a serem identificados, desde já é possível apontar para a meditação como um deles, se não o mais significativo para esse combate, como também para a busca do não saber e do autoconhecimento que, para Herrán Gascón (2018, informação verbal),² têm na meditação o único caminho possível.

Centralizando-se na meditação, faz-se necessário buscar referenciais teóricos para fundamentar a sua sugestão como viés descondicionante. O Dicionário Budista de Nyanatiloka (2013, p. 110) aponta para o termo “meditação”, direcionando para os termos “bhavana, jhana, samadhi”. Na mesma obra, na definição do termo “bhavana”, encontra-se o seguinte:

O Buddha, assim, diz: “Possam vocês desenvolver a concentração mental, Oh monges, pois quem está mentalmente concentrado, vê as coisas de acordo com a realidade” (S. XXII, 5). E no Mil. é dito: “Assim como quando uma lâmpada traz a luz a um quarto escuro, a luz-lâmpada destruirá a escuridão e produzirá e espalhará a luz, assim será o Insight, uma vez surgido, destrói a escuridão da Ignorância e produz a luz do conhecimento” (NYANATILOKA, 2013, p. 39).

Pois toda essa riqueza de resultados, os quais estão descritos na definição de bhavana, começa a ser descoberta pela ciência, ainda que timidamente. Lazar³ decidiu realizar sua pesquisa de PhD em Biologia Molecular tendo como foco a meditação. Sobre isso a pesquisadora revelou o seguinte:

O Primeiro estudo avaliou meditadores de longa data versus um grupo controle. Descobrimos que os meditadores de longa data têm a massa cinzenta aumentada na região da ínsula e regiões sensoriais do córtex auditivo e o sensorial. O que faz sentido. Quando você tem atenção plena, você está prestando atenção à sua respiração, aos sons, a experiência do momento presente, e fechando as portas da cognição. É lógico que seus sentidos sejam ampliados. Também descobrimos que eles têm mais massa cinzenta no córtex frontal, o que é associado à memória de trabalho e a tomada de decisões administrativas. Já está provado que nosso córtex encolhe à medida que envelhecemos – se torna mais difícil entender as coisas e se lembrar das coisas. Mas nessa região do córtex pré-frontal, meditadores com 50 anos de idade tinham a mesma quantidade de massa cinzenta que pessoas de 25 anos (SENN, 2015).

Assim, esse é apenas um dos inúmeros exemplos que já é possível encontrar no campo científico, relacionados com resultados sempre similares aos obtidos por Lazar. Também impulsionada por esse quadro de crescimento do interesse científico, a meditação começa a se expandir pelos mais diversos setores da sociedade, inclusive com práticas em sala de aula.

Um dos grandes pensadores contemporâneos sobre meditação, embora já falecido, é Osho, sobre o qual há uma vasta literatura à disposição, espalhada por todo o planeta. Osho (2015, p. 7) dá conta de que “é preciso prestar atenção quando se fala sobre algo como meditação, pois ela não é um objeto, e sim um estado subjetivo”. O autor diz ainda que meditação não é contemplação e que, na medida que a concentração é direcionada para um único ponto, a contemplação se torna mais ampla. Em Osho (2015, p. 9), define-se o seguinte:

A ciência usa a concentração como seu método. A filosofia usa a contemplação. Na contemplação, você esquece tudo aquilo que não pertence ao assunto em questão. A contemplação é um tipo de sonho lógico, é algo raro. A filosofia depende da contemplação. Na filosofia, se alguns fragmentos dentro de um assunto necessitarem de um esforço mais concentrado, a concentração será usada. A filosofia é feita basicamente de contemplação, mas pode usar a concentração como ferramenta em alguns momentos.

Para os iniciantes no tema, essa citação do autor é uma perfeita e útil orientação básica. Para aprofundar um pouco, tem-se em Osho (2015, p. 12) a afirmativa de que “meditação é sentar-se sem fazer nada – não usar seu corpo nem sua mente”. Diz ainda que: “não é possível fazê-la, não é possível praticá-la. É preciso apenas compreendê-la”. Já em outro trecho há uma explicação diferenciando meditação de concentração e contemplação:

Todo o segredo da meditação está em tornar-se o observador. As ações continuam em seu nível, não há problemas. Você pode fazer coisas pequenas ou grandes. A única coisa que não lhe é permitida é perder seu centro. Essa percepção deve permanecer absolutamente límpida, imperturbável. A meditação é um fenômeno muito simples. A concentração é muito complicada porque você precisa se esforçar, é cansativo. A contemplação é um pouco melhor porque você tem mais espaço para se mover. Você não está se movendo através de um pequeno buraco que irá se tornar cada vez mais estreito, como na concentração (OSHO, 2015, p. 13).

Além dessa compreensão, talvez uma das afirmativas mais úteis para este momento, é a de Osho (2015, p. 17) quando ele diz que “a meditação é um estado de clareza e não um estado da mente”. Assim, e somente,

indo-se além das palavras e além da própria mente, alcançar-se-á essa condição de lucidez com potencialidade para atuar como descondicionante.

Considerações finais

Após uma breve compreensão do contexto que se está inserido, analisando-se que boa parte dos conceitos de liberdade precisam ser ampliados, verificando-se o absoluto estado de condicionamento em que o sujeito se acha exposto e cercado, aponta-se para a meditação como um dos elementos essenciais para tornar possível uma clareza absoluta da visão, como aborda Osho.

Aliás, é o mesmo Osho que afirma que, um dia, a meditação acontecerá, de modo que não será você que a trará, ela virá a você. Será o momento em que irá reconhecê-la imediatamente, pois ela sempre esteve lá, mas você não estava olhando na direção certa. Osho (2015, p. 18), se referindo ao atingimento do estado meditativo, diz que isso ocorre “quando a energia entra – o que Buda chamou de parabhvutti, o retorno de sua energia à fonte –, subitamente a clareza é atingida. Nesse momento você poderá ver nuvens a milhares de quilômetros, poderá ouvir a música antiga das árvores”. Será o momento em que “tudo estará a seu alcance”, sentencia o autor.

Destacamos, outrossim, que atingir o estado pleno de meditação não significa o domínio amplo do não saber, ou do autoconhecimento. Porém, o estado consciente, ofereceria níveis menores de desigualdades sociais e econômicas.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- BERLIN, Isaiah. **Two concepts of freedom**. Oxford: The Open University, 2016.
- NYANATILOKA. **Dicionário Budista**. Manual de Termos Budistas e Doutrinários. 3 ed. São Paulo: Centro de Meditação Budista Theravada, 2013.
- OSHO. **Aprendendo a silenciar a mente**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada** – ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução: Paulo Perdigão. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SENNA, Carolina. **Neurocientista da Harvard**: Meditação não apenas reduz estresse, ela muda o seu cérebro. In: Blog Nowmaste, 5 out. 2015. Disponível em: <<https://www.nowmaste.com.br/neurocientista-da-harvard-meditacao-nao- apenas-reduz-estresse-ela-muda-o-seu-cerebro/>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

ZIZEK, S. **Órgãos sem corpo**: Deleuze e consequências. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2011.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul e Universidad Autónoma de Madrid, doutorando em Educação, em bolsa sanduíche CAPES. Contato eletrônico: <crsabbi@gmail.com>.

2 Comunicação pessoal em sala de aula no dia 23 de novembro de 2018 na Universidad Autónoma de Madrid.

3 Sara Lazar, neurocientista do Hospital Geral de Massachusetts e da Escola de Medicina de Harvard, foi uma das primeiras cientistas a aceitar as subjetivas reivindicações a respeito dos benefícios da meditação e da atenção plena, e a testa-los com o uso de tomógrafos computadorizados. Cf. SENNA (2015).

Metodologia da Justiça Restaurativa na Resolução de Conflitos como Processos Educativos

Aloísio Ruscheinsky¹
Cláudia Maria Hansel²
Suzana Damiani³

Introdução

A metodologia das práticas restaurativas se constitui uma afirmação tida como inovadora para viabilizar um modo de acesso à justiça neste espaço reconhecido como política pública de resolução de conflitos cotidianos. Essa metodologia é aqui considerada como um instrumento para a construção de uma convivência com regras mais justas e como tal possui uma ênfase participativa dos sujeitos envolvidos.

O detalhamento dos dados, de alguma forma, pode contribuir para que seja possível traçar um mapa inicial que permita confrontar os índices de agressividade registrados nas escolas públicas municipais, dando expressão às suas causas e consequências. O objeto de investigação para a construção do presente texto está centrado na descrição dos dados e nos registros das ocorrências da SMED (Secretaria Municipal de Educação), que realizou um levantamento das incidências nos espaços de aprendizagem⁴.

Do ponto de vista metodológico, foram utilizados como recursos as referências bibliográficas e a análise de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Núcleo de Práticas Restaurativas. O espaço de investigação abrangerá o município de Caxias do Sul/RS que vem ganhando alguma notoriedade em virtude de ações direcionadas pela proposta inovadora em implantação. Um dos desafios postos para uma abordagem em uma perspectiva social do fenômeno e dos mecanismos de conflitualidade consiste em lançar nexos entre um debate sobre o conflito de

classes sociais, no momento em que focalizam relações microsociais ou entre indivíduos.

Espaços dialógicos: transformação de conflitos⁵

A construção de um diálogo alicerçado em pressupostos permite o encontro de interlocutores, de atores sociais, organizando o ato de linguagem pautado em princípios que destacam a valorização do indivíduo. Isso oportuniza aos atores sociais que se voltem para si e para o meio onde vivem, apresentando o que possuem de melhor, e, ao mesmo tempo, estejam dispostos a receber, a ouvir e a acolher o que cada um tem a partilhar.

A designação Círculos de construção de paz corresponde a uma metodologia inspirada em práticas de grupos sociais que costumam resolver suas questões conflitivas por meio de conversação coletiva, reunindo-se em grupos de negociação.

A compreensão de igualdade entre os participantes, de ausência de hierarquia e de pressuposição de superposição de saberes recebe um valor acentuado. Todos sentados em um ambiente em que as condições são iguais: mesmas cadeiras, sem mesas ou obstáculos à frente das pessoas, ou seja, todos expostos às mesmas condições. Podem também sentar-se ao chão. As oportunidades para as manifestações também se dão de forma igualitária, todos recebem as mesmas oportunida-

des para se expressar. A cada manifestação, todos estão atentos, vinculados ao que está sendo dito.

O ambiente seguro é entendido pela participação voluntária de cada participante. A confiança entre os envolvidos, a relevância do sigilo sobre o que vai ser tratado para a mudança do estatuto em que se situa o conflito em questão.

As relações sociais são o ambiente do surgimento de conflitos, ao mesmo tempo se apresenta como construção de aprendizagem para solucionar conflitos. Na grande maioria das situações, há a necessidade de uma terceira pessoa ajeitar a solução, mediar de como será resolvido o conflito. Exemplo disso: em casa, quando crianças, os pais, os adultos apresentam a solução; na escola, a professora, a diretora, a orientadora pedagógica, o supervisor; no trabalho, o chefe, o diretor; na sociedade, os advogados, os mediadores, o juiz.

Os encaminhamentos que emergem com os projetos de pacificação, sem dúvida, possibilitam um protagonismo de certa natureza a diversos profissionais e aos agentes de uma comunidade mobilizada. Esses setores convergem para unir a sociedade por formas de coesão social e contra a violência, por meio de mecanismos para educar ou converter parcela de indivíduos e comportamentos indesejáveis; enfim oferecer-lhes um futuro de cidadania.

Os espaços dialógicos aplicam-se a situações que vão além da esfera dos conflitos judicializados. Podem ser utilizados para reunir um grupo que não busca resolver conflitos, mas está com o intuito apenas de sensibilizar os indivíduos acerca de um fato, envolver a comunidade em um evento por alguém estar passando por uma situação de sofrimento pela perda de um ente querido ou para restabelecer laços de família, por exemplo.

A busca por compartilhar esperanças ou restabelecer vínculos, por vezes, é uma tarefa que exige esforço, demanda ajuda, exige aprendizado, pois somos ainda iletrados nesse assunto. Os embates lamentavelmente integram as relações sociais, portanto temos muito a aprender e a ensinar nos distintos ambientes sistemáticos ou assistemáticos de educação.

A atividade de conversação aborda a questão que funda o fato conflitivo. A fala de cada participante é organizada e, para isso, há o objeto da palavra. Este objeto como um bastão tem um valor simbólico significativo, pois organiza as manifestações de cada integrante, atrelado ao empoderamento. Somente a pessoa que está segurando o objeto pode falar, sem ser interrompida, demonstrando também que não se faz distinção entre os envolvidos, visto que estão em um mesmo nível hierárquico. O silêncio dos demais permite que os outros participantes, enquanto o indivíduo fala, ouçam sem interferências, sem elementos perturbadores e, assim, somente conectados à narrativa, possam dedicar sua atenção, possam refletir sobre os fatos, sobre o conflito em questão.

Os espaços dialógicos são mediados por duas pessoas: os facilitadores. Eles têm por finalidade auxiliar o grupo a criar e manter um espaço coletivo no qual cada participante se sente seguro para expor a seu modo, sem ser desrespeitoso com os demais participantes. As decisões são tomadas por consenso, contudo, isso não quer dizer que todos tenham o mesmo gosto em relação à decisão tomada ou plano em relação ao conflito, à situação em pauta, mas é preciso que os participantes estejam dispostos a viver e cumprir o que foi definido, apoiando a implementação da decisão acordada. O objetivo é chegar ao consentimento, registrar e encaminhar as etapas, as ações a serem de responsabilidade de cada integrante. Após faz-se necessário que se realize um acompanhamento a fim de verificar se os indivíduos que participaram do círculo estão efetivando o que acordaram (isto é, no caso de ter sido feito o acordo). Contudo, em uma pesquisa recente, os documentos apurados demonstram a ausência desse monitoramento.⁶

Para a realização de negociação um dos esteios consiste na definição de valores pelos participantes. Os valores são escritos e ficam expostos, ao centro, o tempo todo. Os valores estão ao centro, pois nutrem e promovem vínculos benéficos com os outros. Diferentemente do espaço escolar em que as aprendizagens são, normalmente, pautadas pela fala a partir de saberes, de experiências, há a pretensão de apresentar uma proposta distinta. Primeiramente, a formação do espaço não é linear, todos olhando para uma única e mesma

pessoa, sem olhar para os demais. Propositamente, existe um espaço de encontro, em que todos podem ver todos. Todos estão sentados na mesma posição, ou seja, ficando a percepção de que não há hierarquia: de saberes, de relevância de conhecimentos, de prevalência de histórias, de tempo de fala. Todos terão as mesmas oportunidades de fala e de escuta.

O processo orienta-se no entendimento de que cada participante como cidadão possui igual direitos e dignidade, portanto voz igual a todos. Os problemas humanos, os conflitos são muito semelhantes, assim também as formas que os outros encontraram de superar as dificuldades, de recomeçar, de olhar para as limitações pode servir de espelho, de exemplo, de estímulo. Isso mostra o quanto as pessoas se parecem em suas fragilidades ou vulnerabilidades. O processo de ouvir o outro, de reconhecimento de sua existência, de alteridade (NETO, 2008), provoca uma nova leitura, uma percepção dos fatos, de si mesmo e do outro, das relações que se formaram até aquele momento em meio ao barulho, mas distante de um ambiente de escuta legítima. Os significados se constitui histórica e socialmente e, como Charlot (2006, p. 20) expõe, por aspectos que nos servem para distinguir alguns elementos da construção social da realidade.

Os encaminhamentos que emergem com os projetos de pacificação, sem dúvida, possibilitam um protagonismo de certa natureza a diversos profissionais e aos agentes mobilizados. Esses agentes convergem para unir setores sociais por formas de coesão social e contra os conflitos declarados, por meio de mecanismos para educar ou converter parcela de indivíduos e comportamentos indesejáveis; enfim oferecer-lhes um futuro de cidadania.

Relações sociais e ambiente escolar em meio aos conflitos

Após a entrada em vigor do ECA, constata-se que, efetivamente, a realidade continua distante dos objetivos e das metas propostas, uma vez que os direitos das crianças e dos jovens parecem ainda longe da plena efetividade. As relações entre os adultos e as crianças

merecem um estudo mais dedicado, pois a exploração de menores não é um fato recente. Entretanto, o modelo de vida atual, pautado em princípios individualistas e consumistas, tem delineado relações sociais que parecem acentuar a dimensão violenta, intolerante, discriminatória e com repulsa às figuras que de algum modo representam autoridade. Este fenômeno exige que se exponha o que se entende pela noção de violência.

De acordo com Levisky (2000), criar novos valores significa destruir previamente os antigos, sendo que os indivíduos agem assim com os objetos de consumo, com suas próprias obras, com os espaços da cidade, com seus familiares e consigo mesmos. Neste sentido, se está diante de relações sociais descartáveis ou efêmeras. Isso ocorre tanto de maneira brutal, quando a força de trabalho deixa de ser instrumental à acumulação de capital, gerando milhões de pessoas sem emprego, quanto a conflitualidades fortuitas no cotidiano, caracterizando-se como banalização ou motivos torpes. Dentro do processo de interpretação, há que compreender também a percepção de futuro diante do desemprego estrutural, que faz declinar as expectativas de ser um consumidor de sucesso.

A violência não está apenas do lado de fora da porta do convívio familiar, sendo que há inúmeras situações em que mecanismos de hostilidade habitam o cotidiano das crianças e adolescentes. As aprendizagens sobre relacionamentos são carregadas de ambiguidades, de incertezas e de polissemia. Também são pautadas pelas ofensas à dignidade e pelo abuso verbal, quando não pela truculência, pelas agressões e violência física. Este retrato angustiante só pode interpor obstáculos à educação para a celebração de direitos. Razão pela qual afirma Abramovay (2006, p. 61) “a ideia prevalecente é de que a violência é difusa por toda a sociedade e que repercute nas escolas, omitindo-se reflexão crítica sobre a instituição e o lugar da educação, da comunicação para modelar cultura contra violências”.

No mesmo sentido, a crítica ao paradigma individualista não parece uma tarefa fácil aos cientistas sociais, uma vez que os direitos exigem a presença substantiva da individualidade para a sua realização, de outro a cultura de consumo parece evidenciar ou exa-

cerbar. Esses fatores reunidos impulsionam mecanismos de conflitualidade em quase todos os ambientes e níveis sociais, não poupando os espaços destinados a múltiplas aprendizagens, à socialização e suas respectivas relações, bem como seu entorno, especialmente as comunidades em que há registros de maiores índices de criminalidade. O que mais se discute no corpo de pesquisa citada inicialmente são os movimentos cujos direcionamentos não confluem, ao contrário das pressões de atores neste cenário.

Dados incontestáveis enunciam que adultos aliciadores de crianças e adolescentes vêm inserindo-os em cenários de crime, pois são considerados inimputáveis, livrando os mentores da responsabilidade pelas ações diretas. Estes são casos impactantes e ainda de menor incidência no campo de pesquisa empírica, porém é importante considerar que os fatos arrolados se encontram numa escala e com as respectivas interfaces.

Há também outro fator que vem contribuindo para o aumento dos mecanismos de conflitualidade: o consumo de drogas lícitas e ilícitas. Neste sentido, para Zaluar (2004), estudiosa da violência juvenil, o comércio ilegal de narcóticos e armas se tem tornado responsável pelo aliciamento de adolescentes e jovens, de modo especial do sexo masculino, nos bairros pobres e periféricos, com uma dramática vitimização.

O jovem de alguma maneira acaba reproduzindo a violência dos espaços onde vive; em especial, no sistema educacional há um trânsito de ações oriundas de diferentes espaços. Por outro lado, há a dimensão circunstancial, institucional e societária.

Em outros termos, nenhum indivíduo, nem a institucionalidade é efetivamente unidimensional. Ao mesmo tempo, a prevalência dos valores éticos e o reconhecimento de sujeitos multifacetados, plurais, com dignidade preservada encontram-se desafiados pelas exigências de adaptação e a concepção de indivíduos padronizados pela racionalidade das novas tecnologias muito em voga também entre menores de idade.

Os dados apresentados neste primeiro momento da investigação que fundamentam a presente abordagem referem-se a crianças e adolescentes que frequentam o

sistema educacional cuja conduta contraria os padrões estabelecidos e esperados pelos gestores institucionais, razão pela qual as ocorrências acabavam sendo geradas. Inicialmente, os registros recebiam a designação de violência escolar e, posteriormente, foram desdobradas em outras nomenclaturas, passando a serem denominadas de transgressão escolar, normas de convivência, danos ao patrimônio e consumo de drogas, dependendo da especificidade da ocorrência. Existem, evidentemente, várias maneiras de produção de dados empíricos, bem como setores que os organizam, o que exige, sempre o maior detalhamento possível.

A Secretaria Municipal de Educação - SMED - recebe os dados das unidades escolares e trabalha com os gestores, em reuniões, analisando-os e buscando soluções para a redução dos índices de ocorrências de situações que possam oportunizar conflitos ou acidentes. Entretanto, existem duas dimensões associadas nessa tarefa de consolidar dados, a tentativa de um diagnóstico para a avaliação das práticas educativas e a proposição de um trabalho preventivo tornam-se o foco da coleta das informações. Com a possibilidade de acesso às informações, com disponibilização do acervo deu-se início ao tratamento dos dados. Na pesquisa feita em 2015 constatou-se o que segue:

A categoria transgressão conta com o maior número de registros, revelando alta incidência de “transgressão escolar”, com 2.941 ocorrências, seguida de “transgressão de normas de convivência”, com 993 ocorrências. Para um detalhamento que parece imperioso, cabe ressaltar que as ações enquadradas como transgressão estão divididas em vinte e três categorias, com predominância para as seguintes situações: agressão física: entre alunos (1.084), entre aluno e professor (60), entre professor e aluno (4), entre responsáveis (13), entre aluno e funcionários/colaboradores (12); conflitos verbais: entre aluno e professor (494); professor e aluno (9), entre responsáveis (20), entre alunos (156), entre alunos e funcionários colaboradores, Ameaças (277); Assédio sexual (39) e Abuso Sexual (7); Atentado ao pudor (53); Automutilação/Autoflagelo (7); Briga entre alunos (349); Bullying (129) e Cyberbullying (28); Desentendimentos familiares (39); Furtos por alunos (54); Porte de arma branca (55). (CIPAVE, 2015)⁷.

A partir dos dados expostos, pode-se visualizar o espaço das instituições educacionais em que se destaca uma fixação de disputas, contestação de relações de poder, sendo que na realidade

transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo. Na maioria dos casos, o aluno reproduz na sala de aula aquilo que vive em sua própria casa, no convívio da família ou nas ruas. A violência nas escolas não é um fato isolado é reflexo da sociedade, mas, apesar do grande índice de registro de violência como agressões, bullying, quebra-quebra, entre outros, no Brasil não temos registro de políticas públicas específicas para esse fenômeno (ECOTEM, 2015, p.15).

Por seu turno a *transgressão de normas de convivência* não contempla subdivisões na compilação dos dados e os 993 casos estão computados no ano de 2015, sem detalhamento para o devido entendimento das situações incluídas. O simples cômputo dos números referentes à *Drogadição Escolar* aumenta se levados em consideração os índices de consumo de álcool (8), maconha (17) e porte de drogas (14).

Os acidentes⁸ possuem menor incidência e os dados indicam também os períodos de prevalência das ocorrências. Os meses com maior incidência compreendem o íterim de março a junho (média de 500). Entretanto, mais do que dados estatísticos, importa uma interpretação para referir-se ao significado histórico e social dos mesmos.

Parece igualmente útil guardar certa isenção em relação à representação dominante do problema, a de jovens violentos que agridem os adultos da escola. Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos), eles são também as principais vítimas dessa violência. O problema da violência é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, o dos alunos vítimas. Mas esta questão tornou-se mais difícil pelo fato de que os alunos autores e os alunos vítimas se assemelham com bastante frequência, do ponto de vista estatístico. São jovens fragilizados de um ou de outro ponto de vista, ou de vários pontos de vista cumulados: rapazes (mas a violência das moças aumenta atualmente), alunos com dificuldades familiares, sociais e escolares (isto é, alunos matriculados nas habilitações, nos estabelecimentos, nos departamentos ou classes mais desvalorizadas). Não esqueçamos

também as violências sociais, cujas vítimas mais frequentes são os jovens: desemprego, acidentes nas estradas, droga, agressões sexuais, etc. (CHARLOT, 2002, p. 435).

Pelos dados da pesquisa em Caxias do Sul, o perfil da maioria dos jovens envolvidos compreende a faixa etária dos 12 aos 13 anos (média de 500), com um número expressivo de representantes do sexo masculino envolvendo-se nos conflitos. Quanto ao período de estudo ou nível de escolaridade, pertenciam ao intervalo do 5º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Os dados indicam também a divisão por Regiões administrativas, sendo possível reconhecer as regiões com a maior incidência por tipo de ocorrência:

Desvio Rizzo: 22 casos de danos ao patrimônio; 374 casos de transgressão escolar; 11 casos de drogadição; 94 de normas de convivência.

Esplanada: 22 casos de danos ao patrimônio; 452 casos de transgressão escolar; 10 casos de drogadição; 185 de normas de convivência.

Fátima: 29 casos de danos ao patrimônio; 426 casos de transgressão escolar; 7 casos de drogadição; 118 de normas de convivência.

Santa Fé: 33 casos de danos ao patrimônio; 336 casos de transgressão escolar; 6 casos de drogadição; 64 de normas de convivência.

São Giacom: 22 casos de danos ao patrimônio; 328 casos de transgressão escolar; 2 casos de drogadição; 64 de normas de convivência. (CAXIAS DO SUL, CIPAVE, 2015, sp).

Além da questão regional apontada nestes dados, ou por isso mesmo, destaca-se a dimensão hierárquica pela qual a organização da sociedade em questão efetivamente funciona. Com efeito está vigente uma meritocracia que torna uns indivíduos mais importantes do que outros. Assim sendo, as agressividades arroladas podem ser vistas a partir do drama engendrado por uma sociedade de hierarquias férreas e de distribuição desigual de status.

Esta hierarquia pode estar organizada em torno de vários aspectos da identidade humana: dinheiro, educação, raça, etnia, religião, gênero, idade ou orientação sexual. Os privilégios e privações associados a essas classificações sociais de merecimento podem permear cada aspecto da vida. Eles

afetam onde você mora, que tipo de emprego você pode conseguir, se você vai ser preso ou não e como as pessoas vão falar com você. Para aqueles que não são privilegiados na hierarquia, o dia a dia pode estar preenchido com humilhações, desrespeito e enormes barreiras para atender às necessidades básicas. As condições crônicas de necessidades não atendidas quanto à dignidade, respeito e necessidades básicas podem induzir à resposta de trauma (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 146).

Os círculos restaurativos de relacionamentos menos tensos por certo possuem a atribuição de mitigar a situação narrada pelos autores citados. Todavia, as ocorrências também estão discriminadas na correlação tipo e ano, no período de 2010 a 2015, conforme o Quadro 1.

O primeiro momento de registro, o ano de 2010, revela índices muito mais elevados que os subsequentes, algo similar como apontado, porém não se tem uma razão de explicação plausível para este fenômeno. Há, porém, um aumento de casos no ano de 2015 em comparação com 2014. Mesmo o município adotando o Programa de Pacificação, os números das ocorrências nos espaços educacionais oscilaram, apesar de significativa redução em comparação ao ano de 2010. Entretanto, esclarece-se que o entendimento dos autores, não é o de que houve um aumento da prática de condutas violentas nas escolas do município, ao contrário, levanta-se como hipótese o fato do Programa Municipal Caxias da Paz, em virtude dos círculos de sensibilização feitos com os professores e funcionários das escolas desencadearam uma maior adesão ao programa e, conseqüentemente, o aumento dos registros de ocorrência, pois houve a compreensão de que as

suas escolas não seriam reconhecidas como violentas pela sociedade.

Charlot (2006, p.20-22) apresenta quatro aspectos a distinguir quando se trata de interpretar o fenômeno social em causa:

Para ir além de um discurso geral sobre “a” violência e suas “causas”, o primeiro passo para frente consiste em introduzir nos debates algumas distinções conceituais.

1. Há de distinguir a violência “dentro da escola” (ou “no território da escola”), a violência “na” escola e a violência “da” escola⁹. A violência “dentro da escola” pode acontecer, e acontece, em outros lugares.
2. Há de distinguir agressividade, conflito, agressão com violência instrumental e agressão com uma forma de violência que chamarei aqui de “sintomática”.
3. Há de distinguir o desrespeito à lei (delito, crime), a transgressão à regra de uma instituição e a incivilidade (em que se pode incluir uma forma particular de incivilidade, chamada de bullying).
4. Por fim, há de distinguir a tensão, o ato (tendo ele próprio vários graus) e a situação. O ato violento sempre ocorre em uma situação psicológica ou socialmente tensa.

Os encaminhamentos ainda se encontram em fase preliminar nas instâncias do poder judiciário, sendo limitadas as possibilidades de considerações sobre os resultados, tanto quanto à redução quanto ao aumento, ou mesmo à oscilação. Não há ainda um acompanhamento dos critérios de registro, apenas os resultados, o que já é significativo enquanto primeira visão sobre a realidade dos conflitos no ambiente interno ao

QUADRO 1 - Ocorrências por categorias ao longo do tempo (2010-2015)

Ocorrência por tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Transgressão Escolar	4.972	3.712	2.803	2.856	2.842	2.941
Danos ao Patrimônio	506	262	333	278	166	218
Drogadição	226	37	45	54	49	64
Normas de convivência	-	-	-	-	-	993
Acidentes	489	142	185	118	33	29

Fonte: Ruscheinsky, Hansel, Damiani (2017)

sistema educacional. As implicações da construção de dados são abordadas, uma vez que controvérsias estão instauradas, pois que

não significa que não existam causas orgânicas, emocionais ou decorrentes de situações familiares, mas que também devemos refletir sobre a questão pedagógica, sobre o relacionamento que o professor estabelece com seu aluno, o que muitas vezes propicia ou agrava o problema apresentado. Considerando-se que um observador não observa tudo, pois a observação vem de uma escolha, e a partir dela se formulam as hipóteses, (...) ampliar esse campo de observação, com que o professor possa pensar em outras hipóteses, pois quando ele considera que o problema está no aluno, torna-se incapaz e impotente para buscar soluções no seu próprio terreno. (SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004, p.150).

As escolas vêm registrando os casos de conflitos, de transgressão, de violência, todavia aparece uma carência de preparo de professores ou gestores para articular mecanismos eficazes em conflitos em tais situações.

Inovação e negociação de relações em situação de conflitualidade

Algumas situações eram judicializadas, anteriormente à existência das Centrais de Justiça Restaurativa, quando passa a vigorar uma segmentação entre os casos encaminhados à Central Judicial da Infância e da Juventude (Fórum) e à Central da Infância e da Juventude (UCS). Isto decorre da adaptação às proposições da Lei Nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), o qual “regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional”. Há que se considerar um novo panorama de encaminhamento de resolução de conflitos.

Como a SMED já computava os dados relativos às situações de “violência” no ambiente escolar, houve a aproximação para que seja estudada a perspectiva de utilização de outra metodologia para a prevenção e redução dos índices que vêm sendo registrados. Entende-se que é possível realizar um trabalho preventivo,

em especial por ser objetivo da Central da Infância de Caxias do Sul auxiliar na prevenção quanto aos níveis de agressividade. Em outros termos, há o intuito de difundir a educação que se sustente na vigência de direitos e uma cultura da solidariedade social. Considerando o que está previsto na lei citada é relevante ponderar a regulamentação a partir de seus princípios

Art. 35 A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; (...)

IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo. (BRASIL, SINASE, 2012, sp)

O ambiente jurídico está sendo preparado para a aplicação de meios de autocomposição de conflitos, mas parece altamente relevante que a sociedade, que o ambiente escolar também conheça tais meios de resolução de conflitos, abrindo espaços para novas formas de entendimento, resolução de situações em que a negociação é possível. Se não houve um aprendizado para exercitar o reconhecimento do outro, para restabelecer afetuosidade, a educação encontra-se no desafio ou um momento em que seus fundamentos podem ser apreendidos. Todavia, este aprendizado está imbuído da lógica social e das expectativas do amanhã e de relações de sociabilidade. “Os jovens que batalham na escola com poucos sinais de sucesso, buscam caminhos alternativos para sua realização, especialmente aqueles que sejam valorizados pelos seus pares. De certa forma, eles se dedicam a “serem bons em serem maus”. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 269).

Ao estabelecer princípios norteadores das medidas socioeducativas se assinala que as partes solucionem as suas próprias diferenças. Em 2014, a Lei Municipal estabeleceu uma política pública de pacificação social baseada “nos princípios e práticas da Justiça Restaurativa, a ser desenvolvida mediante atividades de pedagogia social para promover o diálogo e a oferta de serviços de solução autocompositiva de conflitos”

(Programa de Formação Voluntários da Paz, 2016). Todavia, para uma resolução eficaz o conhecimento da realidade de alguma forma há de contemplar índices de violência, causas e consequências, uma tipologia¹⁰, a faixa etária, sexo, ocorrências por eixos e regiões administrativas (ECOTEM, 2015, p. 7).

Com a criação da política pública se propõe junto aos adolescentes e jovens prevenir e encaminhar outras vias para conflitos no recinto das instituições educacionais. Poderia se esperar que os processos de negociação entre pares funcionassem como exemplo para uma reverberação. Ou que tal iniciativa de acordo como Abramovay

funcionasse como um instrumento que motivasse a mobilização das escolas em relação à violência. Contudo, tal estratégia não se mostrou eficaz, pois os relatórios não tiveram o impacto esperado, ou seja, não causaram uma reação que resultasse numa mobilização em torno da problemática da violência. A falta de uma cultura de diálogo, de uma prática de apreciação da importância da avaliação dos processos pedagógicos, ao lado da dificuldade de se realizar uma discussão aberta, somada ao medo do estigma de ser considerada uma escola violenta, contribuíram para essa dificuldade. (2006, p. 41).

Há também que se considerar que a consumação de mecanismos de geração de solidariedade social demanda conhecimento e preparo tático de facilitadores. É um ato de imprudência que, frente à uma situação de conflito, seja proposto um mecanismo de negociação sem que haja um nítido encaminhamento metodológico. As equipes na cidade de Caxias do sul ainda encontram-se restritas, mas há um trabalho contínuo de formação de facilitadores.

Considerações finais

A investigação sobre a Justiça Restaurativa, ainda com breve trajetória, permite tecer observações sobre a resolução de casos de violência, usualmente consolidando uma complexidade social que implica demandas particulares a cada um dos profissionais integrantes da equipe interdisciplinar. Ao mesmo tempo,

a observação dos dilemas possibilita visualizar pistas para uma perspectiva crítica desse importante exercício profissional na qualidade de gestão de relações sociais. A partir dos casos examinados, as modificações do significado socialmente produzido não é imediatamente consensual. Atribuir prioridade a questões da coletividade ou a ascensão das questões sociais não é um processo fácil para os indivíduos, uma vez que estão inseridos na lógica capitalista de consumir produtos, ainda que infundidos pela publicidade, apenas para fazer parte de determinado grupo social ou satisfazer a vontade de ser distinto.

As ações parecem exigir um novo movimento da educação, em especial, quanto ao seu desenvolvimento em um espaço voltado para a construção do reconhecimento do outro como um sujeito de iguais direitos. Conhecer as situações mais comuns de conflitos, os principais envolvidos, é um primeiro passo para que o trabalho educativo possa ser implementado. Se as metodologias usualmente aplicadas têm se mostrado frágeis quando da solução dos conflitos, talvez seja oportuno pensar na possibilidade de utilização dos processos inovadores como metodologia educacional. Para que isso ocorra, um processo de aprendizagem de escuta, para que o diálogo se estabeleça, é imperioso. Para debater o paradoxo e os desafios das práticas restaurativas precisa-se de doses de coragem e de inovação, num tempo caracterizado ou segundo a descrição de globalização da indiferença, como o testemunham os milhões de brasileiros que navegam na linha da pobreza e que são vistos menos como parceiros no enfrentamento da crise sociocultural, mas como hostis ou ameaça.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das Escolas: Entre Violências**. Observatório de Violência. MEC: Brasília: UNESCO, 2006.
- BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Porto Alegre: AJURIS, 2011.
- BRASIL. Lei nº 12594, de 18 de janeiro de 2012. . Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

CAXIAS DO SUL. Raquel Zanotto Maffessoni. Secretaria Municipal de Segurança Pública e Proteção Social e Secretaria Municipal da Educação. **CIPAVE - Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar**. Caxias do Sul: Prefeitura, 2015.

CHARLOT, Bernard. Prefácio, in ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das Escolas: Entre Violências**. Observatório de Violência, MEC: Brasília: UNESCO, 2006.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 2002, no.8, p.432-443.

ECOTEM, Sandra R. M. **Violência escolar: uma análise das ocorrências nas escolas de ensino fundamental no município de Caxias do Sul-RS**. Monografia. Especialização em Gestão Pública Municipal. UFRGS, 2015.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência e Violência: consequências da realidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

RUSCHEINSKY, Aloísio; HANSEL, Cláudia Maria; DAMIANI, Suzana. Educação na e para a paz: processos e metodologia de aprendizagem na solução de conflitos. In: *Ética, meio ambiente e direitos humanos [recurso eletrônico]: a cultura de paz e não violência / organizadores: Paulo César Nodari, Cleide Calgaro e Miguel Armando Garrido*. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2017, p. 24-58.

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI, Daniela C. **Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul**. *Interações*, v. 9, n. 18, 2004, p. 127-152.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

Notas de fim

1 Doutor em sociologia pela USP, pós-doutorado pela UAB/Barcelona, Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul, onde também leciona. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail:hanselclaudiamaria@gmail.com.

3 Doutora pela Universidad Del Salvador, Argentina; Mestre em Letras pela PUCRS; docente na Universidade de Caxias do Sul, onde cursou Letras e Direito. Doutoranda (aluna especial) no Doutorado em Direito Ambiental da Universidade de Caxias do Sul. Colaboradora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal.

4 A pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, com apoio CNPq trabalha com o tema Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz.

5 Esclarece-se que esse item foi baseado no artigo “Educação na e para a paz: processos e metodologia de aprendizagem na solução de conflitos”. (RUSCHEINSKY; HANSEL; DAMIANI, 2017).

6 A pesquisa encomendada pela Fundação Caxias ainda não teve os dados publicados. Os responsáveis pelo estudo são Ana Maria

Paim Camardelo, Cláudia Maria Hansel, João Ignácio Pires Lucas e Moisés João Rech, 2018.

7 Esclarece-se que as nomenclaturas adotadas no relatório da CIPAVE (2015) atinentes às transgressões escolares, não estão em conformidade com as denominações atribuídas às tipificações constantes no Código Penal. Para tanto faz-se necessário um novo levantamento a fim de investigar a tipificação penal que melhor se adequa aos fatos.

8 O termo acidente foi designado para situações que envolveram fogo, gás, remédios e trânsito com danos morais e vítimas fatais (ocorridos nos arredores das escolas, uma vez que algumas escolas situam-se nas periferias próximas a estradas com tráfego intenso de veículos).

9 Diante disto o autor ainda alerta que “Não se deve confundir violência “na” escola e violência contra a escola; a violência “na” escola pode ser também uma violência “da” escola. Também, a violência simbólica nem sempre é uma violência institucional; o insulto racista por um aluno a outro aluno é uma violência simbólica, sem ser uma violência institucional (2006, p. 20).

10 Diz ainda a autora (ECOTEM, 2015, p. 45) que “A violência escolar é um fato (...) como agressões físicas, verbais, bullying, preconceitos, violência institucional, intrafamiliar, moral, psicológica, sexual, ameaças e cyberbullying causando no indivíduo algum dano psicológico, emocional, deficiência de desenvolvimento, lesão física até mesmo a morte”.

O Neoliberalismo e os Direitos Sociais do Idoso

Eliete Maria Scopel¹

No decorrer desta escrita, será realizada uma análise das implicações do neoliberalismo em face da garantia dos direitos sociais, em especial, dos direcionados à pessoa idosa. Como referencial teórico-argumentativo, são utilizados os autores Dardot e Laval (2016), Peters (2016), entre outros. Por serem estudos teóricos já analisados e publicados, a metodologia empregada é a bibliográfica. Nesse sentido, Gil (2010, p. 44-45) ensina que “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Guerras e mudanças no sistema produtivo mundial, tais como o fordismo, o taylorismo e o toyotismo, marcaram o final do século XIX e o século XX. Segundo Sevcenko (1998, p. 30), “os desdobramentos desse processo se difundem pela trama da expansão internacional do capitalismo”. Esse avançou e lançou suas sementes na sociedade brasileira. As transformações que foram acontecendo durante o século XX, tais como: o desenvolvimento dos meios de comunicação, a telegrafia sem fio, o telefone, os meios de transporte movidos e derivados de petróleo, a aviação, a imprensa ilustrada, a indústria fonográfica, o rádio, o cinema, o avanço da medicina, entre outros, fomentaram a produção, o acúmulo de capital e incentivaram o consumo em marcha pelo mundo. (SEVCENKO, 1998, p. 522).

No final da década de 60, iniciou a estagnação econômica. Essa teve como consequência a pressão ostensiva da classe burguesa para uma supercapitalização por meio da mercantilização de mais e mais setores da sociedade. Para o capital a regulação do Estado só faz sentido se colaborar com a manutenção dos lucros. Quando o mercado se estabiliza, a influente classe

burguesa pressiona o Estado para o congelamento dos gastos com as políticas público-sociais.

Em outras palavras, o neoliberalismo é compreendido como uma fase do capitalismo, cujo período iniciou no final da década de 70/começo da de 80, que foi implantado, na Inglaterra, pela primeira-ministra Margaret Thather e pelo presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan. Suas principais características são: a crítica ao Estado de Bem-Estar Social, as práticas social-democratas, bem como a intervenção do Estado na economia, cabendo a esse o papel de fiscalizador e não de promotor. Portanto, o modelo exclui, principalmente, os sujeitos menos favorecidos e os direitos conquistados ao longo do século XX. (LAURELL, 1995).

Vivemos em uma sociedade globalizada, isto é, há uma integração dos mercados por meio da internacionalização do sistema econômico e do capital. Os meios de produção e distribuição beneficiam as grandes corporações em detrimento da massa populacional. Dessa maneira, intensifica as desigualdades sociais, pois priva as pessoas do direito à saúde, à educação e à habitação, fazendo com que muitos vivam excluídos do mercado de trabalho, à margem da sociedade.

No modelo neoliberal, a sociedade civil deve encontrar soluções para seus problemas, e ao Estado cabe a tarefa de garantir o bem comum e o equilíbrio social, ou seja, o Estado Mínimo. Assim, o Estado limita seus investimentos, passa a enaltecere o discurso da impossibilidade de implantar políticas sociais eximindo-se de atender às demandas dos grupos menos privilegiados. Em outras palavras, cada vez mais, o Estado volta-se à ordem mundial, atende à internacionalização e à financeirização do capital.

Nesse sentido, Peters, em seu artigo sobre as Economias *biopolíticas da dívida* destaca que

a integração mundial e globalização das finanças, um aspecto da “financeirização”, coincidiu com a ascensão do neoliberalismo orientado para o mercado promovendo estratégias de livre comércio e de privatização. Novas tecnologias baseadas na Internet têm reforçado a integração do mercado financeiro. Criou-se um frágil ecossistema financeiro global integrado que apresenta novos riscos sistêmicos e efeitos de contágio caracterizados por excesso de empréstimos e dívida crescente. A educação pública tem estado no centro das estratégias de privatização neoliberais e financeirização com a explosão de trilhões de dólares de empréstimos estudantis. A educação, uma vez considerada um bem público nacional e global vinculada à criação de conhecimentos, base de uma sociedade justa e democrática, sofreu uma profunda transformação e reestruturação financeira. (2016, p. 11).

Parafraseando o autor, a educação, entendida como transformadora do sujeito deixa de exercer seu papel para atender ao mercado globalizado. O discurso ideológico que enaltece seus propósitos atribui à educação o meio de preparar e modelar as pessoas, a fim de torná-las competentes para suportar as condições que lhe são impostas, no mesmo tempo em que necessita convencê-las de que, se fracassarem, a responsabilidade é de sua própria incompetência.

Infere-se que o empreendedorismo de si mesmo faz parte desse sistema. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo consiste em fabricar para si um sujeito produtivo que exige mais de si mesmo e, com isso, a autoestima cresce paradoxalmente com a satisfação. No entanto, o desempenho transforma-se em uma auto-coerção e autoculpabilização já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece.

Esses autores questionam se, no contexto neoliberal, o ser humano ainda tem condições de preservar sua liberdade, ou se ele está aprisionado em “uma jaula de aço”.

De acordo com Dardot e Laval, o sujeito neoliberal

é um indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos

os campos projetando seu futuro, calculando seus ganhos e custos, procura também, trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se, aprimorar-se continuamente, e tornar-se sempre mais eficaz, conseqüentemente, levando a melhorar seus resultados e desempenho. (2016, p. 333).

O sujeito adepto do neoliberalismo é um ser cuja subjetividade está inteiramente envolvida na atividade que o modelo exige que ele cumpra. Para Dardot e Laval (2016, p. 327) “a gestão desse novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo”.

No cenário contemporâneo, prevalecem os interesses econômicos das grandes companhias nacionais e multinacionais. Elas controlam os meios de produção, seus lucros e, com isso, dominam a “grande máquina” do sistema que determina os rumos da sociedade e de cada indivíduo.

A dominação do sujeito pelo sistema neoliberal é definida por Ball como sendo

um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” com base para a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, de acúmulo de capital e de geração de lucros. (2014, p. 25).

Na visão neoliberal de organização do Estado, a atribuição de interventor é ineficaz. Portanto, desresponsabiliza-o de exercer certas funções, como, por exemplo, as políticas sociais e passa a exercer o papel de regulador. Transfere a terceiros (privatiza) atividades que, até então, eram da sua responsabilidade, ou seja, privilegia o corte de gastos públicos. Com as privatizações, abre oportunidade à livre-circulação de capitais internacionais, a globalização.

Nesse cenário, a ideologia neoliberal pensa o sujeito na sua singularidade. Ele deve ser responsável pelo seu bem-estar; em outras palavras, pela implementação de suas políticas sociais, quer na educação, quer na saúde, quer ou na segurança.

Bauman (2004, p. 28), em seus estudos, argumentar que o neoliberalismo, “em contraste com o liberalismo clássico, tende a empoderar cidadãos para transformá-los em empreendedores, estabelecendo uma ética sem precedentes de ‘cálculo econômico’, a qual se aplica a atividades em favor do público que antes o governo garantia”.

Para o neoliberalismo a gestão privada é mais eficaz, mais flexível, mais inovadora do que a administração pública por ser essa mais especializada. O Estado, privatizado, mantém sua função reguladora, pois as empresas possuem certa autonomia de gestão para a realização de determinados objetivos.

Ball (2014, p. 29) destaca que esta “nova governança” poderá ser realizada por redes políticas que definem “um tipo social novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxo e de movimentos. Constituem comunidades de políticas, baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. O autor salienta que essa “nova governança”, em algumas atividades do Estado, implica a perda de poder e, em outras, poderá ter resultados positivos.

Com a cristalização do sistema neoliberal, surge a ideia de uma nova razão do mundo. Ele produz certas subjetividades, novas formas de viver, e é, nesse jogo de relações, que o sujeito se constitui como ser subjetivo. Dardot e Laval (2016, p. 237) definem o modelo neoliberal como sendo a caracterização do “discurso do homem em torno da figura da empresa. Trata-se, agora, de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”.

Porém, para Ball (2014, p. 25) o neoliberalismo “reconhece tanto as relações materiais quanto as sociais, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a economização da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro”. Logo, a gestão, que se exige desse novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe à empresa como se trabalhasse para si mesmo, eliminando qualquer sentimento de alienação.

A figura de “homem-empresa” desenvolve novas condutas nos sujeitos, pois eles serão formados, em-

poderados para cumprir seus objetivos e se tornarem bem-sucedidos.

Dardot e Laval ensinam que

a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma unidade de competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (2016, p. 328).

Nesse contexto, cada vez menos, importam as preferências ou as escolhas subjetivas, de modo que, cada vez mais, se impõe a competição. Compreende-se que tal competitividade se torna radical e excludente. Uma luta contínua de uns contra outros, sem reconhecer limites éticos, conduzindo-se à submissão, ao prejuízo da autonomia, da subjetividade e da liberdade.

Dessa forma, Dardot e Laval (2016, p. 288) destacam que o modelo neoliberal, no contexto empresarial, “visa [a] criar situações de concorrência que supostamente privilegiam os mais aptos e os mais fortes e a adaptar o indivíduo à competição, considerado a fonte de todos os benefícios”.

Portanto, o homem se torna subordinado ao sistema que foi construído pelo próprio ser humano. Ele, muitas vezes, não consegue separar a vida profissional da pessoal, do lazer e/ou da família. Logo, surgem as indagações: Na visão de mundo neoliberal, o homem possui autonomia e liberdade? Que tipo de liberdade é essa?

Os modelos econômico, político e social vigentes desequilibraram o sujeito e o meio em que está inserido. O discurso neoliberal de eficiência seduz o sujeito que o entende como sendo o modelo que lhe dará condições dignas de viver. Com tudo, de forma silenciosa, afeta sua integridade como sujeito livre. Sua submissão ao sistema exige estratégias e adaptações, sendo uma delas a de se transformar em recurso bom para o mercado. Com isso, surge o neossujeito, ou seja, um sujeito plenamente engajado e entregue ao sistema. Os desejos do sistema ou da empresa tornam-se seus próprios desejos.

Em conformidade com a lição de Dardot e Laval (2016, p. 327), o sistema vigente “trata de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, se deve reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui”.

Para cumprir todas as exigências desse sistema, o trabalhador deve gerar dividendos ao universo empresarial. Se ele for bem-sucedido, ou seja, atingir as metas de produtividade estabelecidas, será remunerado e, provavelmente, valorizado; do contrário, será excluído, permanecendo à margem, em busca de novo mercado. O grande salto neoliberal foi a transformação do sujeito em empresa; em outras palavras, empresa de si mesmo. De acordo com sua empresariação, o sujeito é (re) contratado ou descartado, não há lugar para todos. Dardot e Laval (2016, p. 329) destacam que a “violência social típica do capitalismo é transformar o trabalhador em simples mercadoria”.

Nesse viés, o sujeito (trabalhador) torna-se um empreendedor de si, cuida de si mesmo para o sistema, se constitui para o mercado e se torna uma empresa de si. Essa realidade vai gerar um sujeito individualista, competitivo, empresário e consumidor. Ele abandona valores éticos para atender a desdobramentos de um modelo produzido em “laboratório” por economistas que visam apenas ao capital.

Para o sociólogo Bauman (2004), os indivíduos se constroem pelo consumo, sendo que as relações afetivas, como, por exemplo, amizade, namoro, casamento são afetadas pelo consumo como sendo o ideal do agir social na modernidade. O autor ressalta que o outro passa a ser tomado como objeto de consumo, útil enquanto oferece satisfação e dispensável ao fim da utilidade.

A vigência dessa lógica permite indagar: *Qual é o espaço e quais são os direitos do idoso no modelo neoliberal?* Dentro dessa conjuntura, o idoso é considerado um inútil, sem valor.

A Constituição brasileira de 1988, em seu art. 230 (BRASIL, 1994, p. 103), define: “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade,

defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.” A partir de então, os direitos da pessoa idosa consolidaram-se. O idoso passou a ser considerado um cidadão de fato diante do Estado e da sociedade. Garantiu-lhes a participação efetiva na elaboração de políticas públicas e, assim, pode ele reivindicar e preparar seu futuro.

São conquistas que desafiam os órgãos governamentais, pois o crescente aumento do envelhecimento populacional deve assegurar políticas públicas a todos e, também, dar continuidade ao processo de desenvolvimento econômico e social do País. A equidade entre os grupos etários, na partilha de recursos, direitos e responsabilidades sociais, se coloca como garantia constitucional.

Diante desse cenário e sob a influência de discussões em eventos nacionais e internacionais sobre a temática do envelhecimento, foi promulgada, em 1994, a Lei 8.842, que originou a Política Nacional do Idoso (PNI). Essa tem como objetivo assegurar aos idosos direitos sociais, criar condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. O art. 1º define o envelhecimento como sendo uma questão prioritária.

Cabe destacar que o art. 10, inciso III da PNI aborda as políticas na área da educação às pessoas idosas e afirma ser imprescindível

desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento, contemplar programas educacionais destinados ao idoso, inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto, apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber. (BRASIL, 1994).

A partir da PNI, o idoso passa a ter direito à educação. Assim, o Poder Público deve criar programas que atendam às especificidades da população longeva. Na visão de Oliveira (2007, p. 282), as iniciativas são incipientes para atender ao aumento quantitativo dos

idosos na sociedade brasileira. “Constata-se a inexistência de um espaço educacional para essa clientela, um lugar adequado que busque o aprimoramento do conhecimento, a busca de novos conhecimentos, visando à promoção do ser humano.”

Em 2003 foi publicado o *Estatuto do Idoso*, sancionado através da Lei 10.741. Esse veio retomar os princípios que garantem aos cidadãos idosos direitos que preservam a dignidade da pessoa, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor e idade. (BRASIL, 1988).

Portanto, o *Estatuto do Idoso* intensifica as diretrizes do PNI, destacando os direitos do idoso, de sua cidadania, respeitando os princípios da dignidade da pessoa, tais como: direito à vida, à liberdade, ao respeito, à alimentação, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e lazer, à profissionalização e ao trabalho, à previdência social, à assistência social, à habitação e ao transporte.

De acordo com as definições do Estatuto do Idoso, pela Constituição Federal de 1988 e, também, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), são consideradas pessoas idosas

as que têm 60 anos ou mais, que usufruem de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, sem prejuízo da proteção, preservando sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 2004).

Norteados pelas legislações citadas, os idosos passaram a atuar na sociedade como atores políticos comprometidos com a socialização e proteção do envelhecimento. Teixeira (2003, p. 58) entende que “essa nova fase rompeu com as imagens históricas de inatividade e passividade associadas aos idosos, transformando-as em respeitabilidade e conhecimento”.

Entretanto, apesar do avanço no reconhecimento dos direitos da pessoa idosa, a atual conjuntura dificulta a consolidação dos direitos sociais, em especial no que se refere ao modelo político vigente, que altera a regulação do Estado. O Estado neoliberal reduz sua intervenção na oferta de políticas e serviços sociais. Transfere os serviços públicos para o setor privado, vi-

sando a diminuir os custos com a prestação de serviços à população que se encontra em estado de vulnerabilidade, desresponsabilizando-se por obrigações sociais transferindo-as ao mercado, a Organizações Não Governamentais (ONGs) e à sociedade civil.

Problemas sociais, como: envelhecimento, saúde, violência, renda, educação, lazer e cultura, em conjunto com as estruturas das políticas públicas, são desafios constantes à consolidação dos direitos sociais. Infere-se que tais políticas ainda estão aquém do que seria necessário para garantir direitos legalmente conquistados.

De acordo com estudos de Cruz, Rocha e Quaresma (2015), existem algumas adversidades para efetivar os direitos das pessoas idosas a políticas públicas. Primeiramente, apontam o trabalho no contexto do capitalismo e sua relação com a previdência social. Os defensores do modelo são unânimes em apoiar o aumento do tempo de contribuição para a aposentadoria, dificultando, com isso, o acesso ao benefício.

Na sequência, estão os gastos com saúde, diante do aumento da população que atinge a velhice. O terceiro contratempo, elencado pelos autores, está associado às instituições que não conseguem transformar políticas/programas/recursos federais em políticas municipais. Segundo eles, as particularidades locais e municipais devem ser administradas naquele ambiente, pois a principal dificuldade, na implantação de políticas sociais para o idoso, se refere à centralização de ações sociais e programas. Os autores também destacam que, na cultura da sociedade brasileira, estão os estereótipos dos idosos como sendo inativos, improdutivos, sem função social, um empecilho à família e à sociedade.

Portanto, em um país neoliberal que incentiva o consumismo, a individualização, o empresariamento do sujeito e a competitividade, a imagem do idoso é vista como fora da lógica de mercado e do espaço social. Frequentemente ele é rotulado como sendo improdutivo econômica e socialmente, o que contribui para aprofundar o desrespeito e seu afastamento do meio em que deveria permanecer.

Salienta-se que os direitos às pessoas idosas avançam e se concretizam legalmente. Entretanto, na práti-

ca, não ocorre a efetivação dessas políticas, contribuindo para o distanciamento da norma de sua aplicação. No atual cenário – político, econômico e social – prevalece o processo de desmonte, seja por meio do repasse das responsabilidades à sociedade civil, seja para o mercado que, cada vez mais, se distancia das políticas sociais, beneficiando somente os que podem pagar pelo acesso.

Nesse compasso, Dardot e Laval (2016) concluem que o Estado, pressionado pela concorrência generalizada, produz a valorização do capital e não assegura a integração do indivíduo no contexto em que está inserido, cerceando seus direitos e sua autonomia.

Assim, diante da trajetória dos direitos e das políticas públicas pertinentes ao idoso, há um desafio principal, ou seja, a missão de lhes garantir um envelhecimento digno que se contrapõe ao sistema capitalista neoliberal de redução do gasto público, que, cada vez mais, compromete a renda do cidadão consumidor, a mercadorização e a refilantropização.

Referências

- BALL, Stephen. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei 10.741/2003. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BRASIL. Política Nacional do Idoso. Lei 8.842/1994. Brasília. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- CRUZ, Malutarsis dos S.; ROCHA, Alinne M. da; QUAREMA, Amanda C. de Lima. Direitos da pessoa idosa: desafios para sua efetivação na atual conjuntura. In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., São Luís, 2015. Anais... São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/.../direitos-da-pessoa-idosa-desafios-para-sua-efetivacao-na-atua>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAURELL, A. C. (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia da S. O Processo Histórico do Estatuto do Idoso e a Inserção Pedagógica na Universidade Aberta. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 28, p. 278-286, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art18_28.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- PETERS, Michael. Economia biopolítica da dívida. Cadernos IHU, São Leopoldo, v. 14, n. 236, 2016.
- SEVCENKO, Nicolau; NOVAIS, Fernando Antonio. República: da belle époque à Era do Rádio. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. (Coleção História da Vida Privada no Brasil, 3).
- TEIXEIRA, Solange Maria. Envelhecimento na agenda pública brasileira. Políticas Públicas – Revista. Universidade Federal do Maranhão, v. 7, n. 1, p. 113-136, jan./jun. 2003.

Notas de fim

1 Professora no curso Educação Física e Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: emscopel@ucs.br.

Suicídio como Ato Político: o resgatar do Homem Ativo capaz de influenciar a Realidade

Fayni Carneiro Leite¹

O tema da morte assim como o sentido da vida tem sido questionado e refletido por muitos estudiosos de diversas áreas ao longo da história da humanidade, tal qual seu impacto no contexto ético-político-social, deixando assim, uma lacuna sobre uma terceira temática que ronda o ser humano: - o suicídio - seu significado e sentido.

Particularmente, no atual contexto, no qual é possível constatar progressos em vários campos que contribuem para o bem-estar das pessoas, a saber, a educação, saúde e comunicação, não é possível deixar de observar o aumento de funestas consequências como estresse, medo, angústia, depressão e violência. Esta mudança de época causada por enormes saltos qualitativos e quantitativos, de forma veloz, nos faz refletir sobre essa era do conhecimento e da informação, onde o sujeito singular se torna anônimo e sem voz, campo fértil para o suicídio, tema de significativa relevância, merecendo um destaque à parte. Faz-se necessário, portanto, interpretar e debater suas implicações, em especial, no campo do *agir político* de forma a resgatar a identidade do homem ativo e capaz de transformar a sociedade.

A presente reflexão fundamenta-se principalmente no pensamento político e social de dois importantes pensadores, a saber, *Hannah Arendt* e Émile Durkheim, este último, através das reflexões de seu comentador, o psicólogo social *Marcímedes da Silva*. A escolha destes estudiosos não tem pretensão de contrapor suas ideias, mas apresentar suas teorias com o propósito de apontar conceitos e argumentos que possam fornecer subsídios para compreender a busca da afirmação do sujeito, em suas ações e comunicações.

Hannah Arendt em sua obra *A Condição Humana*, particularmente nos primeiros capítulos, nos descreve caminhos acerca do ser humano e sua condição política, tendo como foco *a vida*, em especial retoma a expressão de *vita activa* dos clássicos gregos, para nos designar as três atividades humanas fundamentais: *trabalho (labor)*, *obra (work)* e *ação (action)*. Trabalho/labor como atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, relaciona-se à sobrevivência, onde a condição humana do trabalho é própria vida, no sentido da vida reduzida a trabalhar e consumir, de forma subsistente, repetitiva, a suprir as necessidades básicas biológicas. A obra (*work*), no entanto, corresponde a uma forma não natural, modificada, transformada, são ferramentas construídas pelo homem para facilitar sua existência, para consumir, para gerar lucros, para conhecer, tendo como condição para sua existência a mundanidade, essas obras por vezes, sua durabilidade pode ser superior ao tempo de vida do homem, trata-se portanto da fabricação da “infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano” (ARENDDT, 2007, p. 149).

Destacar-se-á, em especial o conceito de ação (*action*), o qual é a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem mediação de coisas ou matéria, “tendo como condição da ação humana a pluralidade, porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDDT, 2007, p.16). Neste sentido, a condição de nossa singularidade se encontra na pluralidade humana, sendo que, para afirmar essa singularidade, é preciso o existir em meio aos outros. Nesse espaço, há lugar para opinião, como verdade subjetiva, e a busca do consenso, momento em

que cada cidadão se singulariza pelos feitos e pelas palavras proferidas no convívio público. De acordo com a comentarista SONIA SCHIO, “a liberdade política caracteriza-se pela ausência de causalidade, pela possibilidade de surgimento do inesperado, no qual abre espaço para a capacidade humana de iniciar processos novos por meio da ação humana livre” (SCHIO, 2012, P.16). Para Arendt, liberdade é mais do que a independência, ela é plena quando expressa publicamente, segundo Schio, “ser independente é pensar por si mesmo, levando em conta as opiniões dos outros, sem submeter-se a elas passivamente. Sob esse enfoque a liberdade política é vivida na política” (SCHIO 2012, P.151). Através deste prisma, o homem torna-se livre ao permitir-se participar e deliberar na esfera pública, no entanto, particularmente no atual contexto, o padrão de comportamento humano alterou-se e tornou a esfera pública mundana, sem espaço para a excelência humana, acarretando consequências drásticas como o findar da existência, com a busca do último discurso, da comunicação definitiva e marcante, o ato do suicídio.

Arendt destaca que o discurso é a forma de ação do homem político, sendo a comunicabilidade um elemento imprescindível, pois permite a busca do consenso, embasa as relações entre os cidadãos, permitindo-lhes alternar a posição de ator político, enquanto discursiva, busca persuadir, e a de espectador, que ouve, pensa e julga. Schio nos argumenta que a vida política, em seu espaço público, abarca os cidadãos com o direito de expor suas opiniões, com a possibilidade de concordar ou discordar, gerando ações novas e inéditas.

De acordo com Arendt, “a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história” (ARENDR, 2007, p. 16,) neste sentido, define que um novo começo, inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. (ARENDR, 2007, p.17). Portanto, o agir é introduzir algo não previsto no sistema, um *romper com a realidade*, em forma de ação política, associa essa condição política à natalidade, como o cumprimento de uma promessa dada no nascimento, o anúncio do novo ao mundo. Schio nos ressalta que a políti-

ca, nesse sentido, “é composta por ações humanas livres, e a sua demonstração mais autêntica está na possibilidade de iniciar os processos. O resultado da ação é a contingência. Ou seja, a ação gera o inusitado, o desconhecido, aquilo que não depende de opções pré-fixadas e de resultados previstos e previsíveis” (SCHIO, 2012, P.153). A ação humana, assim como a natalidade, é irreversível, não há como voltar atrás e desfazer o que foi iniciado, além de não ter controle sobre seu desenrolar. O suicídio, como uma ação humana, é irreversível, não há controle sobre suas consequências, é o usar de sua liberdade no secularismo para a última mensagem, o último ato político, tirar a própria vida. No entanto, para Arendt, é a natalidade que tem o dom de transformar a realidade; mesmo que o suicídio altere a realidade que o impera, e passe a ser um modificador de sistemas, o sujeito atuante não se encontra mais entre os homens, o que para Arendt é imprescindível a vida humana, para com ela estabelecer uma nova realidade que lhes pertence por direito, fazendo uso de sua liberdade e da ação.

Sendo assim:

A ação e a possibilidade de começar algo novo são idênticas, pois é da própria natureza de todo início o irromper no mundo novo como uma ‘improbabilidade infinita’, e é, contudo, justamente esse infinitamente improvável que constituiu de fato a verdadeira trama de tudo que denominamos real, dessa forma, a natalidade, e não a mortalidade, permite o novo. (SCHIO, 2012 p.159)

O “estar entre os homens” segundo SCHIO, “não é imposto pelos instintos ou pela necessidade. A inserção é incondicional, e seu impulso surge do primeiro começo que é o nascimento, podendo se estender a novos inícios, pela ação, através do empenho pessoal” (SCHIO, 2012, P.167). Nesse sentido, Arendt, faz duras críticas à sociedade que está condicionada à educação do bom comportamento e não da ação, ou seja, está no condicionamento humano a investida no suicídio? Seria o homem em seu atual bom comportamento, um condicionado ao suicídio como comunicação do seu agir político? Estaria o homem, substituindo a natalidade pelo suicídio como forma de ação? Seria o suicídio um resgatar de identidade?

Conforme Arendt “a identidade do ser humano somente é revelada na sua vivência em sociedade e, portanto, no seu agir através do discurso, para além da esfera privada. O agir e o falar permitirão a organização da comunidade”. (ARENDRT 2007, P. 193). Arendt, ainda nos adverte quanto à alienação construída pela sociedade de consumo, no qual o homem, na modernidade, vai à “praça” para trocar o seu produto ou consumir, não mais para *contatar* pessoas. O espaço público já não tem mais o potencial destinado a ação e discurso, que une os homens em um propósito, além da individualidade das suas vidas. O homem moderno realiza “contatos virtuais”, se distancia, não se envolve, provocando possíveis lacunas para o agir suicida.

Quanto a Marcímedes Silva, este identifica a atual vida social como ação sobre o comportamento do indivíduo a partir do exterior, tornando essa realidade cada vez mais inalterável e inacessível ao indivíduo. Durkheim salienta que as influências exteriores perturbam o funcionamento da vida coletiva e que é necessário manter certa ordem social; para tal, recorre à sociedade como moderadora, pois o Estado possui dificuldades em desempenhar esse papel. Nas palavras dele, “atualmente, e sobretudo nos nossos grandes Estados modernos, a sociedade está demasiado longe do indivíduo para poder agir sobre ele de uma maneira eficaz e contínua” (DURKHEIM, 1987, p. 376).

Silva ainda sublinha que Durkheim “identifica no suicídio o reflexo da frouxidão das normas sociais e, conseqüentemente, a coesão grupal e a solidariedade tornam-se ausentes” (SILVA, 2008, p. 23). Ele enfatiza que o homem não é um sujeito passivo diante da sociedade, esclarecendo assim, que a responsabilidade pelo suicídio não deve ser atribuída exclusivamente ao organismo social e “que é preciso enxergar o ser humano também como sujeito ativo na sociedade, enfatizando-o enquanto ser comunicativo, criador de símbolos e significados, utilizando-se da comunicação como constituinte da sua identidade” (SILVA, 2008, p. 24). De acordo com Silva, o suicídio não somente é ação, mas reflete uma espécie de linguagem, uma forma de comunicação.

Silva, em sua psicologia social, esclarece que o indivíduo se encontra em um *labirinto de si mesmo*, no qual

não busca um caminho, uma saída, mas algo mais abrupto, um *quebrar de paredes*. Explica o autor: “É preciso romper os vínculos estabelecidos socialmente, sejam eles familiares, religiosos ou políticos. O suicídio é a maneira radical de fazer isto, atividade que aparenta afastar para sempre o sujeito da sociedade, mas que acaba por agregá-lo no meio social” (SILVA, 2008, p. 94).

Para se afirmar como indivíduo singular, o autor nos ressalta que o sujeito suicida sente-se aniquilado pela sociedade, e para transformar esta realidade, força-se a uma única direção, o de romper com o isolamento social no qual vive e ganhar vida, remetendo, tal movimento, ao caráter político do gesto suicida.

Enquanto para Durkheim:

Quanto mais os grupos a que pertence se enfraquecem, menos o indivíduo depende deles e, por conseguinte, mais depende apenas de si mesmo para não reconhecer outras regras de conduta que não as que se baseiam em seus interesses privados. Se, portanto, conviermos chamar de egoísmo esse estado em que o eu individual se afirma excessivamente diante do eu social e às expensas deste último, poderemos dar o nome de egoísmo ao tipo particular de suicídio que resulta de uma individualidade descomedida. (DURKHEIM, 1987, P.259)

Para Durkheim quando uma sociedade é fortemente integrada, possuindo uma grande força coletiva, acaba mantendo os indivíduos sob sua dependência, não lhes permite dispor de si mesmos conforme sua vontade. A sociedade assim se opõe aos indivíduos suicidas, pois estes também tem deveres para com ela.

Quanto a Silva, nos esclarece que a ação do suicídio, tem por implicação, o indivíduo assumir o poder sobre si mesmo e sobre os outros, possui uma força, uma energia exercida por um agente – o suicidado sobre outro agente -, alguém ou toda a sociedade. É como se o suicidado estivesse afirmando que seu cadáver, seu corpo está influenciando os outros, influenciando o social.

Conforme Silva, o suicídio coloca a sociedade diante de um fato que se quer negar: o morto vive – isto não tem nada de sobrenatural – e passa a agir com mais força através de imagens mentais (SILVA, 2008,

P.68). Por um lado a ação do suicidado em relação à sociedade tem como seu ponto de partida, o gesto suicida, de outro lado, para que se crie a imagem mental, faz-se necessária um processo de comunicação entre ambos, permitindo assim ao suicidado criar e alterar a realidade.

Através da comunicabilidade, o sujeito age pelo seu discurso, e sua ação é expressão de sua identidade, como parte de um todo, demonstrando sua singularidade. A natalidade e o suicídio são, portanto, duas formas antagônicas que o homem encontrou para atuar como sujeito político, desenvolvendo sua atividade individual inserida no conjunto de práticas humanas, rompendo com a cristalização sufocante da identidade, encaminhando-se para um novo projeto, constituindo, assim, um novo comportamento social e o retorno do homem ativo capaz de influenciar a realidade. Todavia, o suicídio é a forma de ação ideal? Que nova realidade desejamos construir? A natalidade nos permite ensejar um futuro diferente? Qual é a forma de ação que constituirá um bem social à todos? Pode-se não possuir as devidas respostas, mas as lacunas abertas permitem refletir antes de agir, pois a característica que mais define o homem como tal é a de ser capaz de pensar por si, e um ser incapaz de pensar, não está habilitado de realizar juízos morais, e é capaz de realizar qualquer espécie de ação.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DURKHEIM, Emile. *O suicídio: estudo de sociologia*. 4 edição. Trad. De Luz Cary, Margarido Garrido e J. Vasconcelos Esteves. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- SCHIO, Sônia Maria. *Hannah Arendt: história e liberdade. Da ação à reflexão*. 2ª edição. Porto Alegre: Clarinete, 2012.
- SILVA, Marcimedes Martins da. *Suicídio: trama da comunicação*. São Paulo: Scortecci, 2008.

Notas de fim

1 Mestranda em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul. fcleite1@ucs.br .

Violência nas Redes Sociais e o cotidiano docente: estudo do caso da Professora de Indaial

Bibiana Silveira-Nunes¹
Amarildo Luiz Trevisan²

Considerações iniciais

Colocamos aqui, em forma de artigo, anteprojeto de pesquisa de doutorado apresentado ao PPGE/UFSM como pré-requisito parcial para seleção para o programa. O tema proposto se desdobra na interface da Filosofia da Educação, nas contribuições à linha de pesquisa LP1 – Formação de Professores. (COLOCAR NOME DA LINHA), e à temática da violência e mediação de conflitos na formação docente.

Neste anteprojeto, titulado *Violência nas redes sociais e o cotidiano docente: estudo do caso da professora de Indaial*, propomos, propomos pensar a questão da violência a partir da perspectiva simbólica, especificamente no contexto da prática docente e tendo em vista o contexto contemporâneo de comunicação mediada por dispositivos e plataformas de redes sociais.

É nosso objetivo compartilhar com a comunidade científica todas as etapas de uma pesquisa científica, trazendo a esse contexto valores e características específicos das comunidades da internet e a resultante cultura digital. Pretendemos alcançar esse objetivo através desse artigo e outros que possivelmente virão.

Introdução e justificativa ao/ do projeto

A chegada do século 21 traz consigo a digitalização do cotidiano e, com ela, novas tecnologias e, principalmente, novas sociabilidades. Van Dijck (2009), em

seus estudos sobre apropriações da internet no cotidiano, fala em novas maneiras de socialização que, através dessa profunda mudança de paradigma, estão modificando as relações interpessoais. De acordo com a autora, essas mudanças são possibilitadas pelas plataformas digitais, especialmente as de redes sociais.

Ao mesmo tempo, aumentam os índices de violência, tanto em nível local como a nível global. São instâncias de violência física, simbólica, sistêmica, que mudam horizontes e cotidianos. Brigas de bairro, guerrilhas urbanas, guerras civis, além dos movimentos migratórios de refugiados, construções de muros, nacionalismos exacerbados. Todas instâncias de violência que, a cada dia, se tornam mais cotidianos, desestabilizando sociedades e fazendo da barbárie o novo comum.

O discurso de ódio tem se tornado lugar comum nas redes sociais online brasileiras, como mostra pesquisa sobre intolerância digital em perfis brasileiros (MATSUURA, 2016, hipertexto). Levantamento de publicações sobre temas como racismo, homofobia e posicionamento político, nas três principais redes sociais acessadas no Brasil (Facebook³, Twitter⁴ e Instagram⁵), apontou que 84% das publicações mostraram abordagem negativa sobre os temas. O principal foco foi o posicionamento político: “Como resultado do panorama político gerado a partir das eleições de 2014, ‘coxinhas’ e ‘petralhas’ realizam intenso debate nas redes, na maioria das vezes com xingamentos e discursos rasos, que incentivam o ódio e a divisão” (MATSUURA, 2016, hipertexto). O segundo tema apontado pelo estudo foi o ódio a mulheres: “Assédio, pornografia de vingança, incitação ao estupro e outras violências são, por vezes,

travestidos de ‘piadas’ que são curtidas e compartilhadas, reforçando no ambiente virtual o machismo presente na sociedade” (MATSUURA, 2016, hipertexto). Em terceiro lugar, o estudo aponta a intolerância a pessoas com algum tipo de deficiência: “Termos como ‘leproso’ e ‘retardado mental’ e o uso da deficiência para ‘justificar’ direitos são usados nessas citações” (MATSUURA, 2016, hipertexto).

Quando um ator está limitado a uma bolha de informação dentro da qual percebe ameaças, a propagação da violência simbólica é facilitada, aumentando a incidência de intolerâncias em relação à diversidade – possível fonte de ameaças – e criando espaços de violência. Esses episódios de intolerância podem levar a situações de julgamento e condenação públicos, ‘linchamentos’, realizados por meio de difusão de conteúdos e comentários de ódio. É a partir dessa premissa que iniciamos nossa linha de investigação: a da existência de espaços de violência na comunicação mediada por tecnologias e, principalmente, o efeito dessa violência na formação e prática docente. Principalmente considerando o fato de que a escola tem estado cada vez mais permeável à sociedade, contribuindo para que os alunos levem para ela os seus problemas domésticos. Essa permeabilidade facilita a influência das tecnologias no seu cotidiano, como apontado por Mattéi (2002). Nesse contexto, a barbárie está inserida não apenas no sujeito, mas também na educação, na cultura e na política.

No meio educacional, compreendemos que existem saberes e linguagens entre os sujeitos que socializam experiências, ideias e conhecimentos. A sala de aula é um ambiente que exige do professor um preparo para mediar as relações que afloram do convívio aluno-aluno, aluno-professor e do contato com os novos conhecimentos que são oferecidos no ambiente de estudo. A interação, nesse sentido, é essencial para favorecer a aprendizagem e apoiar as relações interpessoais por meio do uso da linguagem. Porém, com a inserção das redes sociais online no cotidiano, a interação entre professor-aluno se projeta além da sala de aula, assim como as violências sofridas e causadas por ambos.

Sendo que a educação 1) cumpre nas sociedades humanas a função de ensinar o homem a conviver

em sociedade; 2) é um processo contínuo de inserção na realidade, de construção de um sujeito capaz de atuar nesta realidade; e 3) é vista como um processo contínuo em que o indivíduo vai inserir-se, construir sentido e atuar no mundo em que vive, devemos incluir também nesse processo educacional a interação online, haja vista sua cada vez mais ampla inserção no cotidiano.

A interação ocorre pela ação efetiva do sujeito no seu meio, ajudando na sua educação e transformação (MOTTA-ROTH et al.; 1999). Online, a interação se dá mediada por dispositivos conectados à internet, sendo supressa a corporalidade da comunicação. No contexto de ensino, a interação de qualidade está completamente relacionada com a relação ativa de alunos e professores na efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. É um processo que envolve a relação entre alunos, professores e contexto social no qual estes indivíduos estão inseridos. No espaço da sala de aula articula-se um grupo de pessoas que interagem em busca de um determinado fim, expondo com isso suas personalidades.

Já na interação online, “os sujeitos interagem por meio da escrita, em listas de discussão, via e-mail, bem como em chats e fóruns, e em ambientes de rede” (PESCE, 2005, p. 64). Também nesses ambientes digitais “um discurso se complementa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está sendo inserida numa intersubjetividade” (FAZENDA, 2003, p. 41). Em redes sociais online, especialmente as estruturadas em plataformas digitais (como Facebook), esse discurso não está limitado a um grupo de alunos e o professor, mas estende-se a todos os contatos das pessoas envolvidas, o que leva a um aumento exponencial do grupo envolvido.

Pensando no contexto de ensino, é comum questionarmos o real papel da educação, de que forma o professor pode estimular o aluno ou que influências o docente pode causar no discente. De acordo com Trevisan (2010), entende-se que o docente deveria servir como um exemplo para o sistema, no reconhecimento do outro como “estranho e diferente, e não exclusivamente como melhor, inferior ou igual, mas, sim, per-

cebendo a igualdade na diferença no ponto inicial da conversação educativa” (TREVISAN, 2010, p. 223).

De maior importância no contexto da discussão aqui proposta, trazemos o caso da professora de Indaial, um caso de professora agredida em sala de aula⁶. Originário em ambiente escolar e amplamente abordado na mídia tradicional, o caso - ocorrido em agosto de 2017 -, teve repercussões violentas nas redes sociais, que por sua vez foram noticiadas pela mídia tradicional. Ao postar em seu perfil pessoal no Facebook sobre a agressão física sofrida em sala de aula, a professora agredida, além de receber mensagens de apoio de sua rede de contatos, foi vítima de ‘manifestações de ódio’ (CASTRO, 2017, hipertexto). A professora, abertamente apoiadora do Partido dos Trabalhadores, foi ativa – e violentamente – criticada por seu posicionamento político na rede social. Os comentários, de acordo com a reportagem de Castro (2017), foram agressivos e de cunho pessoal, proferidos por atores abertamente afiliados a movimentos de extrema direita. Tal afiliação, de acordo com a reportagem, pode ser observada nos perfis pessoais dos comentaristas e no cunho das postagens realizadas (CASTRO, 2017).

A professora alude à ‘força divina’ atuante sobre ela no momento da alteração, que a permitiu manter a calma diante da barbárie que acontecia, revelando de certo modo a reflexão de Benjamin (2013) sobre a existência, na educação, de uma ‘violência divina’. A essa reflexão agregamos a de Žižek (2018) sobre demonstrações irracionais de violência, sem demandas concretas, sustentadas apenas por um vago chamado por justiça – como as que se tornam cada vez mais frequentes, a nível global, mantidas e proliferadas por redes sociais digitais. Essas são, de acordo com o autor, a versão século 21 da violência divina invocada por Benjamin no princípio do século XX – também esse um momento de instabilidade sócio-político-econômica a nível mundial.

Certamente foi este o caso da professora agredida, dado que não houve um equacionamento ou elaboração corretos pela gestão da escola para este caso. Para que a educação não continue a adentrar a essas situações de maneira empírica, ingênua, ou me-

ramente executiva, a hipótese que pretendemos colocar em questão nesse momento é a de que as teorias da educação poderiam repensar as suas bases, pois elas ainda permanecem divididas, por vezes, no tratamento da questão da violência entre repressão, liberação ou ausência da colocação de limites. Com esse tipo de acento, o tema da violência na educação adquiriu de certa forma contornos eminentemente negativos, e isso trouxe, em consequência, a ausência da preocupação na formação de professores em trabalhar com situações de violência e conflito. E isso ocorre com as teorias da educação por que elas foram refletidas, de modo geral, do ponto de vista relacionado ao seu contexto histórico e social exclusivamente, esquecendo-se de questionar elementos importantes como os avanços no uso das tecnologias e, entre outros, os aspectos relacionados à biopolítica⁷, a qual, como aduz Foucault (1999), traz elementos de dentro e de fora da história, isto é, ela vigora “nesta posição dupla da vida, que a situa fora da história com suas imediações biológicas, e, ao mesmo tempo, dentro da historicidade humana, infiltrada por suas técnicas de saber e de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 135).

Em sua reflexão, Zuin (2012) volta-se a Adorno (1986) quando este coloca o processo de ensino aprendizagem como um jogo de cena. Na versão digital, proposta por Zuin (2012), a internet e as redes sociais funcionam como palco. Ou como uma metralhadora audiovisual, imagem usada pelo autor para aludir às mensagens cada vez mais rápidas e rasas utilizadas por e nesses meios – ou talvez para aludir ao meio em si. O caso que propomos estudar é consequência dessa poderosa metralhadora, consequências até então inimagináveis na experiência educacional-formativa. É portanto imprescindível estudar esse caso específico para termos ideia do que pode acontecer quando essa metralhadora é acionada e esses projéteis são disparados a professores.

Temos, com o ataque à professora de Indaial, um caso de violência simbólica em ambiente digital ao qual todos que frequentam esses espaços e valem-se desses meios de socialização estão suscetíveis. Também, esse caso reflete o atual momento e a falta de preparo para lidar com situações desse tipo, cada vez mais correntes. Nesse contexto, é necessário pensar a violência online

para além do cyberbullying, investigando a barbárie nos processos de socialização, subjetificação e objetificação na socialidade digital, especificamente quando relacionados à questão da Educação. Nos aliamos a Hine (2015) ao pensar a internet como integrada, incorporada e cotidiana, como parte do tecido social. Assim, propomos investigar o papel do professor na socialização online, especificamente na propagação da violência simbólica através de redes sociais digitais. Principalmente, o papel do professor nesse contexto, como essa violência o afeta e como ele mesmo age face as violências – recebidas e infligidas por ele. Continuando, apresentamos a estrutura proposta para o projeto.

Estrutura do projeto

Tendo em vista os dados e fatos relatados acima, tomamos como questão de pesquisa a seguinte indagação. Pensando a internet como integrada, incorporada e cotidiana, como a crescente violência simbólica mediada por plataformas digitais de redes sociais, exemplificada pelo caso relatado da professora de Indaial, afeta a formação e prática docente?

A partir dessa questão, configuramos objetivo geral e objetivos específicos. Propomos então identificar e entender os meios de expressão da violência simbólica nas redes sociais, quando estes tangenciam a formação e prática docente. É nossa intenção alcançar esse objetivo a partir do estudo de caso da professora de Indaial, atacada em ambiente escolar e, posteriormente digital, visando a construção teórica desse universo de violência mediada por tecnologias de comunicação e informação (TICs). Pretendemos dessa maneira oferecer suporte à formação e prática docente, para que este profissional possa 1) abordar o tema da violência mediada por TICs em sua prática e 2) lidar com as consequências dessa violência quando toca seu cotidiano dentro e fora do espaço escolar.

Estabelecemos como objetivos específicos, que ajudarão a nortear e estruturar a pesquisa, os seguintes:

- Identificar emergência do fenômeno violência mediada por plataformas digitais na intersecção entre os campos Educação,

Comunicação e Filosofia;

- Construir quadro teórico que dê suporte à discussão da violência simbólica mediada por tecnologias;
- Analisar a resposta às violências sofridas durante o caso relatado, a nível escolar e social;
- Identificar e compreender o papel das plataformas digitais na ampliação/ difusão/ concentração de eventos de violência simbólica;
- Verificar o impacto dessas instâncias de violência simbólica no cotidiano e formação de professores.

Como metodologia para alcançar esses objetivos, propomos o estudo profundo e exaustivo de um objeto, o caso que denominamos professora de Indaial, o qual acreditamos válido como referência do fenômeno descrito, de maneira a alcançarmos um amplo e detalhado conhecimento do mesmo (YIN, 2001). Propomos a adoção dessa metodologia como estratégia de pesquisa, tendo propósito descritivo. No que compete à composição do relatório, optamos pela estrutura analítica linear, abordagem padrão para relatórios de estudo de caso associados a dissertações e teses acadêmicas. Como campo de pesquisa, definimos este objetivamente em função dos espaços de violência específicos ao caso estudado e suas interconexões (HINE, 2015).

Nos apropriamos da abordagem etnográfica como método de coleta de dados, focando principalmente nos estudos de etnografia como método de estudo no campo da Educação como colocados por Mattos e Castro (2011) e na etnografia para a Internet proposta por Hine (2000, 2015). Quanto à determinação de campo e escolha de métodos para coleta de dados, balizamos esses pela observação prévia do caso estudado, considerando o período de construção desse projeto, e também pela experiência da pesquisadora, que já se valeu desses procedimentos metodológicos em estudos prévios. Essa apropriação visa, por meio desse processo, o conhecimento da realidade sociocultural e do universo simbólico estudados, buscando aprofundar o conhecimento dessas estruturas culturais – a saber, os meios de expressão da violência mediada por plataformas de redes sociais - para auxiliar o trabalho do docente.

Hine (2000) entende a Internet como a) cultura e b) artefato cultural, cada qual com vantagens e desvantagens analíticas, podendo ou não estarem conectadas. Vendo a Internet enquanto a) cultura, a autora colo-

ca que essa representa um lugar, o ciberespaço, onde a cultura é construída e reconstruída. Já seguindo a perspectiva de Internet enquanto b) artefato cultural, Hine (2000) a coloca como tecnologia produzida com objetivos e prioridades específicos, sendo produto da cultura. Assim, a autora vê a internet não como um espaço à parte, mas sim como extensão, parte da vida cotidiana. Explora a Etnografia para a Internet como o estudo de conexões, ao invés do estudo de um lugar específico e isolado. Essa postura vem ao encontro da Teoria Interpretativa da Cultura proposta por Geertz (2008). Nela, o autor coloca a cultura como teias de significado, as quais o homem mesmo teceu e às quais se amarra. O comportamento é ação simbólica, e seu fluxo, ou ação social, articula as diferentes culturas, que são elas mesmas geradoras de significados.

A abordagem etnográfica para Internet proposta por Hine (2015) vem ao encontro da proposta deste estudo, que procura identificar espaços de violência na Internet, especificamente nas plataformas digitais. Trata-se de explorar como essas plataformas digitais são usadas para a expressão de violência, especificamente no que afeta o cotidiano e a prática do professor. A visão da Internet como integrada, incorporada e cotidiana proposta pela autora baliza toda a estruturação da pesquisa, por isso o papel central da autora na proposta metodológica aqui apresentada. Esses conceitos são explicados com maior detalhamento a continuação.

Quadro teórico

Consideremos primeiramente a característica inédita da pesquisa proposta, e por consequência a falta de bibliografia e teorias que abordem especificamente esse tema da violência mediada por plataformas de redes sociais e seu impacto na educação e suas teorias. Haja vista essa deficiência, optamos por cercar nosso objeto com teorias tangenciais, que abordem um aspecto ou outro do tema. Dessa maneira, tomamos como base três eixos básicos, compreendidos por pesquisas em três diferentes campos de conhecimento e pesquisa.

Começamos com o eixo 1) plataformas de redes sociais e sociabilidade online, que dá conta de questões

ligadas a estudos de cultura digital, focando principalmente nas questões e aspectos sociais da comunicação mediada por TICs. A seguir, voltamos ao campo da educação, especificamente pelo eixo 2) formação de professores e sua relação com a violência, onde inclusive encontramos primeiros estudos ligados diretamente ao tema estudado, porém em um contexto prévio, onde a tecnologia ainda não se configura como ubíqua, como é o caso agora (característica que garante algumas diferenças importantes entre as pesquisas envolvidas). Finalmente, chegamos ao eixo 3) violência simbólica e espaços de violência, onde investigamos as diferentes concepções teóricas de violência simbólica e suas expressões, assim como os espaços de violência resultantes dessas expressões, especificamente no espaço digital. A seguir, colocamos breves definições dos conceitos abordados, a fim de esclarecer seus usos no âmbito do projeto.

Plataformas de Redes Sociais e sociabilidade online

Seguimos aqui a nomenclatura colocada por Van Dijck (2013), que se refere ao universo de sistemas de interação social mediados por dispositivos ligados à Internet como *plataformas de redes sociais*, serviços baseados na web que apropriam-se de estruturas pré-existentes como sites de redes sociais e sites de conteúdo gerado pelo usuário. Nos interessam plataformas de redes sociais como o Facebook, Instagram e Twitter, plataformas que se configuram ao mesmo tempo como site de redes sociais e site de conteúdo gerado por usuários, que promovem contato interpessoal - entre indivíduos ou grupos -, forjando conexões pessoais, profissionais ou geográficas, e ao mesmo tempo encorajando a formação de laços fracos (VAN DIJCK, 2013).

Pensando plataformas digitais como veículos bilaterais de sociabilidade em rede (CASTELLS et al., 2007; MANOVICH, 2008), esses espaços sociais (LEFEBVRE, 1991) formam uma nova camada de organização do cotidiano, influenciando interações humanas em níveis individuais e coletivos, levando a uma interpenetração entre mundos online e offline cada vez

maior (VAN DIJCK, 2013). Aqui, nos referimos ao fenômeno de ligação de atores em rede como a construção de *redes sociais na Internet*, seguindo a acepção de Recuero (2009) de redes sociais que, por estarem suas relações mediadas por dispositivos conectados à Internet, mostram particularidades no que concerne seus atores e conexões entre eles. Também, focamos em particularidades inerentes à “expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador” (RECUERO, 2009, p.24).

Outra particularidade das redes sociais na Internet, está no fato de que as interações sociais no online deixam rastros, conteúdos que são publicados e arquivados e, portanto, recuperáveis e buscáveis (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015). Também, “porque a própria representação do grupo social no ciberespaço altera o grupo em si. Essas redes são representadas, principalmente, através dos sites de rede social e de outras ferramentas que permitiram sua apropriação desse modo” (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015, p.23). É por meio desses rastros, registros de dinâmicas sociais que possibilitam que “interações e conversações sejam mapeadas e estudadas em larga escala” (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015, p.25), que Recuero (2009) propõe o estudo de redes sociais na Internet, definindo este como o ato de “estudar os padrões de conexões expressos no ciberespaço. É explorar uma metáfora estrutural para compreender elementos dinâmicos e de composição dos grupos sociais” (RECUERO, 2009, p.22).

Também é de nosso interessa a capacidade das plataformas de mapear os dados de cada usuário e organizar o que lhe será apresentado em função dos seus gostos – presumidos pelo algoritmo em função do conteúdo já acessado pelo usuário e por seus contatos – denominada por Pariser (2011) de filtro bolha. Este dispositivo de vigilância digital tem por propósito guiar o usuário no oceano de informações desconexas que compõe a internet, sendo que dispositivos têm “três elementos centrais: a informação, os bancos de dados e os perfis computacionais (profiles)” (BRUNO, 2006, p.154). De maneira positiva, esses dispositivos auxiliam na gestão de dados informacionais que serão apresentados a cada usuário, em função do que ele já buscou/ atualizou. De maneira negativa, criam uma bolha ao redor do usuário, que limita seu mundo

online àquilo que lhe é familiar, eliminando a abertura à diversidade em seu cotidiano online.

O filtro bolha é um dos agentes na formação de grupos de ódio na internet (BOZDAG; VAN DEN HOVEN, 2015; HAWDON, 2012). Essa violência simbólica ganha latitude com a aplicação do filtro bolha, criando um ambiente de extrema violência simbólica e ameaça percebida (LIAO; FU, 2013; RODEGHIERO, 2012). Rodeghiero (2012) analisa situações de violência no Facebook, apresentado o ator dessa violência como “alguém que abusa do poder para humilhar publicamente e em grande escala uma classe de pessoas cujo comportamento lhe é inaceitável, seja por deboche [...] ou por indignação” (RODEGHIERO, 2012, p.130). A estas situações chamamos *espaços de violência* (GILES, 2006).

Formação de professores e violência

No que diz respeito à formação de professores para lidar com situações de violência simbólica digital, nos apoiamos em estudos realizados por Zuin (2012) sobre o tema. Segundo o autor, a violência, que é por si só implícita no processo de ensinar e aprender, ganha novas dimensões em tempos de TICs – destaque, intensidade e dramaticidade. É uma realidade onde existir é ser percebido.

De acordo com Zuin (2012), nesse espaço a sádica relação entre professores e alunos ganha visibilidade, se torna instigante. Em casos de agressão pública coletiva, como o da professora de Indaial, por se tratar de interação em espaço público, configura-se como um convite a todos que a ela assistem para que participem: uma permissão social para se realizar todas as fantasias recalçadas ao longo dos anos de submissão a diferentes professores que, no momento da interação – da cena – são representados por aquele professor que está sendo violentado. As redes sociais, nesse contexto, são espaço privilegiado para os alunos manifestarem o que pensam de seus mestres. É também uma maneira de cada um daqueles alunos, invisíveis na multidão, emitirem suas próprias mensagens, serem ouvidos e reco-

nhecidos. Como diz Pucci, esta é “a nova ontologia de nossos dias: quem não é percebido, não existe” (apud ZUIN, 2012, p.13).

Violência simbólica e espaços de violência

Quanto à violência, nos balizamos por Žižek (2015), que coloca violência a partir de três concepções: 1) violência subjetiva, visível e exercida de forma direta, claramente identificável; 2) violência objetiva, invisível e exercida de forma indireta, como atos de racismo ou homofobia, muitas vezes naturalizados; e 3) violência sistêmica, que nasce dos efeitos catastróficos de sistemas políticos e econômicos fundamentados em injustiças e desigualdades visíveis (ŽIŽEK, 2015).

E, no que compete a espaços de violência, apoiamos-nos na conceituação de Giles (2006) que, a partir de estudo de obras paradigmáticas da literatura norte-americana, estabelece a noção de espaços extra geográficos onde a violência ocorre. O autor (2006) fundamenta-se na noção de espaço colocada por Lefebvre (1991), sendo que este pode tomar uma de três formas de representação: 1) o espaço físico, da natureza; 2) o espaço mental, da lógica e abstrações; e 3) o espaço social, das relações humanas (LEFEBVRE, 1991). Giles (2006) enfatiza os *espaços representacionais* de Lefebvre (1991), que têm a linguagem como eixo central de sua produção. De acordo com Giles (2006), Lefebvre (1991) propõe uma interação complexa entre linguagem e espaço, onde linguagem cria espaço, que por sua vez influencia linguagem – sendo que a violência é aspecto integral do espaço social abstrato do capitalismo.

No âmbito da presente proposta de estudo, assumimos a definição de Žižek (2015) para violência, podendo essa ser objetiva, subjetiva ou sistêmica. E como espaços de violência assumimos a colocação de Giles (2006) de espaço extra geográfico, podendo este ser físico, mental ou social, concepção apoiada na noção de espaços representacionais de Lefebvre (1991), cujo eixo central é a linguagem – lugar por excelência das interações sociais em redes na internet. Nessa seara nos inserimos, e propomos estudo aprofundado de caso

prático de violência por no meio digital para estudar tal problema em profundidade, visando um maior conhecimento sobre o mesmo e possíveis caminhos para lidar com o problema, especificamente quando este interage com a prática docente.

Considerações finais

Apresentamos aqui pré-projeto de pesquisa apresentado como pré-requisito parcial para ingresso no curso de doutorado do PPGE/ UFSM. Objetivando aproximar o discurso científico do discurso inerente à internet, tornamos pública essa primeira fase da pesquisa, prezando pelo princípio de transparência inerente à comunidade digital.

Estrutturamos o artigo em três seções, a saber 1) Introdução e justificada ao/ do projeto; 2) Estrutura do projeto; e 3) Quadro teórico. Na seção 1, apresentamos o projeto e justificamos sua importância e relevância para o campo da Educação, especificamente da Formação de Professores, haja visto o contexto contemporâneo da Sociedade da Informação e da cada vez mais ubíqua internet e cultura resultante. Na seção 2, delineamos a estrutura do projeto, incluindo questão de pesquisa, objetivos geral e específico e metodologia. Na seção 3 apresentamos o quadro teórico que embasa a pesquisa, definindo e esclarecendo conceitos apropriados e aplicados.

Com esse artigo, alcançamos nosso objetivo de compartilhar com a comunidade científica uma das etapas de uma pesquisa científica, trazendo a esse contexto valores e características específicos das comunidades da internet e a resultante cultura digital. Tendo em vista esse sucesso, pretendemos seguir na busca por esse objetivo através de outros artigos ligados à pesquisa. Dessa maneira, tornamos evidente e popular o princípio básico de transparência, inerente à comunicação mediada por TICs e, especificamente, os aspectos sociais característicos da internet.

Referências

- BENJAMIN, W. “Para uma crítica da violência” in: “Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens” in: **Escritos sobre mito e linguagem (1915–1921)** Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin; tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves – São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2013 (2ª edição).
- BOZDAG, E.; VAN DEN HOVEN, J. Breaking the filter bubble: democracy and design. **Ethics and Information Technology**, v. 17, n. 4, p.249–265, 2015.
- BRUNO, F. Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas. **Revista Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.152–159, 2006.
- CALDAS, J. **Polícia conclui inquérito sobre professora agredida dentro de escola em SC**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/policia-conclui-inquerito-sobre-professora-agredida-em-sc.ghtml>>. Acesso em: 10 maio. 2017.
- CASTELLS, M. et al. **Mobile communication and society: a global perspective**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
- CASTRO, G. DE A. **Professora é agredida com socos após repreender aluno**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professora-e-agredida-com-socos-apos-repreender-aluno-1066wxnvhw3fkmggsuv3sr3t>>. Acesso em: 10 maio. 2017a.
- CASTRO, G. DE A. **Professora agredida em sala é hostilizada por opiniões políticas**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professora-agredida-em-sala-e-hostilizada-por-opinioes-politicas-0sc82id16va6exajuk7lrb63>>. Acesso em: 4 set. 2017b.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- GADAMER, H.G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GILES, J. R. **The Spaces of Violence**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2006.
- HAWDON, J. Discussions: Applying differential association theory to online hate groups: a theoretical statement. **Research on Finnish Society**, v. 5, p.39–47, 2012.
- LEFEBVRE, H. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LIAO, Q. V.; FU, W. W.-T. Beyond the filter bubble: interactive effects of perceived threat and topic involvement on selective exposure to information. **Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems**, p.2359–2368, 2013.
- MANOVICH, L. The practice of everyday (media) life. In: LOVINK, G.; NIEDERER, S. (Eds.). **Video Vortex Reader: Responses to YouTube**. Amsterdam: Institute of Network Cultures, 2008. p. 33–44.
- MATSUURA, S. **Brasil cultiva discurso de ódio nas redes sociais, mostra pesquisa**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-cultiva-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-mostra-pesquisa-19841017>>. Acesso em: 4 set. 2017.
- MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- MATTOS, CLG., CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campinas Grande: EDUEPB, 2011.
- MOTTA-ROTH, D. et al. Interação & motivação em um curso de inglês mediado por computador. Pôster apresentado na Sessão de Pôster. **9º InPLA**, 30 de abril a 2 de maio. São Paulo: LAEL, PUCSP, 1999.
- NOVO. **Professora agredida por aluno é acusada de fazer apologia à violência**. Disponível em: <<https://www.novonoticias.com/cotidiano/professora-agredida-por-aluno-e-acusada-de-fazer-apologia-a-violencia>>. Acesso em: 10 maio. 2017.
- ORLANDI, E. P. Espaço da violência: o sentido da delinquência. **Cad.Est.Ling., Campinas: Jul./Dez. 2009**, v. 51, n. 2, p.219–234, 2009.
- PARISER, E. **The filter bubble: what the internet is hiding from you**. New York: The Penguin Press, 2011.
- PESCE, L. M. **Metodologia de educação a distância: considerações preliminares**. Revista PUC Viva. Ano 6, n. 24, jul/set, 2005. p. 63-71.
- RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RODEGHIERO, C. C. **Violência Na Internet: Um Estudo Do Cyberbullying No Facebook**. [s.l.] UCPel, 2012.
- TREVISAN, A. L. A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa. In: **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília/SP: UNESP, 2010.
- TREVISAN, A.L. **Reconhecimento do Outro: teorias filosóficas e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- VAN DIJCK, J. Users like you? Theorizing agency in user-generated content. **Media, Culture & Society**, v. 31, p.41–58, 2009.
- VAN DIJCK, J. **The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media**. New York: OUP USA, 2013.
- ŽIŽEK, S. **Violência**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ŽIŽEK, S. Divine violence in Ferguson. **The European**. Disponível em <https://www.theeuropean-magazine.com/slavoj-zizek/9774-slavoj-zizek-on-ferguson-and-violence>. Acesso em: 12 mai. 2018.

ZUIN, A. A. S. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2012.

Notas de fim

1 Doutoranda PPGE/ UFSM. Contato bibianasilveira@gmail.com.

2 Professor PPGE/ UFSM. Contato trevisanamarildo@gmail.com.

3 Disponível em <http://facebook.com>

4 Disponível em <http://twitter.com>

5 Disponível em <http://instagram.com>

6 O caso foi investigado em profundidade em artigo apresentado nas Jornadas Inter-universitarias de posgrados en educación, em Tandil-AR, durante missão acadêmica entre os dois países, realizadas entre UNICEN/UNTREF – AR e UFSM/UCS – BR. O artigo foi aceito para publicação no livro resultante do evento, que está atualmente no prelo.

7 Por esta lente biopolítica pode ser entendido o descaso da educação e do magistério, de que falava a professora agredida em seu depoimento, abandonados à própria sorte da simples sobrevivência pelas famílias, pela sociedade e pelos governos. Afinal, a biopolítica debate a entrada da bios (vida) nas técnicas de governo, ou seja, o governo das políticas que concebe o ser humano submetido a critérios exclusivamente biológicos de reprodução da vida. Essa ideologia teve o seu auge de aplicabilidade durante o período da Segunda Guerra Mundial, quando os campos de concentração, segundo Agamben (2002), se tornaram o paradigma político do ocidente, uma vez que ali os prisioneiros apenas sobreviviam como verdadeiros mortos-vivos. Nesse contexto a vida é reduzida ao labor, à vida privada. Conforme define H. Arendt, esse é um eterno retorno das preocupações e atividades que têm em vista apenas a sobrevivência do humano. Dessa forma, como ela mesma salienta: “O trabalho, aprisionado no movimento cíclico do processo biológico, não tem, propriamente falando, nem um começo nem um fim – apenas pausas, intervalos entre a exaustão e regeneração” (ARENDDT, 2005, p. 185).



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 05

**Pensamento educacional Latino-
Americano e Epistemologias do Sul**

Consciência Crítica Latino-Americana: superação do Pensamento Colonizado

Sirlei Tedesco¹
Carla Spagnolo²

Introdução

A conquista Ibérica através domínio colonial do continente americano deu início a uma grande dependência subjetiva e intersubjetiva em relação à Europa Ocidental. Com o colonialismo na América Latina inicia-se não apenas a organização colonial do território, mas simultaneamente a constituição dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 1995) e do imaginário (QUIJANO, 1992). Neste movimento, a América constituiu feições políticas, econômicas, sociais e culturais ocidentais. Tal condição denuncia o contraste entre a imposição a de uma matriz cultural de poder colonial e a realidade pluricultural do espaço geopolítico latino-americano.

A partir da necessidade de pensar sobre o ser, estar e o saber latino-americano, pretendemos elaborar uma crítica do sujeito e sua realidade latino-americana em transitoriedade para um despertar da consciência de si mesmo. Nesta condição propomos uma análise da constituição da modernidade³ e suas representações em termos de educação e cultura como processos continuados de colonização, podendo através de uma imersão em estudos do pós-colonialismo, idealizar um sujeito latino-americano, efetivamente emancipado.

Para aprofundar esta temática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e natureza qualitativa, tomando por base o pensamento da geocultura em Rodolfo Kusch (1999) em diálogo com os princípios da *consciência crítica* em Paulo Freire (2001), correlacionando às epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos (2010).

Ao compor este estudo interpretativo para algumas ideias sobre a (de)colonialidade do pensamento, surge a seguinte problemática: como construir um pensamento crítico latino-americano? Aliada a esta questão, outra inquietação vem emergindo e compondo um horizonte de possibilidades que circunda a pergunta feita por Salazar Bondy (1968), na década de 1960: “existe um pensamento latino-americano?”

De imediato queremos destacar o desenvolvimento de um pensamento social e político no hemisfério sul, que, nas palavras de Boaventura de Souza Santos é

(...) el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por El capitalismo y por El colonialismo. (2010, p. 43)

A partir desta provocação de Santos, buscamos compor um diálogo, em Rodolfo Kusch, filósofo argentino, que traz a compreensão da *geocultura do dominador*, tomando como ponto de partida o pensamento indígena e popular, compreendidos como sabedoria popular, a qual esclarece que cada cultura tem seu sujeito próprio. Segundo Kusch (1999) [...] é essencial buscarmos a identidade da América, a “América Profunda” com uma feição popular e libertadora.

Na sequência, pelas bases das *epistemologias do sul*, trazidas por Boaventura de Sousa Santos, proponho refletir sobre a (des)colonialidade do pensamento. A

América Latina é parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas: de um lado um colonizador que impõe, pelo uso da força, toda uma cultura e um poder; e de outro, o colonizado.

Tendo composto as principais bases para a crítica ao paradigma eurocêntrico, preconizamos o discurso freireano como balizador para constituição de uma proposta para pensar o latino-americano como um ser de relações que está no mundo e com o mundo. Para Paulo Freire (2001), o conceito de relações humanas guarda em si significações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. E são justamente essas relações que o homem trava no mundo e com o mundo que dispara o ponto de partida para a reflexão sobre a consciência crítica, um processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência ingênua), alcançando uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (consciência crítica) (FREIRE, 2001. p. 30), que corresponde ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade que o circunda, atuando na sua transformação. Por isso, [...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. (FREIRE, 2001. p. 46). Nessa descoberta de que a realidade é modificável e que o homem pode transformá-la que acontece a conscientização.

Neste sentido, para uma conscientização latino-americana, haveria um teste de realidade, ou seja, quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão (FREIRE, 1979).

Ainda que reflexões nesta conjuntura não se esgotem, deve-se valorizar a qualidade reflexiva e investigadora a qual os autores provocam, descrevendo e aprofundando uma paisagem conceitual inesgotável de seus pensamentos. Ao analisar esse movimento de aproximação teórica dos discursos, foram identificadas necessidades que se destacaram como possibilidades para constituição e sustentação de um pensamento originalmente emancipatório, constituído a partir da

singularidade dos povos latino-americanos: o reconhecimento da existência da colonialidade do pensamento como continuidade do processo histórico de opressão dos colonizadores e, a partir desta constatação, promover o desenvolvimento de uma consciência crítica para a constituição da identidade pautada no ser, saber e estar latino-americano.

Contribuições de Rodolfo Kusch

O filósofo argentino Rodolfo Kusch apresentou um pensamento singular que traduz uma antropologia filosófica onde dá especial atenção ao tema da cultura, explicitando a geocultura do dominador e tomando como ponto de partida o pensamento indígena e popular, compreendidos como sabedoria popular (SCHNORR, 2006). Assim, analisa o processo de dominação cultural na América Latina e esclarece que cada cultura tem seu sujeito próprio, contudo, na América os povos não são sujeitos dessa cultura dominante. Assumimos uma cultura que não é autêntica, que não é própria, em razão de tal cultura ter-nos sido imposta à força. Frente a esta circunstância,

[...] o problema da América em matéria de filosofia é saber quem é o sujeito do filosofar [...] O discurso filosófico tem um só sujeito e este será um sujeito cultural. [...] A filosofia é o discurso de uma cultura que encontra seu sujeito (KUSCH, 1976, p. 123).

Em sua obra *A América Profunda*, Kusch, apresenta duas raízes opostas de compreender o mundo e nele existir: Ser e Estar. Neste misto do Estar e do Ser, do americano e do europeu, emerge a ambiguidade dos sentidos e das linguagens que se impõem através do enfrentamento à dominação econômica, política e cultural. Somente desentranhando da América o sentido do estar a consciência crítica cumpriria seu papel no processo de superação da identidade do ser ocidental, neste caso, dominador e opressor que se impôs à América (MANCINI, 1996, p. 95-142).

Ao refletir inicialmente sobre as raízes étnicas em nossa América, Rodolfo Kusch busca descobrir a Amé-

rica Profunda, o que foi negado em sua identidade. Propõe que conhecer o sentido profundo do ser americano implica em se voltar às culturas pré-colombianas, ao mundo americano originário. (SCHNORR, 2006). Neste horizonte, propõe-se que a raiz indígena da América passa por um processo de mestiçagem com a raiz europeia, neste ponto é que se encontra neste sentido é que se têm a combinação do ser e do estar.

Ainda, segundo Schnorr (2006), o descobrimento e a colonização provocam o choque de duas culturas: a do homem que está integrado aos ritmos do cosmos, que contempla a natureza e que com ela se identifica e a do homem que busca ser alguém dominador, idealizador de seu projeto de colonização do pensamento, oprimindo e submetendo às suas vontades os índios, negros e mestiços.

O processo de libertação da América supõe, segundo Kusch, que a cultura dominadora e soberba do ser seja radicalmente transformada pela cultura do estar. Para Kusch é no desenvolvimento da cultura popular que encontramos o caminho da libertação e, neste caminho, o desenvolvimento de uma filosofia própria, ou seja, em contextos latino-americanos, pois a filosofia eurocentrista não tem serventia, uma vez que não consegue compreender a singularidade desta cultura. Trata-se, pois, de tomar por base a sabedoria popular.

Ao se aprofundar na tese da existência de uma racionalidade indígena, negra e mestiça negada no processo de colonização, Kusch busca recuperar esses elementos para a construção de um projeto popular de libertação, estabelecendo um horizonte crítico à cultura do ser imposta pela colonização.

Para Rodolfo Kusch a tarefa essencial do pensamento latino-americano é a compreensão da cotidianidade. Para atingi-la, necessita construir conceitos que deem conta da multidiversidade mestiça, indígena e europeia para assim dar conta de compreender o fenômeno cultural em sua complexidade, sendo necessário, desse modo, realizar uma tradução do cotidiano em linguagem filosófica (SCHNORR, 2006).

Segundo MANCE (1996: p. 95-142), Rodolfo Kusch foi um dos autores que mais destacou a limita-

ção das categorias filosóficas ocidentais para considerar o fenômeno da América Profunda. Contudo, quando busca formular novas categorias para expressá-lo vale-se da própria linguagem latina e da cultura de povos ocidentais que permitiram distinguir, por exemplo, o ser e o estar. Ao categorizar filosoficamente ambas as expressões, buscando desvelar de maneira mais adequada a América Profunda, Kusch tem consciência que não pode fugir de uma intencionalidade investigativa que se formulou filosoficamente a partir da tradição reflexiva e linguística, mas que pode significar de outro modo às palavras dessa cultura.

É inegável a busca por construir novas categorias e métodos, mas também é inegável que tal construção se faz marcada por elementos da tradição filosófica dos quais não se pretende esquivar, mas reelaborar a partir de outra racionalidade, dentre elas, à realidade mestiça do sujeito latino-americano, partindo de uma distinção comum e ao mesmo tempo muito peculiar entre duas esferas do habitar humano: a *paisagem* e a *cidade*.

As Epistemologias do Sul

A **Ciência Moderna** constituiu teorias universais a partir da articulação do método de observação e experimentação com o uso de instrumentos técnicos propriamente, na Europa do século XVI. As bases partiam da tensão entre regulação social e emancipação, porém do outro lado da linha, o das colônias, a tensão era entre apropriação e violência (SANTOS, 2010).

O filósofo e sociólogo português Boaventura de Sousa Santos cunhou o conceito para Epistemologias do Sul às práticas e validação do conhecimento a partir das perspectivas dos povos que tem sofrido sistematicamente as opressões, discriminações, explorações do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. São um conjunto de práticas de conhecimento a partir da resistência, que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos

ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7). Uma epistemologia que procura validar conhecimentos nascidos da luta.

Santos (2010) considera tal proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio.

A proposta das Epistemologias do Sul parte da constatação de que, ademais de todas as dominações pelas quais é conhecido, o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

A intensão pretendida com tais epistemologias é a superação do característico modelo de pensamento moderno ocidental, a saber, o pensamento abissal (SANTOS, 2010). Trata-se de uma forma de pensamento que, através de linhas imaginárias, divide o mundo e o polariza (Norte e Sul). O mundo divide-se então entre os que estão “do lado de cá da linha”, e aqueles que estão “do lado de lá da linha”.

Pode parecer, no entanto, que por se estar falando de colonialismo, esta realidade tenha sido superada pelos avanços econômicos e tecnológicos alcançados pela humanidade, com importante auxílio da ciência. Contudo, a denúncia que Santos (2010b, p. 39) faz por meio das Epistemologias do Sul “é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial”.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa lutar contra a indefinição entre quem

domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios (SANTOS; MENESES, 2010, p. 18). Mais que alternativa epistemológica, pretende se configurar como uma via alternativa de ações sociais que sejam efetivadas no sentido de uma copresença radical, ou seja, na abolição de toda linha abissal e na aceitação de que o contemporâneo é simultâneo e vice-versa.

Isso pode revelar identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo, que foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais.

No paradigma emergente, chamado de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, Santos (2010a, p. 50), descreve quatro princípios: 1) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo o conhecimento é local e total; 3) todo o conhecimento é autoconhecimento; 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Nestas condições se tem a proposta das Epistemologias do Sul que reflete a condição de que o mundo seja múltiplo e variado no tocante às culturas, combatendo aquilo a que o autor chama de *epistemicídio*. Tal proposta seria manifestada na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício, em nome dos desígnios colonialistas, da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural.

Na abrangência das Epistemologias do Sul emerge a superação do pensamento abissal e da instituição de uma ecologia de saberes pode ser condensado em cinco ideias principais. A primeira é a ideia de que a epistemologia dominante está assentada no contexto de uma dupla diferença, a saber, a diferença cultural (mundo moderno cristão ocidental) e a diferença política (colonialismo e capitalismo). A segunda ideia é a do *epistemicídio* (supressão dos conhecimentos locais) ocasionado pela profunda intervenção do binômio anteriormente referido. A terceira ideia propõe que a ciência moderna não é incondicionalmente um mal ou um bem. De tal modo que seria possível perceber o caráter contextual, institucionalização que lhe deu a pretensão de validade universal, que possui a ciência

moderna. A quarta ideia é a de que hoje, pelo conjunto de circunstâncias que se mostram, é possível perceber mais claramente as possibilidades e os obstáculos para o surgimento de epistemologias alternativas.

Por fim, a quinta ideia postula que a percepção e aceitação da diversidade epistemológica do mundo, por aumentar os critérios de validade do conhecimento, faz que se tornem “visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 18). Isso significaria que os modos de intervenção no real seriam enriquecidos por uma multiplicidade de tradições epistemológicas até agora ignoradas ou menosprezadas.

Consciência Crítica: um olhar freiriano

Ao assumirmos a pedagogia freireana como uma pedagogia existencialista, compreendemos que o homem como um ser de relações que está *no* mundo e *com* o mundo. Essas relações apresentam dimensões significativas que as distinguem dos meros contatos feitos pelos outros animais. Nesse sentido, o conceito de relações humanas guarda em si significações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. E são justamente essas relações que o homem trava no mundo e com o mundo o ponto de partida da reflexão freireana sobre a consciência e a conscientização.

Para Paulo Freire, a consciência humana não se dá a partir de nenhum desses extremos, senão do jogo dialético das relações homem-mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. De acordo com Freire

[...] na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. (FREIRE, 2005, p. 81)

Assim, a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. Ao afirmar a simultaneidade entre o mundo e a consciência, Paulo Freire

está se referindo ao mundo humano, mundo cultural, encharcado de significações construídas e desconstruídas constantemente pela atividade e entendimentos humanos. Na obra *Educação e mudança*, ao se referir à realidade na qual e com a qual o homem estabelece relações, afirma “realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona”. Sendo o jogo dialético das relações homem-mundo o ponto de partida da reflexão freireana acerca da consciência, somente pode ser nessa ação dialética que ocorre a tomada de consciência do mundo pelo homem. É nas ações, nas respostas dadas aos desafios da vida, na práxis, que o homem toma consciência de si, dos outros e do mundo.

A tomada de consciência, *específica do homem*, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo. (OLIVEIRA & CARVALHO, 2007, p. 2)

Outro aspecto importante na compreensão freireana de consciência é sua intencionalidade. Toda consciência é sempre consciência de alguma coisa. A consciência não pode ser entendida como um determinado espaço a ser preenchido no homem. Na verdade, ela é definida pela sua intencionalidade, tendo sempre um objeto diante de si. E esse objeto pode ser o mundo como também ela mesma. Pode voltar-se sobre si mesma e ser consciente de sua consciência, não se constituindo simples reflexo da realidade, mas tendo a possibilidade de se constituir reflexão crítica sobre seus próprios atos e na superação de suas contradições. O homem pode assim transcender a sua atividade dando sentido ao mundo (FREIRE, 2005).

Para Freire a educação, como uma ação cultural, está relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido. Consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é ‘intelectualista’. Consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, consciência crítica significa consciência histórica.

A proposta de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais e desenvolve-se se transformando

numa crítica de cultura e construção do conhecimento. É uma proposta antiautoritária apesar de pedagogia dirigente, onde educadores e educandos ensinam e aprendem juntos. Esse é um processo que toma lugar não apenas na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento “discursivo” mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de educadores e educandos. A rica produção teórica deste autor está mergulhada em sua historicidade, portanto, deve ser compreendida em sua prática de vida.

Dentre outras obras a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) registra percepções e reflexões do autor sobre o mundo e sua convicção na vocação humana em transformá-lo. O ser humano é visto em suas complexas dimensões: ontológicas, antropológicas, éticas, políticas e epistemológicas. No contexto atual, da globalização neoliberal, a ideologia do pensamento único, a ideologia do mercado acima da vida, momento de fatalismos e de sentimentos de impotência, a retomada da Pedagogia do Oprimido em diálogo com as obras *Filosofia da Libertação*, *Epistemologias do Sul* e *América Profunda* não se faz como um exercício puramente teórico. Trata-se de um diálogo sobre como gestar um pensamento que contribua para superação do pensamento colonizado. A problematização teórica presente na Pedagogia do Oprimido expressa o compromisso central de Freire com a libertação humana.

Para isso: Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1987, p.55 -56).

O processo de luta revolucionária é, também, de resgate do direito de criar, de reinventar o mundo, de recriar a cultura, a educação e o jeito de fazer política. Freire na defesa do diálogo funde o fazer político e pedagógico no amor, na coragem, no compromisso com os seres humanos. A ação dialógica é a descoberta rigorosa e criativa da razão de ser das coisas, é a recusa do autoritarismo, da manipulação, da invasão cultural, recusa da educação como apenas transmissão de conhecimentos e de adestramento cultural. É reinventar a educação como parte fundamental do processo revolucionário.

A ação anti-dialógica é a força anti-revolucionária, é o anestésico da transformação radical do mundo e dos seres humanos. Nossa subjetividade é formada no mergulho neste mundo, intervimos nele e na formação de outros sujeitos e somos influenciados pela realidade e por outros sujeitos. A sociedade que sonhamos não visa igualar nossas singularidades enquanto sujeitos, enquanto culturas, enquanto povos. É na diversidade que nos constituímos o que somos. A práxis de libertação implica na dialética entre: ação-teoria-ação; realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade. A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente.

Considerações finais

Ao refletirmos a condição de ser, estar e saber do sujeito latino-americano nos aproximamos da sua atualidade e também sua perspectiva de lugar e tempo neste esforço de diálogo e descoberta. Somos capazes de perceber um aspecto fundamental: a existência de muitos mundos diferentes dentro do nosso mundo ou “estar latino-americano” (KUSCH, 1999), dentro da nossa realidade. É reconhecendo a pluralidade que aprendemos a reconhecer as múltiplas interpretações, a respeitar os diferentes pontos de partida para a compreensão da dimensão histórica: seu significado fundamental é o de que a contemporaneidade é simultaneidade, princípio que pode ser compreendido através da consciência crítica por meio das *Epistemologias do Sul*, construindo possibilidades para uma América profunda, ou seja, de práticas e agentes em ambos os lados da linha em caráter contemporâneo sem termos igualitários.

Ao constituir uma identidade mais profunda, com os ideais de uma América Profunda (KUSCH, 1999), nos inspiramos em Paulo Freire, quando propõe um homem que não se define pelo reflexo simples e direto do mundo que o rodeia e nem é definido por sua vontade ideal totalmente apartada de sua realidade (FREIRE, 2005), rompendo com o ideal de dominação epistemológica que serve a uma relação extremamente desigual de saber-poder (SANTOS, 2010).

Portanto, o homem, em verdade, se projeta pela síntese da relação dialética consciência-mundo, uma

relação complexa de mão dupla, na qual a realidade vivenciada pelo homem tem o poder de condicioná-lo, mas não determiná-lo, (Freire, 2005) já que ele tem a possibilidade de, refletindo criticamente, atuar sobre essa realidade e modificá-la, terminando por modificar a si mesmo.

É nesta dinâmica e motivados pelo pensamento de Kusch (1999) quando afirma que estamos comprometidos com a América muito mais do que pensamos estar, uma vez que, encontramos o seu caminho neste mundo, assumindo a excentricidade da nossa situação cultural não para emanciparmos dos laços tradicionais, mas para reivindicar a particularidade destes vínculos.

Assim, entendemos que o sentido de “estar” de Kusch, nos ajuda a compreendermos que não basta estarmos refletindo o sujeito latino-americano com olhar europeu sobre os problemas! Não basta querer ser latino-americano, é preciso estar na América Latina, vivenciado o sentido profundo do nosso povo, das nossas lutas e da nossa identidade.

Para Paulo Freire (2005), é das relações opressoras que nasce essa prática cultural, que cala, silencia e impõe a forma de pensar dominante. Dessa mesma forma, a episteme do Outro é silenciada com afirmações de outra história. É uma história menor encobrendo a história maior, ou nas palavras de Kusch (2000), a pequena história – do pátio dos objetos, das conquistas materiais, do capitalismo – sufocando a grande história – das massas populares, das minorias e das relações intersectadas do ser humano, natureza e cultura. Sufocando, também, a grande história do povo ameríndio, brasileiro, africano, indígenas e mestiços.

Portanto, fica, a provocação para nos posicionarmos efetivamente pela condição de ser, estar e saber, um pen-

samento libertador, como experiência de emancipação nos desafia a transformação do nosso próprio pensamento e de nós mesmos, para além do sujeito como representação, deixando de ser um pensamento monocultural e afirmando-se polifônico, plural e ético-crítico.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- KUSH, Rodolfo. **América Profunda.** 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- OLIVEIRA, Paulo. César; CARVALHO, Patrícia. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire.** Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, SP, v. 17, n. 37, maio/ago. 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana Instituto pensar, 2007. p. 93- 126.
- SALAZAR BONDY, Augusto. **¿Existe una filosofía en nuestra América?** 16a. ed. México: Siglo XXI, 2004. [Edição original de 1968] Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649389>. Acesso em: 8 jul.2018.
- SANTOS, Boaventura. Sousa.; MENESES, Maria. Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.
- SANTOS, Boaventura. Sousa. **Refundación del estado em América Latina.** Relaju, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200007. Acesso em: 8 jul.2018.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul-UCS, Doutorado em Educação, sirtedesco@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Pós-Doutorado em Educação, carlaspagnolo1@gmail.com

3 Tomando por pressuposto teórico as bases do pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

Decolonização da América Latina: a Educação como um contributo possível

Alexandre Cortez Fernandes¹
Viviane Patrícia Dambros²

Introdução

O artigo se ocupa em examinar algumas relações possíveis entre a educação na América Latina, sob o ponto de vista do eurocentrismo, decorrente do processo de submissão ao qual continuamos a viver. O objetivo deste texto é abordamos possibilidades de libertação e decolonização cultural, a partir do entendimento histórico, político e cultural e da força no processo educativo nesta libertação.

O primeiro capítulo tratará de indicar alguns elementos em que se percebem as contradições culturais – em termos políticos, históricos e educacionais – da América Latina. O elemento central dessas aproximações e dessas divergências decorre da aproximação e do distanciamento da realidade que se perfazem através de diversas elaborações sobre tais definições. Buscar uma identidade latino-americana desde uma reflexão ontológica, ou seja, verificar o sentido de ser do indivíduo latino-americano e de sua realidade circundante que o define como tal, grande parte das vezes pode-se assentar numa reflexão que abstraia as possíveis diferenças culturais, que irão redundar, de alguma forma, no problema educacional.

O capítulo segundo tratará da distinção entre colonialidade e decolonialidade, da influência destas na subjetividade dos sujeitos e das possibilidades existentes para percorrer o caminho que as separam, tarefa possível de ser realizada através da construção de uma pedagogia decolonial, estruturada na libertação, na emancipação e na interculturalidade, abordando a necessidade de valorização e de luta pela preservação da

identidade cultural dos povos latinos, respeitando o capital cultural que predomina na escola.

Será uma pesquisa de características bibliográficas, baseada principalmente nas obras de Torres (2002), Mignolo (2007), Candau (2010), Schlesener (2010), Quijano (2007) e Donghi (1982).

Repensar o papel da educação na América Latina, com sua diversidade cultural e linguística, é necessário e urgente, bem como redefinir os papéis dos sujeitos pedagógicos – professores e alunos, discutindo sobre o impacto da globalização neoliberal nas salas de aula e suas consequências para a constituição identitária do povo latino.

América Latina: contradições culturais

Erigir uma identidade é um fato histórico que necessariamente se dá por rupturas de situações de dependência – e nenhuma situação de dependência se rompe sem um conflito. Ser colonizado, de algum modo, também é se deixar depender, notadamente no campo cultural e educacional.

A busca de uma identidade de afirmação do ser deve se realizar em cada sujeito, sendo certo que essa identidade de afirmação deve romper com estruturas de dominação e com situações de dependências que justifiquem um status de predomínio social, político, econômico e cultural.

As chagas do processo de conquista da América Latina pela Europa são visíveis ainda hoje, nos termos indicados, mas parece que culturalmente a situação se demonstra mais sub-repticiamente arraigada, gerando efeitos na questão educacional.

Basta aperceber-nos que, culturalmente, somos devotos da tradição europeia, tanto no que é pertinente à arte - literatura, cinema, pintura, etc. - quanto nas concepções folclóricas, dentre outros elementos.³

Esse sistema colonial, que sobreviveu as suas próprias debilidades, tinha por finalidade principal obter a maior quantidade possível de riquezas, com gasto mínimo de recurso da metrópole. (DONGUI, 1982). A América Latina foi espoliada pela Europa – o que justificava a dominação era a ideia de civilização e a salvação cristã. A ideia era de que não se dominava, mas se salvava das trevas.

Por toda a sorte de resistências e pelas lutas contra a colonização, de algum modo os latino-americanos concentraram sua amargura, sua dor, seu sofrimento e castração no campo das artes, em movimentos sociais importantes, conformando um painel cultural significativo.⁴

Importante consequência da colonização é que a maioria dos países colonizados é de população com predominância católica, sendo um importante dado de comparação. Por certo, considera-se e leva-se em conta algum sincretismo religioso, típico de certas regiões. Esse é um fator digno de nota em termos culturais, que sedimentam os tópicos culturais.

O poder do colonizador europeu foi tão grandioso a ponto de impedir que tanto negros – trazidos pelo tráfico de escravos da África – e o índio não conseguiram resistir ao poderio branco capitalista. Ocorreu a imposição de um modelo civilizatório, a ponto de os ameríndios alterarem com profundidade o modo de vida e a forma de trabalho, o que, evidentemente, conforma um modo de fazer cultura específico, sendo com profundidade contaminado com o colonialismo.

Que se tenha por certo perceber que o capitalismo necessita da força de trabalho, mas que essa força se tenha por adaptada à temporalidade produtiva a um

modelo civilizatório. O ameríndio gozava de outra temporalidade, uma vez que não supunha os meios produtivos como um tempo de trabalho sequencial e mecânico, já que o homem latino-americano estava integrado aos ciclos naturais. (SCHELSENER, 2010).

Esse colonialismo não ocorreu debalde, pois teve sustentáculo filosófico. Inclusive a argumentação foi de que não houve uma invasão, mas um processo civilizatório. A filosofia tentou colocar que os ameríndios estavam na barbárie. Como se percebe, na verdade a ideia de barbárie é o discurso de negação do outro, uma vez que exclui e ignora o diferente – e a filosofia acaba por explicar que a linguagem é o início e o móvel desse processo. (BRITO, 2013).

A questão da cultura nesse processo parece ser de estremo relevo, já que é um modo de explicitar a organicidade de uma sociedade. A América Latina é um continente iludido, principalmente nesse campo cultural, a ponto de pensarmos sermos os herdeiros culturais europeus. Mas, a Europa criou um corpo cultural dominador – por influência francesa burocratizou o saber, a ponto de a classe média latino-americana tomar-se não comprometida com nenhuma cultura. Está-se num ponto em que a principal atividade é a econômica e não a cultural, mas é notável que a América Latina é pluricultural e isso nos faz resistir à pressão de outras culturas, por ter cultura própria. (KUSH, 2007). Importa, na educação, ter consciência do papel histórico de cada um, quebrando toda a articulação do ensino com a opressão, inclusive no sentido de diminuir as desigualdades sociais e cívicas.

Pensar um ensino emancipador, com práticas e teorias nascidas aqui, pode ser uma das alternativas para a construção de um pensamento educativo crítico latino-americano.

A Decolonização através da Educação

Se na concepção política o colonialismo já está findado, não é assim nas demais esferas que circundam a vida da população, como nas relações sociais, de trabalho e

na educação. Ser colonizado é não ter condições de ser quem você é, de mostrar e valorizar sua identidade e sua cultura. **É esconder-se dentro da cultura do outro e ter suas características identitárias roubadas.** A colonialidade está diretamente relacionada com a subjetividade do indivíduo, o qual é impedido, através do poder do colonizador, de ser quem é, e de se apresentar desta forma na temporalidade e no local que até então eram seus. Quijano (2007) aborda a relação e a distinção entre colonialismo e colonialidade:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

A colonialidade opera a partir de uma esfera de poder e pode estar relacionada com a submissão a um modelo político, econômico, cultural, racial, social ou educacional, o qual tem pretensões universais instauradas sob a base da modernidade, que se beneficia com a exploração de pessoas consideradas seres inferiores, desde a invenção da noção de raça, de acordo com Mignolo (2007).

De acordo com Candau (2010), distinguir colonização de colonialidade é necessário para nos darmos conta do modo como a lógica da colonialização esteve e continua fortemente presente na constituição das sociedades latino americanas.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco

consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. (Candau, 2010, p.159).

Na construção das sociedades latino-americanas, tanto índios como negros tentaram resistir a imposição da civilização e da cultura dos colonizadores, mas o poder instaurado pela colonização e pela inserção do capitalismo foi superior. Para que o plano de colonização fosse fortalecido e sobrevivesse, foi preciso inserir os indivíduos na realidade vivenciada e desejada por eles, para que então pudessem usar sua força de trabalho (SCHLESENER, 2010).

Percebe-se então, como a instauração do capitalismo contribuiu para a dominação cultural do povo ameríndio, os quais viviam na sua temporalidade até então, a qual era determinada pelos ciclos da natureza e da vida.

A civilização capitalista é marcada pelo signo da morte, isto é, instaura um modo de vida que sobrevive consumindo a energia vital da grande maioria da população trabalhadora; os homens se alienam do presente e se voltam para o futuro, que se afigura como melhor; o presente é o tempo do trabalho, quantitativo, mecânico, sequencial, exterior, vegetativo, prisão infernal de reposição das energias para novas jornadas de trabalho, da existência vazia e injustificada, da perda da identidade, da apatia política. (SCHLESENER, 2010, p. 20).

Resquícios dessa história de dominação e de imposição do modelo capitalista são ainda hoje vivenciados em muitos locais da América Latina, incluindo o Brasil, onde a desigualdade é marcada pela miséria, pelo trabalho escravo, pela exploração do trabalho infantil, pelas condições de vida muito precárias, “Tais práticas evidenciam um modelo de capitalismo extremamente cruel e excludente, respaldado por uma história política na qual, na maioria do tempo, prevaleceram relações autoritárias.” (SCHLESENER, 2010, p.21). Tavares (2009) ressalta, baseado na obra *Epistemologias do Sul*, de Boaventura de Souza Santos, sobre o capitalismo enquanto uma das bases da epistemologia dominante:

De facto, o capitalismo global é mais do que um modo de produção, um regime cultural e civilizacional que se impõe de um modo tentacular a todas as instituições sociais, ao modo de vida dos cidadãos, aos comportamentos sociais, produzindo uma consciência colectiva impeditiva da afirmação de outras práticas. (TAVARES, 2009, p. 184).

Percebe-se claramente como a dominação cultural foi e continua sendo estratégia para o objetivo final, que é a exploração do trabalho, seja a ocorrida no processo de colonização da América ou na atualidade, para manutenção e sobrevivência do modelo capitalista. Como elemento de constituição da modernidade, a colonialidade, apesar de na maior parte das vezes mostrar somente a face do bem, como o progresso, é uma das geradoras da pobreza, enquanto que a decolonialidade é a força que não deixa com que nos encanemos com os benefícios vendidos pela modernidade. (MIGNOLO, 2007).

O empoderamento dos povos colonizados para percorrem o caminho de decolonização, ou seja, evoluírem da colonialidade para a decolonialidade, pode ser dado através da educação. Se utilizarmos um ensino emancipador, com práticas e teorias nascidas aqui, que valorizem os povos e a cultura local, talvez seja possível um pensamento educativo crítico latino-americano. Pensar e agir decolonialmente **não é ação** imediata, é preciso que esse processo seja desenvolvido e passe a ser parte do pensamento cotidiano, como uma forma constitutiva do sujeito que faz e está no mundo, desprovido das forças e dos desejos impostos pela modernidade (MIGNOLO, 2007). O processo educacional, estruturado numa pedagogia decolonial, pode ser uma das ações promotoras desta mudança.

Mas, como pensar decolonialmente uma educação que é marcada pelo ritmo e pela batida do capitalismo, que mantém seu poder na colonialidade do saber, na produção, na exploração tanto da mão de obra, quanto da natureza, tudo isso para manutenção do sistema atual vigente?

Uma das possibilidades para esta reconstrução é elevar a educação a um patamar de estratégia para a libertação, desenvolvendo seres autônomos, que construam

através do pensamento crítico, uma visão política de cidadania, conforme defendido por Freire (2001). A educação libertadora, segundo ele, é aquela que se opõe à educação bancária, característica da colonialidade.

Outra alternativa é, aliar à educação libertadora de Freire, à perspectiva da interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2007):

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

Construir uma pedagogia decolonial é um projeto alavancado através do desenvolvimento da consciência crítica de um povo. Não é receita pronta, presente em livros e manuais didáticos e pedagógicos. Essa receita não existe, para que ela seja, na sua essência, decolonial, é necessário que conte com os ingredientes e saberes da cultura, da visão de homem e de sociedade desejada por esse grupo.

Considerações finais

Romper com as amarras deixadas pela colonização é possível. Não é tarefa simples, mas necessária para a construção de uma nova visão de homem e sociedade latino americana.

Através de projetos educacionais decoloniais, que tenham como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica, a educação poderá deixar de ser configurada como opressora, passando a ser libertadora e, criando possibilidades para que assim, a cultura, os saberes e as necessidades locais sejam valorizadas e que não sejamos engolidos pelo modo de produção desenfreado, característica do capitalismo.

Para sermos inventores de nosso mundo e não repetidores dos sistemas dominantes ocidentais, sejam eles culturais, sociais, políticos e educacionais, é necessário o resgate do valor da cultura e das construções do conhecimento latino americano. É através deste processo que os povos que aqui vivem poderão empoderar-se, confiar em si e mostrar ao mundo seu poder de decolonizar-se.

O processo de decolonização inicia na construção de uma educação libertadora e emancipadora, que responda à opressão do ensino tradicional. O passo inicial para essa mudança na sociedade está na percepção que há uma cultura latino-americana e que o ensino é um dos elementos que legitima essa cultura.

Referências

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas III**, São Paulo: Globo, 1999.

BRITO, Antônio José Guimarães. **Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do outro na civilização**. Dourados-MS:UFDG, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DONGHI, Túlio Halperin. **História da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Rosario-Ar.: Editorial Fundacion Ross, 2007.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifesto. In CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramóm. **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ,

S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

SHELSENER, Anita Helena. Política, Educação e História na América Latina: uma introdução ao pensamento de Mariátegui. in SHELSENER, Anita Helena; SILVA, Sideny Reinaldo (orgs.). **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010.

TAVARES, Manuel. Epistemologias do Sul. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jul. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del**

Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Notas de fim

1 Doutorando em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Professor Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS. E-mail: acfernan@ucs.br.

2 Mestranda em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Professora CETEC UCS - Escola de Ensino Médio e Técnico - Caxias do Sul-RS. E-mail: vpdambros@ucs.br.

3 Borges (1999) já advertiu sobre a “hora sem metáfora (...) endereço de alguém, talvez, já morto. A dispersão do sono e dos sonhos.” (Cinza, In: Obras Completas.).

4 É imperioso perceber que, mesmo colonizados por diferentes culturas europeias, há uma semelhança espetacular entre os países da América Latina: o passado colonial trágico, de espoliação e de fome e inabarcável exploração econômica. Durante quase três séculos, tiveram recursos naturais extraídos de todas as maneiras, submetendo-se a um controle social sem precedentes.

Educação Popular e Pedagogia Crítica na América Latina: Contextualizando Paulo Freire

Mariana Parise Brandalise Dalsotto¹

Introdução

Em diversos grupos de estudos, nos mais variados campos da educação, discute-se a existência de um pensamento latino-americano. Estas discussões acontecem acompanhadas de um olhar para os aspectos que influenciaram o pensamento que aqui fundou-se, entendendo o “descobrimento” como um momento de colonização dos modos de vida e do pensamento do povo que aqui estava, a partir dos costumes dos colonizadores europeus.

O pensamento Latino-americano tem uma história de conflito com as grandes potências e precisa de autonomia e liberdade para firmar sua autoria e concretizar-se. Buscando ouvir a própria voz e pensando que a cultura está em constate resignificação, a América Latina precisa produzir sua própria história e pensamento, num movimento de coexistência da sua cultura com as culturas europeia e norte-americana, que tanto a influenciam.

Acredito que refletir sobre o atual contexto da América Latina, criando alternativas para a cultura que aqui se encontra já é uma forma de criar um pensamento autêntico. Paulo Freire é um exemplo de pensador latino-americano que, apesar das influências externas que fundamentaram o início de seus estudos, teve suas obras marcadas pela reinvenção destas influências a partir da realidade que aqui encontrou, formando um pensamento produzido *com e para* a América Latina.

Em um contexto no qual estavam emergindo movimentos populares nesta região, Freire pensou sobre

a busca pela libertação (dos oprimidos) e tomou a educação como única possibilidade para a transformação. Ele reorganizou a educação a partir da realidade brasileira, na qual se encontrava na época, dialogando com os colonizados/oprimidos. Com ele, a educação passou a ter um caráter revolucionário, onde a reflexão deixa de ser privilégio de determinada classe e, sendo realizada através da prática dialógica e problematizadora, busca a libertação que se dá pela práxis (reflexão e ação) transformadora.

Tendo isto como pressuposto, o objetivo deste texto é expor um olhar sobre a pedagogia crítica proposta por Freire, entendendo sua formulação a partir da realidade latino-americana, relacionando-a com a educação popular que emergiu desta conjuntura. Isto torna-se possível quando se entende a educação popular como uma necessidade das classes colonizadas e oprimidas de abrirem espaço para aprender a dizer a sua palavra, viver a sua cultura e educar-se de forma crítica, democrática, criadora e transformadora. Assim como os pensamentos eurocêntrico e, posteriormente, o norte-americano invadiram e “domesticaram” a América Latina, na sociedade (e na escola, como seu reflexo) o pensamento opressor faz o mesmo com a realidade do oprimido.

A metodologia utilizada neste texto foi a pesquisa bibliográfica, apresentando o referencial teórico que embasa esta reflexão. Este apresenta autores latino-americanos que abordam a temática escolhida, entre eles Freire (2005, 1959), Mejia (2011), Flórez-Flórez (2007) e Torres (2001).

Educação Popular como descolonização no contexto Latino-Americano

Buscarei abordar neste item o contexto latino-americano, voltando o olhar para a educação popular que aqui emergiu, como uma possibilidade de descolonização. Nós, latino-americanos, buscamos algumas formas de fazer com que a nossa realidade e nossos costumes sejam pensados a partir de nós mesmos, sem modelos europeus e norte-americanos para “norrear” nossas vidas, para colonizá-las continuamente.

Para que isto seja possível, ou seja, para modificar os “limites” do pensamento latino-americano, Flórez-Flórez (2007) explica que é necessário que passemos a entender a diversidade da realidade atual e da tradição coexistindo, assim como o caráter local e global do conhecimento, ao mesmo tempo. A autora explica que não é negando, mas reorganizando as discussões de cunho eurocêntrico e norte-americano sobre a América Latina que poderemos dar um passo adiante. A formação do pensamento autêntico latino-americano também se dá tomando como ponto de partida as culturas externas, pois é necessário olhar para as diferenças e constituir um espaço de enunciação próprio para elas, produzindo, a partir delas novos saberes e a nossa historicidade.

A visão de mundo europeia marca vários aspectos da vida latino-americana e “norreia” a organização desta. O pensamento descolonizador apresenta uma crítica à invasão cultural, às relações de poder e saber hierárquicas entre colonizadores e colonizados, opressores e oprimidos, buscando um pensamento que possa “sulear”² a realidade latino-americana. Isto envolve uma autoprodução da historicidade, buscando as mudanças em nosso próprio pensamento.

Neste sentido, a educação popular aparece na América Latina como possibilidade de descolonização do pensamento que aqui se reproduz. Esta deriva-se da cultura aqui produzida e coloca-se como um processo de recriação dela, buscando a construção de um pensamento próprio e a transformação das injustiças de nossa realidade. Este seria um movimento

que possibilitaria também a descentralização do poder, a transformação social, segundo Mejía (2011). Porém, este processo de descentralização só acontece mediante uma educação descentralizadora, comprometida com as necessidades locais, construída por nosso contexto. O ensino colonial e a educação bancária reforçam a desigualdade e inferioridade de povos e pessoas, pois busca a homogeneização e nega a relação com o cotidiano.

Já a educação popular critica a desumanização, a alienação, a coisificação do ser humano. Busca superar traços coloniais de educação, partindo da realidade e dialogando com diferentes culturas. Tem como intenção fortalecer as práticas educativas emancipatórias, visando a consciência e a participação popular, para superar relação de dominação. A educação descolonial é uma educação popular, para ser mais, uma educação problematizadora que visa a ação e busca romper com as cadeias de opressão. É uma educação que gera a esperança crítica baseada na luta pela superação das situações-limites, na busca por atingir o inédito viável.

Esta educação realiza-se através de relações dialógicas, da problematização de conteúdos, do desenvolvimento da criticidade e da reflexão. Mejia (2001) acrescenta que, nesta concepção, o conhecimento é situado historicamente, a linguagem é entendida como construção social, os sujeitos como atores de suas próprias práticas e produtores de saberes. A educação popular leva em conta os interesses dos grupos oprimidos, tornando-se uma ação política e cultural. Freire surge num contexto no qual se reproduziam as características coloniais na educação, fazendo uma denúncia a esta realidade, pensando a educação popular a partir de uma pedagogia crítica, uma pedagogia do oprimido, na qual homens e mulheres encontram-se em processo de libertação.

Paulo Freire e a Educação Popular na América Latina

Neste item, apresento alguns pressupostos do pensamento Freireano, desenvolvidos a partir do con-

texto latino-americano, cujas características foram apresentadas no item anterior. Ressalto que este pensamento entende a educação popular como possibilidade de libertação dos oprimidos, visto que prioriza a conscientização que gera a práxis transformadora.

Acredito ser importante apresentar o contexto no qual o autor desenvolveu seu pensamento para que se possa entender, desde já, por que aqui Freire é entendido como um intelectual latino-americano. Nascido em Recife em setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire iniciou a faculdade de Direito em 1943 e em 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Lecionou na Universidade do Recife e foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) no Brasil. Estava organizando a Campanha Nacional de Alfabetização junto ao governo brasileiro, quando ocorreu o Golpe Militar. O Movimento de Educação Popular foi considerado subversivo por buscar conscientizar e politizar os educandos e, por isso, em 1964 Freire precisou buscar exílio em países vizinhos.

No período fora do Brasil, Freire envolveu-se com projetos de governos de diferentes países, auxiliando-os a reorganizarem seus sistemas de ensino, sempre voltando seu olhar à educação popular e à realidade emergente. Deu aulas em universidades e exerceu o cargo de Consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Com a anistia, voltou ao Brasil em 1979, onde lecionou novamente em universidades e atuou na secretaria de Educação do Município de São Paulo. Dedicou-se também a outras atividades, como a escrita, até 1997, ano de sua morte.

O pensador latino-americano refletia sobre a educação em seu país de origem³, tomando o contexto latino-americano como ponto de partida. Freire pode ser considerado criador de um pensamento autêntico, que recriou o que já existia, fazendo emergir algo novo, que pensava a realidade latino-americana a partir dela mesma e *com* ela.

Torres (2001) entende o século XX como o século de promoção da educação pública, gerando oportunidades educativas para as classes mais pobres, aumentando também o tempo de permanência na escola.

Além da preocupação com o acesso à educação, sua qualidade também passou a ser tema de discussão de alguns pensadores. Já havia também o entendimento de que “no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos” (TORRES, 2001, p. 24). Entendia-se que uma população mais educada será também mais responsável, mais produtiva e relacionando-se melhor. Houve um período que forçava a modernização e, neste contexto, “la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización [...]” (TORRES, 2001, p. 27).

Freire vivenciou estes momentos no Brasil, que passava pela industrialização e urbanização, produzindo mudanças nos movimentos sociais, culturais e escolares (FREIRE, 1959; TORRES, 2001). Freire e Nogueira (2001) comentam que a partir destes fatores surgiu a educação popular, pois eles acarretavam na migração da área rural para a urbana e, conseqüentemente, da agricultura para a indústria. Com isso, tornava-se necessário “educar as pessoas para integrar em um processo de Brasil moderno” (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 16). Mejia (2001) explica que, neste contexto, o Movimento de Cultura Popular surge nos anos 50, vinculado inicialmente à Juventude Católica e Freire estava neste grupo.

A partir destes movimentos, tomados como pontos de inflexão e mudança, Freire passou a pensar alternativas para a educação, fazendo uma crítica ao seu entendimento como capacitação e ao modelo bancário predominantes na época. O educador explicava que não é possível transferir ou depositar conhecimentos e o objetivo não pode ser somente a integração do educando à sociedade e a institucionalização do estado. A educação não pode ser reprodutora da ordem social injusta, ao contrário, deve ser um momento de reflexão sobre esta e sobre as possibilidades de ação para sua transformação.

Com isto em mente, Freire engajou-se nos Movimentos de Cultura Popular, que emergiam em virtude da realidade latino-americana. Uma realidade que não poderia mais continuar colonizada, dominada e domesticada, reproduzindo os abusos que a colonização gerou. A educação popular, pelo contrário,

era um movimento em que as identidades dos indivíduos poderiam ser firmadas e a realidade social seria problematizada. Seria uma educação realizada *com* as classes populares, *com* os latino-americanos e *para* eles. Este movimento constituía um processo de formação e conscientização sobre a realidade e valorizava a pluralidade cultural.

Os colonizadores que aqui chegaram apresentavam seu modo de vida, de trabalho e convivência aos nativos que aqui estavam como se este fosse o único possível, o certo, o melhor. Brandão (2006, p. 13) comenta que a “divisão social do trabalho faz, de quase todos os mundos sociais da América Latina, lugares onde o saber e a palavra que o conduz não estão igualmente distribuídos de modos diferentes, mas são desigualmente repartidos de modo hierárquico.” A educação bancária, da mesma forma, reproduz esta realidade.

Contrariando este ideal colonizador, Freire buscava dar voz aos colonizados/ oprimidos do século XX, àqueles que, assim como os do século XVI, estavam perdendo suas identidades, sua cultura, sua voz e, com isso, seu poder de participação (e as possibilidades de democratização). O educador entendia que a educação popular tinha como objetivo modificar as relações, pois buscava reconhecer os conhecimentos adquiridos a partir da prática e ser um instrumento de organização dos educandos/ oprimidos/ colonizados para que aprendessem a dizer a sua palavra, criando relações de diálogo⁴.

Segundo Freire (2005) a existência humana é pronunciar o mundo e a palavra verdadeira é práxis. Ao pronunciar a palavra, na ação-reflexão e no trabalho é que as pessoas se fazem e, por isso, esta pronúncia da palavra é direito de todos. A educação popular acontece através das trocas de saberes que ocorrem nas comunidades. Freire e Nogueira (2001) complementam esta ideia ao debaterem que a educação popular realiza-se na percepção dos problemas existentes no contexto dos educandos e na busca por soluções, modificando as relações de poder nele existentes.

Problematizando a realidade, organizando os conhecimentos “não científicos” do povo e questio-

nando por que as coisas são como são, se faz a educação popular. A partir da prática problematizadora que, segundo Freire (2005), ocorre nas relações de diálogo entre educadores-educandos e educandos-educadores, no seu confronto com o mundo, entende-se a todos como sujeitos inseridos em um contexto histórico, o qual pode ser apreendido, transformado e reinventado.

Desta forma, a realidade Latino-americana também é uma realidade que poderia ser transformada. Os povos oprimidos pela sociedade injusta dos quais Freire comenta, são o povo latino-americano que não tem espaço para sua cultura, para pensar por si mesmos. A questão da centralidade europeia e norte-americana do poder, reflete nas relações entre os povos latino-americanos. A educação bancária reproduz a cultura centralizada no poderio europeu e norte-americano e nós, aqui na América Latina também centralizamos o poder nas mãos de alguns poucos que dizem ser donos dele. É como um círculo vicioso que repete a exclusão e a opressão desde as relações mais amplas até as locais.

A educação popular seria uma forma de quebra desta reação em cadeia, pois, através da conscientização, os oprimidos (desde os indivíduos nas relações sociais, até o povo latino-americano, como conjunto) poderiam engajar-se numa práxis transformadora da realidade opressora. Assim a educação popular resulta em um movimento que pode reescrever a realidade, pois visa a participação social, a conscientização e a politização das pessoas, sendo o contexto cultural dos educandos seu ponto de partida e chegada.

Segundo Brandão (2006, p. 84), a educação popular constitui uma nova teoria de relações que articula a prática educacional e o trabalho, aproximando-se de diferentes práticas dos sujeitos comprometidos em seu processo de organização de classe, além da escolarização. Além disso, funda uma educação libertadora por meio do trabalho *do/com* o povo e determina a educação como um “instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um ‘saber dominante’ de efeito ‘ajustador’ à ordem vigente [...]”, buscando ser um trabalho político a serviço do povo.

Conclusão

Neste texto, busquei expor um olhar sobre o contexto latino-americano e a educação popular como possibilidade de transformação e libertação. Apresentei aspectos da pedagogia crítica proposta por Freire, entendendo sua formulação a partir da realidade latino-americana, relacionando-a com a educação popular nesta conjuntura.

Pensando que é a partir da educação que as relações de opressão podem ser modificadas, Freire coloca a América Latina como lugar onde não só se importa pedagogia, mas se cria pedagogia. Um lugar onde as ideias externas são aceitas, mas a centralidade pode estar em nosso pensamento, extraído da nossa realidade. Freire é entendido como criador de uma pedagogia crítica latino-americana, sendo impossível não lembrá-lo ao pensar a educação neste contexto. Porém, ele não é o único pensador latino-americano.

Acredito que não há uma conclusão para este texto, visto que há muito o que refletir e realizar na realidade latino-americana. Ainda é necessário que se estude com mais profundidade os movimentos de cultura popular da América Latina, como uma forma de nos tornarmos conhecedores do contexto o qual fazemos parte e, como sujeitos atuantes, participarmos da reconstrução do ideário latino-americano que se (re)faz constantemente. Precisamos conhecer mais nossa própria história, contextualizar os conhecimentos, pensar nas relações com outros contextos valorizando a nossa cultura e, com isso firmar nosso lugar no mundo. A educação parece ser o caminho para isso.

Notas de fim

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/Capes. E-mail: mpbrandalise@ucs.br.

2 Sobre este conceito ver também Adams (2008, p. 385).

3 Apesar de Freire ter vivido em outros continentes e reorganizado seu pensamento a partir dos diferentes contextos, pode-se considerar que a formação do seu pensamento e sua inclinação para a educação popular ocorreu a partir da prática vivenciada no contexto brasileiro. A importância do educador não é percebida somente no contexto latino-americano e o autor é referência mundialmente conhecida para a área da educação, tendo seus escritos traduzidos em diversas línguas. Além disso, em seu

Referências

ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocêntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El Giro decolonial**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. 1959. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEJIA, Marco Raúl. **Educaciones Y pedagogias críticas desde el Sur**. Panamá: CEAAL, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. In: _____. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana em el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

período de exílio Freire esteve em outros contextos como a América do Norte, Europa e África e estes também influenciaram seu pensamento. Sem esquecer disto, o texto direciona-se para o pensamento que Paulo Freire constituiu a partir da realidade Latino-Americana analisada da prática realizada enquanto aqui esteve, ou seja: no período inicial do exílio (vivenciado principalmente no Chile) e, também antes deste, no Brasil.

4 Neste diálogo, todos são entendidos como sujeitos reflexivos, que podem dizer a sua palavra. Ao organizar os saberes populares e entender a todos como sujeitos possuidores de conhecimento modificam-se as relações de poder, nas quais a voz é dada aos “detentores do saber”. O diálogo problematizador gera a reflexão sobre a prática e esta se refaz, transformando o contexto dos que estão agindo.



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 06

**Diversidad cultural y
culturas originarias**

Aos cidadãos negros, na Caxias do Sul/RS de 1950, os barbeiros diziam não

Itamar Ferretto Comarú¹

Introdução

Certo sábado, nos primeiros anos da década de 1950, Osmar Fortes Barcelos percorria a avenida Júlio de Castilhos, na cidade de Caxias do Sul/RS, em busca de uma barbearia. O fantástico Tesourinha, como era reconhecido, estava na cidade para, no dia seguinte, defender as cores do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense contra o Esporte Clube Juventude, time local. Então recentemente contratado junto ao Club de Regatas Vasco da Gama, do Rio de Janeiro, Tesourinha já havia defendido a Seleção Brasileira de Futebol entre os anos de 1944 e 1950, ano em que uma contusão lhe afastou da Copa do Mundo realizada no Brasil, e o Sport Club Internacional, entre os anos de 1939 e 1949, período em que a equipe colorada fora conhecida como rolo compressor, tamanha sua qualidade técnica e admirável quantidade de vitórias e títulos.

Entretanto, ao enfrentar o time caxiense, o papel social do atleta perante a partida iria muito além de seu desempenho esportivo. Ele representava uma ruptura institucional na equipe de Porto Alegre, que agora passava a aceitar, oficialmente, pessoas negras em seu elenco. Assim, tal confronto, receberia muita atenção da imprensa, pois quebraria anos de preconceitos existentes no clube, que até então não aceitava negros como atletas da instituição.²

Desse modo, em março de 1952, o jornal Correio do Povo destacaria que pela “primeira vez em meio século de lutas, o clube da Baixada incluirá um elemento de cor preta em sua equipe. Caberá a Tesourinha a satisfação de quebrar uma velha e arraigada tradição tricolor” (CORREIO DO POVO, 16/03/1952).

O jornal Pioneiro, editado na cidade onde se daria a partida de futebol, seguia a mesma linha informacional, de modo que, além de apresentar o atleta como “o melhor, o maior, o mais perfeito e correto craque gaúcho da atualidade”, também ressaltava que a cidade de Caxias do Sul, em relação “a questão racial, tem uma dívida de honra para com Tesourinha. E, a todo custo, devemos resgatá-la” (PIONEIRO, 16/03/1952, p. 10). Assim, a partida parecia ser percebida como o “capítulo final de um drama [...] a vitória completa e total dos direitos de igualdade do homem, sobre uma tradição racista que não podia persistir” (idem). Ali, Tesourinha não seria apenas o “ídolo do futebol [...] a maravilhar-nos com suas magníficas jogadas. Ele será [...] o símbolo vitorioso [...] da completa [...] igualdade humana, sem distinção alguma de cor, raça ou religião. [...] ele será a mais alta expressão da vitória do homem-homem sobre o homem-raça.”

Tesourinha não desapontou. Marcou dois gols na vitória de 5 x 3, saiu de campo consagrado como o melhor jogador da partida, foi amplamente fotografado e recebera várias homenagens.

No entanto, se o atleta colaborava para a mudança no campo social do futebol gaúcho, e alegrava as torcidas com seus dribles desconcertantes, ele ainda era vítima de intolerâncias e preconceitos fora dele. Assim fora percebido, quando da sua caminhada pela cidade originária das antigas Colônias Imperiais de Imigração europeia, em busca de uma barbearia que não lhe negasse atendimento.

Em tal jornada, acompanhado de outro atleta gremista, Tesourinha observava, receoso, a tradicional

barbearia Adami. O barbeiro assim relata o ocorrido: “Foi numa manhã de um sábado que dois moços, um de epiderme branca e um dita preta, pararam na porta de minha barbearia. Tendo o primeiro deles me perguntado se eu servia gente de cor. Respondo-lhe, eu, que não fazia distinção entre brancos e pretos, conquanto fossem [...] dignos”. Ao ouvir tal réplica, o goleiro Ivo relata ao barbeiro o motivo de seu questionamento: “Eu pergunto [...] porque estivemos numa barbearia ali perto do Cine Central “Salão Avenida”, e não quiseram cortar a barba deste meu companheiro”. Atento ao diálogo, Tesourinha, contrariado, não desejava adentrar no recinto. Apenas afirmava que cortaria sua barba quando do retorno a cidade de Porto Alegre. Ouvindo o desejo do jogador, Adami lhe responde que “não o ia servir, em atenção ao pedido de seu companheiro, e sim por não usar fazer diferença entre as pessoas, por causa de sua cor de pele”. Após ouvir atentamente as palavras proferidas pelo barbeiro, deu-se o ingresso e o serviço, o posterior pagamento e o adeus.

Tal ocorrido não seria um fato isolado, e terá prolongamentos, como ver-se-á adiante. “Naquela época” afirma Adami, “a gente de cor, em nossa cidade era sistematicamente rechaçada na quase totalidade das barbearias. E quiçá, fosse eu o único barbeiro a atender gente de cor”. Essa realidade é destacada por João Spadari Adami em outro relato onde se percebem tanto os choques culturais quanto o tenso caminho da segregação local. Afirma, assim, o barbeiro: “certo sábado, à noite, se [...] apresenta em minha barbearia um cidadão negro e me faz a pergunta de praxe: o Sr. serve gente de cor? Sirvo! Foi o que me disseram na Delegacia de Polícia, que viesse aqui, que seria servido.”

Eu não sou daqui. Cheguei a pouco de viagem, entro numa barbearia existente ali na rua Marechal Floriano, perto do Posto Bay e Cia. Sentei-me a espera da minha vez de ser atendido. E qual não foi meu espanto, ao ouvir da boca do dono daquele estabelecimento profissional (sic), sr. Carmelito Antoniutti: “Nós não servimos gente de cor”. Fui até a Delegacia de Polícia levar o meu protesto e na certeza de que algo fizessem contra tão monstruosidade contra a gente de epiderme negra. Mas não arrumei nada, porque, me disseram, não existir nenhuma lei contra tal desrespeito ao homem preto, em nosso país.

Em tom de desabafo, o cliente não identificado por Adami dá a perceber alguns indícios que desvelam parte da personalidade social de uma época para além das lendas que, por vezes travestidas de cientificidade, optou-se por consolidar enquanto construção regional.

Segundo Antônio Candido, “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar” (1995, p. 9). Os relatos de Adami são documentos históricos que expõem a brutalidade social existente no espaço que habita. A percepção do barbeiro perante as dificuldades sociais enfrentadas pelos negros, ou os esquecimentos e invisibilidades direcionados a outros grupos, prática por ele combatida, nos instigou a desenvolver o presente estudo. Assim, almeja-se contribuir para a análise das relações de força e poder entre os grupos sociais existentes em tal região, reconhecida tanto como um tradicional espaço de fluxo migratório quanto por seu acolhimento e hospitalidade.

O estudo discute a região enquanto construção cultural e suas relações de poder no campo das memórias e representações. É um trabalho de história, com tendências culturais e etnográficas. O historiador etnográfico “estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o mundo. Tenta descobrir sua cosmologia, mostrar como se organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento” (DARNTON, 2001, p. 14). Já a história cultural procura “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, de modo que, embora “as representações sociais aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1988, p. 17).

Segundo Roger Chartier, as percepções do social não são de modo algum “discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas), que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (idem). Desse modo, nada mais

salutar do que “centrar o estudo de uma sociedade em um de seus aspectos particulares, ou, melhor ainda, em um dos problemas precisos que levantam este ou aquele desses aspectos: crença, economia, estrutura das classes ou dos grupos, crises políticas” (BLOCH, 2001, p. 135).

Desse modo, ao historiador, “deveria ser possível descobrir a dimensão social do pensamento e extrair a significação de documentos, passando do texto ao contexto e voltando ao primeiro, até abrir caminho através de um universo mental estranho” (DARTON, 2011, p. 17), tal qual Tesourinha abria caminho perante as defesas adversárias e enfrentava, mesmo que em silêncio, os defensores dos preconceitos étnicos e sociais.

A região em que pisa o craque negro do futebol

Emigradas de uma Europa em crise, milhares de pessoas se deslocavam globalmente desde a metade do século XIX.³ Segundo Hobsbawm, tal fenômeno seria decorrente do “drama do progresso, a palavra-chave da época: maciço, iluminado, seguro de si mesmo, satisfeito mas, acima de tudo, inevitável. O ‘drama do progresso’ é uma metáfora. Mas, para duas espécies de pessoas era uma realidade literal” (1977, p. 20). Tais grupos seriam os vitoriosos e as vítimas do capitalismo que se consolidava.

Para milhões de pobres, transportados para um novo mundo frequentemente através de fronteiras e oceanos, isto significou uma mudança de vida cataclísmica. Para os indivíduos do mundo fora do capitalismo, que eram agora atingidos e sacudidos por ele, significou a escolha entre uma resistência passiva em termos de suas antigas tradições e formas de ser ou então um traumático processo de tomada das armas do Ocidente para voltá-las contra os conquistadores: a compreensão e a manipulação do progresso por eles mesmos. O mundo deste período da história foi um mundo de vitoriosos e vítimas. Seu drama consistiu nas dificuldades não dos primeiros, mas primariamente dos últimos. (HOBSBAWM, 1977, p. 20).

A migração, segundo Michel Foucault, acarretaria um custo social, econômico e psicológico muito forte ao imigrante, porém tal ato de força teria “o que por função? Obter uma melhoria da posição, da remuneração, etc, isto é, é um investimento. A migração é um investimento, o migrante é um investidor. Ele é empresário de si mesmo, que faz um certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria” (1979, p. 317). Percebe-se, assim, que os processos migratórios simbolizam a pretensão de ruptura perante aflições e dificuldades enfrentadas almejando, por meio do que se segue ao deslocamento, alguma melhora social, o retorno do investimento enquanto transformação da vida. Todo migrante, segundo Ianni, é também “viandante, peregrino, fugitivo, aventureiro, viajante ou retirante. Está em busca de outros ares, terras, perspectivas de vida, modos de ser. Foge do que conhece e busca o que desconhece” (2004, p. 160). Percebe-se que, todo aquele que migra,

[...] sabe de onde parte mas não sabe onde chega; sabe o caminho que deixa mas não sabe qual encontra. Lança-se em uma travessia sem fim, acreditando-se sempre o mesmo, mas poucas vezes dando-se conta de que preserva e transforma, reafirma e transfigura, afina e desafina (IANNI, 2004, p. 153).

Amparados tanto pelo desejo de busca quanto de fuga, a partir do final do século XIX e parte do século XX, o destino de muitos migrantes europeus fora o continente americano, vários tendo como destino final a região sul do Brasil.⁴ Assim, com tal incremento de fluxo humano, o “Brasil dos meados do século XIX não era só constituído por vários Brasis, regionalmente diversos: também por vários e diversos Brasis quanto ao tempo ou à época vivida por diferentes grupos da população brasileira” (FREYRE, 2008, p. 61). Para Sérgio Buarque de Holanda, a “tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências” (2006, p. 31). Tal fenômeno não seria diferente no extremo Sul do Brasil, onde seriam estru-

turadas as Colônias Imperiais de Imigração europeia, a partir do terceiro quartel do século XIX.

Segundo Bosi, colo é “a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” e, em latim, significaria “eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo” (1992, p. 11). Desse modo, a colonização desenvolvida após a migração seria um “processo totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais” (idem, p. 15). Entretanto, segundo o estudioso, “os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer” (idem).

Tal posicionamento desvela que a colonização “não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório” (idem, p. 13).

Nesse sentido, Paulo Rossato foi mais um migrante saído da Europa, especificamente de Genova, para o Brasil em 1883, partindo “de casa com lágrimas nos olhos por deixar minha mãe, meus irmãos e minhas irmãs que tanto me queriam. Chorava por deixá-los, e não por vir a América [pois havia partido] com grande alegria” (DE BONI, 1977, p. 29). Ele seria mais um a ocupar as então desconhecidas terras das Colônias Imperiais de Imigração, em seu caso, a Colônia Caxias, hoje cidade de Caxias do Sul. Estabelecido, escreveria outras tantas cartas aos familiares enfatizando a fartura assegurada pelo próprio trabalho, pois ali se viveria “muito melhor que na Itália, sem patrões. E quando alguém quer mandar, deve também pagar para tanto” (DE BONI, 1977, p. 35-36).

Animado com a nova fase da vida, Rossato escrevia constantemente, ansioso que viessem também seus irmãos e, por fim, toda família. Em seu entendimento, na Itália “éramos servos e aqui somos senhores” (idem). De migrante empobrecido a comerciante regional, a

exaltação do genovês é a mesma reproduzida por outros tantos imigrantes. Assim, ela parece dialogar com o processo de tomada das armas proposto por Hobsbawm ou com o retorno do investimento sugerido por Foucault. Entretanto, sofrimentos, vitórias, lirismos e memórias, também servirão para outras finalidades, de modo que algumas poucas e particulares histórias irão se consagrar como potencializados mitos regionais. Dentre eles, a aura nostálgica da eterna reprodução do passado, tanto com seus entusiasmos quanto com suas negações, além da pretensa vontade de poder manifestada na demonstração, para aquele que chega, da nossa força, o que fomos e somos, criando, assim, uma antiguidade oficial e a imagem essencial: o trabalhador imigrante italiano. Dá-se, portanto, a construção do culto a algumas selecionadas lembranças e a gradual construção de muitos esquecimentos.

Desse modo, embora tal espaço regional tenha sido constituído de modo amplo e multifacetado, soa perceptível que, pelas potencializadas manifestações de regionalidade, ela “reivindica de longa data ser classificada como região com identidade própria” (POZENATO, 2003, p. 149), ou seja, um espaço social-político-geográfico de colonização italiana, com grande destaque, mesmo que temática, ao rural, ao trabalho e ao catolicismo romano, por meio da valorização da cultura única, especialmente aquela que ali se convencionou denominar como italiana, mesmo que para tal seja necessário a criação de leis municipais, como a de nº 5.988/2003, que institui em Caxias do Sul a “Semana da Etnia Italiana”, que “deve ser comemorada anualmente, se iniciando sempre no dia 20 de maio” (LEI MUNICIPAL Nº 5.988/2003), afinal, segundo Santos, seriam as “benditas raízes da nossa história” (2013, p.2).

Para Alfredo Bosi, a “possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca”, de modo que a “ação colonizadora reinstaura e dialetiza as três ordens: do cultivo, do culto e da cultura” (1992, p. 15-19). Assim, cabe destacar aqui dois pontos conflitantes em tal identidade ambicionada: o primeiro se relaciona com a imagem colonial em contraste a urbana. Ali, a cidade, costumeiramente, seria percebida

como elemento perturbador, espaço efervescente das ambições, das práticas duvidosas ou perigosas, especialmente para o imigrante ainda vinculado as lides da terra. Além disso, entre “os próprios colonizadores se estabeleceram parâmetros de defasagem da própria condição de colonizadores”, de modo que começaram

[...] a se estabelecer comparações entre as pessoas da cidade e da colônia: aqueles sabiam falar e tinham poder, estas não sabiam falar e tinham que obedecer. O próprio ex-colono, isto é, o colono que a pouco tempo abandonara a colônia, vendendo suas terras para morar na cidade, voltar-se-ia aos que ficaram na colônia e os indigitaria como ‘colonos grossos’, que não sabem falar, não sabem portar-se, não tem os mesmos hábitos da ‘gente da cidade’. Exatamente, o sucesso do ex-colono, na cidade, através das atividades comerciais livres, protegidas por leis favoráveis, passou a ser o explorador mais pernicioso ao colono [...] impondo ao agricultor preços arbitrários para seus produtos, enriquecendo em breve tempo e com a atividade que o colono não considerava trabalho (COSTA; BATISTEL; 1983, p. 6).

O segundo ponto será o congelamento da pluralidade social, étnica, cultural...O medo de se projetar no outro e, assim, perceber a transformação, a diferença e as novas possibilidades frequentemente causaram temor em certos campos de poder regionais. Assim, vinculou-se a imagem do agricultor uma espécie de exemplo social, trabalhador, ordeiro, simpático as leis, mesmo que não os favorecessem, em contraposição ao cidadão ou visitante. Tem-se a essência do imigrante, convencionalmente denominado italiano, como ver-se-á adiante.

Parece interessante lembrar que, ao final do século XIX e início do XX, tais cidades eram tomadas por estrangeiros que vinham de vários lugares da Europa, Estados Unidos, Oriente Médio... Era uma sociedade em formação, mas fortemente caracterizada pela energia e vivacidade do cosmopolitismo e multiculturalismo, aparentemente, muito mais perceptíveis e efervescentes que nos dias atuais. Assim, cabe destacar, entretanto, que não foram apenas imigrantes italianos que povoaram a Colônia Caxias, a maior e mais importante colônia Imperial da região, então conhecida como Pérola das Colônias. Ali, vários países europeus se assemelharam ao que Holanda (2006) compreende

como territórios-ponte, elos entre mundos dispares, estranhos, ligando grandes zonas de transição. Assim, além dos imigrantes italianos, se encontravam inseridos em tal processo imigrantes espanhóis, portugueses, alemães, franceses, ingleses, suíços, russos/alemães e austríacos, além dos raramente mencionados negros e indígenas (GARDELIN; COSTA, 1993, pp. 150-163). Percebe-se que, em relação ao desenvolvimento regional, houve “a contribuição de outras etnias. Se não permaneceram e se preferiram buscar outros centros coloniais, é outra questão. O que importa saber é que eles foram para a colônia. E muitos deles aí enterraram suas esposas, filhos ou maridos e familiares” (idem, p. 150). Nesse sentido, De Boni e Costa, compreendem que o sucesso das colônias europeias no Rio Grande do Sul acabou por viciar sua própria trajetória histórica, de modo que tornou-se comum descreve-las “em tons líricos-épicos, quando não em letras de ufanismo”. (1982, p. 93).

A “produção agrícola, as indústrias, as cidades diferentes; as festas da uva, os bailes do Chopp, os galetos regados pelo vinho generoso, o chucrute, concorreram também para consolidar esta visão deturpada da História, apta para granjear votos e aplausos fáceis” fornecedores de “subsídios a uma historiografia barata, cujo erro fundamental é desconhecer o povo anônimo como criador da História” (idem). Dar-se-ia, desse modo, a construção de uma história regional “quando não estória (sic) – dos poucos vencedores, dos raros bem sucedidos, à qual se pressupõe como componente natural indispensável o sofrimento e o fracasso de grande multidão” (ibidem).

A relativização da região perante o outro, e de igual modo a territorialização, aparentemente, são conscientes, claros e não escondem suas intenções étnicas, sociais ou políticas, de modo que os clichês contemporâneos sobre certos imigrantes soam numerosos e repetitivos. O jornal O Estafeta, semanário cuja sede fica em Veranópolis, antiga Colônia Imperial Alfredo Chaves, recentemente homenageou a cultura dos imigrantes italianos afirmando que estes, “quando em 20 de maio de 1875 pisaram em solo serrano, com eles desembarcou também toda a cultura do Império Romano, do Cristianismo, dos movimentos humanitários “O ILUMINISMO e o RENASCIMENTO”,

acontecidos entre os séculos XV e XVII” (ESTAFETA, 2015, p. 16, grifo no original).

O esforço glorificador do comentarista não soa exatamente como uma inovação. Enquanto construção social, desde os primórdios de tal região, os imigrantes italianos e seus descendentes detiveram parte do poder sob os meios de comunicação, especificamente os jornais locais e regionais, que por longo período se valeram da língua italiana para propagar ideias e ideais tanto no campo informacional quanto ficcional, não que outros, de língua portuguesa, não existissem.⁶ Tal meio comunicacional, aliado ao mercado editorial regional, talvez, seja um dos pontos que, em meio a outros tantos, criaram o imaginário de Região Colonial Italiana e sua gradual padronização cultural.

Assim, a virtuosa compilação do comentarista apresenta para além da maneira como os descendentes de imigrantes italianos pensam ser vistos... Ela destaca, fundamentalmente, como eles se veem. Trata-se de uma forte demarcação social, uma representativa diferenciação entre o nós e o outro. Entretanto, a potencialização desses estereótipos são frutos, ou obras, de uma construção bastante recente, desencadeada a partir de meados dos anos 1970, quando deu-se os festejos comemorativos em referência ao centenário da chegada dos primeiros colonos italianos a região. Naquela data, por intermédio de alguns pesquisadores dedicados a tal processo histórico, iniciou-se “um trabalho totalmente inédito [...] sobre a imigração italiana. Este trabalho tomou tal forma que acabou afetando a mentalidade de várias comunidades quando, ao resgatar seu passado, valorizou sua história e mostrou a riqueza da caminhada de seus pioneiros” (HERÉDIA, 2011, p. 244).

É nesse período que se desenvolve um movimento científico, artístico, filosófico e midiático que valorizará essa região como uma grande construção italiana, calcada no trabalho e na fé. Até então, os ditos imigrantes não eram particularmente reconhecidos como representantes do antigo Império Romano, do cristianismo de Roma ou de qualquer outro movimento sociocultural. Desse modo, Vannini compreende que as “forças coercitivas que idealizaram e conduziram a sociedade ítalo-gaúcha almejavam uma imagem posi-

tiva e destacada da etnia, então definida como perfeita e superior” (2008, p. 11).

Para que adviesse a valorização da região conhecida nacionalmente como Serra Gaúcha, foi necessário que se desvelasse a imagem negativa referente à regionalidade italiana, representada e/ou perpetuada por imigrantes pobres e sofridos, pois os “agricultores criaram para si o autoconceito de pessoas abandonadas, sofredoras e fadadas à pobreza, pela necessidade de muito trabalho e pela falta de recursos monetários” (COSTA; BATISTEL, 1983, p. 21), que se sentiam diminuídos/desprezados quando comparados aos habitantes dos centros urbanos. A percepção renovada do valor de si, aliada a possibilidade de capitalização pelo uso da imagem rural, transformou corações e mentes.

Essa mudança acarretou que a antiga representação do colono desfavorecido, por vezes desqualificado, se transformasse em um mito que passaria a representar um símbolo de superação, transformando então essa imagem, antes negativa, em sentimento de orgulho, de valorosa memória relacionada aos antigos colonizadores, aqueles que sofreram, mas venceram as dificuldades.

Transformava-se, assim, a dolorosa realidade do imigrante. Seus olhos, aparentemente voltados para o passado, miram o futuro enquanto construção de um novo mundo social relacionando-os a cultura moderna, as diversas ciências, a multiplicidade de manifestações artísticas e festivas que serão utilizadas por inúmeros campos, dentre eles o turístico e o pedagógico, onde os espaços de memória encontram-se inseridos, como meios perpetuadores da constituída oficialidade.

Ao longo de tal processo também potencializaram-se diversas antipatias, preconceitos e intolerâncias. Se, como mencionado por Toniazzo (1977) e Galeano (2015), tanto na antiga e recém unificada Itália, quanto na contemporaneidade, os preconceitos se davam, dentre outros fatores, pelas rivalidades regionais, aqui os parâmetros serão outros, e atingirão determinados grupos fundamentalmente pela cor de sua pele ou seus costumes socioculturais.

Assim, dar-se-á, enquanto região de colonização europeia, o gradual esquecimento e invisibilidade dos

grupos negros e indígenas ali existentes. Tal postura não se dará somente no espaço onde se desenvolve nosso estudo, mas se fará perceber ao longo de grande parte do território brasileiro, envolvido em questões sociais e étnicas tão profundas, “que deita raízes em um passado colonial recente e nas sequelas que ele produziu e que ainda não foram ultrapassadas (FERNNANDES, 1989, p. 6).

Tais percepções sobre o enfoque dedicado ao não europeu adquirem força ao se constatar que, por meio da promulgação do decreto número 528, de 23 de junho de 1890, assinado pelo “Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil [que] em nome da nação” declarava:

Art. 1º. É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, *excetuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas*” (IOTTI, 2001, p. 452; sem grifo no original).

Se a oficialidade condicionava a condições específicas para o ingresso de africanos no Brasil de então, o negro nacionalizado, de modo geral, enfrentava toda ordem de preconceitos, intolerâncias e segregações. Nas palavras de Celia Azevedo, em contrariedade aos migrantes europeus, o cidadão negro, sobrevivente no Brasil seria “considerado de raça inferior porque descende de africanos, viciado, imoral, incapaz para o trabalho livre, criminoso em potencial, inimigo da civilização e do progresso, que os discursos imigrantistas repudiavam abertamente” (2004, p. 134).

Após o término da escravidão negra desenvolvida no Brasil por mais de três séculos, o braço que até então gerava a riqueza para determinados grupos viu-se considerado como ser inferior para o trabalho, portador de uma conduta social duvidosa e incapaz para o desenvolvimento nacional. Tal construção discriminatória e segregacionista deu-se no “interior de um longo curso, ou seja, o racismo estava bem fundamentado em teses supostamente científicas que defendiam, com

base no darwinismo social, a inferioridade de uns e superioridade de outros” (MORAES; SOUZA, 1999, p. 9). Hoje, segundo os estudiosos, “tais teses são peças de ficção, não obstante continuem existindo tanto no senso comum, quanto, na expressão de Bourdieu, no ‘senso comum douto’, informando estratégias de organização urbana e social” (idem).

Os negros, segundo Florestan Fernandes, são os “testemunhos vivos da persistência de um colonialismo destrutivo, disfarçado com habilidade e soterrado por uma opressão inacreditável. O mesmo ocorre com o indígena, com os párias da terra e com os trabalhadores semilivres superexplorados das cidades” (1989, p. 6).

Em 1872, apenas três anos antes do grande deslocamento de migrantes europeus rumo ao sul do Brasil, o Rio Grande do Sul possuía mais de 31.900 negros e pardos em situação de escravidão.⁷ Aqueles que não se encontravam escravizados perfaziam o número de 38.948. Assim, até 1888, os imigrantes possivelmente conviveram ou perceberam as ações escravistas ainda existentes no território brasileiro em seus deslocamentos para além das Colônias Imperiais que, por força de lei, não poderiam contar com o trabalho de pessoas escravizadas.

Desse modo, embora a região nordeste do Rio Grande do Sul tenha sido colonizada majoritariamente por grupos de tradição europeia, a presença negra e indígena não seria propriamente insignificante, ainda que pudesse ser passível de invisibilidade social. Para Leite, a “invisibilidade do negro é um dos suportes da ideologia do branqueamento, podendo ser identificada em diferentes tipos de práticas e representações” (1990, p. 41).⁸ Caregnato corrobora esta análise ao informar que

[...] apesar de o trabalho escravo não ter feito parte da dinâmica econômica de Caxias do Sul, a presença negra esteve nela inserida desde os primeiros momentos da organização colonial, seja pelos tropeiros que aqui passavam para abastecer com mantimentos a comissão de terras, e, posteriormente, os primeiros colonos, ou escravos e ex-escravos que fugiam das fazendas nos Campos de Cima da Serra para Caxias do Sul, seja com a inauguração da estrada de ferro [1920], quando

negros de várias regiões do estado rumavam para Caxias do Sul, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Os negros sempre fizeram parte das realidades social, cultural e econômica caxienses, apesar as fontes como: jornais, informativos, fotos e a própria historiografia, terem negado essa presença, a partir de um quase total esquecimento, de registrar essa contribuição e participação (2010, p. 17).

Era em tal território que Tesourinha, e outros tantos negros, caminhavam em meados de 1950. Sua invisibilidade social não se restringia ao ser desconhecido, ou ignorado, regionalmente enquanto estrela dos campos de futebol. Ela ia além e atingia o próprio ser humano. Suas jogadas magistrais não eram problema; ele, em verdade, estava na cor de sua pele.

Adami também não reconhecera Tesourinha quando lhe atendera. Aparentemente alheio ao futebol, tomara conhecimento de quem havia atendido por meio de um indignado cliente que, na tarde após o ocorrido, “veio em meu salão [...] o qual, após estar sentado na cadeira de fígaro, diz, e com tom de revoltado contra os que não quiseram cortar a barba do referido patrício: ‘Então na barbearia do Fracasso, não quiseram cortar a barba do célebre Tesourinha?’. Então “fiquei sabendo quem era o cidadão de pele negra”. O relato de Adami, que além de barbeiro era colunista em jornais locais e pesquisador da história regional, esclarece que era “comum dizerem em barbearias de nossa cidade ao cidadão de côr (sic), que fosse lá no Adami, estabelecido com barbearia defronte a Metalúrgica Eberle, que ele corta barba e cabelo ~~também dos negros~~ de qualquer um, até dos negros”.⁹

Estabelecido defronte a referida metalúrgica, ao longo do tempo, possivelmente Adami tenha presenciado outras cenas envolvendo racismo, preconceito ou intolerâncias. Em tal indústria, na década de 1940, os negros serviam de mão de mão de obra barata para os trabalhos mais sacrificantes, em geral nos fornos de fundição. Os “negros que trabalhavam na fundição, houve épocas em que não eram tratados como gente, eram muito ofendidos. Havia racismo. Havia bastante briga [...] Chegou a haver, em certa oportunidade, uma assembleia por causa das ofensas que lhes eram dirigidas” (LAZZAROTO, 1981, p. 90), onde, talvez, tenham também questionado o

critério para receberem pouco mais da metade do salário mínimo vigente.

Tais trabalhadores se encontravam em duas faixas majoritárias:

[...] dos 14 aos 16 anos, quando um jovem adolescente começa seu trabalho e mais tarde, dos 19 aos 21 anos, quando já adulto e robusto irá engrossar a mão de obra em funções não muito diversificadas pois subliminarmente ainda se acredita que o preto sirva mesmo é para os trabalhos pesados. [...] A partir dos 23 anos de idade, cai vertiginosamente a taxa de aproveitamento dos pretos. [...] nenhum deles foi contratado para cargo de chefia. Uma percentagem insignificante [...] para trabalhos de escritório, mecânica, tornearia serviços estes que possuem um status superior dentro da hierarquia funcional. Na realidade, o negro era contratado para ser homem de serviços gerais, serviços pesados, serviços mais sujos. A grande maioria foi contratada para trabalhar como operário, servente, aprendiz e polidor (idem, p. 94-95).

Entretanto, diferentemente dos trabalhadores considerados brancos, os negros raramente eram registrados. Assim, segundo o estudioso, soa “expressivo o fato de o primeiro negro ser fichado na empresa apenas nesta data [1943]. Este fato [...] mostra a realidade que dominava.” Desse modo, um número expressivo de negros serão vistos “em fotos da época, 1906 em diante, mas apesar de seu número ser elevado eles terão que esperar até a IIª Guerra Mundial para ser oficialmente registrado o seu trabalho” (idem, p. 91), o que destaca a disparidade salarial entre os trabalhadores.

A gradual construção sociocultural de uma italianidade imaginada como superior procurará se diferenciar daquilo percebido como não europeu. Assim, os outros, em especial os negros, serão chamado de os brasileiros. Segundo Lazzaroto, este “era o nome dado aos pretos [...] Termo que trazia muito de pejorativo e muito de um racismo que o descendente italiano cultuou em favor da sua superioridade” (idem, p. 92).

Pierre Bourdieu ressalta que as lutas relacionadas às identidades étnicas ou regionais fazem relação ao direito de reconhecimento/propriedade que remete à “origem através do lugar de origem e dos sinais du-

radouros que lhes são correlativos, [...] são um caso particular das lutas; das classificações; lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer; de impor a definição legítima das divisões do mundo social” (1989, p. 113). Atento ao processo, remete tais embates ao poder simbólico, um poder capaz de “constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Percebe-se que tal poder simbólico propicia a seus agentes portadores a produção e a reprodução de conhecimento, da mesma forma que cria e consolida discursos e práticas, funcionando, assim, como um meio legitimador do pensamento propagado pela oficialidade. Dessa maneira, tanto as memórias sociais que interessam propagar, quanto os patrimônios culturais e as representações mentais das regiões (suas regionalidades) poderão ser moldados por dispositivos sociais, baseados em poder, articulação e conhecimento, que acabam por servir a determinados grupos, ou a parte destes. Tais dispositivos demarcariam “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 138), que agiriam de maneira decisiva sobre os capitais simbólicos existentes nas sociedades, independentemente das classes sociais que o produzam ou representem.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu considera que as diferentes classes, e suas frações, “estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses [...] reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (1989, p. 11). Além disso, ainda segundo Bourdieu, tais classes “podem conduzir essa luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica”.

Aparentemente, na região Nordeste do Rio Grande do Sul, o poder social da maioria branca se fazia perceber tanto nas relações do cotidiano quanto nos espaços

privados ou de comércio. Assim, mais uma vez, o peso da etnicidade perante as ações, relações e conflitos sociais, perceptíveis no cotidiano, são destacadas por Adami quando opta por cortar seus cabelos na “barbearia do Lulú”. Em tal ocasião, ao ser atendido pelo próprio proprietário, ambos ouviriam de outro cliente em espera: “O que foi que ouve com o Tesourinha, que o Rádio tem divulgado com tanto interesse?”. A resposta não tardaria: o barbeiro “Fracasso não havia permitido que servissem o Tesourinha por ser negro. Somente por isso não o quiseram servir!” Ao ouvir a resposta, mais “que de pronto, diz o Lulú: Estou solidário com o Fracasso. Negro que conheça seu lugar”.

Ao prestar apoio ao seu colega de profissão, Lulú reafirma a pretensa hierarquia social e as práticas de confrontação existentes na localidade, onde o negro deveria saber o seu lugar perante as experiências do cotidiano, os lugares onde frequenta e, por fim, a relação com a própria vida em movimento em um ambiente, aparentemente, hostil, criado sem a sua imagem ou representação. Assim, como já mencionado, por meio de dispositivos sociais e produção simbólica dar-se-ia a criação e/ou manutenção de um possível mundo imaginário, aparentemente inesgotável, repetidamente renovado em sua característica principal: a etnicidade, com seus saberes e fazeres e a territorialidade do espaço que, em meio a criação, particulariza, segrega e seleciona o outro.

Desse modo, a luta perante os conflitos simbólicos, que por vezes parecem públicas ou fervorosas, se desvelam também de modo subliminar, em pequenos espaços, gestos e ações, até mesmo em pequenas barbearias, igrejas, comércios ou espaços culturais.

Encaminhamentos finais

Tentamos esboçar os processos pelos quais a região veio a ser imaginada como um espaço de europeidade e, uma vez pensada como tal, acabaria por ser delineada, ajustada e, quando necessário, transformada, para que a representação de *si* se consolidasse no tempo e no espaço regional por meio de uma simultaneidade entre o apego ao passado e a vida do tempo presente.

Percebeu-se a importância dos grupos europeus para a formação regional, entretanto, mesmo dentre eles, criou-se a invisibilidade do pluralismo social, a exclusão e o esquecimento.

De igual modo, destacamos tanto a importância dos meios de comunicação, enquanto produtos culturais, quanto dos próprios comunicadores, enquanto agentes de construção dessa representação regional, aliados a outros fatores de domínio social. Percebe-se no uso massivo da língua italiana, nos símbolos, emblemas e festividades gerais, um ponto decisivo para o desenvolvimento de uma consciência regional que acreditava, ou ainda acredita, ser europeia, embora nascida na América do Sul. Ter-se-ia, assim, um grupo altamente representativo de euramericanos que, devido a pobreza, ambição ou fatalidade de seus antepassados, nasceram em outro continente que não a Europa.

Outro possível fator colaborativo para se criar o mito da italianidade regional seria a ausência de comunicação da região colonizada com o próprio estado que fazia parte. Assim, a imensidão territorial, carente de estruturas básicas, como estradas, pontes ou meios de comunicação mais ágeis facilitavam a representação interna autossuficiente que, posteriormente, seria apresentada aos *outros*. Assim, muitas histórias de imigrantes soam comoventes, pois ambicionavam ou atingiram o grandioso. A grande maioria possui outras histórias, nem tão reluzentes; a realidade dos negros e indígenas existentes na região, por exemplo, faz parte desta mesma história.

Uma “espécie de fatalidade e de vocação para o exótico marcou por longos anos as leituras esparsas e ocasionais sobre o que produziam, usavam e representavam populações negras e seus descendentes no espaço da sociedade nacional brasileira” (LODY, 2005, p. 21). As “coisas de negros” continua Lody, retomando um estudo de sua autoria, “comodamente vistas como secundárias, inferiores, num país sem preconceitos raciais, ficaram caracterizadas, em especial as de função religiosa, genericamente como fetiches ou objetos de feitiçaria.” (1988, sp).

A potencializada imagem do *ser italiano* transcende o próprio imigrante. É uma aparente *criação* de seus

descendentes o que leva a pensar se o próprio italiano cultuado teria existido da maneira como sua representação é enaltecida na contemporaneidade. Tal afirmativa dialoga com a ideia de que por meio do trabalho dos descendentes, que não eram europeus, deu-se a constituição de um espaço reconhecido nacionalmente por várias características relacionadas as representações de trabalho e cultura. Assim, aparentemente, os descendentes louvam um passado, subliminarmente destacando, em que são mais que os próprios *imigrantes italianos* que, ao serem expulsos, tornam-se, além mar, os possíveis vencedores, superando economicamente e socialmente os que lhes expulsaram das terras alugadas, tomando as armas do capitalismo e reconstruindo a si mesmo como uma imagem espelhada em pretensos italianos, que, aparentemente, nunca existiram, mas agora sendo mais que eles, embora cultivem um pretense amor por uma terra imaginada, que desconhecem.

Tal constatação não desmerece em nada o processo de construção regional, com suas relações de trabalho árduo, sofrimentos diversos, derrotas e vitórias enfrentadas pelos mais diversos grupos formadores e ocupantes de tal espaço. Ela apenas procura direcionar para a ruptura do totalizante arbitrário.

É sabido que o desenvolvimento regional deu-se por muitas mãos e, de igual modo, por diversas etnias. Outros grupos tem igual valor em tal processo, tal qual se perceberá na sociedade local contemporânea. Entretanto, as exclusões ainda são percebidas ao longo do cotidiano e irão se potencializar com a chegada de novos imigrantes, agora de origem africana e da América Central. Desse modo, a luta pelo fim do isolamento ainda não terminou; ela se refletirá somente no cotidiano urbano ou sua potencialidade atingiria o espaço escolar?

Compreendemos que tal qual o espaço urbano, a cidade acabaria por refletir as tensões entre os grupos sociais que a formam; o que direcionaria para as múltiplas possibilidades educativas existentes entre o fértil e efervescente campo das cidades contemporâneas e os espaços escolares.

Referências

- ADAMI, João Spadari. Documento isolado: **O barbeiro dos negros**.
- BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CAXIAS DO SUL. **LEI MUNICIPAL Nº 5.988/2003**
- CAREGNATO, Lucas. **A outra face: a presença de Afrodescendentes em Caxias do Sul – 1900 – 1950**. Caxias do Sul/RS: Maneco Ed. 2010.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Alges, DIFEL 82, 1988.
- _____. O mundo como representação. In: **Revista Estudos Avançados**. 11 (5), 1991.
- DARTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Graal, 2011.
- DE BONI, Luis Alberto. **La Mérica: escritos dos primeiros imigrantes italianos**. Caxias do Sul, RS: UCS.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- FREYRE, Gilberto. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. Global, São Paulo, 2008.
- _____. **Novo mundo nos trópicos**. Topbooks ed. Rio de Janeiro, 2000.
- GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- GARDELIN, Mário; COSTA, Rovílio. **Colônia Caxias: origens**. Porto Alegre, Suliani Ed. 1993.
- HOBSBAWM, Eric John. **A era do capital: 1848-1875**. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 1977.
- IANNI, Octavio. Insondável Travessia. **Lua Nova: cultura e política**. São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. 2004.
- IOTTI, Luiza Horn. **Imigração e colonização: legislação de 1747 a 1915**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do RS. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- LAZZAROTTO, Valentim Ângelo. **Pobres construtores de riqueza: absorção da mão-de-obra e expansão industrial na Metalúrgica Eberle : 1905-1970**. Caxias do Sul, RS: EDUCS; São Leopoldo, RS: EST, 1981.
- LEITE, Ilka B. **Negros no sul do Brasil - invisibilidade e territorialidade**. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.
- LODY, Raul. **O negro no museu brasileiro: construindo identidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORAES, Pedro R. Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**. Nº.13 Curitiba, Nov. 1999.
- POZENATO, Jose Clemente. **Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003
- SANTOS, Valdir. **Folder: Benditas raízes de nossa história**.
- TONIAZZO, Luigi. in: DE BONI, Luis Alberto. **La Mérica: escritos dos primeiros imigrantes italianos**. Caxias do Sul, RS: UCS.

Notas de fim

1 Doutorando em Educação, mestre em Turismo e licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul - GRUPHEIM/UCS. Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Contato: ifcomaru@gmail.com

2 Outros atletas negros já teriam jogado pelo time de Porto Alegre, entretanto de modo esporádico. Tesourinha teria sido contratado como uma grande estrela, gerou a mudança do estatuto interno do clube, que foi criticado por parte da torcida e conselheiros.

3 A metade do século XIX marca o começo da maior migração dos povos na História. Seus detalhes exatos mal podem ser medi-

dos, pois as estatísticas oficiais, tais como eram então, são falhas em capturar todos os movimentos de homens e mulheres dentro dos países ou entre estados: o êxodo rural em direção às cidades, a migração entre regiões e de cidade para cidade, o cruzamento de oceanos e a penetração em zonas de fronteiras, todo este fluxo de homens e mulheres movendo-se em todas as direções torna difícil uma especificação. Entretanto, uma forma dramática desta migração pode ser aproximadamente documentada. Entre 1846 e 1875, uma quantidade bem superior a 9 milhões de pessoas deixou a Europa, e a grande maioria seguiu para os Estados Unidos. Isto equivalia a mais de 4 vezes a população de Londres em 1851. No meio século precedente tal movimentação não deve ter sido superior a um milhão e meio de pessoas no todo (HOBSBAWN, 1977, p. 203).

4 Gilberto Freyre destaca que, desde o “século XVI os europeus viam com certa suspeita as terras da América e do Brasil tropicais: imaginavam a América do Sul, o trópico americano, o trópico brasileiro, ora como um paraíso, ora como um inferno” (2000, p. 159).

5 De Boni, em 1977, organizou várias cartas, entre outros registros, de imigrantes italianos que haviam se estabelecido na região Nordeste do Rio Grande do Sul, publicando-as em livro intitulado *La Mérica*. Ao longo da obra, em outras cartas organizadas por De Boni, surgirão alguns indícios dos preconceitos que, junto com determinados imigrantes, atravessariam o oceano rumo a América: Em relação aos napolitanos, Luigi Toniazzo, por exemplo, afirma que “seria necessário anotar as rixas malditas daqueles nojentos porcos napolitanos, que a todos serviam de fastio por causa de seus modos imundos e sua incivilidade mais que trivial. Assoavam o nariz com as mãos, bem a nossos pés, quando estávamos a comer, sem perceber-se da imprudência e estavam cheios de piolhos como galinhas; coçavam-se no seio das mulheres e estas ficavam a matar os piolhos na presença de todos. E este trabalho era feito sem a mínima vergonha, como se estivessem fazendo bordado” (1977, p. 17). Tal posicionamento fora percebido por De Boni como uma ênfase as rivalidades regionais, além de propiciar a “confirmação de que aqueles a que chamamos de ‘imigrantes italianos’ não tinham o sentimento de ‘italianità’, no grau que se poderia supor” (idem, p. 9). Aparentemente, mesmo tantos anos depois, o pensamento de Toniazzo ainda hoje se mantém vivo na Itália. Segundo Eduardo Galeano, quando os napolitanos adentram os “estádios de Milão ou de Turim os cartazes insultavam: *Napolitanos, bem vindos à Itália*, ou exerciam a crueldade: *Vesívio, contamos contigo*. E com mais força do que

nunca ressoavam os cânticos filhos do medo e netos do racismo: *Qual mal cheiro / até os cães fogem / os napolitanos estão chegando / Oh coléricos, terremotados / com sabão nunca lavados. Nápoles de merda, Nápoles cólera, / és a vergonha de toda a Itália.*” (2015, p. 171).

6 Dentre outros periódicos regionais destacam-se *Il colono italiano* (1898), *Città di Caxias* (1915-1922), *Il colono italiano* (1910- 1917), *La libertà* (1909-1910), *Staffetta Rio Grandense* (1917-1941), *Il giornale dell agricoltore* (1934-1939), *O pissilone* (1931-1932), *Parnazo* (1913). Cabe ressaltar que não haviam somente jornais em italiano. Entretanto, os de língua portuguesa eram Após as ações nacionalistas de Getúlio Vargas a língua portuguesa se tornou dominante nos periódicos, entretanto, a relação direta ao imigrante italiano ainda se fazia presente.

7 Dados obtidos no Censo brasileiro de 1872. <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/index.html>

8 A noção de invisibilidade, segundo Leite, “foi utilizada pela primeira vez por Ellison (1990), que procurou demonstrar que ‘o mecanismo da invisibilidade se processa pela produção de um certo olhar que nega sua existência como forma de resolver a impossibilidade de bani-lo totalmente da sociedade. Ou seja, não é que o negro não seja visto, mas sim que *ele é visto como não existente*’. Dessa forma, “a invisibilidade pode ocorrer no âmbito individual, coletivo, nas ações institucionais, oficiais e nos textos científicos” (2008, p.14).

9 As sequencias traçadas se encontram igualmente traçadas no documento original e corrigidas ou editadas pelo próprio punho do barbeiro.

José Carlos Mariátegui: el amauta en la discusión pedagógica. Un ensayo acerca de su importancia para pensar los problemas pedagógicos en la contemporaneidad

Adriana Pinna¹

¿Qué hay hoy de interesante en la lectura de José Carlos Mariátegui, para pensar una teoría crítica de educación contemporánea? Si hoy nos preguntáramos por qué leer a este peruano, cuyos escritos más relevantes han sido desarrollados en la década del '20 del siglo pasado -pensamientos que van a cumplir prontamente 100 años de existencia-; se podría ensayar una respuesta. Ese es el sentido del presente escrito.

Reencontrarse con la cuidada, aguda y punzante pluma del Amauta, desafía a revisar algunos de sus argumentos y pensamientos a fin de echar alguna luz en los complejos recorridos que ha seguido el pensamiento pedagógico en Latinoamérica³. Al leer los preocupados escritos de Mariátegui acerca de nuestras complejas realidades de comienzo del siglo XX, puede vislumbrarse que muchas de aquellas discusiones, siguen siendo parte de nuestras preocupaciones. Se podría condensar aquí a modo de tesis (y en cierto modo parafraseando al autor, pero con la vista puesta en la educación en nuestras sociedades actuales), la necesidad de reconstruir un pensamiento pedagógico propio latinoamericano, que dialogue con el pensamiento europeo (porque nuestros anclajes son diversos, y no es posible desconocer que la constitución de nuestros estados-nación se configuró al calor de los modernos pensadores europeos, y la mirada –al menos en Argentina- ha estado puesta en “la ciudad luz”⁴). Si bien en la contemporaneidad las realidades y discusiones son otras, puede rastrearse que en lo profundo, sigue América Latina desgarrada por aquellas viejas luchas, que

aún hoy son parte de nuestras realidades, en muchos casos dolorosas realidades.

La cuestión aquí no es hacer una defensa de las tesis que tan brillantemente ha discutido en su corta vida el autor que nos convoca (tampoco analizarlo críticamente); sino poder mirar cómo nuestros grandes pensadores han discutido con el poder europeo (dicho aquí en términos de pensamiento, aunque no excluyentemente), pero que en algún punto del recorrido parecen desdibujarse; y hoy nos encontramos intentando reconstruir para la Pedagogía nuevamente un diálogo entre la tradición iluminista y el pensamiento latinoamericano. “Y creo que no hay salvación para Indo-América sin la ciencia y el pensamiento europeos u occidentales” (Mariátegui, 1928: 4). La cuestión tampoco pasa por reactualizar sus teorizaciones (así sin más), porque no es posible “acomodar” las respuestas a problemas de otros tiempos, y encorsetarlas a nuestras problemáticas actuales.

Es muy sugerente el modo en que Mariátegui interpreta su propio tiempo histórico y las tendencias de su época a partir de una interpretación orientada desde el pensamiento marxista; y que a la vez se aparta de los lugares comunes, y discute las posturas más ortodoxas y mecanicistas⁵ de la Segunda y la Tercera Internacional⁶. Comprensión de la realidad a partir de una interpretación sostenida en una mirada teórica que le permite analizar la complejidad de la época desde una perspectiva novedosa, a la vez que

le posibilita pensar orientaciones del camino a recorrer para abordar estos problemas. Se visualiza además en su compromiso activo, a favor de una lucha que pretende colocar no sólo las discusiones teóricas, sino fundamentalmente las acciones políticas en el sendero de un indo-americanismo que ha luchado largamente en el continente por hacer oír la voz de aquellos habitantes originarios, a quienes se ha pretendido despojar de su dignidad, que a duras penas y con una lucha y un sufrimiento inmenso, están pudiendo colocar en el ámbito público algunos de sus más ancestrales reclamos.

Crítica y proposición, dos dimensiones centrales para reconstruir una teoría de educación contemporánea. Necesidad esta, dado que en buena medida los escritos contemporáneos que circulan en nuestro medio se estructuran en torno a la denuncia y la impugnación del sistema educativo, pero la propia estrategia argumental no permite orientar de qué modo incidir en esas realidades que se denuncian. Se diluye su dimensión propositiva, el horizonte emancipatorio no tiene cabida y se desdibuja. No es posible orientar políticas o prácticas transformadoras.

La orientación teórica desde la cual Mariátegui aborda sus análisis, no es originaria de América Latina⁷, su origen es europeo. “No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una generación nueva” (Mariátegui, 1925b).

El Amauta reconoce que si bien esta orientación permite comprender su tiempo, no es menos cierto que una teoría no explica toda la complejidad. “Pienso que no es posible aprehender en una teoría el entero panorama del mundo contemporáneo. Que no es posible, sobre todo, fijar en una teoría su movimiento. Tenemos que explorarlo y conocerlo, episodio por episodio, faceta por faceta” (Mariátegui, 1925a; p. 11). En su obra esto puede vislumbrarse con claridad. Como filósofo se refirió a una amplia diversidad de temas en los ensayos que se han editado en revistas, publicaciones y libros.

Esto es importante en un momento como el actual, en el que pareciera que la especialización del conocimiento nos cierra las puertas a un pensamiento que pueda plantear de manera compleja las realidades actuales. En educación se ha fragmentado tanto su objeto de estudio, que se encuentra prácticamente desmembrado en el seno de múltiples disciplinas. Una atomización que el mismo sistema ha alentado. Y es necesario decir que los propios intelectuales se han hecho carne de esta cuestión, atomizando los estudios acerca de la educación. Se pueden encontrar estudios pormenorizados acerca de una realidad muy particular, e increíblemente escindida de una explicación que permita vincular esa situación tan particularizada, con una comprensión más amplia (orientada desde encuadres teóricos que permitan explicar esas situaciones en el marco de una teoría social explicativa). En buena medida, se pierde o se diluye la educación en tanto práctica ético-política. Así, se podría afirmar que el horizonte emancipatorio, que ha sido constitutivo en las teorías de educación modernas, se pierde al reducirse la teoría a un anclaje instrumental.

Mariátegui, por un lado, procura no copiar las interpretaciones europeas, aunque su pensamiento se nutra de doctrinas occidentales⁸; por otro lado descrea del positivismo, que reduce la realidad a lo medible y cuantificable⁹. Y más, el marxismo no es tomado como una verdad o dogma a ser respetado sin cuestionar, sino que debiera garantizar la “libertad creadora”.

* * *

Hace casi un siglo, los intelectuales nacidos en nuestro sub-continente, se preguntaban acerca de la identidad de un pensamiento propio. Las transformaciones de las sociedades contemporáneas, ponen nuevamente en el debate y la reflexión teórica, la cuestión de la identidad.

Siguiendo la hipótesis que presenta Carlos Altamirano (2011), la recurrencia de “la temática identitaria se halla en las complicadas relaciones de las sociedades latinoamericanas con la civilización moderna”. Y agrega que el tema de la identidad ha tenido diversas elaboraciones, a partir de intentar responder “a la pre-

gunta acerca del modo en que nuestros países deberían participar de un mundo que ha conocido varios nombres y que actualmente llamamos modernidad, cuadro civilizatorio visto como un desafío lleno de promesas o sólo como futuro inevitable”.

La cuestión pareciera ser que en estas posibilidades solo cabe una “identidad única”, la necesaria para una adaptación “exitosa” a ese mundo que se pone como punto de referencia, y que además significa eliminar o extirpar las costumbres y raíces que amenazan siempre con resurgir, y que son indicios de singularidades que no pueden expresarse plenamente. Aquí aparece una cuestión fundamental, los vínculos complejos entre procesos de individuación y de socialización.

La identidad individual no es la manifestación de un sustrato o meollo interior, sea de orden espiritual o natural, que cada persona traería consigo al nacer, sino el resultado contingente y nunca enteramente concluido del proceso de interacción entre el ‘exterior’ y el ‘interior’ de cada subjetividad (...) los seres humanos son inducidos a adoptar los códigos de una cultura, en primer lugar el de la lengua, así como las pautas típicas de comportamiento y valores de su mundo social, (esto) se describe y se analiza generalmente bajo el nombre de socialización (Altamirano, 2011)

De estas consideraciones se desprenden dos puntos sumamente relevantes. Uno: la salida del paradigma de la filosofía de la conciencia, dado que no es posible pensar al individuo como aquel ser que puede formarse en la soledad de su conciencia, sino que se vira hacia una postura desde la intersubjetividad. Dos: es necesario entender que el fenómeno de la constitución de la identidad individual, no puede pensarse escindido del proceso de conformación de identidades colectivas, porque uno y otro proceso se imbrican de tal manera, que no pueden dividirse como procesos diferentes.

Y vuelve aquí a resonar la compleja vinculación entre civilización e ilustración, que estuvo presente desde el principio de nuestro proceso independentista. Un ejemplo es la presentación de Altamirano acerca de la postura de Esteban Echeverría, que podría resumirse en: “emanciparse mentalmente de la tutela de todo pensamiento exótico (...) para pensar de acuerdo con

su propia razón”, “esas ideas y esa ilustración eran prestadas y, por ello, sin capacidad para guiar la constitución de un orden político”, “habría que abandonar, entonces, la imitación para alcanzar una ilustración propia”. En palabras del propio Echeverría: “tendremos siempre un ojo clavado en el progreso de las naciones, y el otro en las entrañas de nuestra sociedad”. Pensamiento retomado y reelaborado por Alberdi y Sarmiento.

Ahora bien, ¿qué significa la constitución de una identidad propia, en el marco de la disyuntiva civilización-barbarie? Y más, hay que cruzar esta matriz con el auge del pensamiento positivista, identitario, que reduce todo a lo idéntico, dejando fuera las singularidades, los rasgos particulares. En este sentido, toda expresión de lo no-idéntico es considerada irracional, o fuera de los parámetros normales; y por lo tanto, debe ser quitada de cuajo en lo posible. Especialmente, las expresiones propias de las culturas originarias, y las denuncias acerca de las injusticias y las formas de dominio y explotación de los más vulnerados en sus derechos, que han sido históricamente ocultadas. En este complejo entramado (que permanece en tensión) se constituyen las identidades en Latinoamérica.

El Amauta en su momento histórico, con rigor y con valentía, desarrolló un pensamiento original para Latinoamérica, en el que confluyen la necesidad de un proyecto político que recoja las luchas sociales, y que tiene como corolario fundamental un proyecto pedagógico que le es inherente. En su ensayo titulado “El proceso de la instrucción pública” (1928), concluye con una tesis fuerte, en la cual afirma que alfabetizar no es educar; y que “redimir moral y socialmente al indio, implica como primer paso abolir su servidumbre”. Por eso hoy, a casi un siglo de su muerte, sigue siendo un sendero por el cual transitar, con la convicción de que al pensamiento se le debe garantizar la “libertad creadora”.

* * *

En este apartado, a fin de seguir el hilo argumental que aquí se ha intentado exponer, al considerar la tesis que refiere a “la necesidad de reconstruir un pensamiento pedagógico propio latino-americano, que

dialogue con el pensamiento europeo”, que especialmente mantenga la huella que ha caracterizado este recorrido, su horizonte emancipatorio; se abordan dos categorías teóricas ancladas desde la tradición de la Teoría Crítica, inaugurada por Horkheimer -a partir de la creación del Instituto de Investigación Social en la ciudad de Frankfurt-, y especialmente retomando la obra de uno de sus actuales representantes, Axel Honneth, que ayudarían a profundizar el debate.

Dos aspectos son centrales en los debates que se han suscitado en América Latina a lo largo de su historia, la autonomía y la justicia. En este sentido, sería factible referirse a los conceptos de autonomía descentrada y justicia social¹⁰.

La esencia de lo que constituye la autonomía del individuo no es, por sí misma, algo que esté dado de una vez por todas, sino que se encuentra sujeta a cambios históricos; pues entre el grado de diferenciación de la sociedad y la libertad individual existe una relación de condicionamiento, en tanto que con la división en ámbitos de funciones sociales aumentan también las dimensiones que el individuo aprende a percibir en sí mismo como posibilidades de autorrealización. Sin embargo, el individuo no alcanza el verdadero poder de acción, y con éste la autonomía, sino en aquellas esferas nacientes en que es capaz de adquirir un saber seguro sobre sus propias capacidades y pretensiones al verlas reflejadas, por así decirlo, en la actitud de las contrapartes de interacción; por ello las proporciones de la autonomía individual crecen de acuerdo con el número de ámbitos de funciones sociales cuyo carácter es impregnado por formas del reconocimiento recíproco (Honneth, 2009: 240)

Esta extensa cita coloca en la centralidad del planteo dos cuestiones, que se consideran relevantes para la argumentación de este trabajo. En primer lugar, hay que destacar que las formas de mutualidad vinculantes se expresan en las relaciones afectivas y de amistad (autoconfianza), las relaciones jurídicas (auto-respeto) y las relaciones de la comunidad de valores (estima social). A cada uno de estos tres modelos de reconocimiento (amor, derecho y solidaridad), corresponden -respectivamente- formas de menosprecio: la tortura o violación, la privación de derechos y la exclusión social, y la degradación del valor social (Honneth, 2010). Segundo, las posibilidades y la “libertad de autorrealización depende

de presupuestos que no están a libre disposición del individuo, porque éste sólo puede alcanzarlos con la ayuda de sus compañeros de interacción” (Honneth, 2010: 32). Se coloca en la centralidad del planteo las relaciones de reconocimiento recíproco. Esta concepción, si bien es normativa, no es atemporal porque se introduce un indicador histórico, “la forma en la que deben ser creadas las condiciones intersubjetivas para hacer posible la autorrealización se pone de manifiesto sólo bajo las condiciones históricas de un presente que ya ha abierto en cada caso la perspectiva de una evolución normativa posterior de las condiciones de reconocimiento” (Honneth, 2010: 34).

Honneth (2009) se pregunta qué cambiaría en el resultado si los participantes se dejasen guiar por un concepto de libertad subjetiva que no sea individualista sino comunicativo; cómo serían los principios de justicia si la condición para la realización de su respectiva libertad depende en esencia de la libertad de otros. “La justicia social se logra (...) sólo mediante una facilitación igualitaria de la participación en relaciones de reconocimiento” (Honneth, 2009: 243). En este sentido, se debería incorporar junto con el principio de igualdad (derecho), los principios de las otras dos esferas (del amor y de la estima social).

Una concepción de justicia entendida de este modo, no se puede reducir a una tarea conservadora, “de velar con medidas jurídicas reflexivas por la autonomía de las diversas esferas de reconocimiento”, sino que

a la función preservadora debe aunarse siempre la referencia reformista a un futuro que, en comparación con las condiciones dadas, aparece como merecedor de un mejoramiento moral. La concepción de justicia que hemos trazado aquí puede aproximarse a esta necesidad únicamente al seguir sosteniendo (...) la idea de un excedente de validez de los principios de reconocimiento diferenciados: cada uno de los tres principios normativos que se trata de defender para preservar la autonomía individual de todas las personas tendría entonces un excedente semántico que exige más justicia específica de esferas de la que ya se encuentra materializada en las prácticas e instituciones existentes (2009: 244).

* * *

Este desarrollo teórico (breve y fragmentariamente expuesto en el apartado anterior) tendría potencial normativo para reconstruir una teoría pedagógica contemporánea. ¿Por qué pensar a partir de las nociones de autonomía descentrada y justicia social? Porque posibilita pensar la Pedagogía desde una perspectiva de la intersubjetividad, correrse del punto de vista sostenido en la subjetividad individual (y hasta individualista) que persiste en buena medida en los abordajes educativos.

Más arriba se afirmaba que la autonomía individual tendría como condición previa las relaciones intersubjetivas, y que se encuentra sujeta a cambios históricos. Universalidad y singularidad juegan en cada momento histórico un papel particular, corriendo los límites de la autonomía individual, ampliando las posibilidades de autorrealización. Esto solo puede ser comprendido al interior de una matriz de reconocimiento y menosprecio, en la cual los individuos aprenden a percibir en sí mismos las posibilidades de autorrealización, a partir de las relaciones de reconocimiento recíproco. Ancla en la propia historicidad del conocimiento que permite, a partir de los procesos de acumulación y de transmisión intergeneracional, ir ampliando los ámbitos de reconocimiento.

El concepto de justicia, permite reubicar a la Pedagogía en el marco de una política emancipatoria, entendida como transformación social. Considerar que la centralidad de este concepto (de justicia) se ubica en la calidad de las relaciones sociales a esperar, en las mutualidades vinculantes, significa colocar las experiencias de reconocimiento en el eje de discusión, dado que son la condición necesaria para la autorrealización de cada uno. Esto no significa que se realice en términos privados, sino que el Estado tiene que constituirse en garante de una facilitación igualitaria de la participación de todos y cada uno, en relaciones de reconocimiento en las tres esferas, no sólo en el ámbito del derecho. Si se mira como una cuestión de ampliación del reconocimiento moral, permite proyectar el porvenir y actuar sobre el presente, en vista de un futuro que todavía no es, pero podría ser, porque está inscripto en las propias condiciones del presente (Nobre, 2005).

Entonces, sostener la construcción de una teoría explicativa que oriente la acción en términos de transformación social -lo cual supone reubicar la educación en su sentido ético-político- es una tarea fundamental, que es necesario asumir responsablemente. Muchos de los filósofos y pedagogos latinoamericanos -entre ellos Mariátegui- han denunciado de manera profunda los modos en que funcionan los procesos de injusticia estructural, que someten a los pueblos a condiciones de vida indignas, que pretenden quitarle su autonomía y su anclaje cultural. En términos amplios, la tradición de pensamiento marxista ha sido el paraguas que posibilita dicha crítica. Por un lado, se asienta en un principio emancipatorio que es sostén y horizonte teórico, y orienta la praxis social transformadora. Por otro lado, posibilita un análisis estructural acerca de las formas que asume el capitalismo, así como las maneras en que la opresión y el dominio se expresan históricamente.

Revisitar y revitalizar lo mejor de las tradiciones que han calado hondo en el pensamiento Latinoamericano es una enseñanza que José Carlos Mariátegui nos ha dejado, tanto en sus escritos como en su lucha inclaudicable en pos de asegurar un pensamiento propio.

Referencias

- ALTAMIRANO, C. (2011) "Globalización e identidad latinoamericana". En curso de posgrado: globalización, consumos e identidades. Organizado por CAICYT – Conicet, curso del año 2011.
- HONNETH, A. (2009) *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- HONNETH, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Editorial Katz, Buenos Aires.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (2007) Escrito en 1928. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- *La Unidad de la América Indo-Española* (2000) Escrito en 1924. Primera edición en Variedades, Lima, 6 de diciembre de 1924.
- *La escena contemporánea*. Escrito en 1925(a). Biblioteca Virtual Universal. www.biblioteca.org.ar

----- ¿Existe un pensamiento hispano-americano? Escrito en 1925(b). Proyecto Filosofía en español © 2010 www.filosofia.org Congreso Iberoamericano de Intelectuales

NOBRE, M. (2004) A teoria crítica. Jorge Zahar Ed., Río de Janeiro.

Notas de fim

1 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES - CI-CPBA – centro asociado) – Facultad de Ciencias Humanas, área filosófico-pedagógica. e-mail: apinna@fch.unicen.edu.ar.

2 El horizonte que orienta la escritura del presente ensayo es el trabajo de investigación que lleva adelante el grupo “Teoría crítica de educación: igualdad y justicia”. Las reflexiones que aquí se explicitan, se vinculan a ese interés para pensar las posibilidades de reconstrucción de una teoría crítica de educación contemporánea que vuelva a colocar en los debates de la pedagogía, su dimensión ético-política. Pensar el carácter emancipatorio de la educación, hace necesario sustraerse a posturas instrumentales que reducen el proceso de formación a una mera instrucción y desarrollo de habilidades y destrezas para el desempeño en el mundo del trabajo; y la ciudadanía vista como una escueta “participación pasiva”, que acomode a las personas a “lo que está”, sin posibilidad de cuestionar su propia realidad para transformarla en términos de la construcción de una sociedad más justa, más solidaria, que permita la autorrealización personal, y que luche contra las formas de dominio que históricamente se van constituyendo en las sociedades.

3 Se utilizará en el presente ensayo la expresión Latinoamérica. No se desconocen las discusiones acerca de este y otros términos para definir esta parte del mundo que ha sido conquistada principalmente por España.

4 La expresión hace referencia a la ciudad de París, Francia.

5 “Mariátegui apuntó hacia una posición pluralista de la hegemonía porque al definir el contenido de lo nacional popular en Perú se encontró con vinculaciones no previstas por el marxismo, formas de constitución del sujeto popular prohibidas por la lógica marxista dominante. Pero (...) necesitó mantener determinismos universales que explicaran vínculos orgánicos.” (p. 185) Puiggrós, A. (1998) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

6 En la frase de Mariátegui, en la cual afirma que el dogma tiene que garantizar la libertad creadora (en alusión al propio pensamiento marxista, desde el cual el mismo autor analiza la realidad y puede explicarla teóricamente), se vislumbra la coincidencia con otros grandes pensadores de la época como Gramsci o Horkheimer, entre otros, que en la misma época se oponen al mecanicismo y la ortodoxia del pensamiento de la II y luego de la III Internacional. Maravillosa coincidencia, si

se tiene en cuenta que no hay registros de que se hayan conocido (salvo alguna referencia puntual en el caso de Gramsci).

7 “El socialismo no es, ciertamente, una doctrina indo-americana. Pero ninguna doctrina, ningún sistema contemporáneo lo es ni puede serlo. Y el socialismo, aunque haya nacido en Europa, como el capitalismo, no es tampoco específico ni particularmente europeo. Es un movimiento mundial, al cual no se sustrae ninguno de los países que se mueven dentro de la órbita de la civilización occidental. Esta civilización conduce, con una fuerza y unos medios de que ninguna civilización dispuso, a la universalidad. Indo América, en este orden mundial, puede y debe tener individualidad y estilo; pero no una cultura ni un sino particulares. Hace cien años, debimos nuestra independencia como naciones al ritmo de la historia de Occidente, que desde la colonización nos impuso ineluctablemente su compás. Libertad, Democracia, Parlamento, Soberanía del Pueblo, todas las grandes palabras que pronunciaron nuestros hombres de entonces, procedían del repertorio europeo. La historia, sin embargo, no mide la grandeza de esos hombres por la originalidad de estas ideas, sino por la eficacia y genio con que las sirvieron. Y los pueblos que más adelante marchan en el continente son aquellos donde arraigaron mejor y más pronto. La interdependencia, la solidaridad, de los pueblos y de los continentes, eran sin embargo, en aquel tiempo, mucho menores que en éste. El socialismo, en fin, está en la tradición americana. La más avanzada organización comunista, primitiva, que registra la historia, es la inkaica” (Mariátegui, 1925b).

8 El sentido crítico de sus escritos y sus intervenciones públicas, no son simplemente una oposición a todo lo occidental o a todo pensamiento europeo.

9 “El pensador peruano no se opone a la Razón y a la Ciencia pero insiste que ellas «no pueden satisfacer toda la necesidad de infinito que hay en el hombre». Rechazando el «mediocre edificio positivista» y el «alma desencantada» (Ortega y Gasset) de la civilización burguesa, él hace suya el «alma encantada» (Romain Rolland) de los creadores de una nueva civilización. (Mariátegui, 1925 b, 1971: 22)” Citado en Lowy, M. Comunismo y religión. La mística revolucionaria de José Carlos Mariátegui. Fuente: www.lahaine.org Fuente original: Revista Actual Marx. 20 de enero de 2006. Información disponible en el sitio ARCHIVO CHILE, Web del Centro Estudios “Miguel Enríquez”, CEME: <http://www.archivochile.com>

10 Se toma aquí especialmente el libro Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea. Editado en 2009 por Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

O processo da Resiliência Pedagógica e Autoformação Docente na Educação Superior

Neiva Viera Trevisan¹

Apresentação da temática em processo de investigação

Apresentar a temática da resiliência docente (e pedagógica) e a autoformação docente no contexto da Educação Superior, como proposição deste artigo, é muito instigante, provocativo e desafiador. Ter a oportunidade de trazer à luz um pouco do que foi desenvolvido na pesquisa de Doutorado é um grande privilégio, mas também, muita responsabilidade; pois compreendemos que as contribuições advindas da investigação necessitam conter um teor muito significativo para o campo educacional, mais precisamente à formação de formadores, ou seja, professores universitários. Nesse sentido, a temática que orientou a investigação foi “Resiliência docente e formação de professores no contexto da Educação Superior”, com professores de cursos de Licenciaturas.

Falar da complexidade atual do contexto educativo, podemos considerar um lugar comum, no entanto, é notório/recorrente/oportuno e significativo essa retomada contínua em torno desta problemática. Ao retomarmos esta temática é bem provável que também apresentaremos novas interpretações/impressões com o intuito de contribuir para a ressignificação da docência, compreendida como todas as ações que a constituem no seu fazer cotidiano.

Nesse sentido, entendemos que a contínua retomada de aprendizagens que acontece na tessitura da docência universitária possibilita a autoformação. Ou seja, o movimento que se dá no decorrer da prática docente, deve contemplar a reflexão crítica, pois esta poderá contribuir para o exercício de constante retomada

das aprendizagens que foram concebidas, implicando na sua autoformação, significativamente.

Com o intuito de elucidar de modo mais expressivo, o objetivo deste escrito é compreender o processo de resiliência pedagógica e autoformação docente no contexto da Educação Superior, por intermédio de narrativas. Para isso foi buscado suporte metodológico na teoria das narrativas segundo a abordagem da fenomenologia-hermenêutica, sendo o referencial teórico abalizado em autores como: Ricoeur (1991); Jardim & Pereira (2006); Beltrán; Igea e Agustí (2003); Anaut (2005); Grotberg, (2005); Sousa (2009b). A partir da investigação tecida, procuramos reconhecer como se desenvolvem os processos de retomada das aprendizagens e da formação docente a partir da perspectiva de quinze docentes participantes das entrevistas-narrativas, todos atuantes nos cursos de licenciaturas de uma instituição pública de Ensino Superior e, também dos referenciais visitados.

Na continuidade desse ponto de vista, foi possível perceber que ambiências formadoras, ou seja, as confluências entre condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas podem favorecer os processos resilientes no horizonte da autoformação de professores na Educação Superior.

Processo da Resiliência Pedagógica

Ao fazermos uma investigação a cerca da temática da resiliência em diversos autores, percebemos que esta é relativamente recente no contexto da educação,

surgindo do latim *resilientia* reveste-se de vários significados, ou antes, vários são os especialistas das mais diversas áreas que abordam esse conceito, ou porque o conhecem na sua área específica ou porque transferem o conceito de outros contextos para o seu campo de conhecimento. “Etimologicamente, a palavra resiliência tem origem latina em *resilio*, que significa voltar ao estado natural ou voltar ao estado anterior, saltar para trás ou retrair-se” (Jardim & Pereira, 2006, p.164). O conceito surgiu na física de materiais para designar a resistência do objeto a choques elevados para absorver a energia cinética do meio sem se modificar. Já na metalurgia refere-se à qualidade dos materiais pela sua capacidade de conseguir retorno ao seu estado inicial, a seguir a um choque, ou a uma pressão contínua. E na informática diz respeito à qualidade de um sistema continuar a funcionar apesar das anomalias.

Só ultimamente, nos inícios dos anos oitenta, a utilização desse conceito se propagou à psicologia e às ciências sociais e “depressa encontrou adeptos no domínio social, comportamental e cognitivo” (Anaut, 2005, p. 50). Temos também a contribuição de Grotberg (2005, p.15), que diz que esta é a “capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Sousa (2009b, p. 10) contribui com esta reflexão ao dizer que a resiliência é “a capacidade de responder de forma mais consistente aos problemas, dificuldades com que os sujeitos se deparam frente aos diferentes contextos”.

Com este estudo foi significativo aprofundar o aspecto sociocultural da resiliência, incorporando a sua historicidade como constitutiva da compreensão a partir de uma proposta conceitual valorativa. As interpretações das entrevistas-narrativas permitiram aproximá-las do histórico do conceito de resiliência, o qual influencia na compreensão e estruturação da autocompreensão docente.

E assim, a partir das diferentes propositivas conceituais acerca da temática da resiliência no contexto da educação e das narrativas docentes advindas das entrevistas realizadas com os professores participantes da investigação, ousamos apresentar nossa compreensão sobre resiliência pedagógica. Nesse sentido, entendemos que esta seja a disposição que o educador desen-

volve, ao longo da carreira, de reinventar/ressignificar suas práticas pedagógicas por meio de sua reflexividade/criticidade/criatividade, após compreender que o seu fazer docente influencia e é influenciado constantemente pela dinâmica do contexto educativo em que está inserido. Dessa forma, não sucumbe aos desafios que lhes são apresentados no decorrer do desenvolvimento da docência, mas, na tessitura da sua profissão, consegue fazer frente às adversidades com sensibilidade e eticidade, na busca constante de dar um novo sentido aos desafios do cotidiano docente, visando assim a contribuir para a aprendizagem significativa dos educandos.

Ou seja, no tecer da docência, o professor vai ressignificando seu fazer pedagógico a partir de sua capacidade de se colocar em constante processo de reflexão, de criticidade e de criatividade. Sabemos que os desafios e as adversidades são uma constante no percurso docente, no entanto, é importante e necessário que se consiga transpô-los. Mas como fazer isso? Podemos pensar que é possível desenvolver este processo? E, também nos questionamos como tornar o processo de aprendizagem dos educandos significativo? Será que se faz relevante considerar todos os implicados neste processo aprendente (docentes e discentes), no sentido de ressignificar os desafios que constituem o cotidiano do contexto educativo (neste caso o universitário)?

Acreditamos que o processo da resiliência pedagógica se desenvolve a partir dos diferentes aspectos que compõem a ambiência docente e, neste caso, universitária. Melhor dizendo, as mais diversas nuances e/ou interfaces que fazem parte do cotidiano da docência universitária são percebidas e compreendidas pelo professor – também com as impressões tecidas neste processo pelos educandos -, possibilitando que transcorra um novo movimento, ou seja, a autoformação docente. Nesse sentido, interpretamos que é possível contribuir significativamente com a aprendizagem discente.

Entendemos que o fazer pedagógico é matizado pelos princípios da reflexividade, da criticidade, da criatividade, da eticidade e da sensibilidade. Sendo assim, cabe ao docente fazer constar em suas práticas mediações que permitam que estes aspectos sejam desenvolvidos pelos educandos, cooperando para a autonomia, tanto discente como docente.

Compreendemos que, por meio deste processo de ensino e aprendizagem, é possível transpor-se aos desafios que se apresentam, [trans]formando a ambiência deste contexto educativo e, também, auto[trans]formando-se nesse processo complexo e, assim, repleto de significados.

Nessa perspectiva, esse estudo pretendeu compreender não somente a capacidade de resiliência do professor, mas perceber quais os fatores de proteção eles desenvolvem como estruturas de apoio para a promoção da resiliência e se sucumbem ou não aos desafios que se apresentam no ensino superior. Sem a recuperação do chão contextual do devir da resiliência não é possível que os professores se percebam em processo de desenvolvimento. Caso contrário, a resiliência se equipararia aos critérios quantitativos de resultados, operando como cifra, dado que aí ficaria restrito ao fato das pessoas terem ou não este aporte. Dessa forma, se esquece dos processos que permitem compreender como a resiliência se estruturou historicamente até chegar à vida do professor.

A partir desta contextualização, emerge a provocativa de que “se não haveria possibilidade para abalizar novos aportes nos estudos da resiliência em que a pessoa é compreendida de forma mais proativa frente às adversidades que se depara?” Nesse sentido, faz-se mister pensar se, baseado nas investigações fenomenológicas e hermenêuticas, não haveria possibilidade para demarcar, nesse contexto, a ideia de resiliência como cultura, na qual, em contato com a ambiência o docente é compreendido de forma mais arrojada frente às provocações do cenário que se apresentam.

Percurso metodológico

Este texto é uma pequena reflexão a partir da investigação desenvolvida na tese de doutorado. Portanto, ao fazermos um recorte, apresentamos de maneira concisa o percurso realizado para atingir os objetivos investigativos propostos. Por assim dizer, as entrevistas-narrativas foram interpretadas e divididas em blocos conforme a sua pertença a três eixos teórico-interpretativos: ambiência (institucional; docente; [trans]

formativa); resiliência docente e processos de formação docente. Os eixos se desdobram a partir dos objetivos específicos da pesquisa, embora eles se entrecruzam a todo momento. No caso da ambiência, buscamos interpretar aspectos inter-relacionais que dificultam/possibilitam ambiências favoráveis às mediações socioculturais de processos resilientes dos professores na Educação Superior. Em relação à resiliência, procuramos identificar as estratégias de busca por alternativas/possibilidades para melhor repensar situações que causam dificuldades ao desenvolvimento pessoal/profissional. E no que diz respeito aos processos de formação docente, reconhecer como se desenvolvem os processos de retomada de aprendizagens e de [auto] formação docente no movimento da carreira docente. E, por último, unindo estes três vetores, reconhecer, por intermédio das narrativas, experiências apropriadas ao contexto acadêmico que desenvolvem a mediação sociocultural na inter-relação entre os processos resilientes e a ambiência auto[trans]formativa. Acreditamos que é a junção destes elementos que fecunda uma reflexão mais aprimorada sobre a resiliência na vida do professor, na medida em que é tocado pela presença da alteridade.

Interpretação dos achados da pesquisa

A partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e dos referenciais analisados, foi possível elaborar uma proposta de conceituação relativa à resiliência pedagógica, já apresentada neste texto. Por conseguinte, também obtivemos como resultados a composição dos seguintes aspectos constituintes da ideia de espiral auto [trans]formativa da docência universitária: autorrealização pessoal e profissional, amorosidade, eticidade, protagonismo, educação humanizadora e alteridade, dignidade e identidade docente, identidade docente e bom humor, desapego a crenças do passado, luta acadêmico-política, experimentações didático-pedagógicas, reconhecimento, afetividade, formação pedagógica adensada, relações interpessoais maduras, compromisso com a profissão. Para entender melhor a ambiência necessária ao contexto da pedagogia universitária, e como forma de buscar na verda-

de do passado uma nova possibilidade de experiência do saber da resiliência, propomos como metáfora da investigação – o Jardim da Resiliência Pedagógica. E isso vem ao encontro da proposta radical inclusiva, ou epistemológico complexa e evolutiva, de Herrán (2014, p. 182), quando defende que a formação deve sair dos planos pedagógicos estáticos e abrir “otros pétalos que desprenden otras fragancias”, desde as quais seja possível aproximar-se mais à formação de verdadeiros mestres e verdadeiras mestras. A proposta da Pedagogia Radical, de Herrán, procura não ficar somente no lado visível da planta, mas ir à raiz do problema da formação e assim transcender a superfície das folhas ou das flores, como ele mesmo refere em seu texto mais adiante (Ibid., p. 169). Este aprofundamento significa incorporar a consciência e a evolução humana à didática e à Pedagogia, gerando assim a autoformação. Em nosso trabalho, depreendemos das entrevistas-narrativas que a autoformação pode ocorrer tanto melhor quanto inspirada no toque ou no contato com a alteridade, como elemento desencadeador do movimento da meditação ou da autorreflexão. A valorização da relação com o outro como constitutiva de mim mesmo é bem expressa por Furtado, quando diz: “É como se o outro guardasse um segredo: o segredo de quem eu sou” (2012, p. 1). A formação docente é um processo que possibilita a retomada contínua de aprendizagens e a autoformação. Mas a figura do outro ainda é pouco vivenciada nos processos formativos de ensinar e aprender. Por isso, defendemos, apoiados na emergência dos relatos de nossos entrevistados, que uma resiliência docente no Ensino Superior se dá pelo movimento da alteridade, em que o si mesmo consegue se ver como outro. Segundo o Dicionário de Filosofia, a alteridade significa: “O ser outro, o colocar-se ou constituir-se como ser outro. A alteridade é um conceito mais restrito que diversidade e mais extenso do que diferença” (Abagnano, 1962, p. 32). Portanto, a alteridade funciona como uma espécie de pré-requisito da cidadania, podendo ir além da simples demarcação das diferenças porque engloba um movimento de inclusão do outro pela via da eticidade e da sensibilidade, ou seja, respeitando a sua diversidade. Dessa forma, a alteridade não se acrescenta à ipseidade como algo exterior, mas é o próprio sentido da ideia de ipseidade. Ela impede que o si venha a se tornar um novo fundamento ao modo

do cogito ou da consciência transcendental, uma vez que ela possibilita o contato permanente com o mundo vivido, sendo assim algo dinâmico e não suporte arquimédico do ser. E isso permite o entendimento de que, quando o docente avalia a si próprio a partir do ponto de vista do outro (pela janela alter), tem mais condições de compreensão e inserção nas mudanças do seu contexto. Esta reflexão contribui significativamente para a interpretação possibilitada pelas entrevistas, salientando que uma docência resiliente no Ensino Superior se constrói, desse modo, no sentido do autoconhecimento pela alteridade. Esta proposta se aproxima também da epistemologia baseada na tese da complementaridade (Bombassaro, 1992, p. 31) entre os dados da racionalidade empírico-analítica, ou seja, dos elementos gerados nas entrevistas narrativas, com o aprendizado advindo das experiências da historicidade, desvendando os seus pressupostos. Dessa forma, se aproxima da hermenêutica buscando mergulhar na alteridade do passado para reavivar um saber que amplia a nossa visão de mundo, dado que a época moderna recaiu no estreitamento da homogeneização do método. E no campo mais específico da educação, ela se soma, com algumas diferenças, às perspectivas da Pedagogia do Acolhimento, Educação para a Diversidade, Educação Multicultural ou Intercultural, etc. Tal elemento regulador pode abarcar o “quefazer” pedagógico dos professores universitários de um ponto de vista imanente e transcendente a si mesmo a um só tempo, pois implica em deslocar-se ao lugar do outro na relação interpessoal, procurando valorizar e identificar-se com este outro. É essa espécie de “dialética da alteridade”, a relação entre um dentro e um fora, o si mesmo e o outro, que permeia a compreensão da resiliência pedagógica. Uma vez que a educação é metafórica por excelência, sempre buscando comparações para dizer o que lhe é mais valioso, a alteridade permite pensar a construção de uma metáfora inclusiva para o entendimento das entrevistas-narrativas. Esse trabalho conflui na estruturação de uma proposta que significa o processo evolutivo da consciência a respeito da resiliência pedagógica destes docentes; entendendo esta representação não como a verticalização hierárquica de funções de uma empresa, por exemplo, mas sim com um esquema de compreensão que se guia pela lógica do pertencimento.

Considerações finais

Ao chegarmos ao final desta composição, entendemos que é necessário e relevante fazermos algumas considerações acerca da temática da resiliência e, no nosso caso, da resiliência docente e pedagógica, no âmbito da Educação Superior.

Assim, expressamos nossas considerações ao dizer que as instituições de ensino superior têm como desafio primordial a aprendizagem dos educandos de modo que se sintam comprometidos com sua formação e também assumam uma atitude flexível e possível de constantes mudanças, permitindo que sejam capazes de transitar pelas incertezas. Nesse sentido, algumas características das instituições educativas resilientes são: a participação significativa de seus integrantes por meio da aprendizagem cooperativa, sendo que esta contribui para que os estudantes sejam capazes de serem autores de seu próprio processo de aprendizagem; desenvolvimento da colaboração ao invés da competitividade; a tolerância diante da diversidade e a cooperação grupal (Hernández & Betancor, 2012, pp. 123-124). Diante desse contexto, o docente assume a função de mediador entre os discentes e o conhecimento, auxiliando-os a pensar de forma crítica e participativa; sendo necessário o desenvolvimento de um cenário de aprendizagem seguro (Ibid., p. 124). Nesta proposta, os alunos devem se envolver efetivamente, opinando, inovando, respeitando os limites e/ou regras estabelecidos, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados.

Diante disso, podemos dizer que os grandes destaques da educação superior resiliente são: a cooperação; a solidariedade; a valorização do trabalho conjunto; a conexão afetiva entre professores e alunos; e o êxito acadêmico, respeitando o ritmo de cada participante. Por isso, ainda nas palavras de Hernández & Betancor “El desafío del docente universitario está en promover un aprendizaje cooperativo, en el que las capacidades no sean un motivo de división sino de orgullo, porque todas las personas han descubierto de qué son capaces o en qué destacan” (Ibid., p. 129). Nesse sentido, dois aspectos nem sempre são lembrados e/ou considerados no contexto acadêmico, mas são de suma importância para o desenvolvimento pessoal/profissional, quais

sejam: o afeto e o apoio. Cada vez mais as pesquisas vêm apontando como são importantes e necessárias iniciativas de acolhimento e acompanhamento, tanto de estudantes como de professores, no âmbito universitário, sendo que isso potencializa os desempenhos acadêmicos, pessoais e relacionais, ou seja: “Superar, enfrentar, romper, desenvolver e sobressair são todos termos associados à resiliência” (Benedicto e Faria, 2014, p. 99).

A resiliência é uma categoria cujo espectro epistêmico-metodológico é imprescindível na contemporaneidade para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que pode contribuir para maior compreensão acerca do processo de construção do conhecimento de si, do outro e do mundo, muitas vezes desafiado pelas adversidades com as quais os professores se deparam ao longo de sua carreira.

Por assim, compreender a resiliência é maravilhar-se diante dos enormes desafios que se apresentam, para que ela se torne cultura de uma instituição universitária que não só ensina, mas que também aprende.

E, após apresentar estas reflexões a respeito da temática da resiliência no âmbito da Educação Superior, desejamos que seja apenas o início de muitas outras considerações/argumentações, pois nos permitimos declarar que este é um tema de extrema importância e mister de cada vez mais se fazer presente na conjuntura educacional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos neste processo formativo/autoformativo/[trans]formativo, em especial por meio da presença constante da criticidade, da eticidade, da sensibilidade, da criatividade e da alteridade. Estas são nossas interpretações e impressões!

Referências

- ABAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi [et. al.]. 2ª Ed., São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ANAUT, M. **A resiliência - Ultrapassar os traumatismos**. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.
- BELTRÁN, A. L.; IGEEA, D. R. y AGUSTÍ, J. A. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, S. L., 2003.

BENEDICTO, M. A., & FARIA, A. A. Relação de resiliência e o profissional docente do ensino superior. *Caderno Intersaberes*. 3(4), pp. 98 – 115/ jan. – dez., 2014.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FURTADO, Júlio. Docência e alteridade. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. Florianópolis, 6 a 8 de fevereiro de 2012. **ANAIS**. ISSN 2179-7196. PROMOÇÃO. APOIO INSTITUCIONAL. CAPES. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb/>, no link: Anais COEB 2012, p. 1-7.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In.: MELILLO, A. y OJEDA, E. N. S. E. (et al.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-22.

HERNÁNDEZ, M. D. G., & BETANCOR, Á. T. **Universidad y resiliencia**. Metamorfosis del potencial humano. In A. Forés, & J. Grané, (Edits.). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. (pp. 117-138). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2012.

HERRÁN, Agustín de la. Enfoque radical e inclusivo de la formación. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. V. 12 (2), 2014, p. 163 – 264.

JARDIM, J. & PEREIRA, A. **Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva**. Porto: Edições Asa, 2006.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOUSA, Carolina S. **Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro**. In II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: *Motivação em Diferentes Cenários*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009b.

Notas de fim

1 Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Madri e professora da EaD/UFSM. E-mail: neivavtrevisan@gmail.com.

Re-conocimiento del “otro” en América Latina como clave de una Episteme Decolonial

María de las Mercedes Guerrero¹

El trabajo propone en primer lugar una revisión del legado colonial y sus categorías a la luz de la teoría crítica. Luego, se detallan las experiencias de dos de las corrientes críticas del continente, la Teología de la Liberación y la Pedagogía crítica, proponiendo un diálogo entre ambas. Finalmente se plantea la necesidad de una Episteme del sur, que reúna una polifonía de voces bajo una misma clave discursiva que articule raza, género, etnia, sexualidad, etc.; que resignifique realidades alternativas permitiendo forjar elementos de análisis críticos a lo establecido, posicionar discursos y sujetos en el escenario conceptual y político latinoamericano de modo real y no subalterno para decolonizar el conocimiento y la subjetividad.

Colonialidad, una constante en América Latina

La dependencia expresada en relaciones desiguales de centro-periferia, aparece como rasgo constitutivo de nuestro continente. Ni los procesos de independencia política de las colonias, ni la formación de los Estados- Nación lograron ponerle fin. La colonialidad pervive bajo múltiples formas de opresión, discriminación, marginación, desigualdades sociales, económicas, raciales, sexuales, culturales.

El colonialismo se mezcló con las necesidades del capitalismo, configurando un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación (...) La globalización en curso es la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno

y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial de explotación y dominación (Quijano, 1992:29.87.96).

Poder, que se articuló sobre nuevas formas institucionales, configuradas histórica y estructuralmente como Estados “independientes” - sociedades dependientes, dificultando la identificación de tales estructuras de dominación. Esa supuesta superioridad de Europa que justificó la hegemonía epistémica se construyó en torno a tres pilares: la matriz colonial de poder, la clasificación social y la modernidad.

La modernidad se consolidó como parte de la experiencia cotidiana, al mismo tiempo como práctica social y como su ideología legitimadora (Quijano, 1988:102).

La Conquista de América permitió la construcción de un “otro” distinto de Europa, asociado a la idea de raza,² clase y género. La subjetividad de los pueblos originarios integrados al nuevo patrón hegemónico, fue reemplazada por una única identidad, indios. La articulación raza-trabajo configuró una geografía social en torno al “color” que determinó las relaciones de poder y las posiciones de los sujetos, naturalizando la dominación colonial sobre territorios, recursos naturales y humanos, subjetividades y saberes.

Europa se definió a sí misma como descubridora, conquistadora y colonizadora de una alteridad, encubierta o negada (...) Formas consideradas arcaicas y ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su

inferioridad, un mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas (Dussel, 1976:1. 209).

Hoy, muchos de nuestros países son escenario de políticas intervencionistas con democracias de ajuste del capital internacional, donde imaginarios, ciencia y legislación están a su servicio, dejando como cicatrices: la reducción de la autoconciencia ciudadana y el colonialismo epistémico. Pero es la incompletud del proyecto “colonialidad-modernidad,” la que permite situarse en sus márgenes para desde allí construir una propuesta epistemológica alternativa con referencialidad geocológica, histórica y cultural propia que oriente las transformaciones.

Por un mundo periférico decolonial, posibles claves para repensar la cuestión crítica en Latinoamérica

América Latina se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos, y se esforzaron por ser “modernos”, como si la “modernidad” fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder (Mignolo, 2003).

Rescataremos algunas experiencias decoloniales³ en el continente, surgidas en la década del 60, corrientes de pensamiento crítico que mostraron las consecuencias de esa herencia de empobrecimiento económico, dependencia política y epistémica; reivindicaron la necesidad de re-pensarnos como región y provocaron un descentramiento en la producción de conocimiento. La Teología de la Liberación⁴ y la Pedagogía crítica fueron algunas de ellas. Aunque provenientes de disciplinas diferentes, sus raíces se hunden en el colonialismo, configurando como centro de sus enfoques epistemológicos al pobre-oprimido y a la justicia social como fundamento de su praxis.

La Teología de la Liberación no sólo piensa el mundo, sino que se involucra en el proceso de su transfor-

mación, en la construcción de una sociedad justa y fraterna (Gutiérrez, 1975:40-41). La Pedagogía crítica por su parte busca transformar las injusticias sedimentadas en las estructuras y relaciones sociales, contribuyendo a la configuración de subjetividades políticas.

Ambas perspectivas parten de los problemas vitales del oprimido y se constituyen como reflexiones periféricas, realizando su síntesis político-epistemológica a la luz de la teoría crítica. Reconocen la historia como lugar pedagógico⁵, en sentido gramsciano, espacio de encuentro, conflicto permanente y transformación de las visiones ingenuas que refuerzan la colonialidad:

el paso de una conciencia ingenua que no problematiza, que sobreestima el tiempo pasado, que tiende a aceptar explicaciones fabulosas a una conciencia crítica que ahonda los problemas, sustituye las explicaciones mágicas por las causas reales y tiende a dialogar (Gutiérrez, 1975:133).

Las convergencias del diálogo entre estas perspectivas, hace de ellas posibles vías para una epistemología situada social e históricamente en nuestra realidad. Fundamentos comunes, el sujeto pobre/ oprimido, la concientización crítica como acción política para la liberación, comenzando por los esencialismos inmutables, pues:

los conflictos sociales no son categorías metafísicas, sino que, por el contrario, son la expresión histórica del enfrentamiento de contradicciones reales (Freire, 2002 :23).

Cuestionamientos históricos, más vigentes que nunca, pero su praxis ha de ser repensada a la luz de las distintas situaciones de colonialidad, en tanto lugares privilegiados de emancipación: pobreza, opresión, marginación, exclusión.

Actuar desde los oprimidos y en contra de su opresión, a favor de los pobres y en contra de su empobrecimiento (Boff, 1984: 23).

El mundo de la vida en el continente continúa colonizado y empobrecido:

La brecha con los países ricos se ha hondado (...) el habitual tuteo de los pobres con la muerte temprana e injusta se hace intolerable (Gutiérrez, 1975:15).

Pero quedarse en la mera instancia de denuncia, no sirve. Es hora que las narrativas anticolonialistas se interroguen por el estatus epistemológico de sus discursos y propicien desde sus propios fundamentos procesos emancipatorios. De allí, la necesidad de volver a esas experiencias, no sin antes cuestionarnos acerca de: ¿qué significa pensar a partir de la colonialidad y a qué perspectivas abre?; ¿es posible una mayor independencia y autonomía desde el pensamiento crítico latinoamericano?; ¿qué transformaciones necesita éste para posicionarse conceptual y políticamente?

Pasos para una cartografía decolonial

a. Reconocimiento del “Otro”, para un conocimiento “otro”...

Con el fin de dotar de sentido al pensamiento latinoamericano y dar respuesta a estos planteos, se propone partir de:

- la problematización de la colonialidad con sus relaciones sociales, reduccionismo teórico y metafísica del sujeto para abrirse a un proyecto epistémico crítico, una polifonía de voces, una ecología de saberes.
- las alteridades oprimidas: el pueblo, los campesinos e indígenas asumidas como otros locus de enunciación de una narrativa propia, movilizadora, democrática y liberadora de cualquier forma de explotación, patriarcado, fetichismo, etc. Y propiciar un diálogo discursivo con otras corrientes socio-críticas con el fin de contribuir al posicionamiento y redefinición epistemológica.
- Latinoamérica como espacio geopolítico de enunciación de otros mundos y saberes, populares, comunitarios, históricos, plurales, de resistencia
- a la naturalización de formas hegemónicas de aprehender la realidad y del disciplinamiento de la alteridad bajo la falacia del desarrollo.

La descolonización del ser y de los demás ámbitos de la vida, será auténtica en la medida que las subjetividades resultantes se correspondan con las materialidades económicas. La emancipación del saber será posible desde un giro decolonial, realizado desde los márgenes de la misma experiencia colonial, que promueva un pensamiento propio heterárquico, fronterizo, con nuevos sentidos, un ejercicio positivo del poder y de resistencia a los espacios disciplinarios impuestos. Una propuesta situada geopolíticamente, que supere la dialéctica opresor-oprimido y la unilateralidad; que revele las complejas intersecciones y articulaciones entre elementos étnico-raciales, de género, sexuales, religiosos, económicos, políticos, ecológicos que han servido para legitimar y reproducir la colonialidad en nuestro continente. Propuesta construida desde distintas heterotopías⁶, “otros” espacios/discursos (institucionales o no) para recuperar las tradiciones de las culturas prehispánicas, contemporáneas y criollas, de todos aquellos discursos resistentes a la homogeneización del imaginario colonial, articulándolos como las demandas plurales de ese “otro”, pobre/oprimido sin totalizarlo. Saberes,

elaborados con él y para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente por la recuperación de su humanidad (Freire, 1989:42).

Trazar una cartografía decolonial de lucha material y simbólica contra los discursos eurocéntricos y las estructuras al servicio del capital, un quiebre epistemológico que lleve a la desterritorialización del conocimiento.

b. Por una Episteme desde el sur...

Retomar los elementos subyacentes a la metodología de liberación de la Teología y la Pedagogía, para que le sirvan de fundamento, incluyendo distintos campos de comprensión y problematización de nuestra realidad desde tres mediaciones⁷:

Socio-analítica, del conocimiento a la liberación

Partir del conocimiento, la problematización e interpretación de la realidad para dotar de carácter social

al saber como forma de emancipar a ambos. Reconocer la tensión entre lo central- periférico, dominante- subordinado, colonizador-colonizado para pensar desde Latinoamérica.

La hegemonía del centro no se basa sólo en la máxima concentración de medios y recursos, ni en el monopolio económico. La autoridad que ejerce el centro como facultad simbólica procede de las investiduras de autoridad que lo habilitan para operar como “función-centro”, según el cual representar es controlar los medios discursivos que subordinan el objeto de saber a una economía conceptual declarada superior (Richard, 2008:340,349).

Hermenéutica, compromiso y esperanza

Una hermenéutica que aglutine los distintos grupos que conforman América

Latina, incluyendo otras miradas, fruto del diálogo multicultural

Una nueva comunicación inter-cultural, un intercambio de experiencias y de significaciones como la base de otra racionalidad que pueda pretender legitimidad (Quijano, 1992: 447).

Otra racionalidad con pretensiones de legitimidad, resultado del desencadenamiento de procesos socioeconómicos y políticos alternativos y prácticas del buen vivir, movilizadas por la esperanza y el compromiso personal y comunitario.

Mantener viva la esperanza, sin la cual no puede vivir un aplastado, mirar por los encarcelados, defender a los desamparados (Boff, 1984:73).

Praxis, una responsabilidad socio-crítica

Responsabilidad que surge de la interpretación crítica de la historia con el fin de situar la vida cotidiana

en un contexto geopolítico más amplio y fomentar un colectivo regional autónomo, responsable, solidario, ecuménico que deconstruya las tradiciones de opresión. Porque somos capaces de producir nuestros propios bienes simbólicos, una episteme del sur que permita forjar elementos de análisis críticos a los establecidos para emanciparnos de la racionalidad que nos construyó discursivamente como periferia y reescribir nuestra historia.

Una nueva historia que se escribe desde el reverso

Escribirla desde el margen de las formas eurocéntricas, partiendo de la configuración de experiencias comunes constructoras de ciudadanía, participación política real y una socialización del poder como condición de transformación democrática radical de nuestras sociedades. La lucha simbólica por la descolonización de los imaginarios es una revolución que afirma la historia frente a la cultura. En el caso de América Latina el diálogo historia-tiempo tiene la particularidad de ser secuencial y simultáneo a la vez. La preteridad del pasado plasmada en su sabiduría ancestral atraviesa el presente en una visión holística de la realidad que contrasta con la racionalidad instrumental.

La racionalidad, aquí, no es un desencantamiento del mundo, sino la inteligibilidad de su totalidad. Lo real no es racional (...) es la posibilidad misma de hablar sobre mundos y conocimientos de otro modo (Quijano, 1992:37-38).

“Otros” saberes producto de nuestros propios sistemas de legitimidad, fruto de una narrativa autóctona que de-vele esos “otros-lugares” que el capitalismo ocultó tras velos ilusorios y geografías imaginarias. Un proceso de deconstrucción-construcción de “otros espacios” de encuentro, más allá de lo reglado por la matriz colonial; de “otros modos” de gestionar el saber; de “otras posiciones” de sujeto a través de una auto-organización y re-presentación basada en una red de agenciamientos múltiples, con sentidos más encarnatorios⁸

Nuevas creaciones para liberarse de lo que aprisiona, liberar la vida de las formas, los modos de organización y los poderes que la encierran, bloquea. La resistencia podrá ser propiciada configurando un entramado relacional distinto, por la prolongación de singularidades de alteridades asemejadas momentáneamente por compartir una meta común, sin negarles su autonomía e independencia, sin totalizarlas, sino desde una pedagogía de la proximidad (Lazzarato 2006: 201).

Para Gutiérrez la liberación del continente va más allá de la superación de la dependencia económica, social y política:

Para que dicha liberación sea auténtica y plena, deberá ser asumida por el pueblo oprimido y deberá partir de los propios valores de ese pueblo. Es buscar la construcción de un hombre nuevo⁹ Sólo en ese contexto puede llevarse a cabo una verdadera revolución cultural (Gutiérrez, 1975: 21-22).

Revolución operada desde un pensamiento crítico nacido de esa otroridad que somos, construida discursivamente como un “otro” inferior, desarticular esos

discursos para decolonizar la economía, la autoridad, el género y la sexualidad; para posicionar otros saberes y sujetos en el escenario conceptual y político latinoamericano de modo real y no subalterno; trascender las fronteras simbólicas, transformar los horizontes del debate y los límites convencionales para superar las relaciones de explotación. la transformación histórica no será posible sin una acción política contextualizada en América Latina que articule lo social para dejar de ser los condenados de la tierra.

En un pueblo que lucha por su derecho a la vida, late el pulso de la historia (Gutiérrez, 1975:15).

Escribir una nueva historia a partir de la deconstrucción del sentido unidireccional de ésta para que América Latina deje de ser ese “otro” explotado y excluido.

Consideraciones finales

La colonialidad se da como un continuo en América Latina: desde las crónicas de Indias, el pensamiento liberal independentista, pasando por el positivismo, el conservadorismo del siglo XIX, el desarrollismo del siglo XX y el neoliberalismo actual. Sociedades que se miden con la vara eurocéntrica, perpetuando lo que no son; que analizan procesos políticos desde categorías ajenas que solo devuelven una visión parcial y distorsionada de la realidad latinoamericana, dificultando la identificación y resolución de sus conflictos.

Nuestra identidad no puede ser definida ontológicamente por la racionalidad hegemónica, sino que ha de construirse desde un nuevo imaginario que traspase los límites impuestos a nuestras economías y políticas, a nuestros pensamientos y anhelos, asumida desde las múltiples herencias y sentidos históricos que nos conforman. La crítica a la colonialidad y su núcleo epistemológico propuesta desde una Episteme de Latinoamérica, entendida como unidad geopolítica para multiplicar estructuras de acción de la región, configurando y resignificando “otros” saberes, prácticas, sujetos desde “otros” locus de enunciación, el pueblo, los campesinos e indígenas.

Fruto de la articulación de concepciones democráticas contrahegemónicas para transformar las relaciones desiguales de poder, de explotación, patriarcales,

fetichismo, etc. Construir un pensamiento propio valiéndose de los aportes de la hermenéutica, la sociología, la lingüística y el materialismo histórico, a fin de asumir una praxis como acción política desde el lugar del pobre/oprimido, partiendo de la realidad de los procesos históricos¹⁰ en el continente.

Librar la lucha simbólica para liberar los imaginarios que continúan oprimiendo a los distintos grupos sociales, y que esos sentidos atraviesen la teoría y la práctica. Para reconstruir nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad, las relaciones, potenciando nuestras capacidades para conformar un poder colectivo que garantice mayor igualdad, democracia y justicia social en miras a la transformación.

La desarticulación de la lógica eurocéntrica, a partir de la articulación de corrientes decoloniales como alternativa epistémica a la colonialidad –modernidad, podrá llevarse a cabo por la desterritorialización: el salto del conocimiento a la liberación, de la hermenéutica a la responsabilidad socio-crítica y por una praxis de emancipación epistémica y social, de compromiso y esperanza con proyección comunitaria. Un giro hermenéutico¹¹ para “leer” América Latina desde América Latina, enunciación surgida de sus raíces como territorio discursivo de todos los latinoamericanos en su proceso indentitario, posibilitándole historizarse, dialogar, crear una sociedad inclusiva, en paz con prácticas de buen vivir, un nuevo horizonte para nuestra América. Porque la dependencia colonial ha sido la clave en América Latina, pero la emancipación es un desafío colectivo...

«La inteligencia americana es un penacho indígena. ¿No se ve cómo del mismo golpe que paralizó al indio se paralizó a América? Y hasta que no se haga andar al indio, no comenzará a andar bien la América». (Marti)

Bibliografía

- Boff, L. *Teología desde el lugar del pobre*. Bilbao: Editorial Sal Terrae. 1984
- Dussel, E. *Filosofía de la liberación*. México: Ed. Edicol. 1976 pp. 79-90
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI 1989
- Gramsci, A. *Notas sobre Maquiavelo, la Política y el estado moderno* Bs As Edit. Libros de la Araucaria, 1981.
- Gutierrez, G. *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.1985
- Lazzarato, M: *Políticas del acontecimiento* Bs As. Tinta Limón Ediciones, 2006
- Mignolo, W. *Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico*, Madrid: Akal, 2003, pp.19-60.
- Quijano, A. *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*, Lima Edic. 1988
- _____ *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*, en Anuario Mariateguiano, vol. IX, no.9, Lima, 1992, pp 27-45.
- _____ *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, 2007, 93-126
- Richard, N. *Feminismo, género y diferencia* Santiago, Edit Cuarto Propio. 2008

Notas de fim

1 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente Instituto Superior de Formación docente San José Alumna de la Maestría en Educación Mail: mercedesguerrerotandil@gmail.com.

2 La masacre literal y simbólica de los pobladores nativos:aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, ashantis, yorubas, zulús, congos, bacongos, estos últimos homogenizados como negros. Para una revisión más completa sobre la formación histórica de la idea de raza, puede consultarse Quijano (1988:3),(1999:130y ss.), (2000: 202),(2007: 37 y ss.) y(1992:168).

3 Posee una rica y extensa tradición comenzando con los pensadores indígenas prehispánicos, latinoamericanos y caribeños que han articulado discursos críticos y de resistencia a las prácticas colonialistas en el continente y del imaginario moderno/colonial sirviendo de soporte ideológico-epistemológico de las mismas. Y continuando con representantes de diversas disciplinas académicas como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, Edgardo Lander, Nelson Maldonado, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Arturo Jauretche, Paulo Freire, Gustavo Gutiérrez, Eduardo Gudynas, entre otros.

4 La Teología de la Liberación es un movimiento religioso y civil, síntesis del dialogo entre el marxismo y el cristianismo, se compromete con la causa de varios movimientos sociales en distintos lugares de Latinoamérica, nacida de la mano de Gustavo Gutiérrez; otro tanto la Pedagogía de la Liberación, de Paulo Freire.

5 “La relación pedagógica (...) existe en todo el complejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica(...) Pero ¿cómo conseguirá cada individuo concreto incorporarse al hombre colectivo y cómo se ejercerá la presión educativa sobre los individuos singulares obteniendo su consenso y su colaboración, convirtiendo la necesidad y la coerción en libertad” (Gramsci, 1981: 154.174).

6 Quijano reconoce la existencia de relaciones socioeconómicas alternativas al capitalismo, lo cual da lugar a pensar en heterotopias, también en este sentido (2007: 81).

7 Boff, 1984:101, aquí son resignificadas en relación al tema que se presenta

8 El ser humano es un ser naturalmente condicionado, encarnado, históricamente situado un sujeto inacabado, signado por la temporalidad y marcado por afectos, intensidades y movimientos internos, inmanentes, de constitución en sus relaciones con el mundo que lo constituye. Porque asume la temporalidad y los efectos de la historia que intenta comprender, buscando el momento estructural esencial de toda comprensión, para poder vivenciar los valores inteligibles e interpretarlos experiencialmente y no solo de modo conceptual, en un orden mental e instrumental, una interpretación situada que presupone un saber fruto de la experiencia socio-colectiva.

9 Identificaba la visión de Mariátegui de un socialismo indio-americano como una posibilidad válida y necesaria

10 Partiendo de las luchas por la Independencia a principio de 1800, hasta la Revolución cubana, las revueltas estudiantiles y obreras, los levantamientos de las mujeres y los indios, entre otros.

11 Comprendida como racionalidad alterna o complementaria a la raiconalidad tradicional de la epistemología. Rorty, R “La filosofía y el Espejo de la Madurez. Madrid. edic Catedra, 1995, 134

Universidades Interculturales como clave de la Decolonización

Elizabeth López Bidone¹

Introducción

En el transcurso del siglo XXI, es necesario promover un cambio de nuestras universidades que se constituya en el punto de inicio de un proceso conducente al diseño de un modelo más ajustado a nuestras realidades como sociedades híbridas; a nuestros valores y a nuestras genuinas aspiraciones democráticas, con el objetivo de superar, un legado de dominación cuya matriz deriva, de una visión que se sustenta en la hegemonía de representaciones de la modernidad eurocéntrica y sus instituciones como modelos a replicar.

Bajo esta perspectiva, deberíamos comenzar por tomar conciencia que América Latina resulta una consecuencia y un producto de la geopolítica, que visualiza su conocimiento como desplazado y periférico. De hecho, esta cuestión forma parte de una estructura de pensamiento asentada desde una racionalidad eurocentrada, donde la relación dialógica establecida precedentemente es de no reconocimiento del otro como par sino como subordinado en su producción.

En ese sentido, por ejemplo Lander (2000), sugiere que lejos de ser un asunto propio de especialistas, es una cuestión de esencial importancia política y cultural en la medida en que las formas hegemónicas del conocimiento sobre estas sociedades han operado como eficaces artefactos de legitimación y naturalización de la jerarquización.

Quizás por ello, dicha categorización se manifiesta en la imposición de una sola forma válida de llevarlo a cabo, basada en un dispositivo que se sustenta en la colonización de los imaginarios y las formas de enten-

der el sujeto, el tiempo y el espacio, y con ello la creación de mecanismos de control que buscan legitimar identidades por medio de instituciones, y discursos.

Por otra parte, también debemos comprender que hoy las universidades latinoamericanas debemos tratar de superar esa diferencia epistémica (Mignolo, 2008), que tiene lugar al interior de la cartografía geopolítica, como la otredad que emerge de un sistema de geoidentificación; que se construye desde un discurso y una práctica generada desde una matriz, que niega la simultaneidad epistémica, y con ello la coexistencia de diferentes formas de producir y aplicar conocimientos.

Por ello en el transcurso del artículo se intentara dar cuenta sobre cuestiones como: ¿es inclusiva la educación universitaria argentina en la actualidad? O acaso ¿hay poblaciones que han sido subalternizadas? ¿Con qué propósitos y bajo qué visión de país y sociedad se educa? Estas preguntas entre otras, buscan interpelarnos sobre cuestiones que se vinculan a las posibilidades de formación académica desde el otro lado de la línea abismal, específicamente aquellos grupos que han sido invisibilizados, como las poblaciones indígenas.

La idea que guía la argumentación es que en Argentina existe una colonización de los imaginarios que conduce a una interculturalidad relacional y funcional que deja escaso margen para promover los medios que colaboren en la superación de la antinomia que se sintetiza en la dupla episteme/ doxa y a la generación de universidades con una perspectiva de interculturalidad crítica como acto pedagógico-político que procura intervenir en la generación de una nueva tipología de institución universitaria.

Objetivos

General

Dar cuenta de la situación actual de los proyectos de formación universitaria interculturales en América Latina y específicamente en Argentina, en el transcurso del siglo XXI.

Específicos

- Realizar una revisión sobre los análisis en torno al concepto de interculturalidad
- Exponer las experiencias actuales de proyectos interculturales en América Latina.
- Analizar la situación actual en Argentina y las iniciativas que se han realizado sobre el tema.

Referencial teórico

El marco teórico utilizado está basado en los aportes teóricos de la teoría crítica latinoamericana, básicamente del proyecto modernidad/colonialidad. Por ello, se trata mediante una conciencia crítica de las circunstancias, de examinar conceptos y herramientas que se han utilizado desde el pensamiento abismal para crear líneas entre los diferentes tipos de saberes, su generación y su aplicación. Para ello se han buscado desenmascarar las ideas que subyacen bajo la concepción del paradigma epistémico eurocéntrico, no sólo como un ejercicio intelectual sino también como una apuesta; es decir, como asunto que sugiere buscar en ambientes de alta multiplicidad, como escenarios donde se produce la interpelación.

En esa línea retomamos y defendemos el enfoque crítico de la interculturalidad, desde las luchas de los movimientos de los pueblos originarios. Pues, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente el modelo de sociedad vigente (Walsh, 2009).

La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, no limitándose a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado, sino de lo que se trata es de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, a partir de leyes e instituciones, y también de principios y prácticas. Por ello es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que tiene como fin que éstas se valoren de forma simétrica. Un paradigma, que busca crear condiciones de equidad en el sistema vigente de globalización y neoliberalismo, que hace cada más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad, tal como lo expone Walsh (2000) este es un proyecto dado que no es un fin, sino un proceso constante que lleva implícito el hecho de cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente

Metodología

Para responder las preguntas de investigación planteadas se ha escogido el formato de estudio de caso, específicamente se toma la realidad Argentina como caso de estudio. Pues, como una tentativa de investigación, el estudio de caso contribuye únicamente a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos.

Esta propuesta de estudio, se caracteriza por una aproximación de corte cualitativo basado en un trabajo de recopilación de datos. El fin es, observar el sentido que los actores otorgan a los acontecimientos, ello se convierte en una oportunidad para comprender y explicar las experiencias y trayectorias de individuos histórica y socialmente situados que, en este caso, forman parte de dispositivos de reflexión científica.

Casos de estudio

A fin de dar cuenta sobre experiencias actuales, se tomarán tres ejemplos de universidades interculturales en América Latina generadas en las últimas dos décadas. Estas iniciativas están respaldadas por legislaciones nacionales y por acuerdos de alcance regional permiten pensar que se continuará avanzando, pues

el concepto de interculturalidad emerge desde las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (Walsh, 2009)

Y todas pertenecen a la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (América Latina), RUIICAY. La misma, está constituida por diez instituciones de Educación Superior de ocho países, Ecuador; Bolivia; México; Venezuela; Panamá Nicaragua. La Red es pilar de las comunidades académicas interculturales que, a partir de programas y procesos educativos con incidencia socio-política, que contribuyen a la promoción de proyectos interculturales.

Entre algunas de las características que pueden mencionarse de las universidades que constituyen la RUIICAY es que: constituyen un vínculo entre teoría y práctica destinado al desarrollo de los procesos de aprendizaje, uso de la lengua propia, y enlace de metodologías que faciliten el diálogo e interacción de conocimientos.

Cada ejemplo de universidades interculturales, pertenece a las diferentes regiones de América Latina. En el caso de Sudamérica la seleccionada es la Universidad Casimiro Huanca, en el ejemplo centroamericano se analizara la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), y para América del Norte. La finalidad general es dar cuenta de la construcción, de manera sistemática y permanente, de propuestas alternativas a la educación eurocentrada imperante, como iniciativas que integran a los estudiantes a su contexto cultural y proyecta una visión acorde a los intereses, necesidades y formas de vida de los pueblos originarios.

El primer proyecto nace en Bolivia en Chimoré, y es la Universidad Indígena Casimiro Huanca. En la misma, los participantes de la comunidad pueden estudiar carreras como Agronomía tropical, Industria de alimentos, Forestal, Piscicultura. Los títulos habilitantes son; de técnico superior, licenciatura y maestría. Los docentes formadores dominan la lengua de origen; habla, lectura y escritura. Y su población estudiantil es de 1000 alumnos.

La formación académica se dicta en lengua de cada pueblo: aymara, quechua, y guaraní, con aprendizaje

del castellano y de un extranjero. Los proyectos de tesis son redactados y defendidos en forma oral y en el idioma nativo de la Universidad. La titulación tiene como requisito indispensable la presentación de un emprendimiento productivo. Los titulados podrán acceder a créditos productivos estatales.

Otro ejemplo a tener presente se propone en Nicaragua. La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) se autodefine como Universidad Comunitaria Intercultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas. A partir de allí, busca potenciar la sabiduría ancestral bajo diversas miradas que nutren la concepción de universidad propia teniendo en cuenta el sentido y trascendencia que la casa tiene para las culturas originarias.

La URACCAN, tiene como misión ser una institución académica formadora de profesionales y técnicos mediante la implementación de una instrucción científica y una educación generadora e integral. Y por sus aulas transitan un total de 7993 estudiantes.

En este ejemplo, una acción que conllevó a una mayor apropiación de la interculturalidad en las aulas de clase fue la definición de programas y asignaturas de enfoque filosófico para el tema. En ese sentido, se destaca el compromiso sobre una construcción de procesos de interculturalidad y la ampliación, socialización y profundización del conocimiento hacia la generación y sostenibilidad de modelos de desarrollo comunitario respetuosos de la vida en todas sus dimensiones.

En tanto, la Universidad del Sur (Unisur) busca la vinculación universitaria que se constituya como un aprendizaje colectivo entre los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad. Surge como proyecto educativo y como parte de la lucha que los pueblos han emprendido por el reconocimiento de sus derechos como originarios.

Esta es una institución sustentada en un proyecto elaborado por los pueblos indígenas, y acompañada por la comisión académica nombrada en el primer Congreso de Educación Intercultural en Chilapa, en 2003.

Actualmente la Unisur cuenta con cinco sedes y se presenta bajo el paradigma de reconocimiento sobre la diversidad cultural y la construcción de distintos mecanismos de participación ciudadana.

En cuanto a su oferta pedagógica, puede señalarse que esta institución de educación superior cuenta con cinco licenciaturas: Gestión ambiental comunitaria, Gobierno y administración de municipios y territorio, Lengua, cultura y memoria, Salud comunitaria y Justicia y derechos humanos. Todas con un régimen de cursada semi-presencial que evita el desarraigo de los jóvenes, no sólo de su núcleo familiar sino también del entorno conocido.

Por lo expuesto, podemos observar que la interculturalidad crítica implica encontrar un potencial proceso, que intente al menos, trascender históricamente la diferencia epistémica subvirtiéndolo el patrón de poder que subyace en la constitución de las epistemes, pues está enfocada en una copresencia radical (De Sosa Santos, 2009) que concibe simultaneidad como contemporaneidad, que quiebra la antinomia que estructura el pensamiento y la práctica e impiden el desarrollo de una ciencia intercultural capaz de atesorar sus logros. Bajo este esquema, podemos comenzar a enfocarnos en una interculturalidad que dé cabida al pensamiento postabismal (De Sosa Santos, 2009); una posición de resistencia, un proyecto de transformación en la que otras formas de conocer puedan ser validadas.

En tanto, el paradigma intercultural en Argentina, se realizara un relevamiento sobre las opciones que a partir de año 2003 intentan promover un enfoque paradigmático focalizado en la participación ciudadana y democrática, y construyendo espacios de valoración de la diversidad cultural dejando de lado las fuertes creencias sustentadas en el paradigma positivista del Siglo XIX que se vinculan a la consolidación del Estado Nacional Argentino y la construcción la identidad nacional, a partir de un discurso hegemónico que ignoró a la población originaria como preexistentes al Estado Nacional. Discurso, que por otra parte estaba basado en percepciones más que en hechos y del imaginario social del ser argentino con la ambigüedad de civilización o barbarie.

En realidad, hay diversos factores que han contribuido a una mayor visibilidad de la población indígena y afro en Argentina. Por una parte, asistimos a las iniciativas que las poblaciones originarias, están llevando a cabo mediante un proceso de afianzamiento de la identidad y de visibilización en las últimas décadas, y se vincula con la perspectiva de los pueblos originarios que demandan mayores posibilidades de ingreso y permanencia en el ámbito de la Educación Superior destinadas a la transformación del imaginario social eurocéntrico. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el cambio de las normativas vigentes de algunas provincias y especialmente en la reforma de la Constitución Nacional de 1994 donde se reconoce la preexistencia indígena en Argentina.

Por otra parte, desde principios del siglo XXI, a través de la iniciativa del estado se ha propiciado un espacio con mayor visibilidad en relación a los sujetos de derechos y a demandar una mayor participación pública y ciudadana de parte de los distintos actores sociales. En este sentido, los diferentes niveles de educación se han visto modificados por la política estatal, particularmente en el ámbito de la Educación Superior. Por ejemplo con la Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, se reconoce la diversidad cultural y lingüística incorporando la educación intercultural bilingüe al estatus de modalidad del sistema educativo.

Las experiencias en la educación intercultural en el nivel superior, surgen en las provincias de Chubut, Río Negro, Mendoza, Formosa, Salta y Chaco. En ellas, se pueden mencionar a modo de ejemplo algunos casos como: el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), en la Provincia de Chaco. Este instituto surge como respuesta concreta del Estado Nacional y Provincial a los reclamos educativos de la población originaria de los pueblos Toba, Wichí y Mocoví. La misma, consiste en una tarea educativa que tiene como eje estructurante lo intercultural, principio que sustenta la acción docente, y sus funciones son tendientes a la formación de auxiliares docentes aborígenes (ADA), y la carrera Profesor Intercultural Bilingüe. En el año 2004, la cantidad de alumnos fue de 62.

Otro ejemplo de trayectoria es el de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) en Mendoza, que en el año 2003 creó el Programa de Becas para la Comunidad Huarpe de Mendoza. El programa tiene como objetivo generar un espacio en la UNCuyo que permita garantizar el acceso, permanencia y egreso de la Educación Superior y se sustenta en el otorgamiento de una beca y la obligación de la realización de un curso de nivelación de un año de duración para los alumnos aspirantes

El tercer caso, es el de CILECI (Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Este espacio se genera a partir de la Cátedra de Investigación Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, desde el año 2004. En sí mismo, constituye un espacio de encuentro para el debate y reflexión en donde se contribuye a crear condiciones para la transformación social en un marco intercultural respetuoso de la diversidad. La propuesta de este proyecto apuntó al fortalecimiento del protagonismo de los miembros de las comunidades indígenas, que formados con las herramientas necesarias recuperen la memoria y la identidad que les es propia.

Otras iniciativas son, es el Programa de Lenguas Originarias, desarrollado por la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, junto con distintos claustros de la comunidad universitaria, La de Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en lengua quichua de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Facultad de Humanidades, y la construcción de espacios de diálogo e intercambio de experiencias propiciada por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), como el Programa de Investigación Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades Culturales, y el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen.

En definitiva, existe una reiterada coincidencia de los docentes que expresan que la educación intercultural aparece con la figura de voluntarismo por afinidad o sensibilidad al tema y su tratamiento, ya sea en su materia o en su planificación áulica. Pero no hay una presencia real del Estado para el abordaje pedagógico de manera sistemática, accediéndoles la posibilidad de la calidad pedagógica en relación a los espacios de capacitación, instancias de postítulos o posgrados; sin embargo, es sorprendente que si bien hay normativas vigentes, en la actualidad, en general, solo se da en el marco enunciativo.

Resultados esperados

Ampliar el mapa interpretativo que persiste en nuestros días sobre visiones que giran en torno a la interculturalidad, y las modalidades que adquiere su práctica bajo una visión crítica de las circunstancias y argumentos utilizados.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2006) Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Centro Fernand Braudel, de la universidad de Nueva York .Binghamton
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. México: Siglo XXI- CLACSO
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tábula Rasa* N°8, 243-281
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Walsh, C. (2000). "Significados y políticas conflictivas". En: *Revista Nueva Sociedad*, N° 165 enero - febrero pág. 121-133. Caracas.

Notas de fim

1 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora del grupo CEIPIL. Alumna del Doctorado en Educación. Mail: elopez@fch.unicen.edu.ar



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 07

**Educação, unidades informacionais, memória
e cultura escolar: perspectivas históricas**

A hegemonia das Escolas Cristãs, seu papel pedagógico e influências no modelo de Escola Paroquial Metodista

Márcio Gomes dos Santos¹

O presente artigo surge como parte dos estudos realizados na Disciplina Seminário de História e Filosofia da Educação onde refletiremos o processo formador e as implicações da Revolução Educativa, Cristianismo, e as influências da Reforma e a constituição do binômio Igreja/Escola.

Um segundo objetivo apresentado é compreender o papel histórico e organizador das escolas paroquiais Metodistas. Para isso, trago uma breve conceituação dos modelos de escolas religiosas, considerando o projeto educacional metodista, o qual teve por base a influência dos/as missionários/as americanos: “evangelizar e civilizar o Brasil”, e conseqüentemente deixaram marcas profundas na formação e atuação das escolas paroquiais e em especial as do sul do Brasil. As escolas paroquiais metodistas buscavam formar cidadãos com as bases acima citadas. Não diferente disso as escolas paroquiais do Rio Grande do Sul, herdaram a mesma filosofia de atuação. Logo após uma contextualização das escolas paroquiais Metodistas no Rio Grande do Sul e as intervenções sofridas nesse processo. Este artigo propõe uma contribuição narrativa para História da Educação Metodista no estado do Rio Grande do Sul. Investigar o papel das escolas paroquiais e seu caráter formador, em especial a Escola Metodista Institucional, entidade com bases nas escolas paroquiais, no período de 1950 - 1982, a fim de construir uma narrativa ainda ausente na História da Educação Metodista no estado do Rio grande do Sul. A escolha dessa escola em específico se deu em virtude de nos chamar atenção exatamente pelos motivos de sua criação, que eram distintas dos propósitos das demais escolas

paroquiais Metodistas do restante do país, que fomentavam a formação de uma classe de futuros sacerdotes e/ou lideranças religiosas. A Escola Paroquial Institucional surge no anseio por oportunizar uma educação básica para os filhos dos operários que trabalhavam nas fábricas da antiga região da Rua do Parque, hoje Voluntário da Pátria, região central de Porto Alegre. Essas crianças eram vistas pelas ruas sem uma ocupação concreta, este anseio mobilizou os membros e missionários da Igreja Institucional a proporcionar essa nova realidade com vistas à uma formação social e educacional, ambicionando implantar os valores e princípios da proposta pedagógica Metodista, como por exemplo a obrigatoriedade do estudo de doutrinas, uma filosofia incondicionalmente cristã que permearia o seu desenvolvimento como cidadão civilizado.

A proposta metodológica deste artigo está baseada em revisão bibliográfica e análise de fontes documentais localizadas na escola Paroquial Institucional de Porto Alegre – RS. Esses documentos estão disponíveis no arquivo da Igreja Metodista Institucional. Em um primeiro levantamento os materiais separados foram uma caixa e várias pastas contendo os seguintes assuntos: documentos históricos da Escola Paroquial Metodista, boletins informativos, pareceres favoráveis ao funcionamento de algumas séries iniciais, documentos relacionados ao regimento da escola, pastas do Conselho Diretor (relatórios, planejamentos, solicitações, termos de compromisso). Ainda encontramos documentos onde predominam materiais sobre avaliação da aprendizagem, programa curricular e formação continuada para professores.

Paulo Freire, de longa data já dizia que não há como existir texto sem contexto. Esse artigo nasce como parte de um processo exploratório da trajetória educacional trilhada pela Igreja Metodista no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Assim, para conhecer e entender melhor essa trajetória me propus a um deslocamento no tempo que me permitisse re-visitar os momentos históricos da educação em diálogo com a Reforma Protestante e a influência do cristianismo nos processos de estruturação das escolas ao longo desse percurso.

O Advento do cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido em sua história. (CAMBI, 1999, p.121)

Isso gerou uma transformação de mentalidade, originando um novo modelo de homem (igualitário, solidário), e que da perspectiva religiosa vem transformar e moldar a visão de sociedade e de comportamentos coletivos. Essas mudanças são norteadas pela aplicação e práticas do Novo Testamento, documentos esses que trazem uma mensagem educativa e formativa. Os evangelhos operam diretamente em aspectos importantes para o desenvolvimento da educação cristã. Consequentemente a Reforma Protestante traz consigo transformações importantes, esta supunha a leitura da Bíblia, portanto a necessidade de ensinar a ler na língua proferida pelo crente, daí o interesse pelo ensino popular. A Reforma ajuda na organização da educação pública, não apenas no grau médio, ampliando assim a ação dos colégios humanistas. (LUZURIAGA, 1990, pp 109)

Lutero foi um grande defensor da abertura de escolas para viabilizar uma melhor educação religiosa. Assim o declara na célebre “Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs”:

A educação para Lutero, deve apoiar-se sobretudo no estudo das línguas, as antigas e a nacional, porque as línguas são “a bainha na qual está guardada a espada do Espírito”, o meio para chegar a compreender a verdade do evangelho. (CAMBI, 1999, p.249)

Para um maior aprofundamento sobre o assunto da hegemonia cultural exercida pela religião frente a educação, poderíamos construir relações com as missões protestantes do final do século XIX que vinham com intenções hegemônicas por parte dos norte-americanos. No caso especial dos metodistas, isso poderia ser ainda mais forte, pelo fato de, serem maioria naquele país.

A educação para os Metodistas norte-americanos assume algumas características próprias. O embasamento teológico é mais voltado para uma eclesiologia mais definida, é tarefa necessária da igreja e da escola levar as pessoas a buscarem status social na educação, bem como segurança econômica, capacitação de liderança e cidadania, templo e escola caminham para uma convivência afim, mas separada iniciando um processo dicotômico, que se vai acentuar, gradativamente, no correr da História.

É importante pensar hegemonia buscando referencial teórico em Antonio Gramsci. Para ele, esse conceito caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras. O que normatiza uma hegemonia é um complexo sistema de relações e de mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção, não deve ser entendida como afirmação de uma dominação, mas como afirmação de uma superior capacidade de interpretação da história e de solução dos problemas que ela coloca. (GRAMSCI, 2000)

Para Gramsci, uma classe dirigente pode inclusive perder a hegemonia cultural, ideológica ou moral, passando a exercer dominação pela força. Da mesma forma, a conquista do poder não se dá por um colapso repentino da dominação, mas por uma ocupação progressiva de espaços, modificando a correlação de forças e terminando por impor uma nova direção.

Com esses referenciais, abre-se a possibilidade de analisar a implantação das escolas metodistas, e escolas paroquiais dentro de um quadro de busca de hegemonia.

Ao expandir-se e assumir uma política externa mais agressiva no século XIX, o sistema capitalista dos Estados Unidos utilizou como suporte os ideais liberais, divulgando não só o pensamento, mas o estilo de vida, a crença religiosa, a visão de mundo, a postura ética e

os hábitos de trabalho da sociedade norte-americana, o que seria popularizado nos países campo de missão principalmente pelas igrejas e instituições escolares. Essa identidade marcou decisivamente o trabalho dos missionários enviados a diversos países, inclusive o Brasil, durante os séculos XIX e XX. Em muitos documentos é possível constatar que eles estavam convencidos de que, como nação mais evoluída, tinham o dever de “civilizar” os povos atrasados.

Os diversos grupos missionários foram precedidos por outros grupos protestantes pertencentes às sociedades bíblicas norte-americanas e britânicas, que abriram espaço para os demais, como os metodistas, os presbiterianos, os congregacionais, os batistas e os episcopais, que consideravam a religião evangélica uma alternativa à religião oficial adotada. As colônias estabeleceram-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul. A proposta era apresentar o Novo Testamento e conquistar adeptos para a recém criada religião, pela divulgação de materiais evangelísticos, pequenas bíblias e assim alfabetizando a população para que esta pudesse ler a Bíblia. Nesse período principalmente nos povoados interioranos, a educação era algo difícil e de remota aquisição, o que resultava numa grande parcela de analfabetos. Os primeiros missionários protestantes, em suas andanças ensinavam hinos e preparavam o terreno para a nova religião e para o novo ideal de vida. A educação era um dos principais pontos a serem explorados, e a questão educativa era totalizante. Os norte-americanos não consideravam que sua missão fosse apenas evangelizar, sua ação centrava-se no objetivo de educar indivíduos imbuídos do sentido de coletividade e da aspiração de dar os primeiros passos nos rumos da ascensão social. Isso representaria uma concepção de vida que deveria também ser divulgada junto aos nativos, e que se traduzia por uma fé inquebrantável na educação como articuladora de valores sociais tais como liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual.

No final do século XIX, os missionários norte-americanos passaram a vir para o Brasil cada vez em maior número, trazendo esposas e filhas que viriam a incumbir-se do ensino nas escolas, enquanto os maridos divulgavam a doutrina aos nativos da terra e davam a

necessária assistência espiritual aos que já professavam ou viessem a adotar a fé protestante.

Assim, para conhecer e entender melhor essa trajetória me propus a um deslocamento no tempo que me permitisse visitar os momentos históricos da educação em diálogo com a Reforma Protestante, a influência do cristianismo nos processos de estruturação das escolas ao longo desse percurso.

Conforme Cambi (1999):

O Advento do cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido em sua história.

Isso gerou uma transformação de mentalidade, originando um novo modelo de homem (igualitário, solidário), e que da perspectiva religiosa vem transformar e moldar a visão de sociedade e de comportamentos coletivos. Essas mudanças são norteadas pela aplicação e práticas do Novo Testamento, documentos esses que trazem uma mensagem educativa e formativa. Os evangelhos operam diretamente em aspectos importantes para o desenvolvimento da educação cristã.

A Reforma Protestante, ocorrida no século XVIII traz consigo transformações importantes, como a leitura da Bíblia, portanto a necessidade de ensinar a ler, daí o interesse pelo ensino popular. A Reforma ajuda na organização da educação pública, não apenas no grau médio, ampliando assim a ação dos colégios humanistas. Lutero foi um grande defensor da abertura de escolas para viabilizar uma melhor educação religiosa. Assim o declara na célebre “Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs”:

Portanto suplico a todos, estimados governantes e amigos, pela graça de Deus e pela juventude pobre e abandonada, não considerar isto um assunto sem importância [isto é, a criação de escolas], como fazem alguns que, em sua cegueira, menosprezam os ardis do Inimigo. Pois é um grande e solene dever que nos está imposto, um dever de imensa importância para Cristo e o

mundo, prestar auxílio e conselho à juventude. (LUTERO, 1524)

A educação para Lutero, deve apoiar-se sobretudo no estudo das línguas, as antigas e a nacional, porque as línguas são “a bainha na qual está guardada a espada do Espírito”, o meio para chegar a compreender a verdade do evangelho. (CAMBI, 1999, p.249)

Para um maior aprofundamento sobre o assunto da hegemonia cultural exercida pela religião frente a educação, poderíamos construir relações com as missões protestantes do final do século XIX que vinham com intenções hegemônicas por parte dos norte-americanos. No caso especial dos metodistas, isso poderia ser ainda mais forte, pelo fato de, serem maioria naquele país.

É importante pensar hegemonia buscando referencial teórico em Antonio Gramsci (2000). Para ele esse conceito caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras. O que normatiza uma hegemonia é um complexo sistema de relações e de mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção, não deve ser entendida como afirmação de uma dominação, mas como afirmação de uma superior capacidade de interpretação da história e de solução dos problemas que ela coloca. Para Gramsci, uma classe dirigente pode inclusive perder a hegemonia cultural, ideológica ou moral, passando a exercer dominação pela força. Da mesma forma, a conquista do poder não se dá por um colapso repentino da dominação, mas por uma ocupação progressiva de espaços, modificando a correlação de forças e terminando por impor uma nova direção.

Com esses referenciais, abre-se a possibilidade de analisar a implantação das escolas metodistas, e escolas paroquiais dentro de um quadro de busca de hegemonia.

Ao expandir-se e assumir uma política externa mais agressiva no século XIX, o sistema capitalista dos Estados Unidos utilizou como suporte os ideais liberais, divulgando não só o pensamento, mas o estilo de vida, a crença religiosa, a visão de mundo, a postura ética e os hábitos de trabalho da sociedade norte-americana, o que seria popularizado nos países campo de missão principalmente pelas igrejas e instituições escolares.

Essa identidade marcou decisivamente o trabalho dos missionários enviados a diversos países, inclusive o Brasil, durante os séculos XIX e XX.

Em muitos documentos como as atas dos concílios da época, como por exemplo, é possível constatar que eles estavam convencidos de que, como nação mais evoluída tinham o dever de “civilizar” os povos atrasados.

Os diversos grupos missionários foram precedidos por outros grupos protestantes pertencentes às sociedades bíblicas norte-americanas e britânicas, que abriram espaço para os demais, como os metodistas, os presbiterianos, os congregacionais, os batistas e os episcopais, que consideravam a religião evangélica uma alternativa à religião oficial adotada.

As colônias, formadas por missionários americanos, estabeleceram-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul. A proposta era apresentar o Novo Testamento e conquistar adeptos para a nova religião pela divulgação, e assim alfabetizando a população daqueles estados, para que esta pudesse ler a Bíblia.

Nesse período em meados 1900, principalmente nos povoamentos interioranos, a educação era algo difícil e de remota aquisição, o que resultava numa grande parcela de analfabetos. Os primeiros missionários protestantes, em suas andanças, ensinavam hinos e preparavam o terreno para a nova religião e para o novo ideal de vida. A educação era um dos principais pontos a serem explorados, e a questão educativa era totalizante. Os norte-americanos não consideravam que sua missão fosse apenas evangelizar, sua ação centrava-se no objetivo de educar indivíduos imbuídos do sentido de coletividade e da aspiração de dar os primeiros passos nos rumos da ascensão social. Isso representaria uma concepção de vida que deveria também ser divulgada junto aos nativos, e que se traduzia por uma fé inquebrantável na educação como articuladora de valores sociais tais como liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual.

No final do século XIX, os missionários norte-americanos passaram a vir para o Brasil cada vez em maior número, trazendo esposas e filhas que viriam a incum-

bir-se do ensino nas escolas, enquanto os maridos divulgavam a doutrina aos nativos da terra e davam a necessária assistência espiritual aos que já professavam ou viessem a adotar a fé protestante.

A prática pedagógica das escolas metodistas pioneiras começava pela arquitetura que reproduzia, em terras brasileiras, os modelos das “casas brancas” dos fazendeiros do sul dos Estados Unidos (ou as casas com tijolinhos à vista). Não só isso, reproduz especialmente através dos pilares, a frente do Capitólio, a sede do governo confederado, (por que não?) os pilares da maçonaria, representando o trabalho, a força que deve ser feita para progredir, para se atingir o topo da escalada. Trata-se de uma arquitetura fabulosa para aquela época, diferente, atraente, sedutora. E o interior das construções? Nos salões nobres, bem à vista, havia de um lado a bandeira brasileira, de outro, a bandeira dos Estados Unidos. Os alunos tinham que aprender inglês para poderem se comunicar com os professores e ler os livros trazidos da América. (MESQUIDA, 1994, p. 48)

O modelo de escolas paroquiais provém do século II, no percurso da história esses modelos escolares sofreram algumas mudanças chegando ao que conhecemos como o modelo de escola paroquial. As escolas paroquiais Metodistas carregam em sua estrutura alguns aspectos importantes que marcaram as escolas mais antigas que se tem notícia e veremos alguns exemplos abaixo, para entender melhor o nosso objeto de estudo.

Escolas Paroquiais

As primeiras remontam ao século II. Limitavam-se à formação de eclesiásticos, sendo o ensino ministrado por qualquer sacerdote encarregado de uma paróquia, que recebia em sua própria casa os jovens rapazes. À medida que a nova religião se desenvolvia, passava-se das casas privadas às primeiras igrejas nas quais o altar substituiu a tribuna. O ensino era reduzido aos salmos, às lições das Escrituras, seguindo uma educação estritamente cristã.

No século IX, sob inspiração de Carlos Magno, o sistema de ensino compreendia: educação elementar, ministrada em escolas paroquiais por

sacerdotes. A finalidade dessas escolas não era instruir, mas doutrinar as massas camponesas, mantendo-as ao mesmo tempo dóceis e confortadas.” (GADOTTI, pp 52)

Escolas Monásticas

Visavam inicialmente, apenas à formação de futuros monges. Funcionando de início apenas em regime de internato, estas escolas abriram mais tarde escolas externas com o propósito da formação de leigos cultos (filhos dos Reis e os servidores também). O programa de ensino era de início, muito elementar - aprender a ler escrever, conhecer a bíblia (se possível de cor), canto e um pouco de aritmética, foi-se enriquecendo de forma a incluir o ensino do latim, gramática, retórica e dialética.

Escolas Palatinas

Carlos Magno fundou ainda, junto da sua corte e no seu próprio palácio, a chamada Escola Palatin. Para apoio do seu plano de desenvolvimento escolar, Carlos Magno chamou o monge inglês Alcuíno. É sob a sua inspiração que, a partir do ano 787, foram emanados o decreto capitular para a organização das escolas. Estes incluíam as sete artes liberais, repartidas no trivium e no quadrivium. O trivium abraçava as disciplinas formais: gramática, retórica, dialética, esta última desenvolvendo-se, mais tarde, na filosofia; o quadrivium abraçava as disciplinas reais: aritmética, geometria, astronomia, música, e mais tarde, a medicina.

Escolas Catedrais

As Escolas Catedrais (escolas urbanas), saídas das antigas escolas monásticas (que alargaram o âmbito dos seus estudos), tomaram a dianteira em relação às escolas dos mosteiros. Instituídas no século XI por determinação do Concílio de Roma (1079), passam, a partir do século XII (Concílio de Latrão, 1179), a ser mantidas através da criação de benefícios para a remuneração dos mestres, prosperando nesse mesmo século. A atividade intelectual abre-se

ao exterior, ainda que de forma lenta, absorvendo elementos das culturas judaica, árabe e persa, redescobrimo os autores clássicos, como Aristóteles e, em menor escala, Platão.

Escolas Paroquiais Metodistas no RS

Durante o primeiro centenário do Metodismo no Rio Grande do Sul, (1885-1985) funcionaram, em diferentes períodos, trinta e três escolas paroquiais, que possuíam algumas características das escolas acima citadas.

Nas atas da Primeira conferência Anual Sul Brasileira, realizada em Agosto de 1910, no relatório da Junta de Educação, encontramos as seguintes informações relativas as escolas Metodistas:

Colégios	Instrutores	Alunos
Colég.Americano	10	63
Colég.Americano	4	182
Colég.Americano	1	17
Colég.União	11	196
Esc.Igreja de Cachoeira	3	70
Esc.Igreja de Cruz Alta	4	41

Recomendações:

2º Que as moças já preparadas pelo Colégio Americano, sejam chamadas a dirigir escolas paroquiais, onde o sustento for garantido e os pastores se responsabilizem pela mesma.

3º Que o Colégio União, de Uruguaiana, seja adotado pela Conferência Anual.

4º Que os pastores prestem a maior atenção à abertura de escolas paroquiais.

No relatório da Junta de Educação do ano de 1911 aparecem mais as seguintes escolas paroquiais:

Escola Alfômega – Alegrete
Escola Paroquial – Cachoeira
Escola Paroquial - Arroio do Só

E mais as seguintes “Aulas Noturnas” para atendimento de jovens e adultos. Da Igreja Institucional

Da Igreja de Cruz Alta
Da Igreja de Cachoeira
Da Igreja de Alegrete

No ano de 1914 surgem mais duas escolas paroquiais, sendo uma na Igreja dos Valos, circuito de Cruz Alta, e outra na Igreja de Santana do Livramento.

Na Conferência Anual Sul Brasileira, reunida em Porto Alegre, de 1 a 6 de setembro de 1915, foram tomadas as seguintes decisões relativamente aos colégios e escolas paroquiais:

1º.Recomendamos que a Conferência tenha somente duas escolas secundárias, o Colégio União, em Uruguaiana para o sexo masculino, e o Colégio Americano em Porto Alegre, para o sexo feminino. Fora destes colégios nenhuma escola pode intentar instrução secundária.

2º.Recomendamos que hajam escolas paroquiais para o ensino primário em todos os cargos onde for possível sustentá-las e achar pessoas competentes, membros das nossas igrejas, para dirigi-las; com tanto que nem os pastores, em plena conexão com a nossa Conferência, nem suas esposas, possam perceber emolumento algum desses colégios.

3º. Que seja reconhecida como escola paroquial, como estando em bases sólidas quanto ao seu sustento, a da **Igreja Institucional de Porto Alegre**, que prestará obediência e contas ao Concílio Missionário das Senhoras.

4º. Que sejam reconhecidas como escolas paroquiais as de Cachoeira, Santana, Alegrete e Cruz Alta, contanto que a Conferência não fique responsável por qualquer dívida ou outra obrigação passada. Cada uma dessas escolas será regida por um professor ou professora a quem não se pagará mais de cento e cinquenta mil reis mensais.

5º. Recomendamos que estas escolas relatem trimestralmente à Junta de Educação, sobre a receita e despesa das escolas.

Deve-se fazer relatório minucioso à Conferência Distrital do distrito em que são situadas as

ditas escolas. A Conferência Distrital terá uma comissão, da qual o presbítero presidente será o presidente, para investigar da condição das escolas paroquiais e tomar conhecimento dos lugares onde pode se estabelecer novas escolas; recomendando a supressão de escolas onde não podem ser sustentadas como acima estatuído, bem como os lugares onde há mais urgente necessidade de abrir novas.”

Essa ênfase em escolas paroquiais era decorrente da:

1. Escassez de escolas públicas, geralmente com limitação de alunos;
2. Escolas particulares dirigidas por padres ou freiras, não eram simpatizantes de elementos relacionados com “protestantes”;
3. Prover educação aos filhos de famílias da Igreja, bem como abrir oportunidade para outras crianças que do contrário não teriam acesso à educação.

Para se ter uma ideia do envolvimento da Igreja nas escolas paroquiais transcrevemos a seguir o relato feito pelo Rev. Eduardo Mena Barreto Jaime em sua História do Metodismo no Rio Grande do Sul:

Notável era o relatório de Miss Zula Terry, orientadora das escolas paroquiais do distrito de Caxias, relativo a 1926. A Escola da igreja de Gramado - 16 alunos: a de Monte Negro - 15 alunos: a de Nova Vicentina - 20 alunos, e a de Garibaldi - 15 alunos. A Escola diária de Caxias do Sul tinha 36 alunos e 2 professoras. Havia estudo bíblico e aula de inglês. Era sem dúvida um nobre esforço, visto que as referidas escolas estavam instaladas na zona colonial do Estado, onde mais dominava o fanatismo. (JAYME, 19..., p...)

Com a organização do Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas o ensino público tomou grande impulso, aumentando o número de escolas e o número de vagas, diminuindo dessa forma, em parte, a necessidade de estabelecimento de escolas paroquiais por parte da Igreja. Com o advento da legislação trabalhista começou a tornar-se mais dispendiosa e mais problemática a manutenção de escolas paroquiais, tendo algumas escolas enfrentado problemas nessa área. Tanto assim que, por ocasião do 12º Concílio Regional da Região Eclesiástica do Sul, realizado em Uruguaiana, em novembro de 1941, foi apresentada a seguinte moção:

Lembramos a este Concílio o inconveniente que há quanto ao funcionamento de escolas particulares na região, em prédios de propriedade da Igreja ou mesmo alugados, dirigidos ou atendidos, ao todo ou em parte, por qualquer pastor metodista ou pessoa a ele submetida. E recomendamos que, o Gabinete Episcopal, de modo algum, permita o funcionamento de tais escolas em tais condições. A esta moção, Otilia de O. Chaves propõe e é aceito o seguinte substitutivo: “Proponho que não seja permitido aos pastores fundar ou dirigir escolas particulares, nem consentir no uso das propriedades da Igreja para o funcionamento de escolas particulares organizadas por qualquer pessoa da paróquia. (Atos do 12º Concílio Regional – Região Eclesiástica do Sul- 1941, pgs, 34 e 47).

Como resultado dessa proposta muitas escolas paroquiais encerraram suas atividades. No entanto algumas continuaram a existir. Sentindo a necessidade da continuidade das escolas paroquiais o “Concílio Distrital de Cruz Alta”, por ocasião do 15º Concílio Regional, em 1945, “pede a reconsideração da medida que declara não haver escolas paroquiais na Região Eclesiástica do Sul”. O Concílio decide: “que as paróquias que se interessam em organizar escolas paroquiais de nível primário tratem deste assunto até a 2ª sessão do Concílio Paroquial e apresentem ao Secretaria Regional de Educação Cristã as condições que oferecem, os planos que têm e os recursos de que dispõem para a abertura da escola, a fim de que o Secretaria Regional estude os planos e apresente seu parecer a Junta Regional de Educação Cristã no próximo Concílio Regional”.

Não encontramos nas Atas e Documentos dos Concílios Regionais informação quanto ao número de escolas paroquiais existentes nesse período de 1945 a 1950. Mas há o registro de que em 1951 foi nomeada uma comissão, pelo 21º Concílio Regional, para estudar a questão do funcionamento das Escolas Paroquiais, em face às leis trabalhistas. Essa comissão, composta pelo Revdo. Sady Machado da Silva - Sec. Reg. de Ed. Cristã, Dr. Rui Ramos, Prof. Sebastião Gomes de Campos e Prof. José Gomes de Campos deu o seguinte parecer:

A comissão, depois de estudar o assunto e suas implicações, concluiu que o funcionamento das escolas paroquiais em dependências da Igreja, da casa pastoral ou de qualquer próprio da Paró-

quia, envolve a Igreja, qualificando-a como empregadora, sujeita, portanto às Leis Trabalhistas. Para tanto sugere aos pastores:

Que antes de organizar a Escola, leiam o art. 32, item 2 dos Cânones da Igreja Metodista do Brasil, edição de 1950.

Que as instalações da Escola, do ponto de vista didático, pedagógico e higiênico, estejam pelo menos ao nível dos grupos escolares da localidade.

Que os professores para lecionar, se habilitem na forma da Lei. Os professores deverão ter curso normal ou serem habilitados pela Secretaria de Educação do Estado ou pela autoridade competente no Município.

Que os professores e funcionários possuam Carteira Profissional do Ministério do Trabalho

Explicações necessárias:

1. Certamente a Escola cobrará dos seus alunos uma quantia mensal, trimestral ou anual, a título de manutenção e pagamento dos professores e funcionários.

2. O professor, de acordo com a Lei, deverá receber os seus salários tomando-se em conta vários elementos tais como: salário mínimo na localidade, pagamento feito pelo aluno a título de mensalidade ou anuidade e número de alunos existentes na classe. Com estes elementos calcula-se o salário aula, isto é, o quanto o professor deverá receber por aula. Depois é que se calcula o ordenado mensal. O professor recebe os seus salários durante doze meses. Nenhuma Escola poderá deixar de pagar os meses de férias.

3. Todos os professores e funcionários obrigatoriamente devem ser contribuintes do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes. Procure a Escola o agente do Instituto da localidade, antes de pagar o primeiro ordenado ao professor ou funcionário.

No fim de cada mês o professor ou funcionário deverá dar plena quitação à Igreja, assinando um recibo, cujo modelo segue anexo.

Qualquer Escola que funciona fora das normas acima, não isentará a Igreja de compromissos perante as Leis Trabalhistas. Embora a escola firme um compromisso verbal, ou ajuste no momento, do salário, futuramente qualquer professor ou funcionário poderá reclamar perante a Justiça do Trabalho se os seus honorários não foram, no passado, pagos de acordo com a Lei.

As Escolas em funcionamento ou que venham a ser criadas estão sujeitas à fiscalização da Secretaria de Educação do Estado onde a mesma estiver funcionando. Também podem estar sujeitas aos regulamentos de instrução do Município.

Se o irmão desejar que a Comissão lhe auxilie no cálculo do salário mensal do professor, queira enviar os seguintes dados:

a) Salário mínimo vigente na localidade (A Lei determina qual o salário mínimo que é aí pago. O Instituto de Aposentadoria ou o seu representante informará).

b) Qual a importância cobrada dos alunos a título de mensalidade ou de anuidade, em cada classe que está funcionando ou que venha a funcionar.

c) Número de alunos em cada classe. Para qualquer outro esclarecimento e informação, queira dirigir-se ao Secretário Regional de Educação Cristã o qual articulará a Comissão.

Porto Alegre, 29 de Janeiro de 1951.

Importante ressaltar as Igrejas onde em diferentes épocas funcionaram escolas paroquiais: Porto Alegre, Bento Gonçalves, Caxias, Cruz Alta, Passo Fundo, Erechim, Carazinho, Palmeira das Missões, Ijuí, Santo Ângelo, S. Borja, Itaqui, Alegrete, Quaraí, Livramento, São Gabriel, Cachoeira do Sul, Osório, Pelotas.

No corrente ano de 2018 há apenas uma escola paroquial, a “Escola Nehyta Ramos” da Igreja Metodista de Osório. O “Instituto Rural Metodista de Alegrete” também mantém uma escola primária em convênio com a Prefeitura Municipal.

Considerações Finais

Ao longo do tempo, o trabalho evangelizador e educacional vai revelando um compromisso social e vai assumindo uma característica mais crítica e progressista, identificada com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que se expressa através do Plano para Vida e Missão da Igreja Metodista, elaborado em 1982. Nesta perspectiva configura-se uma trajetória cujas tendências sociopedagógicas que sustentam a prática educativa, evoluíram de um modelo geral escolanovista para um modelo progressista libertador, marcadamente referenciado na inclusão social e no posicionamento crítico emancipatório.

Referências

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: ed. Unesp, 1999
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**: ed. Ática, 8 edição, São Paulo, 2004
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol 3, 2000
- _____. **Carta do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Vol 2, 2005
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**: ed. Companhia Editora Nacional, 18 edição, Buenos Aires, 1990
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: ed. Cortez, 13 edição, São Paulo, 2010
- MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994
- MESQUIDA, Peri. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. In Revista do COGEIME n. 2 , 1993

Notas de fim

1 Márcio Gomes dos Santos, mestrando em Educação, PPGE-DU-UCS, marcioguanda@gmail.com

A Religiosidade e a Celebração às flores no cotidiano do Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS, 1938-1945)

Cassiane Curtarelli Fernandes

Considerações iniciais

O artigo apresenta os resultados de pesquisa acerca da historiografia do Grupo Escolar Farroupilha, uma instituição pública e primária, organizada no início do século XX, no município de Farroupilha/RS. A instituição pesquisa foi instalada no distrito de Nova Vicenza, na época município de Caxias. Foi um, dos dois grupos escolares rurais implantados no Rio Grande do Sul pelo governo de Borges de Medeiros, no ano de 1927.

Surgiu como grupo escolar rural e assim perdurou aproximadamente até 1934, quando Nova Vicenza deixa de ser distrito e passa a município, denominado Farroupilha. No decorrer dos anos, o grupo mudou de nomenclatura e de instalações, até ser edificado um novo e modelar prédio em 1938, passando a identificar-se oficialmente como Grupo Escolar Farroupilha, em 1944. Infiro que, a partir da construção do prédio, a escola passou a vivenciar uma nova fase no seu processo histórico educacional e, com isso, a produção de uma nova cultura escolar com a adoção de espaços diferenciados, contando com a presença de outros sujeitos, bem como fabricando novas práticas escolares.

Avançando nas leituras e na análise dos documentos preservados no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha (ACEF), antigo grupo escolar, verifiquei uma riqueza de práticas escolares produzidas, sobretudo ao longo dos anos de 1940 do século XX. Assim, o objetivo do trabalho é apresentar as práticas religiosas e as celebrações da primavera que estiveram diluídas na cotidianidade da instituição pesquisada, entre os anos

de 1938 a 1945, iniciando pelo ano de construção do novo prédio até a data final do Estado Novo no Brasil.

Cabe salientar que compreendo as práticas escolares como as ações realizadas no interior da escola pelos sujeitos do processo educativo. São os fazeres ordinários (CHARTIER, 2000), ou cotidianos que se constituem na relação com o outro e na maneira como os sujeitos se apropriam dos saberes, dos tempos e dos espaços, dos diferentes discursos políticos, pedagógicos e religiosos, assim como de outras culturas, mantendo “uma relação direta com o mundo exterior” (PERES, 2000, p. 26). Dessa maneira, Chartier (2000) e Certeau (2014) subsidiam minha análise em torno das práticas escolares fabricadas nos intra e extras muros da instituição pesquisada. Assim, a partir de Certeau (2014, p.86), as práticas escolares são entendidas neste estudo como “as mil maneiras de fazer com”, ou seja, os acontecimentos diários, os ritos, os hábitos produzidos na teia do cotidiano pelos sujeitos escolares. Diante da complexidade de um estudo que se propõe a investigar os fazeres ordinários de uma escola, Anne Marie faz um alerta: “Os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa”. (CHARTIER, 2000, p. 158).

A autora aponta que, para se construir uma narrativa coerente e rigorosa sobre as práticas, é necessário “fazer emergir” os silêncios, os conflitos e as culturas presentes nos discursos que orientam “o trabalho ordinário dos docentes” (CHARTIER, 2000, p. 168). Nesse sentido, reforço que as práticas escolares privilegiadas neste artigo foram produzidas ao longo nos anos 40 do século XX e que, dessa maneira, estão pau-

tadas nos discursos da Escola Nova e da campanha de nacionalização do ensino.

Os enunciados da Escola Nova no cotidiano do Grupo Escolar Farroupilha, revelaram-se nas leituras realizadas pelas professoras da escola nos momentos de formação em serviço, na incorporação de novas práticas escolares, como as excursões pedagógicas, que propiciavam a vivência de situações reais do cotidiano das crianças, entre outros aspectos que podem ser observados a partir dos registros escritos e imagéticos preservados acerca da memória dessa instituição escolar. Juntamente com as concepções da Escola Nova, a campanha de nacionalização do ensino adquiriu centralidade no interior do Grupo Escolar, principalmente a partir da instalação do Estado Novo (1937-1945), quando, então, passa a ocorrer de maneira compulsória, no Rio Grande do Sul, tendo em vista o objetivo de nacionalizar as populações de imigrantes e descendentes.

Desse modo, os reflexos dessa campanha na historiografia da escola investigada são identificados na construção do novo prédio, em 1938, na contratação de novos professores, no aumento das matrículas escolares, no ensino de história e de geografia, nas festividades cívicas e religiosas, no culto aos heróis e aos símbolos nacionais, na difusão dos valores éticos e morais, entre outras medidas que buscavam favorecer a construção de uma memória nacional e enaltecer os sentimentos de pertencimento e amor à Pátria.

Para realizar essa narrativa tendo como foco a escola e suas culturas escolares, busquei apoio nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural que me permitiram entender que é possível sim, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” nas palavras de Chartier (2002, p.16-17).

Com o objetivo de narrar essa história, utilizei a análise documental, pautada especialmente no método do “paradigma indiciário” proposto por Ginzburg (2007) em que o historiador se torna um pouco “Sherlock Holmes” ao investigar os “sinais”, os “indícios”, as “pistas” acerca do passado, contidos nos mais variados documentos para, então, tentar “decifrá-lo”. Le Goff (1996) também se constituiu em uma importante referência

para a análise realizada, pois, a partir desse historiador cultural, aprendi a investigar criticamente os documentos, sejam eles escritos ou não, enquanto monumentos.

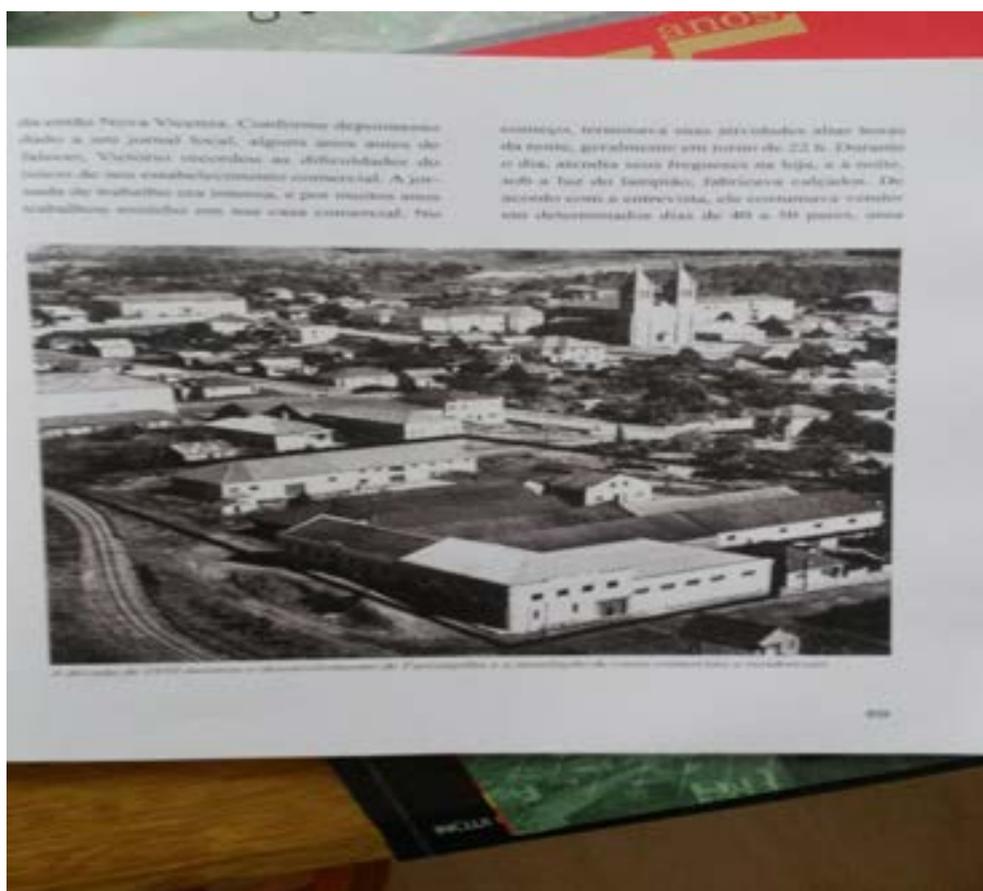
Com base no autor, compreendo que os documentos não são neutros, pois são produções humanas, fabricadas em um tempo e espaço por sujeitos dotados de opiniões, sentimentos e representações. Além disso, a preservação dos documentos ao longo do tempo também não deve ser considerada de maneira natural, uma vez que foram conservados por alguém e com alguma finalidade.

Sendo assim, o corpus empírico dessa pesquisa foi composto, em sua maioria, pelas fotografias e pelos documentos escritos localizados no ACEF. Além disso, foram consultados regimentos, decretos e depoimentos orais localizados em outros arquivos. Importa explicitar que, dentre o conjunto documental acessado e analisado ao longo do estudo, evidenciaram-se as fotografias, principalmente as que foram preservadas no Colégio a respeito do Grupo Escolar Farroupilha.

Por isso, algumas breves considerações em torno dessas fontes são necessárias. Destaco que as fotografias encontradas e apresentadas no percurso desse trabalho se constituíram em fontes riquíssimas de informação e de conhecimento, permitindo-me identificar, sobretudo, os sujeitos que escreveram essa história, algumas das práticas escolares produzidas por esses atores, bem como os cenários em que elas aconteceram.

As imagens são tomadas aqui, como fragmentos de um determinado período da história do grupo escolar e como produções humanas, e, sendo assim, tenho ciência de que elas não são neutras, pois carregam as representações, as escolhas e os olhares dos fotógrafos que as registraram. Assinalo que as reflexões de Kossoy (1989), de Pesavento (2008) e de Vidal e Abdala (2005) “educaram” o meu olhar para a “desmontagem” e para a “leitura” das imagens em minha pesquisa, atentando para os sentidos e para as finalidades de sua produção, bem como para as relações com a época e com o contexto histórico vivido. Juntamente com os documentos escritos e os depoimentos orais, as imagens ajudaram a compor essa trama histórica, suscitando uma multiplicidade de interpretações acerca do passado dessa escola.

Figura 1: Centro do município de Farroupilha, na década de 40 do século XX.



Fonte: Lins (2013, p. 69).

A religiosidade no Grupo Escolar Farroupilha

Um dia a Diretora vem a minha sala de aula e disse-me algo, em tom amável, que queria dar-me uma “facada”. Pediu-me que desse uma imagem do S. C. de Jesus para ser colocada no saguão. Aceitei com agrado. Sempre fui devota do S. C. de Jesus.

(Professora Alice Gasperin, 1989, p. 253).

A religião católica, herança cultural dos imigrantes e descendentes, sobretudo de italianos na colonização de Farroupilha, fazia parte do contexto local e também do dia a dia de muitas famílias que mantinham os seus filhos no grupo escolar, uma vez que ao analisar os Livros de Matrículas referentes aos anos de 1930 a 1938, de 1939 a 1943 e depois, de 1943 a 1949, foi possível verificar a predominância desta religião nos registros escolares, ao longo das décadas de 30 e 40 do século XX.

Além da predominância da religião católica entre as famílias dos (as) alunos (as), outros fatos explicam a presença dessa religião no cotidiano da instituição pesquisada, como a proximidade entre o Grupo Escolar Farroupilha (1) e à Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus (2), ambos localizados na área central do município, conforme se pode notar na fotografia acima.

Essa proximidade facilitava a presença da escola nos eventos promovidos pela igreja, assim como o acesso dos Padres da paróquia ao ambiente escolar para ministrar às aulas de religião, conforme consta no Livro Diário da Escola (1940-1944). Cabe mencionar que com a aprovação do Programa de Ensino de 1939, em meio ao Estado Novo no Brasil (1937-1945), os conhecimentos religiosos, juntamente com os conhecimentos morais, cívicos, higiênicos e naturalistas passam a fazer parte da cultura escolar das escolas públicas gaúchas. Como destaca Peres (2000, p. 295):

Esses conhecimentos, definidos em disciplinas escolares ou não, estavam sob o mesmo pressuposto básico: um discurso regulativo que valorizava fundamentalmente uma formação cívica, patriótica, nacionalista e que estabelecia, ainda, relações com uma formação religiosa, higiênica, econômica e “naturalista”, no sentido de produzir um sujeito capaz de se auto-regular. É nesse sentido, o “ideal de homem” era o filho obediente, o aluno exemplar, o bom cidadão, o bom patriota, o cristão fervoroso, seguidor das leis.

Pelo que consta no Livro Diário da Escola (1940-1944) o ensino religioso era facultativo, mas os conhecimentos religiosos estavam diluídos nos espaços e nas práticas escolares produzidas pelo grupo escolar, como foi o caso das celebrações em torno do IV Centenário da Fundação da Companhia de Jesus, comemorado no dia 27 de setembro e registrado no Livro de Atas Cívicas (1940-1951). Ainda, é possível notar nas fotografias a presença do Monsenhor Thiago Bombardelli em algumas festividades promovidas pela escola, assim como alguns símbolos religiosos dispostos nos espaços internos da instituição, como os quadros de imagens sacras, por exemplo. O depoimento da professora Alice Gasperin também é um indicativo da forte presença da religião católica no cotidiano da escola, como se pode notar na transcrição a seguir, utilizada na epígrafe deste texto:

No primeiro ano em que eu trabalhava no Grupo Escolar não havia nenhum ornamento no saguão. Só paredes despidas. Um dia a Diretora vem a minha sala de aula e disse-me algo, em tom amável, que queria dar-me uma “facada”. Pediu-me que desse uma imagem do S. C. de Jesus para ser colocada no saguão. Aceitei com agrado. Sempre fui devota do S. C. de Jesus. Fui a Caxias, na fábrica de imagens Zambelli e fiz a encomenda, especificando tamanho e forma: tamanho médio e de braços abertos. Até aqui tudo bem. Mas buscar a imagem de braços abertos, que empreitada! Como transportá-la até Farroupilha, de ônibus? [...] então com todo o cuidado abracei o sagrado embrulho e carreguei-o no colo até a rodoviária. Foi um sacrifício. Depois, dentro do ônibus mais problemas [...] os solavancos eram contínuos. E eu segurando a imagem de Jesus de braços abertos no colo! [...] mais aliviada me senti quando ao desembulhar a imagem pude constatar que ela estava intacta. A Diretora marcou o dia da solenidade de entronização da imagem. Fez-se presente o Monsenhor Thiago Bombardelli, a zeladora do Apostolado da Oração, e mais outras associadas. Monsenhor falou sobre a necessidade

do ensino religioso no Grupo Escolar. (GASPERIN, 1989, p. 253).

A fala de Alice é emblemática e sinaliza a “escolha” da religião católica como “principal” símbolo de fé difundido na escola, talvez, por ser a religião da maioria das professoras e das famílias dos (as) alunos (as), bem como pelas próprias influências exercidas pela Igreja Católica na história da educação do Brasil, como também do município de Farroupilha. Peres (2000, p. 301) destaca que: “as professoras levavam para o interior das escolas e das salas de aula suas vivências religiosas”. A professora Olga, ao revisitar suas memórias, também indica que nas aulas de religião se tratava “fundamentalmente sobre a religião Católica”, no entanto:

O aluno que pertencesse a um credo diferenciado, e que não houvesse professor para atendê-lo, esse aluno era levado para uma sala de aula, para uma repartição da escola e ficava ocupado fazendo algum trabalho, alguma pesquisa, alguma coisa que envolvesse esse sentimento moral, essa ideia moral da, da vida, né, da formação do aluno. (BRENTANO, 1991, p. 3).

Compreendo a citação da professora como um vestígio de que, mesmo sendo “facultativo” o ensino religioso para os alunos que eram de outra religião, esse momento de formação moral não se perdia, mas ocorria em outro espaço e se pode dizer que com os mesmos fins e quem sabe desenvolvendo “as máximas em favor da generosidade, da honra, da coragem, da lealdade, do sacrifício, do trabalho, da higiene, as máximas em defesa da raça, dos superiores, da hierarquia, da Pátria, de seus símbolos”. (PERES, 2000, p. 362).

Entendo que a presença do Monsenhor Thiago Bombardelli no cotidiano escolar, bem como as aulas de religião ministradas pelos Padres, assim como a imagem do Sagrado Coração de Jesus colocado em um lugar de destaque no cenário escolar são indicativos da força e da influência exercida pelo catolicismo no interior do Grupo Escolar Farroupilha, uma vez que, por ser uma escola pública, ela deveria ser “laica”. Certamente, a presença da Igreja Católica no cotidiano dessa escola, assim como a efetivação, ou não, da laicidade do ensino nesse contexto são fatos que suscitam reflexões interessantes para futuras pesquisas.

A celebração da Primavera

O cotidiano do Grupo Escolar Farroupilha foi marcado por diversas festividades que se constituíram como ritos da/na escola primária e mobilizaram “sentimentos” e “experiências” dos sujeitos que direta ou indiretamente as vivenciaram. As fotografias, o Livro Atas Cívicas (1940-1951) e o Livro Diário da Escola (1940-1944), preservados no arquivo do Colégio, são documentos reveladores dessa realidade através dos quais a escola procurou ganhar “ainda maior visibilidade social” e reforçar “sentidos culturais compartilhados”, como destaca Souza (1998, p. 241).

As festas que foram produzidas na escola mantinham uma relação direta com os fatos sociais, políticos e históricos vividos em um tempo e um espaço determinado, com o intuito de “estabelecer redes, elos, cadeias sociais, voltados para civilizar comportamentos” (BOTO, 2014, p. 102). Nesse sentido, o Grupo Escolar Farroupilha instaurou ritos, produziu espetáculos e celebrou uma infinidade de datas comemorativas ao longo de sua trajetória institucional, em sua maioria de cunho cívico-patriótico. No mês de setembro, além de celebrar o Dia da Árvore, a escola também celebrava a chegada da primavera em seu cotidiano. Infiro que encontrei poucos indícios escritos em relação à comemoração da estação das flores, no entanto, as fotografias presentes no ACEF são reveladoras de sua existência. Assim, tomando como base as imagens, deduz-se que a celebração às flores estava diluída nas práticas pedagógicas, ou nos fazeres ordinários da classe, para utilizar a expressão empregada por Chartier (2000), uma vez que nos registros analisados não há “rastros” de um planejamento escolar que envolvia todas as turmas da escola em um mesmo momento, como acontecia com o Dia da Árvore.

Porém, tenho ciência das lacunas presentes na documentação utilizada e, como salienta Luchese (2014, p. 158), “há zonas opacas nos conjuntos documentais que analisamos. Enxergá-los, reconhecendo-os é necessário para que a narrativa histórica que produzimos contingencie a complexidade do passado, as suas discontinuidades”. Reforço as considerações acima, a partir da Figura 2, uma vez que a mesma representa uma das atividades desenvolvidas no Grupo Escolar Farroupilha para celebrar a primavera no ano letivo de 1943.

Em virtude da legenda e da união dos elementos que compõem a cena, penso que a intenção da fotografia tenha sido a de registrar essa prática escolar identificada como bailado, sendo que a mesma era uma das sugestões de atividades previstas no Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado para se trabalhar as festividades da escola, incluindo a Festa da Primavera, sendo que a dança é um “elemento essencial, simbólico e lúdico da festa antiga, prática possivelmente presente em cerimônias muito diversas” como reflete Chartier (2004, p. 28).

A presença da rua, das casas, da Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus, do muro e do portão central, assim como a disposição das alunas nesse cenário me permite dizer que a imagem foi produzida em frente ao prédio da escola e que a pessoa que a produziu estava localizada nas escadarias que davam acesso à porta de entrada da instituição. Olhando com mais atenção para a fotografia, ou melhor, para o chão que aparece na fotografia, é possível perceber também que foi produzida em um dia chuvoso, típico da troca de estação na Região.

Em virtude das expressões dos rostos, da formação das filas, do uniforme alinhado, bem como da posição das alunas na fotografia representando um dos movimentos da coreografia do bailado, juntamente com o arco de flores nas mãos, símbolo dessa celebração, sustento que o “autor” da imagem foi cuidadoso ao organizar a cena, atentando para os seus detalhes, visto que a imagem, como assinala Pesavento (2008b, p. 103), “é sempre uma construção, uma interpretação, uma recriação do real”.

Ainda em relação à Figura 02, cumpre ressaltar que não encontrei informações que pudessem fornecer indícios a respeito das alunas presentes no registro, não sendo possível identificar os nomes e nem a classe ou ano escolar a que pertenciam, talvez 4º ou 5º ano em virtude das estaturas. Também pode ser que fossem alunas de várias turmas ou ainda representantes do Clube Agrícola da instituição. Porém, um fato curioso, que salta aos olhos ao se fitar a fotografia, é o fato de ser uma atividade exclusivamente destinada às meninas, possivelmente por estar ligada à representação feminina em virtude da presença das flores e da dança.

Figura 2 - Bailado da Primavera, 1943.



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Euclides da Cunha, Colégio Estadual Farroupilha -Farroupilha/RS.

Como se pode notar na legenda dessa imagem, ela também foi fabricada no período do Estado Novo, assim como as fotografias referentes ao Dia da Árvore, e logicamente esta associada à construção da memória e da identidade nacional, pois como ressaltam Bencostta e Pereira (2006, p.3861):

Com o passar dos anos, frente ao sucesso da escola primária em preservar a ideia de festejar a mais bela estação da natureza, as autoridades de ensino do regime ditatorial de Vargas não titubeiam em aproveitar este costume para incutir interesses de cunho cívico no imaginário infantil, em especial quando levavam os alunos a relacionarem a chegada da primavera com o nascimento da nação brasileira, simbolizada no Grito do Ipiranga.

Assim, ao incutir nas crianças os sentimentos de preservação e de admiração às belezas naturais, essa celebração estava envolta dos objetivos pensados pelo governo Varguista para nacionalizar a infância, como o orgulho da Pátria representada na exaltação de suas belezas e riquezas naturais.

Além de desenvolver o patriotismo e fornecer conhecimentos acerca da natureza, Bencostta e Pereira (2006, p. 3866) pontuam outra reflexão em torno dessas festividades, sendo que, para os autores, elas também proporcionaram momentos de integração e de divertimento entre as crianças, pois “os sentidos que o universo infantil assume é diferente – é o lúdico, o divertido, o prazeroso que determinam a dinâmica dessa sua participação” nos momentos do/no cotidiano da escola primária.

Talvez uma entrevista com os (as) ex-alunos (as) da escola poderia contribuir com essa noção acerca do lúdico e da diversão nas festividades escolares, mas pelo olhar ou pelas representações dos estudantes, uma vez que seria interessante compreender como eles se apropriavam desses festejos, de como aguardavam aqueles momentos, como se sentiam fazendo parte desses rituais, ou como se sentiam representando a escola nas celebrações, entre outras questões que auxiliariam no entendimento da vida escolar infantil.

Considerações finais

Ao privilegiar, como categoria de análise as práticas escolares mencionadas anteriormente, se verificou que por meio da religiosidade e das celebrações da primavera a escola reforçou a presença do catolicismo no município de Farroupilha, assim como colocou em prática os conhecimentos cívicos, naturalistas e religiosos previstos no programa de ensino das escolas primárias do estado, uma vez que esses conhecimentos procuravam produzir um sujeito patriota, com formação religiosa e conhecedor das belezas naturais de seu país e de seu meio local (Peres, 2000).

Desse modo, se pode concluir que tais práticas ajudaram na difusão de valores cívicos e morais, bem como exaltaram o respeito e o amor à Pátria brasileira, destacando a sua força, a sua importância, a sua beleza e a sua riqueza, não só para alunos e alunas da instituição, mas, de certa forma, para as famílias e para a comunidade farroupilhense que participou assistindo e prestigiando os festejos planejados e executados pelo Grupo Escolar Farroupilha.

Notas de fim

1 De acordo com o Livro *Diário da Escola* (1940-1944), preservado no ACEF, durante esse período, as aulas de religião ministradas pelos Padres, geralmente, aconteciam uma vez por semana. No entanto, também se tem o registro de aulas que aconteciam de 15 em 15 dias, bem como duas vezes por semana. Ainda, alguns meses não apresentam os registros dessas aulas, pode ser que de fato elas não tenham acontecido ou apenas não foram registradas no Livro. Também não encontrei indicação do horário e do tempo destinados às aulas. Ministraram o ensino religioso no Grupo Escolar Farroupilha os Padres Adolfo Fedrizzi, Ernesto, Rui e Olívio Bertuol. Penso que os referido Padres pertenciam à Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, em virtude de que a mesma localizava-se na região central do município e próxima à escola.

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97 – 113.
- _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 143 – 179.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et. al.]. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir - A escola como oficina da vida**. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: _____; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (Orgs.). **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em História Cultural**. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008. p. 11-18.
- VIDAL, Diana Gonçalves. ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005.

As Bibliotecas e os processos de aprendizagem: considerações a partir da perspectiva de Paulo Freire

Flávia Reis de Oliveira¹
João Paulo Borges da Silveira²

Introdução

O presente ensaio possui como ponto central o estudo das relações entre as bibliotecas e os processos de aprendizagem no que tange à formação educacional e também ao papel social desempenhado pela mesma. O texto tem como objetivo principal analisar como as bibliotecas enquanto instância educativa podem qualificar os processos de aprendizagem, presente em diferentes espaços educacionais.

Tanto as bibliotecas, quanto seus profissionais são figuras essenciais nos processos de intervenção de aprendizagem e conseqüentemente, na formação educacional dos usuários, ou seja, aqueles indivíduos que frequentam a biblioteca e utilizam seus produtos e serviços. Consideramos-as como ambientes de apoio ao ensino e a pesquisa, desta forma, precisam conhecer as demandas dos seus usuários para desta maneira colaborarem com seus processos educativos de aprendizagem.

Neste contexto, justifica-se a relevância deste texto, que irá discorrer sobre como as bibliotecas contribuem de forma efetiva, enquanto instância educativa nos processos de aprendizagem. Portanto, a discussão trará em sua fundamentação teórica abordagens conceituais sobre bibliotecas, os processos de aprendizagem e como ele pode ser qualificado através dos serviços prestados por elas. Discutiremos a Educação e a aprendizagem pelo viés das ideias de Paulo Freire, bem como outros autores nessa conversação sobre bibliotecas.

Neste contexto, entendemos a Educação como processo social, tendo seu princípio na família, após se desenvolve na escola e no trabalho. E, dentro da conjuntura as bibliotecas interpretadas como fontes de conhecimentos, sendo importante ressaltar que nos processos de aprendizagem os indivíduos só aprendem quando se apropriam do aprendido, podendo-o transformar (FREIRE, 1977).

Neste sentido, as bibliotecas são organizações destinadas a proporcionar acesso à informação e desta maneira contribuir para que seus usuários através desse acesso ao conhecimento sejam capazes de realizar suas aprendizagens na vida. Assim, Freire (2013, p. 28) nos coloca que é “[...] fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

Processos de Aprendizagem

Ressaltamos que Educação não pode ser estanque, mas sim, um processo constante de aprendizagem e experiências. O “[...] aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada, ao contrário, indica [...] a incompletude do conhecimento” (DEMO, 2000, p. 49). A aprendizagem, no contexto de desenvolvimento econômico, social, cultural, é constante e reconstrutiva, no qual Freire (1999) nos evidencia um processo educativo articulado com os desafios da sociedade.

Da mesma forma, a Educação precisa ser humanizadora e dialógica por meio da formação cultural e da ação transformadora dos cidadãos. Nos processos de aprendizagem são diversas as “[...] possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1999, p. 30). Desta perspectiva de consciência de inconclusão, a situação atual de sociedade e aprendizagem para desenvolvimento de modo geral, esbarra no âmbito de uma sociedade informacional, ou seja, é preciso que ela seja educativa e possua essa função. Isto é, transformada em conhecimento, seja orientada, elaborada, formulada e não só reproduzida.

De acordo com Varela (2007, p. 23), nesta conjuntura, é necessário e importante “[...] avaliar as perspectivas do país no que tange à área informacional e comunicacional. É de fundamental importância que se questione o papel da informação na construção da cidadania [...]”. Ou seja, a aprendizagem tem de ser contínua, num processo gradual, no qual os processos de aprendizagem, relativo à sociedade da informação e do conhecimento tendem a evidenciar que a informação analisada e interpretada, transformada em conhecimento, provoca mudanças.

Corroborando, Freire (1999), já nos apontou sobre os processos de aprendizagem, em que o sujeito sai da condição de passivo para ativo, crítico e liberto. Educação e aprendizagem como fontes para inovação, transformação social, cultural e como uma ação social e cultural, construída em comunidade (DEMO, 2005). Em referência ao termo aprendizagem, Demo (1999, p. 28), utiliza a expressão aprendizagem reconstrutiva para [...] aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que ensinar, com a presença do professor na condição de orientador “maiêutico”.

Neste mesmo sentido, Freire (1999), traz para a discussão a concepção de educação bancária, na qual o educador é o que sabe e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos os que escutam. Segundo o autor, este tipo de educação nega a dialogicidade, tornando a Educação um ato de depositar, onde o educar vai enchendo e completando o educando (FREIRE, 1999).

Temos então, que na educação bancária “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1999, p. 58). A Educação não pode ser mera produtora de mão de obra para o mercado de trabalho, e sim problematizadora, gerando pensamento crítico e questionador. Sobretudo, reforçar os processos de aprendizagem como um método de constituição de sujeitos humanizadores.

A disponibilização dos processos de aprendizagem como fonte objetiva da Educação evoca mudança no processo de aprender e dá passagem para uma experiência contínua. Pois é a partir da ação e reflexão dos homens sobre o mundo, ou seja, da práxis, que o homem pode transformá-lo (FREIRE, 1999).

Como processo educativo, é fundamental uma transformação social, mediada por meio dos processos de aprendizagem, intermediada de experiências, na definição de Freire (2013) ‘ler a realidade’. Ler essa realidade na interpretação de Demo (1999), também está na implicação de conseguir intervir, tendo como alicerce o conhecimento construído com base ética, sendo capaz de transformar a história, sendo sujeito dela.

Tanto a biblioteca, quanto os sujeitos são essenciais nesse processo de intervenção na Educação, na capacidade de argumentar e no momento de experimentar esse processo. Um viés de abrir portas e novas oportunidades para a Educação e para os processos de aprendizagem a partir da reflexão de suas experiências e da perspectiva do aprender a construir conhecimentos.

Dentre todos os espaços disponibilizados por instituições de ensino e suporte informacional e educacional, temos a biblioteca, servindo de apoio a todas as atividades atreladas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Ao pesquisar bibliotecas e como esses espaços podem contribuir para os processos de aprendizagem, compreendemos ser relevante estudar as conceituações de Educação e processos de aprendizagem, para assim relacioná-las com o ambiente das bibliotecas. Pois, precisamos ter “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobre tudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 2013, p. 67).

Processos de Aprendizagem: a partir do conceito de experiência

A partir da discussão sobre os processos de aprendizagem, procuramos delinear um caminho que nos permita explicar o fato da aprendizagem possuir muitos olhares e diversas formas de entender e acontecer. Pois, “[...] para muitos, aprendizagem é aquisição de informação ou de habilidades; para outros, aprendizagem é mudança, relativamente permanente, de comportamento devido à experiência” (MOREIRA, 2003, p. 20).

Portanto, seria impossível delinear uma só conceituação. Desta maneira, elegemos trabalhar com conceitos, principalmente na visão de Paulo Freire e autores que compartilham e contribuem com esses pensamentos.

Quanto ao conceito de experiência, Teixeira (1964 p. 13), nos define que o mundo é um conjunto de elementos infinitos que se relacionam e “[...] tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente”. Esse agir de corpos seria a experiência. Para o autor, experiência “[...] é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1964, p. 14).

E, na forma de interação,

[...] os seres humanos (como são os professores *tanto quanto* os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modos constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades [...] (GIROUX, 1994, p. 7).

E quando falamos em experiência na Educação, a compreendemos como processo educativo integrado à constituição do sujeito, de tal maneira, que seus modos de agir são acompanhados pelo seu processo de formação. E para que a aprendizagem ocorra e seja de-

envolvida é preciso que haja interação entre ambas as partes. Experiência é prática.

Experimentamos, sentimos a consequência e constatamos uma mudança, assim se dará a aprendizagem, como um processo, ou seja, estamos querendo mostrar que a biblioteca poderá contribuir, através da disponibilização e disseminação da informação, para que o usuário tenha acesso e se aproprie desse conteúdo, reconhecendo e refletindo sobre esse processo para depois transformá-lo em conhecimento.

Considerando as ideias de Rosa (2011, p. 140), a Educação, “[...] trabalha com a produção do conhecimento e a formação ou construção humana”. A autora ainda aponta que “O processo do conhecimento acontece quando nos dispomos a aprender um com o outro sob a forma de experiências, que, reconstruídas e analisadas, formam o processo do saber” (ROSA, 2011, p. 140).

Sob a perspectiva da experiência, Freire (2013, p. 28) nos apresenta ser “[...] tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. E essa abordagem de Freire está, nos processos de aprendizagem centrada no sujeito em constituição, na potencialidade que um indivíduo tem de estar em constante aprendizado. Conforme o autor, a aprendizagem é a que modifica, transforma o sujeito, a constituição de aprendizado dá-se entre educadores e educandos, tornando sujeitos em seres questionadores e emancipados.

Os processos de aprendizagem, com base na experiência, objetivam proporcionar oportunidades e compreensões, não significa dar respostas prontas, mas indagar, criar interações, todos esses dados permitirão que o sujeito busque atingir o verdadeiro conhecimento. Para Freire (2013, p. 24),

[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Sobre as bibliotecas, caracterizamos esse espaço como o que possibilita o estímulo ao pensamento crítico por meio de todo o conhecimento ali produzido, armazenado e difundido. Esse pensamento crítico leva-nos à produção de novos conhecimentos e aprendizagens, em que “[...] vida e aprendizagem são, na realidade, os dois fatos supremos do processo educativo. Vive-se aprendendo e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (TEIXEIRA, 1964, p. 32).

Por isso viver, é conhecer melhor, é modificar, é transformar um objeto de estudo. Segundo o ponto de vista de Freire (2013, p. 28), nos processos de aprendizagem “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...]”. É desta maneira que compreendemos as bibliotecas como espaço de socialização e transformação.

As Bibliotecas nos processos de aprendizagem

As bibliotecas são organizações destinadas a proporcionar o acesso à informação e contribuir para que seus usuários sejam eles alunos, professores, funcionários ou comunidades, sejam capazes de realizar aprendizagens na vida. Desde que o homem desenvolveu a comunicação, já se iniciou o processo de organização do conhecimento, primeiramente guardado na memória e transmitido pela oralidade e pelo como fazer determinadas atividades e na sequência, pela linguagem escrita.

A evolução dos suportes de informação, indo das tabuletas de argila e pedra ao papiro e do pergaminho até o desenvolvimento do papel e a invenção da imprensa por Gutenberg, fez com que o volume de documentos crescesse, surgindo à necessidade de armazenamento e recuperação dessas informações. Ou seja, além de guardar de forma segura, era preciso encontrar o que foi guardado, isto é, recuperar para ser consultado, fortalecendo a necessidade das bibliotecas.

As bibliotecas surgem na Antiguidade e são “[...] instituições criadas há séculos e que evoluíram e con-

tinuam a evoluir, para atender melhor as necessidades e desenvolvimento da sociedade [...]” (TARGINO, 1984, p. 31). Com o decorrer do tempo, houve diversas mudanças, sejam conceituais ou de serviços e funções. Com isso, teve-se a democratização da informação, o que facilitou o acesso ao livro e a disseminação do conhecimento.

Durante o passar dos séculos, as bibliotecas têm mostrado que evoluíram na forma de apoiar, fomentar e desenvolver a Educação, através do seu acervo e das relações estabelecidas com seus usuários. A biblioteca detém as fontes de informação e sua função está em intermediar o conhecimento e os indivíduos. Portanto, essa, sendo a facilitadora do acesso à informação, deve ser participante ativa nas suas instituições ou comunidades, objetivando sempre melhorar o acervo, identificar suas competências para, deste modo, prestar um serviço de qualidade.

As bibliotecas são espaços de relevância cultural pela importância dos serviços que presta, propiciando espaço privilegiado de aprendizado. De acordo com Oliveira (2010, p. 59), a aprendizagem “[...] é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”. Assim, “[...] toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida”. (TEIXEIRA, 1964, p. 36).

Nesse processo, a informação disponibilizada é entendida como fonte de qualidade. Os processos de aprendizagem decorridos nas bibliotecas cooperam com o processo educativo à medida que compreendemos que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 98).

As bibliotecas favorecem a produção de saberes, o desenvolvimento de competências e contribui ainda, para o desenvolvimento social cultural. Os processos de aprendizagem, no âmbito de unidades informacionais, de acordo com essa compreensão, caracterizam-se pela transformação de determinadas informações em conhecimento, por meio de ações voltadas para a constituição de sujeitos.

Compreendemos a biblioteca como espaço de aprendizagem, em que diversas oportunidades são criadas para que haja relações entre os sujeitos e os objetos de estudos. Bibliotecas são, portanto, mais que um espaço definido por paredes físicas, mas sim, lugares de intervenção, de aprendizagem, de interação cultural e social, um ambiente de fomento à pesquisa e ao conhecimento.

Entendemos os processos de aprendizagem como necessários para a formação de sujeitos, para seu desenvolvimento e autonomia. Sendo este um processo importante e fundamental ao longo da vida, contínuo e ininterrupto. Tomemos como exemplo, o pensamento de Freire (2013, p. 16) ao dizer que, “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”, é tornar o usuário sujeito ativo na constituição de conhecimentos.

Desta maneira, a biblioteca pode qualificar os processos de aprendizagem dos usuários, possibilitando espaço para estudos e pesquisas, pois “[...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 31). Sendo assim, concebemos que as relações entre a biblioteca e os usuários, dependem dos processos de aprendizagem entre a sociedade e o sujeito em si. Portanto, é por meio da aprendizagem que nossas experiências de vida nos constroem como indivíduos únicos.

Considerações finais

As bibliotecas possuem papel relevante no processo de pesquisa, ensino e aprendizagem na comunidade educacional, seja escolar ou acadêmica. Essas então detêm a informação e sua função está em intermediar o conhecimento, dando suporte aos seus usuários, conforme o contexto do ambiente informacional em que está inserida.

Tanto as bibliotecas quanto os sujeitos são essenciais nesse processo de intervenção na Educação, na capacidade de argumentar e experimentar esse processo. Um viés para novas oportunidades para Educação e para os processos de aprendizagem a partir da reflexão

das suas experiências e para a perspectiva do aprender a construir conhecimentos.

As Bibliotecas possibilitam atender as demandas por meio do seu conteúdo informacional e através da sua função educacional, seja na orientação de seus usuários quanto a utilização da informação, seja na disseminação do conhecimento. Deixando a biblioteca de serem uma simples conservadora e guardiã do conhecimento para ser mais participativa, fazendo relação entre o saber produzido e armazenado para promover a comunicação entre a informação e seus usuários.

Sob esse ponto de vista, finalizamos afirmando que as bibliotecas devem expandir seus serviços para além do espaço físico, pensar em novos espaços educativos. Assim, lançamos a reflexão acerca da concepção de que a biblioteca proporciona a mediação nos processos de aprendizagem, por meio de uma educação crítica, dinâmica e transformadora.

Referências

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Sociedade da aprendizagem. In.: _____. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In.: FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VIGOTSKY, Lev Semenovich. Desenvolvimento e aprendizado. In.: _____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ROSA, Francieli Nunes da. Interesse e esforço: considerações

sobre o processo educacional transformador proposto por John Dewey. In.: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. (orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TARGINO, Maria das Graças. **Conceito de Biblioteca**. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In.: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

VARELA, Aida. **Informação e construção da cidadania**. Brasília: Thesaurus, 2007.

Notas de fim

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bibliotecária da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: flaviareisfurg@gmail.com.

2 Doutorando em Educação e docente da UCS. Bibliotecário da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: jpbsilveira@ucs.br.

Entre a Fé e o Magistério, a Discórdia: relações conflitantes entre Pastores, Professores e Comunidades do Sínodo Rio-Grandense (1886-1914)

Rodrigo Luis dos Santos¹

A partir das perspectivas da renovação do campo historiográfico político, proposto especialmente por René Rémond (1996), é possível a articulação deste com outros panoramas de pesquisa, entre eles a educação e a religião. Deste modo, nosso objetivo neste trabalho é abordar os conflitos existentes nos espaços sociais educacionais, tendo como agentes analisados pastores evangélico-luteranos e professores, assim como as disputas entre eles, estabelecendo tensões de poderes, conforme a perspectiva de Michel Foucault (1979), e capitais, conforme Bourdieu (1989). Para isso, escolhemos algumas comunidades confessionais e instituições escolares nelas existentes, vinculadas ao Sínodo Rio-grandense (que originou a atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB), no período entre 1886 e 1914.

A apreciação crítica das relações entre dois importantes agentes sociais destas comunidades (pastores e professores) nos permitem compreender as construções sociais, políticas, econômicas e educacionais, os códigos vigentes, posturas e jogos de forças. Em linhas gerais, são alguns destes aspectos sob os quais tentaremos lançar “algumas luzes” nas páginas que se seguem.

Em 20 de maio de 1886, em uma reunião ocorrida na cidade de São Leopoldo, pastores de sete comunidades evangélico-luteranas, juntamente com algumas lideranças laicas, elaboram a criação do Sínodo Rio-grandense, uma entidade que congregasse e, ao mesmo tempo, desse um direcionamento mais homogêneo para as comunidades instaladas no Rio Grande do

Sul, desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães, em 1824. Naquela reunião, estavam representadas as comunidades de São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Santa Cruz do Sul, Santa Maria do Mundo Novo, Dois Irmãos, Santa Maria e Teutônia. Cabe ressaltar que, nesse ambiente comunitário evangélico-luterano, as *gemaindeschule* (“escola da comunidade”, em alemão) também representavam um substancial espaço de sociabilidade e, ao mesmo tempo, de exercício de poder dentro daquele círculo social. Neste sentido, é importante lembrarmos das considerações de Pierre Bourdieu ao destacar o papel de influência individual e coletiva assumido pelos espaços educacionais e pelos agentes que nela atuam, direta ou indiretamente:

[...] parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum (BOURDIEU, 1998, p. 112).

Em 1901, conforme Arendt (2008) e Kreutz (1991), as lideranças sinodais, lideradas pelo pastor Johann Friedrich Pechmann, criaram a Associação de Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul. Alguns anos mais tarde, em 1909, foi criado o Seminário Evangélico Alemão para Formação de Professores, instalado inicialmente nas dependências do Asilo Pella e Betânia, em Taquari, sendo anexado, no ano seguinte, junto ao Colégio Sinodal de Santa Cruz do Sul e, em

1926, ganhando uma sede própria, em São Leopoldo. Mas, além da busca por uma padronização das ações, uma uniformização da formação e das práticas de ensino, existem outras razões que motivaram tais ações por parte dos pastores e líderes do Sínodo Riograndense, voltando seus olhares para o âmbito educacional. Embora aqui apresentemos ainda algumas notas de caráter mais preliminar, apontando para a necessidade de aprofundamento em trabalhos posteriores, um dos motivos que aventamos – e percebemos indícios bastante incisivos para sua justificação – são os conflitos, inclusive com agressões físicas, entre pastores e professores, colaborando para um clima de tensão e rebeldia, que precisava ser combatido.

Ao realizarmos uma “varredura” inicial nos arquivos documentais do Sínodo Riograndense, salvaguardados no Arquivo Histórico da IECLB, instalado nas dependências da Escola Superior de Teologia (Faculdades EST), em São Leopoldo, encontramos alguns casos de brigas envolvendo pastores, professores e membros de comunidades, em diferentes regiões da província e, posteriormente, estado do Rio Grande do Sul. O recorte temporal desses documentos se inserem, principalmente, entre 1886 e 1914. Na sequência deste trabalho, transcreveremos alguns destes conflitos.

Um dos casos mais emblemáticos ocorreu em 1902, na localidade de Dois Irmãos, então distrito pertencente ao município de São Leopoldo. Naquele ano, o pastor local Eugen Zwinger, agride o professor da escola da comunidade, acertando-o um peso de mesa, causando-lhe ferimentos. Diante do episódio, a comunidade evangélico-luterana de Dois Irmãos se divide: parte se posiciona favorável ao pastor Zwinger e, a outra, apoia o professor. Os apoiadores do professor agredido recorrem ao presidente do Sínodo Riograndense naquele período, pastor Johann Rudolph Dietschi (um dos fundadores da entidade), para que punisse o pastor Zwinger por sua atitude não condizente com os princípios de seu ministério. Contudo, a reivindicação do grupo dissidente não foi atendida. Sentindo-se desamparados pelas autoridades sinodais e perseguidas pelo pastor local, uma parcela da comunidade de Dois Irmãos foi buscar apoio e atendimento religioso junto ao pastor H. Klein, que integrava o Sínodo de Missouri, que recentemente chegara a São Leopoldo. As co-

munidades missourianas, chegadas ao Rio Grande do Sul em 1900, vinham se articulando e ampliando seu espaço de atuação. De certa forma, a crise e distensão ocorrida na comunidade de Dois Irmãos representava mais uma oportunidade de ampliação e consolidação. Um dado interessante: nesse mesmo período, o pastor Johann Friedrich Brutschin, que quando atuando em Dois Irmãos, foram um dos pastores fundadores do Sínodo Riograndense, desligou-se da entidade a qual ajudara a criar e passou a integrar o Sínodo de Missouri, atuando em Novo Hamburgo, ainda distrito de São Leopoldo.

Quanto ao caso de Dois Irmãos, o pastor Klein passa a atender aquele grupo dissidente. Com isso, o templo local passou a ser utilizado pelos dois grupos. Contudo, extremamente incomodando pela situação e numa tentativa de impor seu poder ao grupo “rebelde”, o pastor Eugen Zwinger mudou os estatutos da comunidade, passando a impedir que o grupo dissidente utilizasse os espaços comunitários, como a igreja e o cemitério. Por essa época, ocorrera o falecimento de uma criança e, em nova demonstração de autoritarismo, o pastor Zwinger proíbe que a mesma seja sepultada no cemitério da comunidade. Em resposta, familiares e membros do grupo dissidente arrombam o portão do cemitério e fazem o sepultamento. O clima de tensão vai tomando tais proporções que, ainda naquele ano, o cônsul da Alemanha em Porto Alegre dirige-se ao presidente do Estado, Antônio Augusto Borges de Medeiros, solicitando que interfira na questão, para “evitar derramamento de sangue”.

O auge da crise ocorre quando os dois grupos marcam o culto dominical para o mesmo local e horário, o que, possivelmente, se tornaria uma briga generalizada. Borges de Medeiros solicita ao então comandante geral da Brigada Militar, coronel José Carlos Pinto Júnior, que determine o deslocamento de um contingente de policiais para Dois Irmãos, a fim de aplacar os ânimos e evitar distúrbios. A força policial segue até a localidade, evitando o conflito. Por determinação da Justiça estadual, o templo é fechado, até que se encontre uma solução. Por fim, o presidente do Tribunal de Justiça do Estado, desembargador James de Oliveira Franco e Souza, determina que os dois grupos utilizem o templo no sistema de revezamento. Fato que perdu-

rou até 1938, quando o Sínodo de Missouri constrói sua igreja em Dois Irmãos, poucos metros distante do templo evangélico-luteranos (sendo que as duas igrejas existem até a atualidade). Por volta de 1905, o pastor Eugen Zwinger deixa a comunidade de Dois Irmãos e, conforme verificado na documentação, em uma situação de conflito que perdurara, pelo menos, desde os acontecimentos de 1902.

O caso ocorrido em Dois Irmãos ganha destaque pelas suas peculiaridades, especialmente pelo fato de ter sido necessária uma intervenção por parte da principal autoridade política do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, das forças policiais e da Justiça estadual para sua elucidação. Mas, na origem da questão, estava a disputa de poder entre o pastor da comunidade, Eugen Zwinger, e o professor que atendia a escola sinodal, tendo em vista que este último angariara simpatia e apoio de uma parcela dos membros do grupo confessional evangélico-luterano, rivalizando com a autoridade pastoral de Zwinger. Do mesmo modo, porém em escalas não tão dramáticas, outros casos vinham ocorrendo, demonstrando as celeumas no interior do ainda jovem Sínodo Riograndense.

Sem todo o alarde do caso anteriormente narrado, um caso ocorrido em 1909 colocaria novamente pastores e professores em rota de colisão. Trata-se de um outro caso de agressão onde, desta vez, a vítima teria sido um pastor. Pela documentação averiguada, o Sínodo Riograndense cobrou da Associação de Professores um posicionamento diante das supostas agressões contra um clérigo sinodal, publicadas no boletim da associação. Em resposta, o professor Meyer afirmou que as acusações eram infundadas. A situação parece ter gerado grande desconforto, tanto que o dirigente do Distrito Leste do Sínodo Riograndense naquele momento, pastor Friedrich Wilhelm Karl Wiehe, da comunidade de Montenegro, escreve aos gestores sinodais propondo formas de solucionar o atrito que passou a existir entre as duas entidades. Ao que parece, a querela acabou sendo resolvida algum tempo depois. Ou, pelo menos, o clima foi abrandado.

Mas outras modalidades de reclames e atritos ocorriam. Em 1897, por exemplo, membros da comunidade evangélico-luterana de Alfredo Chaves (atual mu-

nicípio de Veranópolis), encaminham ao presidente do Sínodo Riograndense, pastor Johann Friedrich Pechmann, uma queixa contra o pastor Heinrich Ernst August Kunert, que atuava na comunidade de Forro-meco (na atual cidade de São Vendelino), no vale do rio Caí. Na reclamatória, os denunciantes acusavam Kunert de ter indicado para professor da comunidade local um alcóolatra. No ano seguinte, novos problemas relacionados com alcoolismo e bebedeiras colocam em linha de colisão professores e pastores. Desta vez, o local é a comunidade de Santa Cruz do Sul. Em uma festa de casamento, realizada na localidade de Rio Pardinho (distrito de Santa Cruz do Sul), o pastor Alfred Funke e esposa teriam se excedido na bebida e agido de forma inconveniente, dando mau exemplo. Na carta, escrita pelo professor Arthur Hemsdorf, do Colégio Sinodal de Santa Cruz do Sul, um dos desdobramentos do ocorrido foi a demissão do professor de Português da instituição por iniciativa do pastor Funke. É possível conjecturar que o professor demitido tenha emitido críticas ao comportamento do pastor que, por sua vez, ao sentir-se afrontado pelo docente, decidiu usar de seu poder e destituir o mesmo.

Outra razão significativa para os atritos entre professores e autoridades sinodais estava relacionada justamente com a escolha de pastores por parte das comunidades. Com a criação do Sínodo Riograndense, uma das convenções políticas almejadas era a de haver um controle maior na nomeação dos pastores. Ou seja: as comunidades remeteriam ao Sínodo a solicitação de envio de um clérigo e a direção sinodal nomeava o pastor, implementando assim sua autoridade diante dos grupos locais. Entretanto, nem sempre era isso o que ocorria.

Em cartas remetidas ao Sínodo Riograndense, em 1894 e 1896, é informado que, respectivamente, as paróquias evangélico-luteranas de São Jerônimo e Maratá (localidade do interior de Montenegro), escolheram professores locais para assumir funções junto ao presbitério, exercendo assim os ofícios de pastores. Escolhas estas que foram tomadas sem consultar as lideranças sinodais.

Aqui também destacamos que, ao passar do tempo, aumentaram as reclamações também dos pastores que,

além de suas funções clericais, também centralizavam a regência escolar, acumulando o ofício docente. Uma destas reclamações partiu de Neu Württemberg (atual Panambi), em 1913, acusando o pastor Henn pelo seu mau comportamento, especialmente como professor. Dois detalhes nos chamaram a atenção neste documento: o primeiro, é que o mesmo foi encaminhado por outro pastor, chamado Adolf Kolfhaus, que assumira a comunidade local naquele ano, transferido de Erechim. O segundo ponto é o destinatário da correspondência: ao invés da mesma ser destinada ao presidente do Sínodo Riograndense, fora encaminhada ao pastor Martin Braunschweig, representante da Igreja Territorial da Prússia no Brasil. Sobre esse aspecto, retomaremos mais adiante.

Dois anos antes do caso de Neu Württemberg, outra queixa sobre caso semelhante ocorrera, desta vez na comunidade de Brochier. Nesse contexto, surgem reclamações contra o pastor Gustava Ahrens, que, naquele mesmo ano, em cartão datado de 21 de março, havia comunicado ao pastor Pechmann que deixaria o pastorado da comunidade local para se dedicar ao ofício docente na escola de uma picada (pequena comunidade interiorana). Menos de três meses depois, a correspondência com data de 06 de junho, tendo como remetente o senhor E. Rasche, de Brochier, acusa Ahrens de ter uma “atuação infeliz” como professor.

Os dois casos possuem, no mínimo, elementos interessantes. O primeiro caso, envolvendo o pastor Henn, a denúncia parte de outro pastor, recém chegado, o que pode indicar a sua busca por consolidação de espaço e legitimação diante da nova comunidade. No segundo, um pastor que decide renunciar ao seu ofício clerical, mas ainda continuar em outro ofício socialmente importante, que é o de professor. Os espaços escolares como palco de disputas e jogos de múltiplos interesses.

Retomemos agora ao caso envolvendo o representante da Igreja Alemã no Brasil, pastor Martin Braunschweig. O envio de correspondências diretamente ao mesmo, como no episódio entre os pastores Kolfhaus e Henn, evidenciam fragmentações de representatividade e de hierarquia no cerne do Sínodo Riograndense. Os casos envolvendo professores e pastores são oportunidades de visibilização destes aspectos.

Em janeiro de 1912, o pastor Pechmann, responsável pelo Distrito Leste do Sínodo Riograndense, mantém comunicação com os líderes sinodais acerca dos problemas que vinham resultando diretamente da comunicação das comunidades, especialmente professores e pastores, junto ao pastor Braunschweig, sem intermédio do Sínodo. Para o pastor, isso representava uma “afronta” para contra as autoridades constituídas que estavam à testa da Igreja Evangélica no Rio Grande do Sul. As elucubrações de Pechmann apontam para uma certa preocupação com a ação nos pastores alemães e, até mesmo, com as intencionalidades dos mesmos em solo gaúcho e na sua relação com o Sínodo.

Desde os primeiros tempos após a fundação do Sínodo Riograndense, existe uma aproximação da entidade com diferentes instituições na Alemanha, principalmente aquelas destinadas ao auxílio na formação e envio de pastores para o Brasil, assim como aquelas destinadas ao campo da educação e do professorado. Dentre essas entidades, estão a Sociedade Evangélica para os Protestantes Alemães na América, sediada em Barmen, a Sociedade Berlinense para a Missão Evangélica-Alemã na América, de Berlim, e a própria Igreja Territorial da Prússia. Tanto que, em 1928, o Sínodo Riograndense se filia à Federação de Igrejas Evangélicas da Alemanha. Embora essa aproximação fosse fomentada pelos principais pastores sinodais, havia, ao mesmo tempo, certas ressalvas à intromissões dos representantes destas entidades alemãs no cotidiano do Sínodo. E, na medida em que alguns pastores e outras lideranças passavam a se dirigir diretamente ao representante da Igreja da Prússia, isso passou a “ferir os brios” de alguns importantes pastores sinodais.

Conforme enunciamos na introdução deste texto, as considerações que aqui apresentamos tem uma caráter ainda inicial. Entretanto, os elementos que foram expostos indicam as potencialidades destas pesquisas, assim como do uso das fontes documentais utilizadas. Ao mesmo tempo, estabelece uma profícua e necessária conexão e interatividade entre diferentes campos de investigação histórica – educação, religião e política –, fomentando percepções e interações mais ampliadas da complexidade social e das suas múltiplas esferas de constituição e ocorrência.

Referências

ARENDETT, Isabel Cristina. *Educação, Religião e Identidade Étnica: o Allgemeine Lehrerzeintung e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS/ Florianópolis: Ed. UFSC / Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

Notas de fim

1 Doutorando em História, bolsista PROSUC/CAPES, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Email: rluis.historia@gmail.com



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 08

**Diálogos entre a Educação
e os Movimentos Sociais**

Ensino Médio em luta: reflexões sobre Desigualdade, Desenvolvimento e Micropolítica a partir do Movimento de Ocupações

Thays Carvalho Gonem¹

Introdução

Estudos recentes sobre o sistema de educação em nosso país são consensuais sobre o ensino médio ser o período formativo que mais produz identidade controversa. Perguntam-se: afinal, o que se quer priorizar com o ensino médio? Profissionalização? Formação que vise à cidadania e emancipação? Preparação para etapa posterior do ensino?

Entre pontos de vista divergentes, preponderam desde perspectivas liberais e conservadoras, que concebem a educação enquanto produção de capital humano, até as mais progressistas, que a tomam como mecanismo de desenvolvimento da sociedade situado acima dos ditames do mercado (FERREIRA & SILVA, 2017). Assim, a disputa por lugares para o ensino médio demonstra apontar para a disputa por determinados projetos societários.

Entre a legislação, a política, a ciência, os ideais acerca da educação e as condições das instituições escolares, habitam atores que procuram viver a escola. Embora amplos setores da sociedade consintam que a educação é importante fator de desenvolvimento social, há grande o descompasso frente a precariedade inquestionável e uma formatação que produz poucos impactos nas desigualdades.

Nessa reflexão teórica visamos o enfoque em parcela desses atores, os estudantes. Em uma visada ao movimento de ocupações secundaristas de 2015/2016 objetivamos abordar a relação entre a insurgência das lutas estudantis e as pautas de desigualdade e desen-

volvimento. Nesse ensejo, discorreremos sobre o cenário do ensino médio na atualidade, aprofundamos as questões da desigualdade e desenvolvimento enquanto elementos transversais à constituição das ocupações e, por fim, discutimos o caráter micropolítico do movimento a partir do conceito de educação menor (GALLO, 2008).

Problematizar educação, desigualdade e desenvolvimento a partir do que insurge nos espaços de resistência estudantis é importante diante de uma realidade de enfrentamento às atuais ofensivas à educação. Tais discussões provocam o pensamento sobre as lutas essenciais para a educação brasileira, seja a partir das instâncias da institucionalidade ou das práticas de insurgência menores.

Ensino Médio: disputas e mobilidades

As perspectivas críticas acerca da oferta de educação básica no Brasil, em sua grande maioria, concordam que o Ensino Médio é a etapa de formação educativa que mais suscita debates polêmicos. Nesse ensejo, incidem questionamentos sobre a sua qualidade, acesso, continuidade e finalidades (KRAWCYK, 2013; FERREIRA, SILVA, 2017), no qual figura a questão: afinal, a que(m) se destina o Ensino Médio?

Embora represente apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, talvez sejam esses os mais nebulosos, o que resulta em dificuldades no instante de delinear políticas e práticas voltadas a essa

etapa da escolarização. Diz-se da ausência de uma identidade, quando o ensino médio jamais teve uma identidade precisa que não a de um meio de chegada à universidade ou de formação profissionalizante (KRAWCYK, 2013).

A educação básica possui função elementar no aprimoramento das condições de vida de uma nação, além de se tratar de um direito subjetivo e do espaço social de apropriação e produção do conhecimento. As discussões que se desdobram na esteira dessa realidade podem ser concebidas enquanto de um campo de disputa em que são tensionados determinados projetos de sociedade (FERREIRA, SILVA, 2017; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2011).

Não por acaso o ensino médio esteja na arena de disputa por uma nova - ou tão arcaica quanto outra - configuração. A proposta de reforma do Ensino Médio, instituída via Medida Provisória nº 746/2016 e sancionada via Lei nº 13.415/2017, por exemplo, na concepção dos seus implementadores culminaria na modernização do Ensino Médio, modificando um currículo repleto de disciplinas consideradas sem utilidade ou atrativos aos jovens, motivo pelo qual, segundo eles, explica-se a enorme evasão escolar (MOTTA, FRIGOTTO; 2017).

Essas justificativas, no entanto, se contradizem quando equiparadas aos dados de realidade. Tal reforma representa um risco à formação dos jovens, já que o objetivo da sua proposição foi o de administrar interesses do atual governo, os quais relegam a toda uma geração uma educação direcionada à formação de mão de obra para o trabalho simples. Ademais, apresentam estreita relação com o que veio a ser a Emenda Constitucional nº 95/2016, que delimita o teto dos gastos públicos por vinte anos.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e

a sociedade humana (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Vislumbramos questionamentos sobre finalidades e destinos do ensino médio que não cessam de ecoar. Diante do pressuposto de uma educação que contemple a todos indiscriminadamente, como preveem grande parte das políticas públicas, o que podemos avançar num cenário que nos impulsiona para o retrocesso? A maioria dos autores aqui trabalhados são incisivos em afirmar que a política educacional passa pelo favorecimento de determinados interesses de nichos da sociedade. Portanto, a quais parcelas então se destina essa educação para todos?

Nesse sentido, podemos refletir sobre a provocação que faz Skliar (2003a; 2003b): o que é que temos nos perguntado quando questionamos sobre a educação? Melhor dizendo, por que motivos nos perguntamos tanto pela educação? Segundo o autor, uma das principais respostas sugeridas pela história é que, na verdade, não estamos perguntando pela educação, mas pelas tantas mudanças que nela não cessam de acontecer. Perguntamos no intento de poder, de alguma forma, compreender sobre aquilo que pensamos ser educação. Ao fazê-lo, dessa maneira, demonstramos que é preferível transformar a educação antes de nos incumbirmos de perguntar sobre ela.

Escolas em luta: desigualdade, desenvolvimento e micropolítica

Muitos dos autores anteriormente citados têm contribuído para o debate sobre a necessidade de fortalecimento do ensino médio mediante o cenário político existente. Dentre as condições atuais para a derrocada educacional, destacam a exacerbada desigualdade social, que conduz jovens das camadas mais pobres a ingressar muito cedo no mercado de trabalho ou a não atribuir sentido à educação, na medida em que a essa parece não fazer eco em suas vidas nem dialogar com suas realidades. Podemos compreender a significação do desenvolvimento no campo da Educação implica em um olhar para princípios neoliberais pulsantes em

nossa política. Práticas que dizem respeito aos interesses do mercado tomam forma no cotidiano das escolas por meio de uma série de ataques a direitos sociais historicamente conquistados. Assim, justificativas em torno da otimização dos recursos públicos e da modernização sustentam práticas que colocam em risco a função cidadã da escola.

É nesse contexto que vimos o anúncio e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, que reduz o investimento público nas áreas de saúde, educação e assistência social por 20 anos. É nesse mesmo contexto que assistimos ao anúncio e à transformação em lei da MP nº 746, que reforma toda a estrutura e a organização do Ensino Médio no país. É, ainda, nesse cenário que se anunciam as reformas trabalhista e da previdência. Se há algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos (FERREIRA; SILVA, 2017. p. 288).

Nesse contexto, as ocupações secundaristas emergiram enquanto movimento de insurgência aos ataques à educação, resultante da articulação de jovens estudantes da rede pública do ensino médio do Estado de São Paulo. A ocupação dos prédios escolares se deu inicialmente no final de 2015, como forma de protesto contra as reformas propostas pelo governador Geraldo Alckmin, nomeadas - e maquiadas - como iniciativa de reorganização do ensino. Dentre outras medidas, incluía a subdivisão de ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio por instituição e, como consequência, a previsão do fechamento de diversas escolas, demissões e transferência de parte significativa dos estudantes para espaços distantes de suas comunidades, o que inevitavelmente impactaria nos níveis de evasão escolar (CATINI, MELLO, 2017; BRITO, 2017).

No início de 2016 as ocupações eram uma realidade em inúmeros cantos do país. Alastraram-se como resposta a problemáticas do campo da educação inerentes a cada território, cada cidade, cada comunidade. Numa realidade que já anunciava o golpe à democracia a partir da articulação do impeachment da ex-pre-

sidenta Dilma Rousseff, que caminhava em direção à guinada neoliberal e que demonstrava a gestação de outros ataques à educação pública, vimos insurgir a resistência estudantil como campo de luta.

Dentre as pautas, havia aquelas pontuais a cada território escolar e também relativas ao contexto nacional. Nesse sentido, circundava a resistência a projetos de lei como o “Escola sem Partido”², à insustentabilidade das condições de trabalho dos professores, ao questionamento do modo de viver o ensino, bem como às comuns más condições estruturais dos prédios escolares. Apesar da singularidade de cada uma das ocupações, o ponto comum entre elas era a partilha de ideais como a democracia nos processos decisórios, a autogestão coletiva dos espaços e as problematizações acerca da importância do movimento estudantil. São questões essas que - por que não? - concernem a uma ampla perspectiva de desenvolvimento.

Podemos refletir que, historicamente, quando a questão do desenvolvimento é somada à da Educação há tendência em atrelá-las ao crescimento econômico e formação de mão de obra para o mundo do trabalho. Todavia, desenvolvimento abarca sobretudo as dimensões humana, social e ambiental. Cabe ponderar, neste sentido, que a perspectiva de formação para o trabalho como desenvolvimento é apenas uma parcela situada em uma dimensão que contempla muitas outras (HADAD, 2013).

O discurso que atrela o alcance do pleno desenvolvimento ao investimento na formação de força de trabalho se encontra em descompasso à longa história de precarização da educação brasileira. A justificativa de que o desenvolvimento econômico encontra o seu entrave na falta de profissionais qualificados não corresponde à realidade, já que o curso dos períodos de crescimento do capital brasileiro demonstra que a força de trabalho comumente demandada ainda é direcionada ao trabalho simples (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

É necessário destacar que as relações sociais que se compõem no espaço escolar são partes de uma totalidade bastante complexa, permeada por inúmeras contingências inerentes à ordem capitalista. Não cabe por-

tanto a formulação de analogias simplistas com algumas formas de organização, como a do trabalho, para dar conta deste espaço. Cabem, sim, entendimentos que de alguma forma transversalizem, dentre outros campos, o do trabalho (CATINI; MELLO, 2017).

Haddad (2013), na esteira desse debate, destaca que muitos âmbitos voltam seus olhares para as soluções necessárias à escola, porém muito pouco do que se desenvolve no campo de pesquisa da Educação chega a ecoar e constituir práticas e políticas. Além destes, nem tampouco aqueles atores que habitam as bases da realidade escolar têm a hora e a vez de sua palavra, sejam eles professores mais ou - ainda menos - estudantes. Assim, o autor sugere:

Talvez tenhamos que começar por aí, dando voz aos que fazem e sofrem a educação no seu dia a dia, reconhecendo suas dificuldades, seus acertos, suas frustrações e sonhos para construir um sistema educacional que efetivamente ajude a construir um Brasil mais justo e democrático e cujo desenvolvimento seja o resultado das expectativas e necessidades de toda a população (HADDAD, 2013, p. 11).

Brito (2017), neste sentido, problematiza a importância da vivências das ocupações escolares como um movimento profícuo para impulsionar o debate sobre o lugar dos estudantes e das articulações de lutas estudantis na estrutura de classes sociais, bem como a possibilidade de compor e dar voz ao social, tão necessário para a vivência de uma democracia nos meandros do cotidiano.

Questões inerentes ao desenvolvimento e à desigualdade social não deixaram de atravessar essas lutas. Neste sentido, o que nos ensina a tomada das escolas pelos estudantes no final de 2015 e, em sequência, ao longo de 2016? Talvez uma outra alternativa. Na falta de quem lhes desse voz, ocuparam seu lugar de fala por meio da simbólica ocupação do espaço físico da escola. Certamente, a avaliação acerca da importância do movimento de ocupações só poderá ser mensurada à luz do que o tempo apresentará, seja sob a forma de manutenção de novas lutas nesse sentido ou da corporificação de suas demandas

em políticas. Por ora, é necessário que façamos o desafio de aprender com ele.

Os movimentos gerados pelos secundaristas remetem ao que Gallo (2008), nomeia como prática de educação menor, no sentido do que foge à macropolítica - dos planos, diretrizes e leis -, e se situa no campo dos afetos, militância e singularização, ou seja, aquilo que é da ordem da micropolítica. Para o autor, essa educação menor é o que nos fornece a possibilidade construirmos mudanças revolucionárias, de maneira em que revolucionar a educação é uma necessidade de nossos tempos. “A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância” (GALLO, 2008, p. 169)

Gallo (2008) desdobrou seu conceito de militância, à época do estudo, a partir de um olhar para a prática de professores, propondo o que nomeia como a constituição de um professor-militante como alternativa para a apropriação do espaço escolar e construção de outros modos de viver a escola. Para ele, tal professor seria não necessariamente o que lança a possibilidade da novidade, mas sobretudo aquele que procura vivenciar as situações e dentro delas produzir a possibilidade da novidade.

(...) o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, p. 171).

O caráter inusitado das ocupações secundaristas, veio mostrar que a militância da escola não necessariamente precisa partir somente dos professores. O que o movimento de luta dos estudantes mostraram foi o devir de um estudante-militante, apropriado dos sentidos de uma escola como direito, não restrito

ao acesso, mas à vivência de uma educação em seu sentido mais complexo do desenvolvimento.

Assim, num contexto em que a Educação é utilizada como mecanismo para a manutenção e, até mesmo, para o exacerbamento das desigualdades, a insurgência da luta estudantil serve como importante recorte para reflexões que de alguma forma deem conta de explorar a participação popular como elemento crucial para a superação de desafios sociais e políticos, especialmente em um cenário de exceção, em que a consolidação da ameaça à democracia é paralela à consolidação da ameaça a todos e quaisquer direitos dos sujeitos da educação.

Conclusões

Se a potência emergente no contexto da luta dos estudantes secundaristas ao longo de suas ocupações poderão vigorar ou, se do contrário, serão capturadas ou diluídas pelas tendências neoliberais que vêm engrandecendo desde os últimos anos, não sabemos prever. Como todas as insurgências que abalam a dura estrutura de classes de nossa sociedade, talvez possamos analisá-la no decorrer do que o tempo apresentar, desdobrar e fluir. Um ano após seu término, ficam suas ressonâncias e ainda a necessidade de sua reflexão. De qualquer forma, a riqueza de seu disparo e a experiência inusitada de uma outra vivência na escola, nos mostram que é inegável o impacto dessa experiência no processo de formação política, não apenas dos secundaristas, mas de todos que foram transversalizados de alguma forma por seu combativo movimento.

A continuidade do desmonte do ensino estatal, as medidas privatizantes - ou as mais perversamente escondidas sob o discurso da modernização - e o contexto de crise econômica, consolidados pela gestão Michel Temer, nos conduzem a uma estado de constante ameaça à função da escola como impulsionadora do desenvolvimento social. O contexto de reforma que vem se desenhando a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as análises acerca do sistema educacional do país na atualidade reiteram cada vez

mais o entendimento de que o Ensino Médio é uma etapa do ensino ameaçada pela deriva.

Neste campo, a disputa por discursos e políticas que se corporifica sob a forma de constantes mobilidades, se imbrica à disputa dos próprios territórios de ensino. Podemos pensar num cenário de reformas que há alguns anos vem se alastrando pelo Ensino Médio, pensar nas insurgências que resultaram nas ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas. Mas, sobretudo, devemos exercitar o olhar para uma problematização do Ensino que passe pelos sentidos do pleno desenvolvimento, o que não foge à manutenção do Estado democrático de direito e da participação popular no fortalecimento deste Estado. Assim, a necessidade que a pesquisa em Educação provoque sentido na busca por outros lugares para a Educação, passa também pelo exercício de uma pesquisa em Educação também militante e que tome para si a função dessa *educação menor* como o mais caro objetivo de sua existência.

Referências

- BRITO, Luciana. Escolas de luta: a disputa entre projetos educacionais nas escolas ocupadas em São Paulo. **Movimento Revista de educação**, Niterói, n. 6, 2017.
- CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, Educação Política: reflexões sobre o sentido da ocupação das escolas públicas do Estado de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, 2017.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CLAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- HADDAD, Sérgio. Educação e desenvolvimento: uma discussão necessária. **Revista Política Social e Desenvolvimento 02**, Campinas, n. 02, 2013.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? TRio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, 2003b.

Notas de fim

1 Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Bolsista PROSUC/Capes. E-mail: thaysgonem@gmail.com

2 O Projeto Escola sem Partido é uma proposta que parte das alas conservadoras da sociedade e que visa regular a atuação de professores em sala de aula, limitando o que nomeiam “doutrinação ideológica” acerca de determinados temas. Virou projeto de lei em níveis municipais, estaduais e federal, a partir do PL 193/2016, proposto pelo senador Magno Malta.

“Janela da favela”: uma breve reflexão sobre os elementos político-pedagógicos da mística no campo da Educação Popular

Joanne Cristina Pedro¹

Introdução

O presente estudo se constitui tendo como base a análise da narrativa de uma militante que integra um Movimento Social Urbano, o qual será apresentado adiante, sobre uma experiência enquanto organizadora de uma Mística, com a intenção de responder aos seguintes questionamentos: em sua experiência no campo das lutas sociais, qual Mística vivenciada que você considerou mais impactante no seu processo de constituição como militante? Por que tal Mística foi escolhida para ser narrada?

Alinhavado à intenção de análise dessa narrativa, soma-se o objetivo de se tecer uma reflexão breve sobre os elementos político-pedagógicos que envolvem a Mística no campo da Educação Popular, além do caráter de mobilização de afetos individuais e coletivos ao considerarmos a Mística uma manifestação estética realista (SOUZA, 2012).

Para percorrer esse caminho de investigação, construirei o texto em questão considerando os seguintes conceitos: O campo da Educação Popular e a Mística e seus elementos (políticos, pedagógicos e estéticos) constituidores do sujeito escolhidos para serem analisados neste estudo.

Considero aqui inclusive, ao evidenciar tal temática, as reverberações de experiências de Místicas pelas quais passei, em meus processos pregressos de militância e de pesquisa, trazendo à tona um comentário de Streck (2013) sobre as diferentes mobilizações des-

pertas pela Mística, apontada como “uma espécie de “cimento” para a formação do espírito coletivo. Ele cria um espírito de comunhão que não faz desaparecer as diferenças, mas faz com que estas sejam simbolicamente subsumidas dentro de uma unidade” (p. 10).

Além disso, contextualizarei os leitores apresentando informações sobre o Movimento Social o qual a militante entrevistada auxilia em seu processo de construção, assim como trechos da narrativa que inspiraram esse exercício de análise, a partir do referencial metodológico de Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva.

O aporte teórico acessado baseou-se sobretudo nas ideias de Torres (2002); Mejia (2011), Freire (2014; 2017), Streck (2010; 2012; 2013) e Medeiros (2002), contando com o suporte de outros materiais referenciados ao longo da escrita.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: o campo da Educação Popular e sua relação com os Movimentos Sociais, a Mística em suas dimensões político-pedagógica e estética, e a análise da narrativa da militante acerca de sua experiência à frente do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos, tendo como recorte uma Mística que auxiliou na construção.

Entre os achados da pesquisa, parto do exercício investigativo que aponta para uma categorização inicial composta por: experiência estética; experiência transcendente; experiência identitária (individual e

coletiva), experiência político-pedagógica e experiência animadora. Nesta comunicação nos ateremos aos elementos político-pedagógicos da Mística partindo das dimensões estética e identitária.

O campo da Educação Popular e sua relação histórica com os Movimentos Sociais no Brasil

A origem do campo da Educação Popular, de acordo com Streck (2012) caminhou juntamente com os Movimentos Sociais Populares das décadas de 50 e 60, tendo como representantes deste recorte histórico o Movimento de Cultura Popular, no Recife e o Movimento de Educação de Base.

Mejia (2011) situa a discussão da Educação Popular na perspectiva latino-americana nos tempos atuais, mencionando que, para além da emblemática figura de Paulo Freire, a movimentação que conferiu um pensamento crítico na Educação está ancorada em outras bases históricas as quais enfrentaram as configurações educacionais dadas pelo poder vigente, em diferentes temporalidades.

A exemplo disso, traz a própria diferenciação que reflete um olhar europeu sobre o assunto, esse tensionamento de poderes questionados pela Educação colhe referências nas profundezas da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, adventos que demarcam a modernidade e na diferença da visão entre os pobres, advindos do mundo católico e das pessoas que vêm do mundo protestante. Tais olhares, segundo MEJIÁ impactará as pedagogias e educações populares propostas por Comenius e Pestalozzi, os companheiros de Freinet.

Si bien las discusiones sobre la Educación Popular --como educación escolarizada para todos en el acceso universal-- están en el corazón del proyecto de la Reforma protestante cuando se pretendía que todos los fieles, sin distinciones de lugar y origen, pudieran leer las sagradas escrituras, y atraviesa esa primera fase de la modernidad buscando una escuela construida para todos,

también están presentes en el ideario educativo católico a través de la propuesta de San Juan Bautista de La Salle. Esta educación adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, con el Plan Condorcet, cuando intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, y en abril de 1792 se concreta en una escuela única, laica, gratuita y obligatoria. Ese intento de dar escuela a todos como base de una construcción de igualdad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento en la perspectiva europea se llamó Educación Popular (2011, p. 10).

Na tradição latino-americana, Mejia (2011) aponta quatro ramificações históricas que compreenderam a concepção da Educação Popular, representadas por figuras como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Elizardo Pérez, dentre outros, nos contextos de Peru, El Salvador, Bolívia e outros territórios que lutaram pela independência da América Espanhola.

Pensando o contexto brasileiro, as influências do final dos anos 50 e 60 cresceram no interior da resistência popular, como enfrentamento ao período da ditadura, nas décadas de 70/80 de acordo com Gohn (2015), tendo a figura de Paulo Freire (visibilizada nacionalmente pela experiência de Angicos), como referido anteriormente, sido simbolizada como síntese do paradigma da Educação Popular, na luta contra as opressões e pela afirmação de uma Pedagogia Crítica e Libertadora.

Streck (2010) ao discorrer sobre as relações entre Educação e Movimentos Sociais, parte do pressuposto que a Educação Popular tem como uma de suas principais características acompanhar o movimento de classes, grupos e setores cientes de que o seu lugar na história não alcança aos níveis de dignidade e o acesso aos direitos fundamentais.

Torres (2002) sinaliza o nascimento da Educação Popular demarcando a importância de uma análise político-social acerca das condições de vida dos sujeitos mais pobres e de seus problemas cotidianos, desde os mais concretos como a falta de acesso a alimentação, moradia, saúde e trabalho, propondo espaços dialógicos e movimentos que favoreçam o processo de conscientização (individual e coletiva) das classes populares.

A educação proposta por Freire (2014, p.91) e situada no campo da Educação Popular constitui-se enquanto processo de mudança social, tendo como premissa a condição de inacabamento do ser humano. Tal campo, portanto, como já citado, figura como enfrentamento aos poderes e saberes vigentes, de modo que “esta educação ao significar um esforço para chegar ao homem-sujeito enfrentava, como ameaça, os setores privilegiados. Para o irracionalismo sectário, a humanização representava um perigo”.

Mejia (2011) destaca o “saber de prática”, que relaciona dialeticamente ação e reflexão no processo de combate a um modelo epistêmico universal, pautado somente em um conhecimento científico, abrindo espaço para valorização de outros modelos de saberes e considerando a relevância de um olhar que não universaliza o ocidente.

Nesse sentido, aportes e referenciais como a Teologia da Libertação, a pesquisa-participante e a própria educação popular desvelam essa suposta universalização, que segundo o autor figura

como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos colonizados, subalternizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres (MEJIA, 2011, p. 19).

Neste campo de disputa de poderes, a Mística, sobre a qual discorrerei na próxima seção, segundo Streck (2013), possibilita a partilha de valores e a vivência da solidariedade, debatendo a racionalidade capitalista hegemônica e compartilhando esperanças acerca de processos de consumo e produção mais situados no contexto cultural de origem e, portanto, alternativos à lógica mercadológica vigente.

Desta forma, a intenção desse breve resgate sobre o campo da Educação Popular figura como uma contextualização do cenário/contexto em que a experiência da Mística emerge, sendo que a valorização do sujeito e do coletivo, assim como dos saberes populares con-

formam essa concepção que aproxima e anima as pessoas, em diferentes movimentos de luta social.

A Mística como experiência estética e político-pedagógica

Medeiros (2002), no estudo que desenvolve acerca da dimensão educativa da Mística, a partir de sua experiência investigativa na Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), introduz a grande dificuldade que reside em se buscar traduzir em palavras o que é a Mística para quem não pôde ainda presenciar tal vivência, seja em um encontro, seminário, numa passeata ou marcha, ou nas atividades cotidianas dos Movimentos Sociais que desenvolvem essa prática.

Qualquer descrição talvez jamais conseguirá apreender e comunicar, em todas as suas dimensões, a riqueza do momento em que ela se realiza. Sempre escapará algo: um olhar, um suspiro, uma lágrima, uma mão que busca outra de um companheiro, um coração que se aperta de indignação ou tristeza, um sorriso que acompanha a esperança, além de tantos outros sentimentos que ela provoca... Sentimentos, talvez seja essa a palavra. Alguém seria capaz de captá-los e descrevê-los fielmente como se expressam em um determinado momento? Creio que não. Qualquer descrição de um momento de mística será demasiadamente pobre para explicar algo que possui a capacidade de mudar de forma tão profunda a temperatura e os temperamentos das pessoas envolvidas por ele (MEDEIROS, 2002, p. 145).

A Mística, em uma perspectiva mais descritiva, é um recurso desenvolvido pelos integrantes de determinado Movimento Social, apoiando-se em diferentes linguagens (encenação, música, poesia) e realizada por um número variável de participantes. A sua experiência pode atender a diferentes intencionalidades, aqui destacarei três: integração/socialização dos militantes, celebração de conquistas e problematização de questões cotidianas correspondente às lutas sociais em que o Movimento está implicado.

Em formato de rito, místicas são performances, que, de acordo com Souza (2012) transcendem os

espaços em que acontecem. O autor, em sua tese, também propõe a Mística como uma manifestação estética realista capaz de proporcionar ao trabalhador que compõe o Movimento Social que investiga a ampliação da compreensão acerca de sua identidade e do mundo que habita.

A origem da palavra Mística, de acordo com Boff (1998) é mistério (*mysterion* em grego que provém de *múein*, correspondente a percepção de um caráter não revelado, não comunicado de uma realidade ou de uma intenção). Nesta dimensão, não há um elemento teórico, estando associada à celebrações e ritos de iniciação religiosos.

De acordo com Vieira, Santos e Costa (2010) a Mística surge a partir Teologia da Libertação herdada da igreja católica e inspirada no ideário das lutas socialistas históricas, além de figurar como uma significativa influência na formação do MST.

Medeiros (2002) discorre sobre os diferentes sentidos da Mística, inspirado em autores como Boff (1998): o sentido antropológico-existencial de Mistério; o sentido religioso de Mistério; o sentido Cristão de Mistério; O sentido sócio-político de Mistério (a Mística de esquerda), si desenvolvendo em seus achados de pesquisa, o que nomeia como sentido ideológico (e o caráter pedagógico).

Dada às circunscrições de um artigo como esse, limitar-me-ei a explorar alguns elementos que configuram a Mística como uma manifestação realista estética, e a dimensão político-pedagógica.

Como manifestação estética, de acordo com SOUZA, a Mística se desenvolve como uma representação capaz de explicitar as contradições sociais e os trajetos a serem percorridos pelo Movimento em seu ideário de lutas:

A relevância da mística na formação de sujeitos históricos está em sua tentativa de criar uma esfera ideológica tendo como base a representação estética do mundo, cujo reflexo pode, em algumas situações, revelar os desafios da humanidade

de. Trata-se de uma forma de conhecimento cuja dinâmica de inspiração religiosa ainda se mantém, mas pode ser superada, desde que orientada, por seus criadores, pelo objetivo de gerar uma autonomia estética em que as performances artísticas são independentes do pensamento mágico, conforme Lukács (1974) anuncia em um de seus principais estudos (2012, p.73)

O elemento da utopia, de acordo com Boff (1998, p. 37-38) estará significativamente em ação na Mística político social. A esperança de uma realidade nova mobiliza os grupos oprimidos a retomarem as lutas em que estão engajados configurando uma ação de “desfatalizar a história” e constituindo um “anti poder” que enfrenta o poder dominante em prol de bandeiras libertadoras. Neste cenário a prática da mística vislumbra um horizonte de transformação, funcionando como um “motor secreto do compromisso” do militante, considerando a história como possibilidade e abrindo margens para novas utopias.

A Mística enquanto elemento sócio-político mobiliza a transformação a partir da ação coletiva, sendo que, de acordo com Medeiros (2002) isto abre caminhos para a sua possibilidade pedagógica, configurando-se como método e conteúdo educativo, aliando reflexão e ação, contribuindo para a formação da consciência histórica e de classe e “para a afirmação de uma identidade coletiva e cultural entre os sujeitos das classes oprimidas; para a educação de novos valores que orientem um novo modo de vida, diferente do que predomina na sociedade capitalista” (p. 159).

“Voltamos para o território energizados e imbuídos de amor ao povo”: a narrativa da experiência marcante

Nesta seção, trabalharei com extratos da narrativa de Maria², militante do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD) há desde o ano 2000, período em que ocorre o primeiro acampamento que demarca a criação do Movimento, que nasce como “Movimento dos Trabalhadores Desempregados”.

Maria, quando passou a construir o MTD na cidade de Caxias do Sul, já havia militado no Movimento Nacional de Luta pela Moradia, desde 1998, na mesma cidade. É importante dizer que o MTD opera em níveis nacional, estadual e local. Em seu relato, Maria explica aspectos que constituem o caráter pedagógico e os princípios do Movimento

Em termos de formação pedagógica CEPIS3 (centro responsável pelos processos de formação do Movimento) desenvolve a estratégia em quatro vetores que eles chamam de quatro pontos cardeais. Eles dizem assim, que dentro da estratégia do Movimento tem que ter a mensagem política, e que dentro da mensagem vai o nome, vai toda a simbologia, a bandeira, o lema... tipo esse que a gente tá trabalhando: “direito de trabalhar, trabalhar com direitos”. Tudo isso engloba na mensagem. O outro vetor é a direção política que é a coisa mesmo de tu ter o grupo com clareza, com firmeza, com formação, com clareza pra garantir que o negócio vá nos três níveis: nacional, estadual, local. Daí, no outro vetor é o plano de lutas e que até o momento, o MTD está trabalhando basicamente com os temas do trabalho. Isso são os eixos combinados a nível nacional, tá? Daí tem Estados que pega mais por um eixo ou outro. Trabalho, moradia, a questão dos alimentos, que tenha acesso e seja de qualidade, pensando na questão dos agrotóxicos e a questão da não violência de gênero. Esses são os quatro eixos.

Atualmente, com 18 anos de militância pelo Movimento, Maria, resgata a experiência da Mística que considerou, em suas vivências, como sendo a mais significativa. Aponta que diversos foram os momentos de ação coletiva e aprendizados que a afetam e, por isso, guarda em sua memória, no entanto, esta história tem um significado que considera especial.

A Mística em questão aconteceu no mês de dezembro/2016, durante o Seminário Nacional sobre a Questão Urbana, na cidade de São Paulo e contava com representantes de Movimentos Sociais de todo o Brasil.

No último dia do Seminário, desde a manhã tínhamos como ornamentação do espaço, no centro da roda, um mapa do Brasil desenhado no chão, contornado com ramos verdes e flores alternando com outros trechos com ramos secos, espinhos, pedras. No interior do mapa, em tarjas de papel tínhamos colocado as diversas deman-

das de direitos do mundo urbano, quais sejam, moradia, trabalho, saúde, educação, solidariedade, segurança e outros. Estavam também expostas dentro deste mapa, permeando as tarjas dos direitos, as bandeiras dos movimentos sociais urbanos, do MTD, do Levante da Juventude, da CMP (Central de Movimentos Populares) e a bandeira do Brasil.

Maria relata que a Mística final tem um caráter que corresponde ao ato de “enviar” as pessoas de volta às suas bases, no caso, a militância. Desta forma nesse envio há a mensagem acerca da “missão” a ser desempenhada. Neste caso, o objetivo era despertar os presentes para a questão do território de ação do Movimento, sendo que este tema foi extremamente presente no Seminário que tratava da questão urbana, sobretudo nas periferias. A equipe do Rio Grande do Sul, a qual ela compunha, ficou responsável pela elaboração da Mística.

A equipe encarregada de organizar a mística de encerramento do seminário pensou em trabalhar a ideia do retorno da militância aos seus territórios de moradia e trabalho de base e construção do Movimento, ou seja, a periferia das grandes cidades. Pensamos que era importante destacar o olhar de reconhecimento do território como um local de cuidado, onde, apesar de toda a precariedade, há um cuidado com a vida e com as relações. Definimos trabalhar essas dimensões através de símbolos, então, num outro espaço físico (salão grande), organizamos o que seria uma “favela”, começando no que seria uma residência, de família pobre, coisas simples, mas bem organizada e limpa, com uma mesa bem posta, com toalha, 5 pratos e talheres, alimentos (pessoal de MG tinham levado queijo e creme de leite) e flores, cadeiras. No entorno foram colocados elementos de uma construção civil, com tijolos e ferramentas. Num outro expusemos painéis, guardapós brancos e outros utensílios simbolizando o trabalho no ramo de alimentos. Logo adiante um local simbolizando uma escola de boa educação, com biblioteca e violão (música). Além disso fizemos umas ruas, com trechos mais organizados e outros com lixo e precários.

O elemento da contradição ao representar o território da periferia urbana (território da ação militante) tanto na dimensão do pertencimento como na da denúncia de vulnerabilidades compôs o cenário da experiência Mística em questão, trazendo elementos críticos reflexivos, segundo o relato da entrevistada:

Quando terminou os encaminhamentos do seminário convidamos todos a que cada um pegasse um dos elementos que estavam no mapa (tarjas e bandeiras) e fôssemos saindo em marcha, organizados em duas fileiras, também com os instrumentos da animação (bumbo e violão) tocando e cantando esta música “Janela da Favela” (originalmente de Gracia do Salgueiro, na versão do Ponto de Equilíbrio).

No relato da militante, essa experiência foi marcante pelo fato de ter despertado de uma forma mais vívida do micro, do território que cotidianamente passa despercebido. A noção de que dentro das casas da periferia onde o Movimento atua existem pessoas e que suas vidas se desenrolam em toda complexidade que isso envolve.

Evidencia também a dimensão do cuidado que precisamos ter uns com os outros – os militantes entre si e a comunidade. A sobrevivência e a força do povo periférico diante das adversidades e ao mesmo tempo, a beleza que a vida das outras pessoas carrega. A reflexão acerca da alegria das pessoas que dão vida ao território despertou e aflorou sentimentos de conexão e comunhão.

Ao chegar no local, onde a favela estava representada havíamos deixado um celular tocando a mesma música como se fora um som que toca na favela... Então puxamos uma fala, dizendo que estávamos voltando aos nossos territórios, à nossa base, e que todos os ensinamentos do Seminário nos lembravam e reforçavam a importância do cuidado com nosso povo, de percebermos a identidade e a pertença do povo aos seus locais ... (não lembro de toda a fala). Por fim, foi dito que todos e todas retornassem energizados e imbuídos de amor ao povo. Por fim, propusemos que todos e todas se abraçassem e partilhassem o alimento (cubinhos de queijo com mu-mú). Puxamos nosso grito: “Direito de Trabalhar – Trabalhar com Direitos!”

Como mencionado anteriormente, o exercício da análise textual discursiva me levou a identificar inicialmente as categorias que seguem: experiência estética; experiência transcendente; experiência identitária (individual e coletiva), experiência político-pedagógica e experiência animadora.

Neste contexto, a experiência estética parte da ornamentação do espaço cujas contradições das cami-

nhadas dos militantes foram representadas pelos espinhos, pedras e ramos secos em oposição aos ramos verdes e flores. As bandeiras dos Movimentos, do país e as tarjas que representavam o acesso aos direitos fundamentais trazem em si, elementos da identidade do sujeito coletivo e da construção do espaço.

A residência periférica representada por elementos que caracterizam lares e convivências familiares (independente da composição do mesmo), a referência do trabalho e a denúncia das vulnerabilidades da área apareciam na ornamentação do local e na música escolhida: “Não quero dizer que lá não existe tristeza (tristeza). Não quero dizer que lá não existe pobreza (pobreza). Porque favela sem miséria não é favela”. Mas, dialeticamente, na canção, há um convite ao militante: “Abre a Janela da Favela. Você vai ver a beleza que tem por dentro dela”.

No relato da militante, a experiência à animou (no sentido de dar vida) a retornar para o seu trabalho de base. A dimensão da partilha acessada e da conectividade entre as pessoas atuou como “o motor secreto de seu compromisso”.

Nesse relato, a experiência coletiva, vivenciada esteticamente e abastecedora de ânimos foi sentida como pedagógica à medida que trazia à tona, na dimensão da materialidade, elementos da realidade que dispararam processos crítico-reflexivos.

Streck (2013) aponta que o ato de refletir sobre a vida do grupo e da relação com o grupo e com a comunidade constitui-se em uma experiência acessível a todos. Na Mística o que está dito, em diferentes linguagens, não somente auxilia a pensar, mas “faz pensar”, no sentido de introduzir um elemento novo que provoca e desacomoda, desperta emoções.

O elemento da emoção narrado pela militante talvez seja realmente o mais difícil de traduzir em um exercício analítico. Streck (2013) nos atenta que “da pedagogia moderna aprendemos que as emoções (paixões, vontade, espírito, ou outros nomes que se dê a elas) são elementos constituintes da compreensão de educabilidade” (p.11-12).

A utopia da unidade na diversidade da qual nos fala Freire (2017) pode ser acessada na experiência da Mística, compreendendo a história como possibilidade e o ser humano como um ser conectivo o qual no processo dialético, constitui-se como sujeito e como coletivo, educa e é educado na comunhão das vivências e na práxis reflexiva. Há ecos na experiência mística que são possíveis de traduzir e outros não, no entanto, a potencialidade da experiência como mobilizadora dos compromissos assumidos na militância e na luta por uma sociedade mais justa é constatada a partir do relato que conforma o presente estudo e de outras experiências acessadas, no campo investigativo da Educação Popular.

Considerações finais

Aprofundar a reflexão acerca dos elementos político-pedagógicos da Mística, como prática dos Movimentos Sociais no campo da Educação Popular é um exercício que favorece o contato com dimensões para além da materialidade, lugar tão comum nas teorias críticas e abre espaço para diferentes linguagens que afetam e mobilizam os sujeitos em seus processos crítico-reflexivos.

A dimensão da transcendência que pode ser caracterizada na questão religiosa, no humanismo cristão, ou até mesmo na experiência estética realista soma-se, território, a uma leitura crítica da realidade, social, histórica, política e pedagógica. Tal leitura é dimensionada por sujeitos coletivos que se educam em comunhão.

O despertar das emoções mobilizados pela experiência da Mística também pode ser compreendido como um elemento constituinte da educabilidade dos seres a ser explorado em estudos posteriores. Linguagens não necessariamente novas, e sim, mais profundas que transitam pelo cenário da Educação.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Educação, bolsista FAPERGS/CAPES, jcpedro@ucs.br

2 Nome fictício.

3 Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, na cidade de São Paulo/SP.

Referências

- BOFF, Leonardo; PELOSO, Ranulfo; BOGO, Ademar. *Mística: uma Necessidade no Trabalho Popular e Organizativo. Caderno de Formação*. São Paulo: MST, n. 27, março, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 3ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2017.
- GOHN, M. G. M.. A Relação entre a Educação Popular e os Movimentos Sociais na Construção de Sujeitos Coletivos. In: **XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, 2015. <http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=Maria+da+Gloria+Gohn>. Curitiba: PUC PR, 2015. v. 1.
- MEJIA, Marcos Raul. *Educaciones y Pedagogias críticas desde el Sur*. Panamá: CEAAL, 2011
- TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire y la agenda da educación latino americana en el século XXI*. Buenos Aires-Ar.: Clacso, 2002.
- MEDEIROS, Evandro Costa. *A dimensão educativa da Mística Sem Terra*. A experiência da Escola Nacional” Florestan Fernandes” Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação 2002.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- SOUZA, Rafael Belan Rodrigues. *A Mística no MST*. Mediação da Práxis Formadora de Sujeitos Históricos. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Araraquara, 2012.
- STRECK, Danilo R.. Emoções na História da Educação Popular Latino-Americana: introdução a uma pedagogia sentipensante. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia/GO. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. p. 01-15.
- STRECK, Danilo R.. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 15, p. 300-310, 2010.
- STRECK, Danilo R.. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 185-198, 2012.
- VIEIRA, Maria Leliana.; SANTOS, Maria Vanuzia Soares do; COSTA, Wilma Vieira . A Mística no processo de formação de educadores do campo em Sergipe. In: **IV Colóquio Internacional educação e Contemporaneidade**, 2010, São Cristóvão. Anais do IV Colóquio Internacional educação e Contemporaneidade, 2010.

Relação do *Sem Terra* com a terra: subsídios para uma Educação Ambiental crítica

Heloísa Giron¹

Introdução

A proposta de diálogo entre escola e movimentos sociais que é apresentada nesse trabalho está inserida nas discussões sobre educação ambiental (EA). Para conversar com esse campo do conhecimento, é trazido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), focando-se nos processos pedagógicos vinculados à formação do sujeito Sem Terra.

A educação ambiental surgiu associada aos movimentos ambientalistas, como uma ferramenta para a conscientização, buscando uma mudança na forma que a humanidade se relaciona com a natureza. A necessidade de redimensionar essa relação foi desencadeada pela chamada de atenção aos problemas ambientais, ocorrida, a nível mundial, a partir da década de 1960. Ela pode ser diferenciada entre EA crítica e convencional. Esta diferenciação traz consigo objetivos e práticas distintas (GUIMARÃES, 1995).

A EA convencional, de acordo com Carvalho (2008), está relacionada à promoção de comportamentos ecologicamente orientados, enquanto que a EA crítica busca a formação de um sujeito ecológico. A EA crítica está diretamente relacionada às questões sociais e não entende humanidade e sociedade separadas da natureza, o que implica na contemplação de aspectos sociais na sua prática (CARVALHO, 2008; LOUREIRO, 2005).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social de massas que tem como sua bandeira a luta pela Reforma Agrária. A

forma principal de realização dessa luta é pela ocupação de terra. Da ocupação de terra surge a organização do acampamento, que é temporária e tem como objetivo culminar na formação do assentamento. Os assentados permanecem vinculados ao MST, pois o movimento acredita que a luta pela reforma agrária acontece, para além da ocupação das terras que não cumprem sua função social, como, por exemplo, na resistência, em uma forma de produção e de vida alternativa ao agronegócio (CALDART, 2000).

O MST é formado pelos sem-terra, ou seja, pessoas que tiveram seu direito ao uso da terra negado. Estas vêm de diversos contextos, podem ser filhos de camponeses que não tem como dividir mais as terras dos pais, arrendatários, meeiros e até cidadãos urbanos que há gerações não tem contato com a terra (MORISSAWA, 2001). As lutas se dão em família e todos são chamados a participar, inclusive as crianças. Disso resulta que no MST e pelo MST forma-se um novo sujeito social, o sujeito Sem Terra. A luta pela terra é uma luta pela vida, e nela estão envolvidos aspectos subjetivos como a formação de valores e cultivo de modos de vida (CALDART, 2000).

Neste trabalho busca-se encontrar as ligações em um nível individual, desdobradas, posteriormente, em atitudes de uma coletividade inseridas em um espaço e um tempo específicos. Mesmo que, para tal abordagem, poderiam ser consideradas a análise de documentos ou funcionamentos de instituições em específico, optou-se pela escuta. Assim tem-se como enfoque os discursos, aquilo que se diz – e também se converte em prática – sobre a relação do sujeito Sem Terra com a terra.

A partir deste contexto, escolheu-se falar de terra e não da natureza, pelo seu apelo simbólico e subjetivo entre um grupo tão marcado por ela, considerando os modos de existência e práticas de subjetivação possíveis que emergem do interior dos agenciamentos nas relações trabalhador rural-terra.

Sujeito ecológico na relação com a terra

Sujeito ecológico é um termo cunhado por Isabel Carvalho (2008). Corresponde à “um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos” (p. 67). Ou seja, é aquele que incorpora uma atitude ecológica em sua constituição enquanto sujeito e é o que busca ser o que se identifica a causa ambiental. Atitude ecológica, por sua vez, diz respeito ao conjunto de crenças e valores que dão a sustentação ao ser ecológico.

O termo atitude é utilizado em contraponto ao termo comportamento. Entende-se o comportamento como aquilo que é observável por meio do agir do sujeito. Este tem por motivação uma determinada atitude, uma forma de perceber e atuar no mundo. A atitude, deste modo, engloba aspectos subjetivos, não observáveis diretamente, mas profundamente enraizados na constituição da pessoa, mantidos por determinados valores, geradores, ou não, de comportamentos observáveis (CARVALHO, 2008).

Em relação aos valores, o movimento ecológico alicerça-se na crítica àqueles de uma sociedade individualista, voltada à exploração e à competição. Entende-se que são estes os valores que permeiam a crise na relação do ser humano com a natureza. O sujeito ecológico emerge no movimento ecológico e, dessa forma, incorpora essa crítica em sua constituição.

A relação de oposição entre ser humano-natureza vigente na sociedade ocidental contemporânea também é criticada pelo sujeito ecológico. O ser humano coloca-se em uma categoria distinta da natureza, um

ser desconectado de sua história, de seu corpo e de suas condições físicas de sobrevivência. Desconectado de sua história, pois ignora a trajetória evolutiva do Universo, do Planeta Terra e dos seres vivos que proporcionou sua origem nesse tempo geológico. Desconectado de seu corpo, pois esquece-se que as moléculas que o compõe originaram-se da explosão de algumas tantas estrelas e, num processo de bilhões de anos, arranjam-se de tal forma a permitir a organização corporal da qual desfruta. E desconectado de suas condições físicas de sobrevivência por ignorar os processos químico-físico e biológicos essenciais à manutenção das condições ambientais em que vive.

Talvez a palavra ignora não seja a adequada, porque em termos de conhecimento científico é aceita a veracidade desses processos. A humanidade ‘conhece’ sua história, a constituição de seu corpo e o funcionamento dos ciclos biogeoquímicos. Conhece a um nível racional. Porém, o conhecimento racional não parece ser o suficiente para que uma atitude de conexão com a natureza seja incorporada no sujeito humano. Algo mais parece necessário para que esse conhecimento seja aplicado no seu viver, para que esse conhecimento o constituía, alicerces valores e crie uma atitude.

É nesse sentido que a EA crítica objetiva a formação de uma atitude ecológica e assim, entre no campo da formação do sujeito. A crise ambiental tem algo de crise de identidade da humanidade. Buscar sua superação envolve responder a uma das perguntas que vem nos instigando à reflexão ao longo de nossa história enquanto humanidade. “O que é ser humano?”. A crise ambiental, ainda, nos pede que a(s) resposta(s) a essa pergunta precisa(m) ser coerente(s) com o que nós estamos dispostos a fazer para vive-la(s) em nosso íntimo, em nossas relações e em nossa organização social. Como comenta Leonardo Boff (1999), está sendo posto à prova o predomínio do pensamento racionalista científico em sua tendência à fragmentação pela criação de dualismos e estamos sendo convidados a integrar o sentir em nossa relação com o todo, de modo a criarmos uma atitude de cuidado para com a Terra.

Sujeito Sem Terra na relação com a terra

Roseli Caldart (2000) define o sujeito Sem Terra como o sujeito social e sociocultural que se constitui/é constituído nas lutas do MST. Diz-se sujeito social porque é visto enquanto uma coletividade que constrói sua identidade no processo de organização e ação em prol de seus interesses sociais. É sujeito sociocultural, pois “estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual” (p. 26).

Uma das preocupações do MST é a formação do sujeito Sem Terra porque, entende-se que é a partir dele que a luta pela reforma agrária de dentro dos assentamentos prossegue. As ações próprias do movimento e seus momentos históricos dão conta de uma parte dessa formação, mas também uma parte importante é destinada à escola (CALDART, 2000). Um exemplo de ação do movimento com implicações na formação de um sujeito Sem Terra é a mística. Nesta relembram-se lutas dos trabalhadores e homenageiam-se símbolos de resistência proletária e camponesa (MORISSAWA, 2001).

No aspecto da relação com a terra, entende-se que os Sem Terra nunca serão camponeses iguais aos que eram, antes de passarem por ocupações de terra e atividades do movimento (CALDART, 2000). Precisam achar formas de permanecer no campo, enfrentando os dilemas da nossa época. Dentre esses dilemas, destaca-se um posicionamento em relação ao uso de sementes transgênicas e agrotóxicos (STEDILE & FERNANDES, 2005).

A posição do movimento é promover a organização em cooperativas agrícolas, o que se percebe na oferta de cursos técnicos nesse sentido, por escolas mantidas pelos MST, para militantes assentados. O movimento também fomenta a produção agroecológica em seus assentamentos, tendo na sua organização coletivos de agroecologia que trabalham formas de desenvolver esse tipo de agricultura em seus territórios (STEDILE & FERNANDES, 2005). A produção é familiar, os lotes de trabalho e a forma como são geridos é de

responsabilidade das famílias, porém nos assentamentos as famílias organizam-se de forma cooperativa para que seus produtos atinjam um determinado mercado com mais força.

Onde, com quem e como?

Este trabalho insere-se dentro da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pela autora, em conjunto com uma comunidade de assentados, na Serra Gaúcha.

No assentamento onde está sendo realizada a pesquisa 10 das 24 famílias assentadas, tem “pertença” no movimento, ou seja, participam das discussões e lutas. Estas são as mesmas famílias que se propõem a desenvolver a produção agroecológica de, principalmente, amora. No assentamento existe uma agroindústria de produção de sucos, vinagre e geleias, onde é processado o que é produzido por essas famílias.

Dentro do assentamento também existe uma escola de ensino fundamental gerida pelo estado do Rio Grande do Sul. Nos seus 28 anos de existência, a escola vem resistindo a tentativas de fechamento e é a pressão da comunidade que a mantém em pé. Os alunos são assentados. Para alguns, foram seus avós os primeiros a assentarem-se naquela área, outros chegaram depois, quando o assentamento já estava estabelecido e para outros, sua família residia naquele espaço anterior ao assentamento.

A forma como essa comunidade se relaciona com a terra pode trazer pistas de práticas de educação ambiental, dado o contexto de contestação social onde se encontram e relação direta que tem com a terra, através da agricultura.

Como metodologia está sendo utilizada a pesquisa participativa (STRECK & ADAMS, 2014). Os sujeitos de pesquisa são os educandos, suas famílias e as educadoras de uma escola de ensino fundamental inserida em um assentamento rural da Reforma Agrária. Tem como inspiração os Círculos de Cultura, propostos por Freire (1963; 1981; 1987). Es-

tão sendo desenvolvidas atividades que coloquem os educandos e as educadoras de frente com a realidade onde se encontram, para que possam analisá-las a uma certa distância.

Neste trabalho, escolheu-se discutir as reflexões emergentes das respostas a seguinte pergunta: “O que é a terra?”. Os educandos do primeiro ciclo do ensino fundamental produziram um desenho procurando responder a essa pergunta e o apresentaram aos colegas e à pesquisadora, em uma roda de conversa.

Os elementos de análise são as manifestações dos sujeitos de pesquisa que digam respeito à terra, sendo utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para análise dos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Conhecer na relação: o trabalho com a terra

Dois elementos – que podem ser tomados como duas importantes categorias emergentes – podem ser percebidos a partir do processo de análise. O primeiro diz respeito a relação trabalho – natureza. Os educandos e suas famílias trabalham com a terra, ou seja, é dela que retiram seu sustento, de forma que o trabalho funciona como mediador entre si mesmos e a terra. Enquanto caminhávamos pelo assentamento, era recorrente o apontamento das lavouras em detrimento da observação das áreas de mata. Também nas produções artísticas dos educandos, quando perguntados sobre o que é a terra, muitos trouxeram sua casa, sua família e plantas de consumo, como maçã, amora, milho, etc.

O segundo elemento é, na verdade, um desdobramento do primeiro. O trabalho toma muito tempo da vida das pessoas e é muito importante na constituição da sua forma de vida. Como o trabalho demanda tanto tempo e tanta energia, ele permite a formação de relação. Entre a comunidade estudada há uma relação entre as pessoas e a natureza. Tal relação é evidenciada na relação sujeito-cultura, que pauta a constituição de um sujeito sem-terra que também é um sujeito da terra. Quando, por exemplo, um aluno diz que é difí-

cil colher amora porque os espinhos machucam e não tem como usar luva senão os frutos amassam, existe um sentido de relação. Se sabe o período da poda, o da brotação e da colheita é porque tais acontecimentos se convertem em importantes ritos que marcam uma vida de relação com a terra. O mesmo vale para o clima, sua influência sobre a cultura, o que se come ou o que se planta em cada época do ano, etc. É uma interação, diferente da contemplação apregoada e vigente pela escola “tradicional”, ou pela escola da cidade que não possui vinculação com a terra. A interação, aqui, implica em ação, em interferência mútua do ser humano na natureza e da natureza no ser humano.

Se conhecer é preservar, só se conhece na relação, o trabalho na terra transforma o homem e a mulher em homem e mulher da terra, na terra e com a terra, as vezes predador, as vezes presa, mas nunca desenraizado.

Referências

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008. CALDART.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife, nº 4, abril/junho, 1963.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe; DE CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 69-98.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

STRECK, Danilo R. e ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonidade.** Curitiba: Editora CRV, 2014.

Notas de fim

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PU-CRS), Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível Mestrado, heloisa.giron@acad.pucrs.br.



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 09

**Biopolítica, Educação e Políticas Públicas:
desafios para a Educação no Século XXI**

A Educação Ambiental como potencializadora da logística reversa para a gestão de resíduos sólidos oriundos da sociedade de consumo

Matheus Milani¹

Introdução

A sociedade atual recebe uma série de nomenclaturas que caracterizam seus extremos. Segundo Lipovetsky (2005) a sociedade atual tenciona a lógica do modernismo até seus limites mais exacerbados.

Um dos fatores extremados é o consumo, que adquire uma nova faceta social e passa a ser abordado como consumismo, que leva a diversos impactos ambientais seja pela extração de matérias-primas ou, especialmente, pela geração de resíduos sólidos pelo descarte acelerado de produtos.

Os impactos ambientais gerados pelo aumento no descarte de bens pelo consumismo conduz a diferentes reflexões e debates na área ambiental. A partir desta premissa inicial, questiona-se a existência de mecanismos para minimizar os impactos do descarte de resíduos sólidos.

A logística reversa pode oferecer uma resposta não ao consumismo, mas aos resíduos que são descartados no meio-ambiente, bem como a Educação ambiental pode ser importante potencializadora desta logística.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivos contextualizar a sociedade atual como uma sociedade movida pelo consumo, o que acarreta em impactos ambientais; analisar a logística reversa como instrumento ambiental presente em Política Pública para reduzir os impactos dos resíduos sólidos; propor que a logística reversa somente terá seus fluxos mo-

vimentados se a Educação Ambiental estiver presente como educação política, o que também resultaria em reflexões e questionamentos sobre a manutenção da sociedade baseada no consumo extremado.

A Metodologia do trabalho envolve revisão bibliográfica e documental e a dialética para a análise da bibliografia.

O referencial teórico contará com a seguinte estrutura: a sociedade de consumo como geradora de impactos ambientais por resíduos sólidos; a logística reversa como possibilidade redutora do impacto gerado por resíduos sólidos oriundos do consumismo; a educação ambiental como potencializadora da logística reversa e como reflexiva à sociedade de consumo.

Com isso, espera-se refletir sobre o momento atual da sociedade, permeado pelo consumo, onde existem ferramentas para minimização dos impactos, mas que dependem da educação ambiental para sua implementação e para questionar o modelo social atual.

A sociedade de consumo como geradora de impactos ambientais por resíduos sólidos

A sociedade atual recebe uma pluralidade de adjetivos, na tentativa de descrever o período que vivemos². Dentro desta pluralidade, destaca-se que se trata de uma época de extremos. Trata-se de uma sociedade

extremista, que tenciona a lógica do modernismo até seus limites mais exacerbados (LIPOVETSKY, 2005).

Um dos fatores extremados pelo atual modelo social é o consumo. Por isso, diversos sociólogos afirmam que a sociedade atual é baseada no consumo, que passa a ser visto e tratado como consumismo, devido à dimensão extremada que alcança.

O consumo, enquanto inerente e necessário à subsistência humana sempre existiu. Consumia-se para sobreviver, para adquirir o necessário à sobrevivência (alimentos, vestuário, etc.). Contudo, quando o consumo deixa de ser algo necessário à sobrevivência e passa a confundir-se com a própria existência humana, além de ser a forma pela qual as pessoas são interpe-ladas pela sociedade, ele adquire esta nova conotação, passando a ser tratado como consumismo.

Lipovetsky (2012), ao se referir ao atual sistema social, fala na eclosão de uma nova cultura, chamada cultura-mundo, que designa o momento em que o capitalismo se propagou por todo o mundo, impondo o sistema de mercado, sendo que todas as nações se engajaram a este sistema. Esse sistema de mercado se impôs inclusive sobre os dispositivos tradicionais (Igreja, Estado, Nação, Arte, Escola, Socialismo ou Culturas de Classe), que impunham obstáculos para a legitimação universal e global de uma sociedade baseada no mercado, permitindo que o capitalismo engendrasses uma verdadeira cultura (um sistema de valores e normas).

Nesta cultura-mundo, com o capitalismo propagado para todo o mundo o sistema de mercado, segundo Bauman (2008), a sociedade passa a admitir seus membros como consumidores, de modo que para atingir padrões de normalidade e ser reconhecido como um membro adequado e pleno é preciso atender às demandas do mercado de consumo, contribuindo com a regularidade para a demanda que esvazia a oferta, e em tempos de estagnação econômica ou de recessão, seus membros devem fazer parte da recuperação conduzida pelo consumidor. Dessa maneira, os pobres ou indivíduos problemáticos para a sociedade passam a ser os não-consumidores.

Por isso Bauman (2009) define a vida na atual sociedade como uma vida líquida, visto que que é baseada no consumo. Ela projeta o mundo e todos os seus fragmentos como objetos de consumo, que perdem a utilidade e sua atração e poder de sedução, bem como o valor, enquanto são usados. A expectativa de vida útil é limitada e, uma vez ultrapassado este limite, tornam-se impróprios para consumo, devendo ser removidos da vida de consumo para abrir caminho para outros objetos de consumo ainda não utilizados.

Esta sociedade reordena a produção e o consumo de massa sob a lei da obsolescência, da sedução e da diversificação, bem como a regra do efêmero rege a produção e o consumo dos bens e objetos (LIPOVETSKY, 2009).

Além disso, Bauman (2008) complementa a definição da lei da obsolescência, pois define a cultura da sociedade movida pelo consumo como uma síndrome que encurta a expectativa de vida do desejo e a distância temporal entre este e sua satisfação, assim como entre a satisfação e o depósito de lixo, envolvendo velocidade, excesso e desperdício. Para Bauman (2008) a síndrome consumista:

Também encurta radicalmente a expectativa de vida do desejo e a distancia temporal entre este e sua satisfação, assim como entre a satisfação e o depósito de lixo. A síndrome consumista envolve velocidade, excesso e desperdício (Bauman 2008).

Essa síndrome de encurtamento entre consumo e descarte gera impactos ambientais pelos resíduos oriundos deste processo.

Por isso, uma sociedade permeada pela lógica de mercado e baseada no consumismo traz uma série de fatores negativos em termos individuais e sociais. Os fatores negativos relacionados à questão ambiental são inúmeros, especialmente pela extração de recursos ambientais para a produção constante de produtos de consumo, como também o acelerado descarte destes produtos, que retornam ao ambiente como resíduos.

Tudo aquilo que é colocado em sacos de lixo (sejam embalagens, bens velhos ou quebrados, comida estragada, materiais passíveis de reciclagem, e até mesmo componentes extremamente tóxicos que integram bens de consumo, como chumbo, mercúrio ou pesticidas) compõe aquilo que é conhecido como resíduo sólido urbano, ou RSU (LEONARD, 2011).

No Brasil, de acordo com Ribeiro e Morelli (2009) no ano de 2007 (há mais de uma década atrás) foram gerados 174,4 milhões de toneladas de resíduos sólidos, sendo deste total 61,5 milhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos.³

Atualmente o Brasil produz cerca de 387kg de resíduos por ano por habitante, sendo que apenas 58% destes vão para o destino adequado, enquanto que outros países que geram quantidades próximas, como Hungria (385kg/ano/habitante), Croácia (387 kg/ano/habitante), Japão (354 kg/ano/habitante) e Coréia do Sul (358kg/ano/habitante) trabalham com margens de 96% de destinação adequada de seus resíduos (GIRARDI, 2016).

Segundo Leonard (2011) a utilização pela indústria de reciclagem e reutilização do termo “resíduo sólido urbano” faz com que as pessoas não percebam que estão jogando fora bens com valor econômico. Além da falta de percepção do valor econômico dos bens descartados, não há conscientização sobre o impacto ambiental gerado pelo consumo e descartes acelerados.

Logística reversa como possibilidade redutora do impacto gerado por resíduos sólidos oriundos do consumismo

A logística é o processo de gerenciar estrategicamente a extração ou aquisição, movimentação e armazenagem de matéria-prima, peças, produtos acabados e demais materiais, buscando a maximização da lucratividade presente e futura através do atendimento dos pedidos dos clientes com custos reduzidos (GUARNIERI, 2011).

Costa, Mendonça e Souza (2014) baseiam-se no Conselho de Gestão da Logística (*Council of Logistics Management*) para definir a logística, chamada de logística empresarial direta, como

O processo de planejar, implementar e controlar o fluxo eficiente e custo-efetivo de materiais virgens, inventários intraprocessos, bens finalizados e informações relacionadas, do ponto de origem para o ponto de consumo com o propósito de conformar-se aos requisitos dos clientes.

Já a logística reversa é uma área da logística empresarial que opera no sentido inverso, garantindo o retorno de produtos, materiais e peças a um novo processo de produção ou a uma nova utilidade (COSTA, MENDONÇA, SOUZA, 2014).

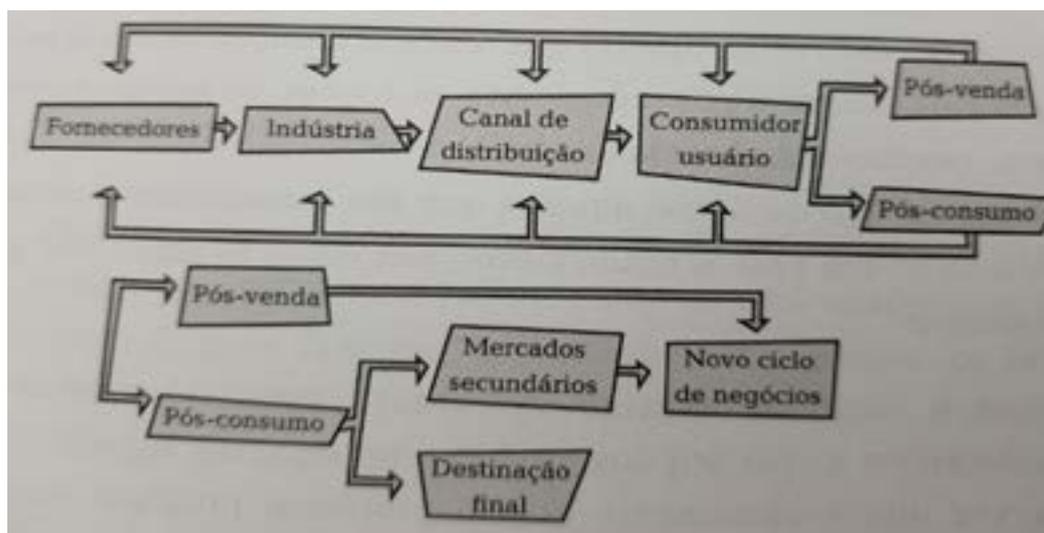
Portanto, ao menos inicialmente, a Logística Reversa não tem como preocupação primordial a questão ambiental, mas sim o foco produtivo com acesso a produtos, materiais e peças, garantindo matéria-prima para um novo ciclo do processo de produção. Contudo, ao longo do tempo ela foi cooptada pelo discurso ambientalista, sendo uma das ferramentas disponíveis para pensar e minimizar os impactos ambientais do atual modelo de sociedade. Assim, de acordo com Oliveira (2016) a logística reversa tornou-se um importante segmento para as empresas, seja pelo retorno de matérias-primas, seja pela preocupação ambiental imposta pela legislação ou da responsabilidade social corporativa e competitividade sustentável.

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), editada através da Lei 12.305 de 2010 prevê a logística reversa:

Art. 3 Para os efeitos desta Lei, entende-se por: (...)

XII - logística reversa: instrumento de desenvolvimento econômico e social caracterizado por um conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada;

Figura 1: Canais Reversos Pós-Venda e Pós-Consumo



Fonte: Razonini Filho e Berté, 2013

A logística reversa é composta por canais, ou fluxos, que visam o retorno dos produtos após a compra ou o uso. Como visto na figura abaixo, os canais reversos são compostos por uma série de fluxos que conduzem os bens após a venda (em caso de defeito de produção ou insatisfação do consumidor) ou após o uso, para que lhes seja dada a devida destinação.

Defende-se neste artigo que os canais reversos precisam ser estruturados e movimentados. Apesar da previsão em Política Pública de sua implementação e movimento dos bens nos canais reversos, é necessário que as pessoas tenham consciência do impacto ambiental de seu consumo e de suas ações para que de fato façam a destinação adequada dos bens que consomem e exijam a implementação dos canais reversos.

Portanto, destaca-se que a logística reversa não tem como finalidade ou objetivo principal enfrentar o modelo consumista da sociedade. Ela não visa a redução do consumo e do descarte de produtos, que ocorre de modo acelerado na atual sociedade, como visto no tópico anterior deste artigo.

Contudo, a seu turno, a logística reversa atua diretamente em algumas das consequências do consumismo: a necessidade de matérias-primas para a constante fabricação de produtos e bens de consumo, e consequente-

mente o descarte destes bens após seu uso, que geram um acúmulo sem precedentes de resíduos sólidos.

Dessa forma, a logística reversa não busca resolver a origem do problema (sociedade consumista), mas oferecer algumas soluções a algumas das consequências do consumismo, para que o sistema capitalista baseado no consumo mantenha seu ciclo e dê continuidade à sociedade de consumo.

A Educação Ambiental como potencializadora da logística reversa e como reflexão à sociedade de consumo

A educação ambiental é o eixo norteador para a revisão das certezas, reflexão sobre a práxis pedagógica e a tomada de decisão, implicando na transformação do conhecimento de práticas educativas para se construir um conhecimento novo baseado em abordagens que integre os potenciais da natureza, os valores humanos e as identidades culturais em práticas produtivas sustentáveis (ANDRADE, 2012).

Conforme Sauv  (2005), quando se trata de educa o ambiental, apesar da comum preocupa o com o

meio ambiente e do papel central da educação para a melhoria das relações dos indivíduos com o ambiente, os diferentes autores adotam diversos discursos sobre a educação ambiental e propõem diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa⁴.

Neste trabalho, defendemos que a visão da educação ambiental para levar à reflexão sobre a sociedade de consumo e conduzir à estruturação e movimento dos fluxos da logística reversa é a educação ambiental como educação política.

Esta educação ambiental com viés político, segundo Reigota (2012) prioriza a análise das relações políticas, econômicas, culturais e sociais entre a humanidade e a natureza e relações entre os seres humanos, visando especialmente a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem uma participação livre, consciente e democrática dos indivíduos.

Esta educação ambiental, conforme Reigota (2012) está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltara para o bem comum. Uma das premissas da educação ambiental como educação política é a de que o grande problema não está na quantidade de pessoas no planeta que precisam consumir cada vez mais recursos naturais, mas sim no excessivo consumo dos recursos por uma pequena parcela da humanidade, além do desperdício de artigos.

Portanto, há uma intrínseca relação desta visão de educação ambiental com a logística reversa, pois quando se questiona o excesso de consumo por uma pequena parte da população e passa-se a consumir mais conscientemente, além de reduzir o desperdício (seja descartando adequadamente ou exigindo o retorno dos bens através de fluxos reversos para que possam ser reutilizados) está sendo colocado em prática a logística reversa através da educação ambiental, com intervenção direta dos cidadãos. E com o meio ambiente mais adequado e uma visão mais sustentável, há uma ampliação da cidadania.

Conclusões

O artigo apresentou a sociedade atual como uma sociedade baseada no consumo, através de autores que discutem e refletem sobre o tema. Com esta faceta consumista, há um grande impacto ambiental pela geração de resíduos sólidos.

A logística reversa é um instrumento previsto na PNRS e determina que os bens consumidos, pós-venda e pós-consumo, retornem à cadeia produtiva, para que sejam reutilizados como matéria-prima; ou, caso não seja possível sua reutilização, seja dada a destinação final adequada a estes produtos, reduzindo o impacto ambiental gerado em comparação a um descarte inadequado.

A logística reversa não atua diretamente em relação ao viés consumista da sociedade, pois não tem como seu objetivo a redução do consumo e a conscientização em relação ao consumismo. Porém, pode atenuar algumas das consequências do consumismo, que são a necessidade constante de matéria-prima para a produção de novos bens de consumo e o descarte destes bens no meio-ambiente, de modo inadequado.

Contudo, para a implementação da logística reversa e para que seus fluxos sejam de fato movimentados, é necessário que a população conheça este instrumento e saiba como utilizá-lo. Neste contexto, defendeu-se que a educação ambiental é uma poderosa ferramenta para que isso ocorra, e para que, também, conduza a uma reflexão dos indivíduos sobre a sociedade baseada no consumo e os impactos ambientais gerados por este padrão social.

Uma vez que os indivíduos reflitam, auxiliem e exijam, através da educação ambiental como educação política, a aplicação de ferramentas presentes para a geração de um novo padrão ambiental, mais sustentável e adequado, estão também ampliando suas cidadanias.

Referências

- ANDRADE, Keila Maria de Alencar Bastos. **Educação Ambiental: a formação continuada do professor**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BRASIL. Lei 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2010.
- COSTA, Lourenço; MENDONÇA, Fabrício Molica de; SOUZA, Ricardo Gabbay de. *O que é Logística Reversa*. In: VALLE, Rogerio; SOUZA, Ricardo Gabbay de. **Logística Reversa: processo a processo**. São Paulo: Atlas, 2014.
- GIRARDI, Giovana. Brasil produz lixo como primeiro mundo, mas faz descarte como nações pobres. **Estadão**. São Paulo, 07 ago. 2016. Disponível em: <<https://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/brasil-produz-lixo-como-primeiro-mundo-mas-faz-descarte-como-nacoes-pobres/>> Acesso em 04 set. 2018.
- GUARNIERI, Patricia. **Logística Reversa: em busca do equilíbrio econômico e ambiental**. Recife: Ed. Clube de Autores, 2011.
- LEONARD, Annie; CONRAD, Ariane. **A história das coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos**. Trad. Heloisa Mourão. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri-SP: Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O reino da hipercultura: cosmopolitismo e civilização ocidental*. In: JUVIN, Hervé; LIPOVETSKY, Gilles. **A Globalização Ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária**. Trad. Armando Braio Ara. Barueri-SP: Manole, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OLIVEIRA, Uanderson Rebula de. **Logística reversa de eletroeletrônicos e a sustentabilidade ambiental**. São Paulo: Saraiva Publique-se, 2016.
- RAZZONINI FILHO, Edelvino; BERTÉ, Rodrigo. **O reverso da logística e as questões ambientais no Brasil**. Curitiba: Inter-saberes, 2013.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- RIBEIRO, Daniel Vêras; MORELLI, Márcio Raymundo. **Resíduos Sólidos: problema ou oportunidade?**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel (org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Notas de fim

1 Doutorando em Educação pelo PPG em Educação da UNISINOS; email: matheuskmilani@gmail.com.

2 Hipermoderna (Lipovetsky); Modernidade Líquida (Bauman); Modernidade tardia (Giddens); Pós-modernidade (Harvey), dentre outras possíveis designações.

3 Os demais resíduos são resíduos de saúde, resíduos de construção civil e demolição e resíduos industriais.

4 As diferentes correntes compreendem: a naturalista; a conservacionista/recursista; a resolutiva; a sistêmica; a científica; a humanista; a moral/ética; a holística; a biorregionalista; a prática; a crítica; a feminista; a etnográfica; a da ecoeducação; e a da sustentabilidade, além da educação ambiental como educação política, que adotamos no presente trabalho. Elas variam conforme a concepção dominante do meio ambiente e os enfoques privilegiados, a intenção central da educação ambiental e os exemplos de estratégias ou modelos que ilustram a corrente.

Considerações acerca da eclosão do Neofascismo no Brasil (Ou eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada)

Mauricio Cristiano de Azevedo¹

O fascismo é fascinante, deixa a gente ignorante e fascinada

E é tão fácil ir adiante e se esquecer que a coisa toda está errada

Humberto Gessinger

O objetivo deste ensaio é oferecer uma interpretação inicial para o fenômeno da eclosão do neoconservadorismo no Brasil, perguntando sobre se tal fenômeno tem, em alguma medida, conexão com alguma questão de fundo educacional ou formativo. Entendemos que tal interpretação deva ser situada e lida desde o marco da discussão da biopolítica, tendo em vista as possibilidades de compreensão da dinâmica política contemporânea abertas por tal debate. Partimos daquilo que julgamos ser a mais urgente e necessária articulação teórica a ser feita no momento: compreender o movimento reacionário que se instala no Brasil desde as manifestações de rua de junho de 2013, enquanto uma resposta aos três mandatos presidenciais sequenciais do Partido dos Trabalhadores, atravessando o processo de impeachment em 2015 e culminando com a proeminência da figura de Jair Bolsonaro, que na data da escrita deste texto, venceu com confortável vantagem o primeiro turno das eleições presidenciais de 2018. É possível, situar Jair Bolsonaro e seu pretenso ideário político no quadro das ideologias de tipo fascista? Há características substancialmente novas nessas ideologias se as situamos em um mundo no qual as novas tecnologias da informação abrem a praticamente todas as pessoas a possibilidade de emitir conteúdos midiaticáveis, como textos escritos, ví-

deos ou áudios? Estamos diante de uma nova ruptura epistêmica e deveríamos reconsiderar com urgência os padrões mínimos da compreensão humana frente à mera opinião ou às formas de falsificação e mentira que grassam pelas redes sociais virtuais? É o caso então de reeditar a batalha dos filósofos de Atenas contra os sofistas, só que desta feita advogando em nome da opinião generalizada e da compreensão baseada em critérios fracos, assumindo que somente agora, no século XXI, quando gurus de YouTube e escritores que dominam a técnica dos 140 caracteres dão-nos o ar de sua graça, temos condições de saber algo com segurança? Ou aquilo que a tradição do pensamento nos oferece, com suas contradições e dissensões próprias vai bem, obrigado, e temos diante de nós, explicitado por uma via tortuosa, o tão falado problema da crise da educação no Brasil, que se exhibe de forma assustadora na medida mesma que muitos são capturados, aderindo de forma fácil e orgulhosa ao discurso do movimento neoconservador. Assim, a reflexão sobre a questão da própria formação posta em termos éticos e políticos é deslocada necessariamente para fora dos limites discursivos que pretendem vincular uma possível crise educacional a uma mera “perturbação pedagógica”.

Isto, ao fim, pode revelar uma face perversa deste movimento ainda não suficientemente levada em conta: a de que os processos formativos, nos quais depositamos nossas mais elevadas aspirações em termos de emancipação, autonomia e justiça social, guardem consigo, de um modo intrínseco e sempre presente, a possibilidade de deixar vicejar os germes latentes do

fascismo, que coexistem nas sociedades democráticas e podem vir a desencadear processos mistificadores e alienantes. É quando as forças que poderiam vir a ser despertadas pela educação são facilmente capturadas e convertidas em veículos de transmissão de preconceitos, de violência e de ignorância deliberada.

Perguntamos, então, se faz algum sentido investir expectativas em um processo formativo que guarde consigo a possibilidade de converter-se em seu antípoda alienante? Não seria melhor assentir às formas de vigilância do pensamento e da expressão que batem à nossa porta? Talvez o perigo representado pelas mordidas que se tentam impingir aos professores não seja assim tão grande e devamos pensar seriamente em converter a educação escolar, aquela voltada sempre às gerações mais jovens, em inculcação de valores morais tradicionais, assimilação de disciplina e docilidade, preparação para o exercício de uma profissão e treinamento para testes aptidão de padrão internacional? Ou quem sabe, mobilizando mais uma vez nossas forças, seja o momento de assumir de vez que a educação é um dos recursos mais potentes e efetivos no combate ao fascismo, ao obscurantismo e à mistificação, reabrindo a discussão sobre que modelo de formação queremos se pensamos que as próximas gerações devam ser mais resistentes e críticas aos discursos falaciosos que as atuais, num mundo cada vez mais assediado digitalmente pela expressão da pós-verdade.

Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada

A ascensão das forças regressivas e neoconservadoras no Brasil pode ser associada a um movimento, ainda inexplicável para muitos, que se instalou parasitariamente nas manifestações de rua do ano de 2013. As diversas mobilizações ocorridas em junho daquele ano pretendiam dar visibilidade a determinados problemas de ordem crônica e estrutural do país durante a cobertura jornalística internacional por conta da realização da Copa das Confederações da Federação Internacional de Futebol - FIFA. No entendimento dos vários grupos que redescobriram o valor dos protestos e da ocupação dos espaços públicos, como as ruas, as

praças e as áreas próximas aos estádios de futebol, os problemas mencionados, históricos em sua duração e existência e cotidianos à maioria da população, como a reduzida e precária estrutura dos hospitais e das escolas, para ficar em dois casos bastante óbvios, estavam sendo preteridos em função da reforma em aeroportos, e da construção e remodelagem de estádios e das vias de acesso aos mesmos, visando receber o grande número de turistas que visitariam o país naquele ano e no seguinte.

A Copa das Confederações antecede em um ano a Copa do Mundo da FIFA, (que seria realizada no Brasil em 2014) e serve como uma espécie de teste, não somente para as seleções de futebol dos países envolvidos com a Copa do Mundo, mas principalmente para a organização e estrutura do evento, de responsabilidade do país sede. Os manifestantes de então sabiam que as atenções do mundo, que focavam o Brasil naquele momento, poderiam intensificar-se, caso se conseguisse converter a chave do discurso esportivo para o discurso político. Isso não foi difícil e o embate das eleições presidenciais de 2014 viu-se antecipado. Naquela altura as forças de esquerda aglutinadas pelo Partido dos Trabalhadores e capitaneadas por ele – estava em curso o terceiro mandato sequencial do partido na presidência -, preocupavam-se sobremaneira em manter-se no governo. Assim, como é do jogo da política grande, fizeram alguns de seus interesses programáticos coincidirem com os interesses do Estado, posicionando-se de modo mais duro e mais centralizado preservando o evento esportivo e contra os manifestantes, a favor da ordem e da manutenção do status quo, portanto, o que permitiu o estabelecimento de um hiato entre si e as forças que então se mobilizavam.

O Brasil, último país do mundo a abolir a escravidão, a qual conservou legalmente por mais três séculos, país de processos de Declaração da Independência e Proclamação da República negociados (nunca tivemos uma revolução liberal de fato), pátria de latifúndios, de patriarcado, de “doutores” e “coronéis”, não é, e nunca foi, lugar de miscigenação étnica pacífica, da assimilação festiva das culturas diversas, de alegria tropical inofensiva. Somavam-se então 11 anos de governos trabalhistas e as manifestações quanto à perda de privilégios de parte dos mais abastados não tinham eco

ou força e eram tomadas com ironia e mesmo com desdém. A grande novidade dos protestos de rua de então é que invertiam uma lógica historicamente dada: não começavam fisicamente para depois circularem como notícia ou informação, para serem midiaticizados, senão que eram motivados, discutidos e agendados nas redes sociais virtuais para somente então se tornarem físicos e efetivamente “acontecerem”. Essa nova dinâmica e interdependência entre o modo como algo circula virtualmente e acontece física ou “realmente” pegou de surpresa, por assim dizer, os veículos de comunicação da grande mídia empresarial nacional. Durante alguns dias comentaristas políticos criticaram duramente os protestos, sendo rebatidos nacional e internacionalmente. Cabe lembrar que uma onda de manifestações políticas que ficou conhecida como a Primavera Árabe acabara de ter lugar, e as populações jovens do mundo experimentavam a força de mobilização proporcionada pelas novas redes sociais virtuais. Não somente não levavam em conta que tais redes são corporações capitalistas gigantescas, mas também que as informações que por elas circulam são facilmente decodificadas, podendo inclusive ser utilizadas contra seus usuários.

Um velho dito assim se expressa: se não pode vencê-los, junte-se a eles e, então, vença-os. Num movimento estratégico invejável, as grandes redes de comunicação do país e seus comentaristas e especialistas rapidamente mudaram de lado e passaram a ver pontos cada vez mais positivos naquela movimentação aparentemente sem liderança e sem finalidade definida. A narrativa do gigante pela própria natureza que de adormecido põe-se em prontidão, começava a ser contada. Os canais jornalísticos pagos, versões pretensamente mais sofisticadas do mesmo jornalismo praticado pelas grandes redes, ocuparam-se então de canalizar aquela energia desordenada. A insatisfação crescente de uma classe média que sempre se viu próxima das elites, embora não o seja ou nunca o tenha sido de fato, mas que se considerava ameaçada em seus privilégios, devido ao acesso recente a bens de consumo pelas camadas mais pobres da população, encontrou então o vetor necessário de ordenamento, ganhando novamente direção, sentido e intensidade. O conservadorismo e o regressivismo, dispersos e difusos, vislumbravam uma possibilidade de rearticulação e com isso de intensificação de seus efeitos. Nos países árabes em que o preço pago

pelo levante popular foi o recrudescimento da violência, como na Líbia, Egito, Iraque, Iêmen e Síria, a reação do poder estabelecido ficou conhecido por Inverno Árabe. No Brasil, o resultado foi o reordenamento e o ressurgimento de forças conservadoras e retrógradas que não suportaram sequer duas décadas e meia de vivência política democrática. Surgiu assim, passando pela porta deixada aberta pelas manifestações de 2013, o neoconservadorismo brasileiro, que rejeita a corrupção, mas sonega impostos como ato de legítima revolta contra o Estado; que é supostamente liberal, mas somente em termos de mercados, condenando com uma dura moral as práticas e as manifestações divergentes em termos de sexualidade e uso do corpo; que fala muito em fatos e em provas científicas, mas que não hesita em preencher seus argumentos com referência bíblicas, em especial dos livros mais remotos do antigo testamento, nunca abandonando a segurança paralisante do senso comum; tudo isso numa versão hi-tech, usando celulares e notebooks, para acessar seus perfis de mídias sociais, onde multiplicam informação sem dar-se ao trabalho de checar as fontes ou a veracidade do conteúdo; e, não esqueçamos, vestido de camiseta da seleção brasileira de futebol. Antes tal gigante tivesse permanecido deitado em seu berço esplêndido.

Com a realização da Copa do Mundo da FIFA no ano de 2014 e logo após, como reza nosso calendário, das eleições para as assembleias e governos estaduais e para o congresso nacional e presidência da República, a energia despertada desde o ano anterior intensificou-se ao ponto de uma forte comoção social que instalou a narrativa de um país dividido em dois, na melhor das tradições maniqueístas. Sabemos dos perigos do pensamento dicotômico. Dividir a realidade em duas partes ou dois lados, traz sempre a possibilidade muito vívida de que a compreensão daí gerada venha tendencialmente a dispor os fenômenos dados em num campo de forças binário. Bem e mal, belo e feio, novo e velho. Entender o tecido social a partir de um critério tão precário leva logo a crer que, ou se está de um “lado”, ou de “outro”. Ou “comigo e com os meus” ou “contra nós”. Mais do que isso, faz crer que realmente existem as substâncias das quais emanam forças que ordenam e dividem o mundo. Instala a ordem discursiva do “eles” e “nós”. Não é preciso um grande exercício de imaginação ou mesmo uma complexa in-

ferência para ver onde as coisas foram dar, mas cabe considerar certos fatores para que não se simplifique demasiado algo que hoje, mais que circular abstratamente, já habita os corpos de muitos, manifestando-se em suas palavras, condicionando os olhares e a compreensão, pretendendo instalar gestos e hábitos, entre outras coisas, como podemos verificar na literatura sobre o biopoder, a qual retornaremos oportunamente.

Summum Jus, Summa Injuria

A oportunidade definitiva de cindir o tecido social entre “eles” e “nós” se dá com a instalação de um tribunal de caráter quase-místico que se arvora o papel de curar o país da doença da corrupção, que o consome desde dentro. Paralelamente uma cruzada pela moralização da sociedade e pela reabilitação de um padrão ético na política é desencadeada pelas grandes redes de comunicação do país. A complexidade de todo esse processo exige um detalhamento que aqui não se pode fazer. Cabe destacar, no entanto, que a cada novo indício de atividade ilegal que era apurado, e muita coisa veio à tona, mesmo que para submergir logo após, através de delações premiadas e prisões domiciliares, o nome do Partido dos Trabalhadores e de algum de seus dirigentes vinha associado e repetido, com firmeza e ênfase. Como o pensamento dicotômico comporta apenas dois sinais, Operação Lava Jato e PT são auto-excludentes e um passa a funcionar discursivamente na razão inversamente proporcional do outro. Se se quer que o país seja purgado da corrupção, deve-se se ver livre do PT. Posta nestes termos, leitura da relação política que então se estabeleceu pode parecer simplista e até mesmo cínica. Mas o modo como as evidências dos crimes de corrupção passaram a ser tratados e noticiados, a seletividade com que se escolheram as investigações que avançariam e as que seriam arquivadas, a euforia e a empolgação geral com que a citação de alguns investigados foi recebida, o cuidado premeditado com que certas informações foram e são “vazadas” à imprensa, e o modo como o encarceramento de alguns despertou verdadeiro júbilo, põem em suspeita a isenção política da atividade do judiciário e do ministério público, ao longo de toda a operação, desde o seu planejamento até suas fases mais avançadas. Exceção é o

nome que se dá a um regime político no qual a lei vale sem valer, se aplica sem se aplicar. Não é que não haja leis ou que elas não valham. Elas valem e se aplicam quando convém.

Apesar de todos os revezes, o Partido dos Trabalhadores tem legitimada sua posição como governo nas eleições de 2014, mas as reformas eleitorais não realizadas estavam prestes a cobrar seu preço. Como o apoio dos partidos da aberração política chamada “centrão” havia sido perdida e com as experiências progressivas de “ingovernabilidade”, e as medidas tomadas para garantir a “governabilidade” muitos vivos na história recente do país (vejam-se os governos de Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso e mesmo de Lula), a articulação de Dilma Rousseff se deu com o partido que nunca venceu uma eleição desde o fim do regime militar, mas que esteve presente em todos os governos federais desde então, o PMDB. Único dos partidos remanescentes do regime ditatorial. Deve-se esclarecer que o sistema político dos militares era bipartidário e que o então MDB era a oposição consentida, todos os outros partidos foram fechados por força do Ato Institucional Nº 2.

Como o que tem que dar errado, inevitavelmente dará, diz a lei de Murphy, no arrasto do clima de inconformismo e no germe de revolta popular despertado nas manifestações das quais falamos acima, a pequena margem que dera vitória ao PT começou a ser sistematicamente questionada. Se todo o esforço concentrado pela Operação Lava Jato e pelo juiz Sérgio Moro desde março de 2014 não foi suficiente para evitar a vitória eleitoral de Dilma, a questão era insistir na carga e inviabilizar seu segundo mandato. Assim foi. Com as sucessivas fases da Operação Lava Jato, mais que o fim da corrupção e o surgimento de um novo país moralizado, instalou-se definitivamente a compreensão polarizada e dicotômica da realidade social, prolongando indefinidamente o embate da eleição de 2014, mesmo que diferentes personagens ocupem as mesmas posições. Os grandes frutos da Operação Lava Jato até o momento foram: dar o respaldo jurídico necessário na cruzada anti-petista; e endossar o discurso da inviabilidade da gestão da Petrobrás, o que é usado como argumento para permitir que petrolíferas internacionais recebam, a preços módicos e

sem o pagamento dos devidos royalties de exploração, o direito de extrair o petróleo prospectado pela própria Petrobrás na camada pré-sal, com tecnologia de extração desenvolvida pela companhia brasileira.

Com esse discurso do país dividido entre os que eram contra a corrupção e os que a apoiavam (não parece fazer muito sentido alguém apoiar a corrupção, sem se beneficiar dela), foi posto em movimento um processo de “caça às bruxas” e de demonização de todo e qualquer posicionamento que se identificasse com a agenda das esquerdas. As ideias de uma “Venezualização” do Brasil, do bolivarianismo, do secreto e temido Fórum de São Paulo, da implantação da ideologia de gênero nas escolas, da doutrinação comunista das crianças, do pensamento social como patologia, de Paulo Freire como causador de uma ruína na educação nacional, e de uma figura jurídica curiosíssima, o estelionato eleitoral, mostravam que desde então a possibilidade de argumentação racional entre partidários de campos opostos, se tornava cada vez mais rara. Partiu do PMDB o golpe de misericórdia que deu termo a um governo agonizante.

O episódio do impeachment mereceria outro texto. O caso é que em nome da família, de Deus, dos valores e da moral (sempre ela), a Presidente Dilma foi considerada impedida de prosseguir com seu mandato no ano de 2016, em um golpe de Estado de tipo novo, pois feito dentro dos marcos institucionais e jurídicos, com o apoio maciço dos grandes veículos de comunicação. Tal como a esposa de César, mais do que ser correto, o impeachment devia parecer correto. Assim, a Democracia, essa jovem Fênix que não chega a envelhecer no Brasil, agonizava mais uma vez em estertores para ressurgir sabe-se quando.

No lugar de Dilma assumiu o vice-presidente Michel Temer, do PMDB. Como Temer tinha compromissos com os grupos que viabilizaram sua chegada à presidência, pôs em movimento uma série de reformas profundas e rápidas, para as quais não havia sido eleito, (nem ele, nem sua antiga cabeça de chapa), que por seu caráter de urgência deixavam evidente uma guinada política e uma ruptura em relação aos governos que o precederam. Dentre as mudanças destaca-se a Emenda Constitucional Nº 95, que institui um novo

Regime Fiscal para a União e impede o aumento nas despesas primárias (o que impacta diretamente no investimento em infraestrutura) por um período de 20 anos, limitando seu reajuste ao Índice de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Quanto aos pagamentos dos juros e dos juros sobre juros da Dívida Pública da União, o documento nada diz. Uma reforma trabalhista discutida às pressas e que altera substancialmente o texto da Consolidação das Leis Trabalhistas foi dada em retribuição ao apoio maciço das federações empresariais e industriais do país, em especial as federações do estado de São Paulo. Some-se a isso a proposição de uma reforma educacional do Ensino Médio, a possibilidade de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, em situação ainda obscura, e a anunciada Reforma da Previdência que, cremos que não foi levada a cabo por que em 2018 ocorrem eleições para o congresso nacional. Assim, podemos verificar sem muito esforço porque Michel Temer tem o índice de popularidade mais baixo entre a população, de toda a série histórica. O governo Temer constitui-se em um triste, curto e daninho capítulo em nossa quase-fantástica histórica política.

Mas como o polêmico e não muito relevante Deputado Federal Jair Bolsonaro adquire o protagonismo nesta ciranda?

Toda forma de conduta se transforma numa luta armada

Samuel Johnson, homem de letras inglês que viveu no século XVIII, antes, portanto, do nascimento de Karl Marx, da primeira constituição de estado do Brasil e antes da fundação do PT, disse certa feita que “o patriotismo é o último refúgio do canalha”. O caso é que o termo “patriota” emergiu e começou a circular em muitos espaços virtuais, que convocavam e recrutavam integrantes para a luta do certo contra o errado, da ordem contra o caos. Como o Partido da Social Democracia Brasileira já não conseguia empolgar a ponto de produzir uma candidatura robusta

como em 2014, o nome do Deputado Federal pelo RJ, Jair Bolsonaro, começou a ser ventilado como aquele capaz de encampar a luta contra o petismo, mesmo sem um partido ou um programa político definido. Jair Messias Bolsonaro, capitão reformado do Exército Brasileiro, tornou-se figura polêmica ao publicar um texto exigindo melhores salários para os militares, sendo detido por isso. Depois de reformado, elegeu-se Deputado Federal por vários mandatos, defendendo inicialmente uma pauta relacionada aos militares, da ativa, aposentados e pensionistas. Depois, ampliou sua base de apoio acolhendo em sua plataforma o tema da segurança pública, que além do forte apelo popular (os níveis de violência no Brasil são mais expressivos do em alguns países em situação de guerra civil, o que faz com que o medo seja uma tônica afetiva da população nas cidades brasileiras), se ajusta muito bem ao seu perfil militar.

De algum modo o casamento entre Jair Bolsonaro e o neoconservadorismo brasileiro se deu sem muito amor e com pouco tempo de namoro, mas apresenta tal fascínio e fidelidade que a alta probabilidade de chegar a vencer as eleições presidenciais preocupa mesmo os setores não identificados com o trabalhismo mundo afora, como os liberais históricos e alguns setores conservadores europeus e estadunidenses. Por aqui, na mesma medida que o pensamento dicotômico foi apenas intensificado por retroalimentação, qualquer palavra contrária ao líder de última hora é tachada de ignorância e simpatia pelo comunismo. Mesmo a população e as instituições alemãs não estariam em condições de explicar o fenômeno do nazismo, que pode ser entendido muito melhor de longe, através da referência a vídeos e textos afirmando opiniões, colhidos nas redes sociais, como mostrou o vexame ocorrido semanas atrás.

Como explicar que Jair Bolsonaro herde um movimento conservador já constituído, quase sem fazer força alguma, e que os diversos interesses econômicos e políticos que gravitam em torno de sua candidatura façam com que o débil critério binário do pensamento dicotômico se fortaleça e a polarização política e se acirre e ganhe um eco popular tão intenso quanto no episódio do golpe. Por que Bolsonaro e o Brasil pós-golpe se apaixonaram tão rapidamente um pelo outro?

O filósofo italiano Giorgio Agamben, ao analisar o termo “movimento”, percebe que ele não encontra uma definição explícita na história do pensamento político, apesar de seu uso recorrente, tanto de parte dos teóricos das tendências posicionadas mais à esquerda, quanto de parte daqueles posicionados mais à direita do espectro político. Trata-se, segundo ele, de um termo que todos pensam que entendem, mas que não se define. Para Agamben é necessário pensar o movimento, “porque o uso acrítico de certos conceitos pode ser responsável por muitas derrotas” (AGAMBEN, 2006, p. 2).

O termo movimento aparece tanto na expressão “movimentos sociais” de claro viés esquerdista, quanto em “movimento Brasil livre” exemplo fático do neoconservadorismo parasitário de 2013. Mas, o termo movimento também pode ser utilizado para caracterizar o grupo de apoio político a Bolsonaro. Sabe-se que o partido pelo qual ele registrou sua candidatura a presidente não é o mesmo pelo qual foi eleito à vaga de deputado federal. O Partido Social Liberal (sic), inclusive modificou toda sua estrutura interna para poder abrigar Bolsonaro e sua turma. Estratégia que parece ter dado certo, pois o PSL ampliou exponencialmente seu número de assentos no congresso nacional. O que empresta à onda neoconservadora, convertida há poucos meses em bolsonarismo, o caráter de movimento é o fato de não estarem unidos formalmente em um partido, ou mesmo em torno de um projeto ou programa definido, mas simplesmente partilham um conjunto de símbolos que geram a sensação de entendimento da realidade e de pertencimento a um grupo, o que configura uma ideologia difusa que tende a confundir-se com uma apreensão objetiva e sem resíduos de contradição da própria realidade social. Assim, tal movimento encontra-se fragilmente legitimado por balizas ideológicas que, por sua excessiva generalidade e aparente compreensão universal (trata-se do senso comum em sua versão mais emocional), não pode desencadear um real debate sobre seu sentido, abrigando a todos que se sentirem confortáveis em sua sombra obscura. “Deus”, “pátria”, “família”, “moral”, “nação”, “comunismo”, “vagabundos”, “trabalhadores”, são palavras repetidas aos quatro ventos e que parecem implicar a existência de objetos reais pelo simples fato de denotarem algo. Temos aí um grande problema, pois as palavras elas só ganham sentido enquanto discurso, não podendo as-

sim prescindir da consideração um contexto, de quem o pronuncia, para quem o faz o sobre o que ele trata. Todos parecem capazes de compreender o uso dessas palavras sem a menor dificuldade, elas são a “ordem do dia” no momento político brasileiro, embora quase ninguém se a habilite a defini-las satisfatoriamente, nem mesmo esteja disposto a debater sobre seu sentido. O próprio modo desajeitado com que Bolsonaro se dirige a seus séquitos nos vídeos precários que divulga em suas redes sociais, chamando-os por “pessoal”, revela não só que eles não têm uma identidade coletiva compartilhada, como também não apresentam nenhuma preocupação com o lugar discursivo que ocupam ou que virão a ocupar caso ele vença.

Schmitt é, segundo Agamben, o único que havia tentado definir movimento no âmbito jurídico e político. Cabe lembrar que tanto fascismo, quanto nazismo se apresentam inicialmente como movimentos, para só depois se constituírem como partidos.

O ensaio em questão, foi escrito por Schmitt em 1933 e se intitula “estado, movimento e povo: a estrutura triádica da unidade política”. A análise, mesmo que superficial, de alguns elementos deste texto serve também para elucidar o senso comum, quanto ao fato de que o nazismo, enquanto movimento e partido político, não se associava à agenda das esquerdas da primeira metade do século XX. Se a questão for simplesmente direcionada ao nome do partido e à ocorrência nele das palavras “socialista” e “trabalhadores”, como prova cabal de tal associação, a simples resposta de que os comunistas de então sempre se pensaram como uma classe trabalhadora supranacional (Trabalhadores do mundo uni-vos!, dizia o Manifesto Comunista), organizando-se em grandes Internacionais Comunistas, como instâncias programáticas superiores aos próprios partidos. O caso é que no nome do partido, e designando sua ideologia, socialismo e nacionalismo (Nationalsozialistische)² estão unidos em um único adjetivo, como ocorre muitas vezes na língua alemã, para designar algo específico de modo preciso. Para aqueles, no entanto, que preferem ver as coisas tais como são, sem reducionismos ou atalhos para a compreensão, cabe estudar a história da constituição do III Reich para avaliar quais as forças políticas que se articularam e

quais foram anuladas, para que fosse possível produzir um dos regimes mais letais da história.

De acordo com Agamben, para Schmitt o Reich nazista assenta-se sobre três elementos: estado, movimento e povo, sendo resultado de sua articulação. “O Estado é a parte política estática, o aparato das repartições” (AGAMBEN, 2006, p. 3). O povo, por sua vez, é o elemento impolítico, ou não político, que deve crescer à sombra e sob a proteção do movimento. Este último é o verdadeiro elemento político, que encontra sua forma específica na direção (Führung) que lhe é dada. O próprio führer, nesse sentido, nada mais é que uma personificação do movimento (AGAMBEN, 2006, p. 3). Ele o lidera, mas segue sua necessidade.

Tentemos agora acompanhar Agamben na discussão das implicações dessa tripartição, mas voltando nosso esforço interpretativo à situação política brasileira. O movimento se torna prioritário e preponderante politicamente, porque o povo despolitizou-se, tornou-se impolítico. Ele deve, portanto, crescer à sombra e sob a proteção do movimento. Nesta altura, o conceito democrático de povo, como corpo político, está ultrapassado e o movimento assume o protagonismo político necessário e decisivo.

Movimentos, neste sentido, não são democráticos, ou o povo é o elemento constitutivo decisivo, ou transitamos para fora da tradição democrática. E aqui, revolucionários comunistas, intervencionistas, militaristas, fascistas e nazistas estão alinhados sob o signo do movimento. Nazismo e fascismo, portanto, “nascem da consciência de que o conceito de povo como corpo político está ultrapassado” (AGAMBEN, 2006, p. 4). Frente a isso e levando em conta os eventos políticos da história nacional recente, não parece muito difícil perceber quem na disputa eleitoral aproxima-se perigosamente do legado nazi-fascista, mesmos em saber, e quem dele diverge. Aceitar ou não o resultado das urnas, em 2014 e novamente neste ano, diz muito a respeito da concepção democrática de um grupo que se diz orientado politicamente. Levando isto em conta também podemos perceber o vazio de sentido guardado pelo discurso da iminente ameaça comunista que pode destruir a democracia e os valores no Brasil. Não só a simples sobreposição do bolivarianismo e do tra-

balhismo brasileiro não se justifica, como quando feita com adequada pesquisa tal afirmação é leviana e mal-dosa. Lula não alterou o jogo democrático, nem interrompeu ou suspendeu a democracia no Brasil. Não invalidou a Constituição de 1988 e nem inviabilizou o governo de eleger seus sucessores, como se quer fazer crer. O perigo comunista não parece causar muito temor aos grandes bancos privados brasileiros, pergunte-se aos banqueiros nacionais e seus acionistas se passaram por uma “venezualização”. Tal perigo mostra-se mais efetivo e persuasivo em vídeos e textos das redes sociais e em mensagens de telefones celulares.

A segunda das consequências do conceito de movimento proposto por Schmitt, de acordo com Agamben, é a de que o povo tomado como elemento impolítico, seria assinalado então por um índice biológico-demográfico. Ele deve crescer à sombra e sob a proteção do movimento. Se o povo não é mais o elemento político decisivo, ele se transforma simplesmente em população, entidade impolítica, passando a configurar uma realidade biopolítica.

Se quisermos, pois, pensar a intrínseca politicidade do biopolítico - se o elemento biopolítico é visto como político desde sempre, e por isso não precisa ser politizado através do movimento - então precisaremos repensar, desde a raiz o conceito de movimento. (AGAMBEN, 2006, p. 5)

Totalmente diverso é o caminho tomado por Schmitt na relação entre um povo impolítico e um movimento politizado, o movimento só encontra sua politicidade na medida mesma em que sinaliza no corpo biopolítico do povo cesuras internas que permitam estratos de politização, produzindo vida nua, o que caracteriza a versão mortífera da biopolítica. Aquilo que para Schmitt era lido como uma identidade espécie, e que pode ser interpretado como eugenia nos marcos do nazismo, no marco biopolítico atual, pode ser lido como as constantes cesuras de raça, de etnia, de gênero, de localização de nascimento, de acento linguístico, de religiosidade, de moralidade, de riqueza e de pobreza. É assim, nos parece, que o elemento que sobra no jogo de exclusão e inclusão do movimento político, é a vida nua. Produzida a cada vez de incluir o impolítico na política. Trata-se então de governar um

elemento que não é mais ele o próprio fundamento da política e, portanto, soberano em seu próprio reconhecimento, em outras palavras, o sujeito da política. O caso parece ser agora estabelecer um processo de gestão do biológico e do demográfico, que existe e se intensifica na razão diretamente proporcional em que não é mais reconhecido como sujeito político, mas como seu objeto de cálculo, de decisão e de controle.

É a essa dinâmica do poder que gostaríamos de chamar de neofascismo dentro do marco biopolítico e é a esta de concepção de prática, de ação e de governo político, que acreditamos que o movimento neoconservador e o candidato Jair Bolsonaro, estejam irremediavelmente vinculados.

Não é, portanto, o caso de igualar Adolf Hitler, o *Führer* nazista, a Jair Messias Bolsonaro, nem dizer quem é melhor ou pior. Nem se trata de reduzir o Partido Socialista Liberal ao NSDAP. Ninguém é ingênuo a ponto de pensar que o Brasil poderia vir a desencadear uma nova guerra mundial. Cada ente pertence ao seu momento e ao seu contexto histórico. Mas o perigo que tais movimentos e outros de tipo similar representam para as próprias populações que os gestam deve ser encarado com toda a seriedade que sua ameaça significa.

Se tudo passa, talvez você passe por aqui e me faça entender tudo o que eu vi

A questão que gostaríamos de colocar, levando este texto a seu termo, sem se preocupar, no tanto em respondê-la definitivamente, é a seguinte: como o apoio maciço a Bolsonaro destina novamente a discussão para o plano da educação?

Comportamento de massa, identificação ao agressor, fascínio pela personalidade autoritária, semiformação. Vários conceitos poderiam auxiliar na tentativa de dar entendimento a esta questão. Pensamos aqui, no entanto, em uma abordagem mais simples e direta. Se, conforme pudemos averiguar na seção anterior, não se trata de uma despolitização do povo, no senti-

do de quem deixa de cuidar dos assuntos e das coisas públicas (a eterna indolência e preguiça do brasileiro), mas, ao contrário, lidamos com índices que em graus variados incluem ou excluem o corpo da população da política na operação de seu governmentação, garantindo então com a separação entre *bíos* e *zoé*, a produção da vida nua, uma vida sagrada como qualquer outra, mas perfeitamente matável, posto que é desqualificada. A contradição intransponível que enfrentamos surge quando se instala o confronto que busca a politizar incessante daquilo que já é político. O ponto de divergência então é o seguinte: como é possível que as pessoas se satisfaçam com estândares de pensamento tão elementares, como a divisão dicotômica no campo social, e aceitem sem piscar os olhos a política dividida entre amigos e inimigos, entre vidas que merecem e que não merecem ser vividas, gerando aquilo que é perfeitamente matável, levando-se em consideração que cumpriram os anos escolares obrigatórios e sabem operar aparelhos de telefone celular?

Se, como advogam os partidários mais raivosos de Bolsonaro, as escolas atualmente se preocupam em destruir os valores morais básicos, em converter os jovens e crianças a diferentes formas de perversão sexual, e a doutriná-los na ideologia comunista, sendo Paulo Freire o signo maior de um analfabetismo funcional tropical, então os professores brasileiros são os piores de toda a face da terra. Pois, não somente a grande maioria da população se encontra nos padrões hetero sexuais-familiares-cristãos. Quase ninguém consegue dizer duas frases com algum sentido sobre qualquer autor comunista conhecido. E menos gente ainda sabe que o comunismo é apenas uma das vertentes das esquerdas, e atualmente não é, nem de longe, a principal delas.

Os alunos da era PT, que entraram na escola em 2003, pela simples aritmética, já devem estar cursando Universidade ou Institutos Federais, transformando esses espaços em pequenas comunas cercadas de barricadas, municiados de coquetéis *molotovs*, e lendo o Manifesto Comunista. Ao contrário, o que se vê é o MBL elegendo seus expoentes. Alexandre Frota, Janaina Paschoal e um elevado número de militares obtendo altas votações. Se a dita doutrinação funcionasse com o elevado grau de eficiência que se tem divulgado nas últimas campanhas políticas, seríamos todos letra-

dos em Paulo Freire e não seríamos pegos de surpresa quando, em congressos internacionais de educação, constatamos com decepção que Freire continua sendo mais lido e admirado fora do Brasil do que aqui. O mundo, esse comunista!

Caso a resposta seja que: os apoiadores fiéis de Bolsonaro vêm de outro Brasil. E foram educados durante o Brasil bom, ou naquilo que restava dele. No Brasil da escola com disciplina, com hino e com bandeira hasteada, no qual os alunos não ficavam o tempo todo com o celular nas mãos, e por isso consegue enxergar a verdade de maneira cristalina, e quer proteger a pátria amada de tornar-se uma nova Venezuela. Só resta a resposta contrária, e temos alguns dos melhores professores do planeta. Afinal, sua capacidade de compreensão e interpretação parece ser elevadíssima.

Mas isso também não se sustenta, tendo em vista que uma pesquisa simples no Google (que ignore os resultados opinativos) pode revelar que não se distribuiu nenhum “kit gay” nas escolas, pois o congresso impediu que os livros sobre a compreensão do que é homofobia fossem impressos e o programa Escola sem Homofobia não foi levado a termo pelo MEC, sendo suspenso pelo próprio governo Dilma em 2011. Isto mesmo tendo-se em conta que o Brasil é um país com um dos maiores índices mundiais de crimes contra a vida considerando vítimas de grupos LGBT. Se se dedicassem a ter uma leitura mais abrangente do que a da bíblia talvez se perguntassem com seriedade: como é que se ensina alguém a ser homossexual? Se se esforçassem a desenvolver uma capacidade empática um pouco maior, poderiam descobrir que ninguém apresenta necessariamente um quadro patológico, por que se posiciona politicamente à esquerda ou à direita. Se se dedicassem a estudar genética e história com mais afinco talvez já tivessem se dado conta de que não são descendentes de Abraão, Isaac ou Jacó, e que seus avós e os avós deles andavam por aqui, nas aldeias, nos quilombos, nas fazendas, nas vilas e nos bairros das cidades, e não peregrinando pelo deserto depois de deixar o cativo no Egito, por mais que possam querer isso. Se fossem politicamente tão esclarecidos como se julgam não teriam ajudado a eleger Fernando Collor de Melo e talvez pensassem em modelos que garantissem uma maior participação nas decisões políticas e con-

fiando menos na ideia de que eleger representantes é o único exercício político possível, necessitando menos do surgimento de salvadores, guardiões e guias.

A nós parece que nem o país destruiu-se, nem em algum momento foi a realização do paraíso sobre. Mas que está ameaçado sim, por forças regressivas e perigosas, de um tipo específico, como demonstramos acima. Talvez uma maneira de mostrar que Bolsonaro não representa o perigo fascista que acreditamos representar, seria receber uma resposta coesa e articulada, que nos fizesse esquecer ou entender isso que vimos, como diz a letra de uma música nem tão antiga assim. Talvez assim pudéssemos receber o bolsonarismo de braços abertos a partir de janeiro de 2019, sem temer pelas garantias básicas e direitos fundamentais. Sem pensar na truculência e na violência, no revanchismo, na vingança e na barbárie que temos visto em tudo o que eles, e que vocês também, dizem. Mas para explicar isso não vale usar nenhuma opinião de segunda mão, copiada e colada de postagens da internet, pois poderemos pensar que Fidel e Pinochet continuam tirando sarro de nós.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Movimento**. In: Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, v.3, n.1. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/748/10830>. Acesso em: 10 de out. 2018.

Notas de fim

1 Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto –
E-mail: mauricio.azevedo@iffarroupilha.edu.br

2 O nome oficial do partido nazista era *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP).

Educação na Contemporaneidade: diálogos com o pensamento de Foucault

Nélio Antônio Andreolli¹
Ancilla Dall'Onder Zat²

Introdução

O tema da educação sempre despertou interesse desde os primórdios da história e progressivamente aprofundado até os dias atuais com perspectivas de continuidade. Fazer uma imersão no pensamento de Michel Foucault é uma tarefa bastante complexa uma vez que se deseja estabelecer a relação entre o seu pensamento e a educação na contemporaneidade. Com este objetivo pretende-se responder a questão: como os elementos do pensamento de Michel Foucault podem auxiliar na análise da educação na contemporaneidade? Considera-se relevante o estudo destas relações uma vez que a atualidade apresenta-se cheia de nuances em sua complexidade e a educação vive momentos de redefinição, ou seja, de busca constante de aprimoramentos de suas ações a fim de cumprir a sua função primordial.

Embora Foucault, em suas obras, não tenha abordado diretamente a educação, a leitura das mesmas e o entendimento de suas ideias, contribuem para uma compreensão do real contexto escolar da educação e a interpretação das práticas utilizadas na construção dos sujeitos. A partir destas reflexões poder-se-á delinear novas perspectivas, atendendo as demandas das gerações atuais.

Percorreu-se o caminho da análise qualitativa e interpretativa dos elementos estudados cujos resultados são descritos em sequência. O discurso metodológico percorrido desvendou relações comumente imperceptíveis entre os elementos em discussão transpostos para a realidade atual. Descreve-se, em sequência,

este caminho, discutindo a contemporaneidade, apresentando as ideias de Foucault e entrelaçando-os com a educação.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica, descritivo e interpretativo da contemporaneidade em face ao pensamento de Michel Foucault.

A pesquisa bibliográfica foi o primeiro passo, seguindo-se como análise crítica do referido material, que remeteu a uma reflexão sobre suas ideias e o seu pensamento expressos face ao atual paradigma.

Num segundo momento as leituras reportaram à contemporaneidade na identificação e a análise de suas principais características.

Num terceiro momento procedeu-se à análise interpretativa (MORAES; GALIAZZI, 2007), do discurso de Michel Foucault pela categorização ante à realidade da educação, trazendo elementos significativos e possibilidades de recriação da complexa atividade de educar.

A contemporaneidade

Para entender-se o mundo e poder pensar a atualidade faz-se necessário pensar a contemporaneidade.

A ideia de contemporaneidade traz consigo o conceito de tempo, de coexistência e de modernidade. O termo vem do latim “contemporaneus” e segundo os historiadores, a contemporaneidade teria iniciado com a Revolução Francesa em 1789, trazendo reflexões centradas nos séculos XX e XXI.

Entre outros fatos marcantes, no século XX, destacam-se a consolidação da União Europeia e a Globalização, fundamentais para a formação da contemporaneidade, que no século XXI vivencia os seus reflexos. Entre estes, é possível lembrar o atentado de 11 de setembro, a guerra ao terror que se instalou a revolução digital, a grande recessão, a primavera árabe, o eurosianismo, crise migratória na Europa e recentemente na América.

Neste contexto, a contemporaneidade evidencia características como a incerteza do amanhã e as questões da segurança e do mercado na economia, o absoluto e o relativo nos índices econômicos, a ética na convivência social como o marco regulatório do “relacionamento humano em todos os níveis de sua existência” (ALENCASTRO, 2010). A desvalorização da vida - a vida vale um celular. A estética enfatiza o cultivo do corpo. A angústia se faz presente pela incerteza e a insegurança. O mercado tecnológico evolui de forma acelerada pela criatividade e inovação. O individualismo, o ter se sobrepõe ao ser, dando vida ao consumismo. A autonomia como competência pessoal e profissional. A exposição do íntimo pela facilidade de acesso às redes sociais. A indistinção entre o público e o privado na gestão pública. Como reação depara-se com experiências pautadas na economia criativa e colaborativa em expansão entre as classes menos favorecidas, como é o caso das cooperativas de pequenos agricultores de recicladores.

Na contemporaneidade, convivem as gerações BB, X, Y, Z e ALPHA, cada qual com suas características específicas. Forquin (2003) diz que geração é o termo frequentemente utilizado para classificar idades características. De acordo com o autor (2003, p.3), geração é a palavra que expressa “(...) um conjunto de pessoas que nasceram mais ou menos na mesma época e que têm em comum uma experiência histórica idêntica e/ou uma proximidade cultural”.

Contudo, neste estudo, serão abordadas as três gerações que seguem, pelo fato de que, em sua grande maioria, são os estudantes que se encontram em fase escolar em diferentes níveis.

Compreende-se por Geração Y os nascidos entre as décadas de 80 e 90, e são os profissionais que cresceram com mais liberdade para opinar e tomar decisões, por isso, deseja ter um chefe acessível, que os escutem e valorizem suas ideias. De acordo com Fava (2014) essa geração trouxe novo impacto, cresceu com mais liberdade de escolha, domina a tecnologia e as constantes mutações, encerra a globalização como algo normal, em virtude das conexões digitais. Este perfil a caracteriza como uma geração mais produtiva.

Por sua vez, a Geração Z, é composta por jovens nascidos a partir da década de 90, e que tem pleno domínio da internet e de outras tecnologias. Fava (2014, p.59) descreve os nascidos na geração Z como:

Garotos com muita atitude e limitado conteúdo, que apreciam ser assentidos, bajulados, reconhecidos pelo grupo. [...] Desconsideram o perigo de que, nas redes sociais, basta pouco para pequenos grupos se tornarem grandes e saírem do controle.

Caracteriza-se pela familiaridade, intimidade e habilidades com os recursos tecnológicos. Conclui-se que não concebem um mundo sem a Internet.

A geração Alpha representa as crianças nascidas a partir de 2010. Ainda pouco estudada, esta geração nasceu no atual contexto globalizado em que as tecnologias estão muito mais desenvolvidas do que anos passados. Bem mais conectada à tecnologia, torna-os mais independentes, na busca de novas e interativas experiências.

O panorama que se apresenta, remete a desafios, pois esta geração não cresce no mesmo arranjo afetivo familiar que as gerações anteriores, mas com propensão à fluidez e liberdade, predispostos a viver sem constituir família.

Diante do exposto e da diversidade de pensamentos, percebe-se a necessidade de uma reflexão aprofundada

face à educação contemporânea. E para esta finalidade, dialogando com o pensamento de Michel Foucault.

O Pensamento de Michel Foucault

Para dialogar com o pensamento de Foucault e sua contribuição na educação contemporânea, faz-se necessário primeiramente delinear o perfil do autor.

Nascido na França, no ano 1926, Michel Foucault foi um filósofo crítico, que dedicou parte do seu tempo refletindo sobre o sujeito, o conhecimento e o poder. Militante, defensor das classes mais desprotegidas, Foucault se envolveu em campanhas pelas reformas no sistema carcerário e contra os preconceitos. Tornou-se uma figura produtiva, polêmica e complexa.

Assim como a sua vida, a filosofia dele também é bastante controversa e criativa. Algumas pessoas se recusam a admitir que Foucault tenha sido filósofo, no sentido da palavra, pois o pensamento de Foucault é algo que poderíamos chamar de pensamento transversal, ele perpassa por campos como o da Filosofia, o da História, do Direito, Sociologia, da Psicologia entre outros (GALLO, 2015).

Foucault foi uma das primeiras vítimas da AIDS, num momento em que a medicina ainda não estava preparada para o atendimento adequado. Viveu a dor do preconceito, embora ele nunca tenha escondido sua condição.

Foi o filósofo, mundialmente conhecido, destacando-se nos meios de comunicação. Após a morte de Jean Paul Sartre, Foucault torna-se o intelectual francês mais famoso.

Dentre seus estudos destacam-se os problemas sociais, a instituição escolar, a psiquiatria, a psicanálise, o sistema penitenciário e a sexualidade, atuou em hospitais e em penitenciárias, estudou Filosofia e Psicologia Patologia. Como professor universitário e conferencista, trabalhou em vários lugares no mun-

do. No Brasil, proferindo conferência, pela primeira vez na década de cinquenta.

Nos estudos sobre o saber, o poder e o sujeito, Foucault contribui para entender a função das instituições sociais como as escolas, os hospícios, os hospitais, as prisões, entre outros, e fortaleceu a psicologia como ciência.

Na Arqueologia do Saber, Foucault se preocupou com a questão da dominação, da internalização das estruturas do poder pelo ser humano através do discurso, ou seja, trabalha uma das questões fundamentais para entender as relações humanas, que são as relações de poder. Nesse processo, Foucault expressa: “O domínio das coisas ditas é o que se chama de arquivo; o papel da arqueologia é analisá-lo” (FOUCAULT, 2004, contracapa), à semelhança do estudo dos historiadores, que voltam a sua atenção para longos períodos da história, na busca por revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, as constantes regulações contemporâneas e as tendências que culminam e se invertem no decorrer dos séculos, ou seja, os movimentos de acumulação e as saturações lentas (FOUCAULT, 2004).

Ainda, de acordo com o autor (2004, p.58): “Arqueologia do Saber é a descrição sistemática de um discurso-objeto”, a qual analisa o original e o regular. Como um modelo gerador para definir a aceitabilidade dos enunciados, a arqueologia tenta estabelecer regras de formação para definir as condições de sua efetivação. Estudando a formação dos objetos, os campos nos quais emergem e se especificam, bem como as condições de apropriação dos discursos se depara com a análise das formações sociais. “Poderia ser revelado, finalmente, que a arqueologia é o nome dado a uma certa parte da conjuntura teórica de hoje” (FOUCAULT, 2004, p.233).

O livro *Vigiar e Punir* (1975) faz uma reflexão sobre a sociedade moderna e a disciplina. Nesta obra, Foucault, aprofunda a sua visão e reflexão no que diz respeito aos processos disciplinares nas prisões daquela época, em especial na França. Em suas reflexões, busca entender qual foi o motivo das torturas darem lugar ao encarceramento, ou seja, as prisões, como forma de correção, onde, o poder – absoluto – da monarquia foi substituído pelo poder do governo republicano.

Fazendo referência ao nascimento das prisões, Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, expressa: “O que se engaja no aparecimento da prisão é a institucionalização do poder de punir” (1987, p.149-150). Até o final do século XVIII, o poder e as práticas de punição estavam no soberano e se apoiavam no velho direito monárquico, cuja punição é um cerimonial de soberania. Foi neste período que estas práticas foram substituídas pelo encarceramento com o surgimento das prisões – a institucionalização do poder.

A ideia de prisão foi tirada do exemplo “do claustro, do colégio, do regimento” até então aplicadas nos períodos de espera do julgamento e/ou pena final, cujo objetivo era docilizar os corpos. Essa era uma forma de disciplinar o corpo e exercer sobre ele o castigo do corpo, o que ocorreu até meados do século XIX, a partir do qual, a pena passou a ser substituída pela perda de um bem ou de um direito. A punição física que nunca deixou de existir totalmente passou a enfatizar a privação da liberdade, como expressou Foucault citando Mably (1789, p.21) “que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo”.

Entende-se que a prisão foi criada para punir e disciplinar os indivíduos, cujos comportamentos seriam inadequados às normas criadas e ditadas pela sociedade.

O conceito de disciplina foi estudado por Foucault com o significado de controle dos corpos no tempo e no espaço, reportando-se às práticas e às regras sobre o comportamento das pessoas (BARROS FILHO; POMPEU, 2014). Subentende-se como disciplinado o sujeito de bom comportamento, ou seja, aquele que observa e cumpre rigorosamente as regras da sociedade.

Ao infringir essas regras, o criminoso assume a condição de um sujeito indisciplinado e consequentemente, merecedor de punição aplicada pelo poder dominante. A pretensão de docilizar os corpos foi aos poucos se tornando uma forma de dominação, mas o que se entende por dominação? Dominação pressupõe poder de um sobre outro, ou seja, do dominante sobre o dominado. Esses processos acontecem nas relações entre os sujeitos em todos os contextos.

O processo de dominação acontece de muitas formas e processos, em várias circunstâncias. Neste sentido, aqui se refere ao poder como sendo este o fator dominante. Mas o que é poder?

Foucault alerta para a importância do olhar para ambas as partes de uma relação, quando se trata de entender as relações de poder, expresso por Barros Filho e Pompeu (2014, p.180): “A observar e tentar entender não como pensam os líderes, mas como pensam os liderados. É na obediência submissa do liderado que o poder se sustenta”.

Ressalta-se, que esta não é a única expressão do poder, a do líder empoderado, pois, o poder se manifesta em vários campos sociais, de várias formas, como nas profissões, na medicina, na política, na educação, entre outros. Barros Filho e Pompeu afirmam que Foucault “mostrou que as posições de prestígio não são o único troféu a ser disputado. Há outra batalha nas lutas por poder, a luta pelos saberes. Pela consagração das condições de possibilidade de dominação” (BARROS FILHO; POMPEU, 2014, p.18).

No que se refere ao Saber como Poder, este se impõe nas estratégias de qualificar como certo e errado, bom e mau gosto, desqualificando os saberes e opiniões contrárias. Entretanto: “Pensar poder a partir dos saberes que o tornam possível significa representá-lo não como uma violência, não como uma exceção, às relações humanas, mas como uma normalidade, uma regularidade” (BARROS FILHO; POMPEU, 2014, p.187).

Como exemplo de normalidade e regularidade, pode-se citar o jovem que cede o seu assento aos idosos, gestantes, portadores de deficiência, ou ainda, o respeito às regras de trânsito. Os exemplos mostram as relações de convivência, que foi uma das preocupações de Foucault abordadas em suas obras ao discutir a moral e ética.

Segundo Revel (2005, p.45-46) “a ética concerne à maneira pela qual cada um constitui a si mesmo como sujeito moral do código”, concordando com Foucault,

quando afirma, “fazer da sua vida uma obra de arte”. A autora refere-se aos princípios e às normas de conduta relativas à própria sociedade. A palavra sociedade remete ao conjunto de indivíduos que a compõem, ou seja, o próprio indivíduo e aos demais, pela sua convivência, onde a ética é exercida, por isso, são sábias as palavras de Ricouer (1913-2005), citado por Cortella (2015, p.11), “Ética é vida boa, para todas e todos, em instituições justas”.

Observa-se que a Ética está presente no discurso em diferentes contextos, como nas fábricas, nas instituições escolares, hospitalares, nas igrejas e na sexualidade, portanto, em todas as relações sociais onde se fazem presentes as relações de poder.

Foucault deixou como legado muitas obras, expondo seu pensamento em diversos campos do conhecimento, embora não tenha abordado diretamente o tema, muitos destes pensamentos tangenciam a educação na contemporaneidade.

O Pensamento de Foucault e a Educação na contemporaneidade

Busca-se pensar a educação a partir das lentes de Foucault, pois de acordo com Gallo (2015), numa obra da década de 70 Vigiar e Punir, muito especialmente, Foucault trabalha com o fenômeno da disciplina, onde analisa a instituição escolar, não abordando especificamente a educação.

Foucault compreende a Educação como um fazer social. Neste contexto, pode-se concluir que a educação se operacionaliza na medida em que constrói e reconstrói a cultura, constrói e democratiza saberes, como elemento fundamental da construção dos sujeitos e da subjetividade.

O Estado, no exercício do seu biopoder cria, mantém e/ou autoriza as instituições escolares, às quais os pais confiam a continuidade da educação dos seus filhos. Entre as funções da escola contemporânea destacam-se a escolarização e a educação iniciada na

família. Por escolarização, entende-se aprender a ler, escrever e calcular que possibilita o avanço escola, enquanto por educação, entende-se a construção do sujeito, um ser ético, de saberes, de fazeres, de convivência pessoal e profissional.

Observa-se nos escritos de Foucault que o mesmo vê a escola a serviço do projeto de modernidade, considerada uma instituição de adestramento e não de formação dos sujeitos, mas de disciplinamento do corpo e da alma, onde a mesma preza pela obediência, e submissão à disciplina. Entende-se, aqui, por sujeito, o aluno, confiado à escola pelos seus pais.

A escola é uma ferramenta de construção de sujeitos a serviço do biopoder?

Ao refletir sobre as ideias de Foucault, observa-se que realmente a escola, mesmo a contemporânea, tem regras de convivência – regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) – como o próprio Estado tem a constituição, que ditam e norteiam a convivência social. Contudo a escola contribui sim para a formação dos sujeitos de bem, subentendido em Foucault pela “disciplinarização”, dentro da perspectiva da racionalidade instrumental.

A própria estrutura e a organização da escola, por si só, constituem formas que remetem à disciplina dos corpos e conseqüentemente das mentes, isto é, o físico e o psíquico. Entretanto, a escola é bem intencionada ao criar processos de disciplinarização, sabendo-se que a vivência em sociedade passa por modelos relativos ao espaço e ao tempo. Apesar da escola ser uma instituição de sequestro e de assujeitamento, ela também protege os corpos e as mentes dos sujeitos pelo acercamento da instituição e dos demais dispositivos atuais de monitoramento - câmeras de controle e guardas - a presença do panóptico em forma de controle na contemporaneidade.

O que se quer dizer é que enquanto o aluno permanecer nas dependências da escola, esta é a responsável pela proteção e pela integridade do mesmo, e para tal, os dispositivos de controle ali adotados contemplam o objetivo de “cuidar do outro no cuidar de si”.

Estes cuidados perpassam as questões da segurança física e do saber a partir do momento em que o discurso é acompanhado do exemplo, confirmando que sua vida pode ser construída como uma “obra de arte”.

No que se refere à vida escolar dos alunos, a escola assegura os registros de frequência e desempenho, como forma de segurança pessoal e de classificação para a ascensão aos níveis subsequentes. Este procedimento, ao mesmo tempo em que exerce o controle em diferentes níveis, assegura ao aluno o direito referente às suas conquistas - histórico escolar - ou seja, é um marco regulatório.

Outro aspecto a considerar são as vestimentas, ou seja, os uniformes escolares que permanecem na contemporaneidade. O uso do uniforme, na sua dupla função, categoriza o aluno pelo pertencimento a uma determinada instituição escolar e evita os excessos no vestir. Entende-se por excessos, os que detêm maior poder de compra que podem se sobressair aos de classes de menor poder aquisitivo, causando com isso constrangimento. Destaca-se aqui, que este constrangimento pode ser visto como uma das práticas atuais de *bullying*, a qual manifesta o poder dos que se sobressaem aos outros, no que se refere às questões de gênero, aparência física, raça, classe social, *nerds*, entre outras.

Outro ponto a analisar é a questão das tecnologias presentes na atualidade com perspectivas de desenvolvimento acelerado, que proporcionam muita informação ao mesmo tempo, tendenciando a necessidade de rever as metodologias até então utilizadas nas práticas escolares tradicionais - educação bancária (PAULO FREIRE). Dada à necessidade dos alunos das novas gerações, cujas características foram descritas anteriormente, as escolas buscam metodologias de ensino mais ativas que envolvam os estudantes no seu processo de desenvolvimento, através de problematizações e de projetos com o uso de tecnologias.

Estas metodologias das escolas contemporâneas desenvolvem no aluno a autonomia e a responsabilidade, essenciais na construção de um projeto de vida, isto é, do sujeito como expressa Foucault? Ter um projeto de vida, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, significa construir-se, o que requer o cultivar-se.

Cultivar-se não significa apenas cuidar da estética, mas sim cuidar do corpo e da mente, ou seja, de todo o ser. Faz-se necessário, cultivar-se e cuidar de si para poder cuidar dos outros.

Na contemporaneidade, temos academias para cuidar do corpo, salões de beleza para cuidar da estética, clínicas psicológicas que cuidam dos conflitos e das emoções. Por sua vez, o professor deve cultivar-se praticando o “construir-se para assim cuidar de si e consequentemente cuidar dos seus alunos”.

Na imersão e análise no pensamento de Foucault, acredita-se que a escola sobreviverá, pois é uma organização que proporciona a sistematização do saber, mas para isso necessitará adequar-se à contemporaneidade, assim sendo ela cumprirá a sua função de construção e não apenas de disciplinarização dos sujeitos à medida que atender a realidade contextual.

Considerações Finais

O pensamento de Michel Foucault trouxe elementos elucidativos para o entendimento de muitas das ações do passado na educação, como a educação bancária, o adiestramento e a docilização dos corpos, o enfileiramento em diversas circunstâncias, a uniformização para igualar, o empoderamento do professor pelo saber, entre outros. Foucault descreve como opera a escola em sua estrutura, mas não aponta como deveria operar. Para o autor, não é possível falar a verdade sobre a escola, pois essa verdade é relativa.

Foucault viveu em um contexto diferente do atual, pelo seu próprio fazer, vivenciando as situações de biopoder, nas prisões, nos hospitais, nos hospícios e na escola da época, construindo uma visão pessimista da escola - educação - presentes na sociedade e suas políticas institucionais. Nestas circunstâncias é tarefa ingênua a generalização das interpretações.

Embora, se possa atribuir diferentes interpretações do pensamento de Foucault na atualidade, existem outros, como o biopoder que permanece. Pode-se destacar, entretanto, a disciplina que passou a ser vista

como a participação ativa e responsável do aluno no desenvolvimento de sua autonomia, própria das gerações mencionadas, às quais a escola educa, aplicando as metodologias ativas conjugada com as tecnologias.

Diante da riqueza do **pensamento** conceitual de Foucault, reconhece-se a exiguidade do tempo para uma análise aprofundada desses conceitos que merecem a continuidade de seu estudo, embora o objetivo principal desta reflexão tenha sido atingida.

Referencias

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha. **Ética empresarial na prática**: liderança, gestão e responsabilidade na prática. Curitiba: Ibpx, 2010.

BARROS FILHO, Clovis de; POMPEU, Julio. **A Filosofia explica grande questões da humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra ; São Paulo: Casa do Saber, 2014.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Anais do Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**, SESC São Paulo, outubro 2003. Disponível em: <https://www.scribd.com/FORQUIN-Relacoes-entre-geracoes-e-processos-educativos>. Acesso em 21 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. **Foucault e a Educação**. 2015. Vídeo (54:29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3e-QgOy_5lbg>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijui, 2007. 224p.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

Notas de fim

1Nélio Antônio Andreolli. Universidade de Caxias do Sul. Metrandando em Educação. naandreolli@ucs.br

2 Ancilla Dall'Onder Zat. Faculdade de Tecnologia da Serra Gaúcha. Dra. em Educação. ancila@italnet.com.br

Institucionalização de indivíduos presos: desafios para a Educação em regime de privação de liberdade

Eduardo Sacilotto¹
Flávia Fernanda Costa²

Costuma-se dizer que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos (MANDELA, 1995).

Os seres humanos passaram por diversas modificações ao longo da história, modificações físicas, psicológicas e culturais, que adaptaram seu corpo e seu espírito às novas realidades que surgiam e se renovavam constantemente.

Um dos feitos sociais notórios foi o avanço dos agrupamentos coletivos, o convívio “pacífico” em sociedade. Mas a composição deste conviver pacificamente impôs uma série de normas comuns, das quais, em suma, surgiram as Leis, que ficam, hoje, a cargo de interpretação e execução do Poder Judiciário, mas que já estiveram à disposição do Poder Soberano.

A crescente demanda por ordem e a convenção de normas, indicam a busca por um dispositivo disciplinar que fosse garantidor de uma sociedade perfeita, pacífica. Neste mesmo anseio, o de compor uma sociedade produtiva, sã, igualitária... surgiram, entre outras instituições, os presídios e as escolas. Para separarem, conforme objetivos sociais específicos, respectivamente, os desajustados e os doentes e para formarem as novas gerações, minimizando a probabilidade dos desvios de toda a ordem.

No seio das instituições elencadas encontra-se o indivíduo e sua ânsia social. A relação entre as institui-

ções e a sociedade, entre a criatura e o criador, se proliferaram de tal forma que uma se alimenta da outra e ambas subsistem de sua própria interação, híbrida.

A escola, com sua função formativa, busca no próprio estudante sua afirmação, uma vez que o aluno institucionalizado precisa submeter-se ao poder educativo, pois a escola lhe é fundamental para a obtenção de “sucesso” na vida. Um ideal que leva a humanidade ao percurso da “educação ao longo da vida”. Em outras palavras a escola domestica e prepara seu público para o convívio pacífico em sociedade.

Neste sentido, a própria sociedade que legitima o poder educador é educada, mas o exercício real do Poder se manifesta na cessão parcial da liberdade dos indivíduos e a materialização desta cessão é a prisão.

Os presídios, por sua vez, com a função punitiva, buscam no próprio preso sua afirmação, reverberando para a sociedade pacífica o destino dos homens violentos, desajustados. Prova disto é que 81,3% (SUSEP, 2017) dos presos têm sua escolaridade cursada até o Ensino Fundamental e quase 5% são analfabetos.

Mas como o processo de encarceramento é um ciclo finito, faz-se necessário trabalhar a reeducação dos indivíduos que tiveram suprimida, provisoriamente³, sua liberdade, de modo que eles reúnam condições de emancipação e retorno a sociedade livre. Considerando a institucionalização de indivíduos presos, quais os desafios para a educação em regimes de privação de liberdade?

Inicialmente, compreendemos ser legítima a possibilidade da educação em regimes de privação de liberdade contribuir para a futura ressocialização do reeducando⁴, quando posto em liberdade, bem como interferir positivamente na sua conduta durante o cumprimento da pena. Pensamos assim, muito pelo potencial emancipatório que a educação dispõe, tanto que reflete nas diretrizes do PEESP⁵, que no artigo terceiro, parágrafo primeiro, dá conta de que deve haver a “...promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação.” (2011, p.01)

Porém, entendemos que a ressocialização não é um dever da educação e que fatores socioeconômicos são determinantes na rede da delinquência, pensamento consonante com a Lei de Execuções Penais, para a qual “A execução penal tem por objetivo (...) proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” (2008, p.24). Assim posto, a ressocialização é um dever da execução penal, braço do poder que institucionaliza os indivíduos presos e os transforma em “delinquentes⁶” (Foucault, 2008).

Pontualmente, elencamos três desafios que a educação em regimes de privação de liberdade deve considerar em sua prática: a falta de condições de subsistência nos presídios brasileiros, a senhora “segurança” e a inexistência da prática de construção de Planos Políticos Pedagógicos específicos para a Educação Prisional.

A falta de condições de subsistência nos presídios brasileiros “beira o crime contra a humanidade” e já resultou em denúncias por violação dos Direitos Humanos em mecanismos internacionais, como a OEA⁷ (2013), OIDH⁸ (2017) e a ONU⁹ (2018). Bem como em mecanismos nacionais, a exemplo da própria CPI¹⁰ - sistema carcerário brasileiro. (2017).

São recorrentes em todas as denúncias e investigações a superlotação dos presídios e a omissão do Estado. Confinar em uma cela, cuja as instalações já são precárias, o dobro de presos que a capacidade máxima comporta, nos parece ser uma atitude administrativa incoerente com os objetivos ressocializadores do cumprimento da pena. Já a lacuna formada pela omissão do Estado abre espaço para que o crime organizado arregimente seu recurso humano mais valioso, o jovem

primário, que responde por aproximadamente 23% da população carcerária (SUSEP, 2017) e alimenta a delinquência.

Ir à cela de aula¹¹ e depois retornar para a cela de moradia depende de um fator volátil, as condições de “segurança”. Nem sempre compreensíveis ou claras, as normas de segurança são factíveis de interpretações por parte dos Agentes de Segurança.

Os registros de frequência de dias letivos, nos núcleos de educação prisional de jovens e adultos, são, originalmente, inferiores aos praticados em liberdade, uma vez que há um dia da semana destinado a visita dos presos. Não bastando esse déficit, ainda há dias em que não são ministradas aulas por motivos alegados de falta de segurança adequada, seja ela oriunda de informações de motins, falta de efetivo de Agentes Prisionais, revistas gerais, brigas...

Com os avanços do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação, que, respectivamente, publicaram as “Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais” (2009) e as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (2010), pode-se pensar em um programa para implementação dos Planos Políticos Pedagógicos, a nível nacional.

A realidade do ano de 2018 é que ainda estamos para iniciar um percurso nacional, no qual alguns PPPs¹² isolados são publicados, mas sem um comprometimento em nível de Estado, pelo contrário, com ressalvas, os exemplos que se seguem são de uma reprodução dos planos da EJA¹³ extra muros.

Cabe refletir sobre qual a intencionalidade do Estado, representado pelo seu Poder Judiciário, no que tange a institucionalização de indivíduos presos e seu direito a educação. Por qual motivo, ou a favor de quem, se perpetuam historicamente os abismos entre os direitos legislados e suas respectivas execuções?

Diante do exposto, nossa pretensão foi mostrar, superficialmente, alguns desafios que a prática educativa enfrenta nas prisões. Concluímos com o entendi-

mento de que a educação não pode carregar sob seus ombros o peso de ser a responsável pela condição de permanência em liberdade ou prisão de uma pessoa, de sua ressocialização ou de sua delinquência.

Referências

- BECCARIA, Cesare, marchese di. **Dos delitos e das penas**. 11. ed. São Paulo: Hemus, 1998. 117 p. (Ciências sociais & filosofia). ISBN 8528900274.
- BENTHAM, Jeremy; TADEU, Tomaz. **O panóptico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 199 p. ISBN 9788586583759.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. 431 p. (Coleção Biblioteca de filosofia e história das ciências) ISBN 9788570380883.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 262 p. ISBN 9788562605085.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 312 p. (Coleção Debates ; 91). ISBN 9788527302029.
- LEI DE EXECUÇÃO PENAL: **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 : institui a Lei de Execução Penal**, – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. 121 p. – (Série Legislação; n. 11) ISBN 978-85-736-5498-8
- PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO SISTEMA PRISIONAL: **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011: Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP)** – Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Diário Oficial da União, 25 de novembro de 2011.
- MANDELA, Nelson. **Longo caminho para a liberdade: uma autobiografia**. São Paulo: Siciliano, 1995. 523 p. ISBN 8526707434.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2/2010, de 19 de maio de 2010. **Diretrizes Nacionais Para A Oferta de Educação Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 07 maio 2010.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Resolução nº 3/2009, de 11 de março de 2009. **Diretrizes Nacionais Para A Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 mar. 2009. Seção 1, p. 22-23.
- SUSEP. Departamento de Segurança e Execução Penal. Superintendência dos Serviços Penitenciários (Org.). **Dados estatísticos: Índice de retorno**. 2017. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=39>. Acesso em: 02 out. 2017.

Notas de fim

- 1 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, edsacilotto@gmail.com
- 2 Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Educação, ffcosta@ucs.br
- 3 Provisoriamente no sentido da inexistência de pena perpétua no Brasil, não de pena provisória. Ou seja, indiferentemente do preso ter sua condenação transitado em julgado ou não.
- 4 Reeducando é uma terminologia alternativa, sem respaldo jurídico. Seu uso é amplamente difundido tanto no meio científico como no senso comum para denominar qualquer indivíduo preso e não só aquele que esteja estudando formalmente. Porém, neste artigo, reverberamos nosso entendimento de que reeducando é quem está sendo educado novamente e quem está privado de liberdade sem estudar é preso.
- 5 PEESP (Plano Estratégico de Educação nas Prisões) Decreto 7626/2011.

6 Destaca-se o entendimento de que o delinquente é um constructo social oriundo da condenação penal proveniente de um delito e que ele alimenta a complexa rede da delinquência, cuja a manutenção está pautada na retroalimentação e o sentido é a afirmação do poder do sistema penal.

7 OEA: Organização dos Estados Americanos.

8 OIHDH: Organização Internacional dos Direitos Humanos.

9 ONU: Organização das Nações Unidas.

10 CPI – SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO: Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a realidade do sistema carcerário brasileiro. Relatório final (2017)

11 A cela de aula tem origem na adequação de celas de moradias em salas de aula, quando da obrigatoriedade de oferta de Educação Formal nos presídios brasileiros, hoje a legislação prevê, para novas construções, espaços específicos destinados ao ensino, como salas de aula e bibliotecas.

12 PPPs: Planos Políticos Pedagógicos.

13 EJA: Educação de Jovens e Adultos.

O Conselho Escolar frente aos desafios da Educação no Século XXI

Alana Silva Sgorla¹

As discussões realizadas atualmente sobre educação revelam uma crise paradigmática e alertam à necessidade de inscrever nossa prática educativa em um novo aporte teórico. Segundo Hernández (1998) repensar e reinventar a Escola torna-se essencial para a formação de cidadãos capazes de escrever sua própria história. A formação deste cidadão, capaz de construir uma nova realidade social, de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo consciente de suas raízes históricas, está sob a responsabilidade da escola e na sua prática pedagógica.

É nas relações que estabelecemos com o outro que se concretiza a socialização e a escola é um ambiente primordial nesse processo. Assim, as articulações entre as relações de convivência social instituídas pela escola e pela prática democrática se aproximam. Cada sociedade construiu, ao seu tempo e aos seus interesses, um modelo de escola. Esta instituição figurava como a responsável na transmissão dos saberes acumulados pela humanidade para as novas gerações. Com a globalização econômica, o avanço da tecnologia e a difusão do conhecimento em rede, redimensionou-se o papel da escola.

Trata-se de um processo de construção de novas relações no interior das instituições educativas na busca por uma escola reflexiva, ou seja, uma *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo* (ALARCÃO, 2001, p.21).

O presente texto tem por intenção analisar o Conselho Escolar enquanto uma das possibilidades de organização da comunidade escolar e uma estratégia de gestão democrática com vistas a objetivos transforma-

dores, compreendendo-o como importante coadjuvante para um ambiente educativo.

Os conselhos apareceram nas sociedades ainda na Antiguidade, como agrupamento de pessoas que deliberam sobre determinado assunto. Segundo Teixeira (2004), podemos buscar o sentido do termo na etimologia greco-latina do vocábulo, em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar” e em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises e de debates.

Cury, também buscando a origem etimológica do termo, afirma que:

Conselho vem do latim Consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulo/consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade (2000, p. 47).

O termo atualmente carrega o imaginário histórico que o precedeu, foram na Antiguidade os Conselhos de Anciãos, pautados na sabedoria e nas virtudes dos homens sábios, como, por exemplo, a Gerúsia² espartana. Os conselhos estiveram presentes em diferentes temporalidades e entre muitos povos como os hebreus, os vikings, os visigodos, passando pelos “conselhos de notáveis” nas cortes e nos Estados Nacionais até a Comuna

de Paris, em 1871, quando uma comunidade se auto-geriu baseada na participação popular. Nas sociedades democráticas, os conselhos sempre estiveram ocupando o espaço entre o governo e a comunidade. No Brasil, a participação dos conselhos com características democráticas, ganha notoriedade ao fim do regime militar, com o processo de redemocratização. A Constituição Federal de 1988, estabelece no inciso VI do Art. 206 que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*. Para a concretização da gestão democrática prevista pela lei, os conselhos constituem uma possibilidade de participação no meio educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.9.394/96) garante a *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes* (Art. 14, incisos I e II). Apontadas as diretrizes, o artigo 15 da LDBEN estabelece que *os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público*. O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014) também traz em suas diretrizes a *promoção do princípio da gestão democrática da educação pública* (Art. 2, inciso VI).

A estrutura do ensino no Brasil comporta, atualmente, uma variedade de tipos de conselhos em sua organização educacional, entre eles o Conselho Nacional, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que atuam na normatização dos sistemas de ensino. Os Conselhos Escolares realizam suas contribuições na gestão das instituições escolares, com competências e atribuições relativas à condução da educação, possibilitando o exercício do controle social e político pela comunidade a qual pertence a escola.

Tendo em vista uma abordagem sistêmica de educação, o Conselho Escolar constitui uma estratégia de democratização da gestão na escola pública, uma forma de organização da comunidade escolar, assim como os Grêmios Estudantis, as Associações de Pais e Mestres, entre outras entidades que proporcionam a participação dos diferentes atores na gestão das unidades escolares.

Os conselhos escolares, enquanto mecanismos de construção da autonomia da gestão escolar, são constituídos pelos diferentes membros da comunidade escolar: diretores, professores, alunos, pais e funcionários.

Para contribuir com os processos de democratização da gestão escolar, o Ministério da Educação criou no ano de 2004 o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares³, que em seu material didático afirma que:

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. (BRASIL, 2004c, p.32)

A atribuição dos conselhos escolares *é deliberar, nos casos de sua competência, e aconselhar os dirigentes, no que se julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola* (BRASIL, 2004b, p.37). Para cumprir as suas atribuições, é fundamental que o conselho escolar participe da construção e da gestão do projeto político pedagógico da instituição de ensino, pois *o conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito* (BRASIL, 2004b, p.37).

A Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu terceiro capítulo (Art.54), *Gestão Democrática e a Organização da Escola*, afirma que:

É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos

processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2010)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelecem que os membros da comunidade educativa *discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas* (Art.55). Dessa forma, a escolar transforma-se em ambiente de discussão e participação, capaz de construir relações de pertencimento.

O Conselho Escolar pode servir apenas como demanda legal, mas pode também tornar-se um espaço onde os integrantes aprendam a participar na vida da escola, tornando este um ambiente educativo. Segundo o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os processos formativos não acontecem apenas nos espaços formais, mas também os *que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*. Assim, os espaços formativos ultrapassam o ambiente escolar, desenvolvem-se entre os seres humanos nos mais diferentes espaços onde estabelecem relações.

Compreendemos por ambiente educativo, qualquer espaço onde as pessoas desenvolvem uma rede de relações com um objetivo comum, neste caso, visando à construção de uma escola democrática em prol de uma ação educativa que promova o desenvolvimento integral do educando. Segundo Cardoso (2008), a compreensão que os ambientes educativos ultrapassam os espaços formais de educação, exige uma análise sistêmica, que concentra sua atenção nas relações e na construção de novos significados, capazes de construir propostas educativas que respondam aos desafios de um mundo em transformação.

Integra uma abordagem sistêmica, compreender a escola como parte integrante de uma rede, percebendo as suas relações e interações com a sociedade na qual está inserida, não abandonando sua singularidade e

sua complexidade nesse sentido. O conselho escolar, enquanto ambiente educativo, necessita concentrar sua atenção nas relações para a construção de propostas educativas significativas para os seus membros. Pois, é através da consciência e da identificação por parte das pessoas que o constituem que surge o comprometimento com o projeto coletivo.

Um mesmo ambiente partilhado por diferentes seres humanos não é o mesmo para cada um de seus integrantes, uma vez que cada um deles encontra-se em confluência com uma série de significados, construídos em outros ambientes, em outros grupos sociais, que somente a ele fazem sentido. (CARDOSO, 2008, p.17-18)

Ambiente educativo é o espaço onde as relações entre os indivíduos acontecem (CARDOSO, 2008). Dessa forma, a escola é o ambiente educativo formal, mas pode constituir-se em ambiente educativo mais amplo ao democratizar a sua gestão. Lück define gestão democrática como *o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação* (2010, p.57). A participação dos alunos, professores, funcionários e diretores no Conselho Escolar, a discussão e apropriação da realidade da escola por cada um deles, constitui uma educação cidadã, de participação, interesse, responsabilidade e engajamento.

De acordo com Paro (2001), a transformação da escola passa, necessariamente, por sua apropriação por parte da comunidade escolar e pela transformação no sistema de autoridade e distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Trata-se de uma modificação na forma hierárquica como a escola está organizada hoje, que concentra o poder nas mãos do gestor escolar e centra na figura do diretor a tomada de decisões. Para o autor, não se trata de dividir o poder e sim, dividir a autoridade, de forma a dividir responsabilidades, ouvir opiniões e compartilhar decisões com toda a comunidade escolar. Para que a busca por uma ação educativa que preze pela cidadania e promova a humanização se concretize, é importante que educadores, pais, funcionários, alunos e demais integrantes da comunidade escolar se envolvam de forma responsável.

Muitos dos princípios utilizados na organização escolar hoje têm origem nas experiências administrativas obtidas em empresas, entretanto é imprescindível destacar que escolas e empresas têm uma diferença fundamental: as primeiras trabalham com produtos, enquanto as segundas concentram sua atuação na formação de pessoas. Segundo Alarcão (2001), as pessoas são o sentido da existência da escola, por este motivo as práticas de gestão escolar constituem uma forma peculiar de organização, onde predominam as relações interpessoais e as interações entre as pessoas para a viabilização da formação humana. Não existe gestão democrática sem a participação dos atores educativos, assim, os conselhos escolares podem auxiliar a democratização das escolas.

Aos conselhos cabe o papel de controle social e político das ações do Estado, Cury ressalta que todos os Conselhos ligados à Educação convergem a um objetivo final:

Garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens e adultos em escolas de qualidade. E, sendo a educação escolar um serviço público e de finalidade universal, é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções. (2000, p.45)

As práticas organizacionais e pedagógicas adotadas por cada escola refletem suas concepções sociais e políticas, pois, cada escola é única, e como espaço de relações, possui uma história singular. Por isso, é importante a participação da população, à qual a escola realmente pertence (PARO, 2001), no ambiente escolar tornando viável a democratização da gestão como fator de melhoria da educação.

Observa-se que raramente a comunidade escolar é chamada a participar das tomadas de decisões dentro da escola, o que nos remete a pensar a complexidade das relações de poder estabelecidas dentro do ambiente escolar. Atitudes na contramão destas, atuam de forma a ampliar a autonomia, em detrimento ao estímulo à competição, à agressividade e à individualida-

de, sempre presentes em nossa sociedade e nas instituições que a compõe.

Diante do cenário atual da educação brasileira, torna-se desafiador implementar ações gestoras coletivas, baseadas nas relações pessoais entre os membros que compõe a comunidade escolar, tornando-os participantes ativos na configuração de novas relações e de uma nova realidade social comprometida com o todo. Construir e dar condições de ação a um conselho escolar como ambiente educativo que preze pela reflexividade das relações escolares, contribui para uma escola democrática que forma cidadãos conscientes de seu papel social, na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09/08/2018.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09/08/2018.
- _____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Instituído pela Portaria Ministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Brasília: MEC/SEB, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública. Brasília: MEC/SEB, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004c.
- CARDOSO, Marlem Oraide. Ambientes educativos. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008. 21 p.
- CURY, C. R. J. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.) Gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2000. p.43-60.
- HERNANDÉZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Série Cadernos de Gestão. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e democratização do Ensino – Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>> Acesso em: 06/08/18.

Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, UCS. Especialista em Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. assgorla@ucs.br.

2 Conselho de anciãos da pólis de Esparta, composto por 28 membros vitalícios, com mais de 60 anos e pertencentes ao grupo social dos esparciatas (nobres que gozavam de direitos políticos). Esses conselheiros, os gerontes, decidiam sobre política externa e julgavam crimes auxiliando os monarcas.

3 O programa tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares, por meio da elaboração de material didático específico e formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática.

Perspectivas de uma Educação Existencialista para a Autonomia: Práticas Restaurativas e Comunicação Não Violenta

Altemir Schwarz¹
Vanderlei Carbonara²

Introdução

Se, historicamente, o projeto pedagógico da *Bildung* permitiu conceber que, pela educação, cada sujeito possa alcançar a sua mais plena condição, assim como a sociedade possa realizar no coletivo esse mesmo ideal dos indivíduos que a constituem; por outro lado, as experiências mais próximas ao nosso tempo apontou seus limites: os mesmos fins mais nobres que orientam projetos educacionais de referência, podem converter-se em instrumentalização de algo oposto às suas pretensões. Atentos aos limites dos projetos formativos de orientação idealista, nos propomos discutir alguns aspectos em torno da possibilidade de uma educação para a autonomia num contexto escolar compreendido a partir da pluralidade. Nesse sentido, pensamos a escola como espaço em que a diferença se manifesta na convivência e que, com isso, faz-se premente assumir o desafio formativo de se apresentar possibilidades de constituição dos sujeitos nesse contexto. Entendemos a escola como um ambiente social intersubjetivo em que as liberdades dos indivíduos encontram-se e, por isso, há um inevitável conflito. E é o potencial formativo que se revela nesse tenso encontro que nos interessa debater.

O percurso aqui assumido para discutir a educação para a autonomia orienta-se, em especial, pela concepção de liberdade do existencialismo de Jean-Paul Sartre. Para o autor, a liberdade parte da subjetividade e é, ela, a liberdade, a condição humana por excelência. Ao partir da subjetividade o autor apresenta a vida humana como projeto livre. Radicalmente não somos livres porque somos humanos, somos humanos porque so-

mos livres. A liberdade é anterior a qualquer essência ou princípio universal que defina o homem enquanto espécie, gênero ou natureza.

Sabe-se, no entanto, que Sartre não propôs nem uma pedagogia e nem um projeto de educação. Ainda que este texto valha-se de ideias do autor, aqui são assumidas posições que estão também em outras perspectivas de reflexão. O foco é pensar a escola como espaço possível para uma formação para a autonomia considerando-se seu contexto plural. Admite-se desde já que toda a reflexão e toda a ação formativa acabam por implicar no professor também como sujeito em constituição e não só formador de outrem, e no educando como agente indiretamente formador de todos com que se relaciona.

A partir dos apontamentos extraídos dos conceitos do existencialismo sartreano, se desenvolve uma possibilidade pedagógica para se trabalhar a perspectiva do conflito de modo eficiente, garantindo as liberdades individuais, o convívio harmonioso e a autonomia do sujeito. Traz-se ao debate as práticas restaurativas e, nesse contexto, são apresentados alguns elementos reflexivos que julgamos centrais para o desenvolvimento da autonomia, liberdade e responsabilidade. Propõe-se mais que a simples compreensão do conflito e de ferramentas capazes de munir os responsáveis pela ação educativa para que estes disciplinem os alunos com base nos valores e princípios que se crê. Para além de qualquer perspectiva ativista, aqui busca-se conceitualmente um projeto existencialista de humanidade socialmente engajado e favorecedor da autonomia.

A concepção sartreana de liberdade frente à pluralidade

A escola, espaço de relações, é também o espaço onde o ser (Em-si) percebe-se e percebe o mundo a sua volta a partir das possibilidades de ser que aquela realidade de mundo apresenta. Neste sentido o Em-si torna-se objeto de constituição em relação como outros objetos dados, o que Sartre chama de outros istos (SARTRE, 2016, p. 249). A presença a si diante da presença ao mundo do para si torna-se, assim, percepção de mundo onde o mundo se desvela e se revela.

[...] a presença ao *mundo* do Para-si só pode se realizar por sua presença a uma ou várias coisas particulares, e, reciprocamente, sua presença a uma coisa particular só pode se realizar sobre o fundo de uma presença ao mundo. A percepção só se articula sobre o fundo ontológico da presença ao mundo, e o mundo se desvela concretamente como fundo de cada percepção singular. (SARTRE, 2016, p. 243).

Esse desvelar-se do mundo é relacional, não só em sentido do *Isto* com os objetos, mas por excelência com o Outro que integra o campo de minha experiência possível. A presença do Outro impõe e estabelece a constituição do eu. Minha experiência de mundo só é possível pela existência desse mundo que se desvela, e minha compreensão enquanto indivíduo livre se dá pela presença do Outro a se desvelar e a organizar minha experiência possível. “O Outro, como unidade sintética de suas experiências e como vontade, tanto como paixão, vem organizar *minha* experiência” (SARTRE, 2016, p. 294-295). Porém essa experiência não se dá de modo unilateral do eu com os *istos*, mas relacional e reciprocamente constituídas pelo ser-para-o-outro. Enquanto me constituo objeto para o outro, este se apresenta como objeto para mim. Compreende-se aqui a ideia do conflito como o sentido mais genuíno e original do ser-para-outro. “Esse projeto de unificação é fonte de *conflito*, posto que, enquanto experimento-me como objeto para o outro e projeto assimilar o outro na e por esta experiência, o outro apreende-me como objeto no meio do mundo e não projeta de modo algum identificar-me com ele.” (SARTRE, 2016, p. 290). É conflito porque impõe ao

eu um limite claro e uma organização das experiências e, por consequência, um limite à liberdade. Impõe ao ser que se constitui em sua liberdade a necessidade de agir sobre a liberdade do outro.

Uma análise apressada pode inferir em uma ideia negativa de tais relações, o que de fato não é verdadeiro, pois diante de tal limite o eu pode lançar-se em um projetar-se. Para se compreender o caráter de projeto das relações e da constituição do próprio eu cremos ser fundamental partir da ideia da facticidade. Burs-tow explica: “facticidade é ‘aquilo que é’”. E segue: “Diz respeito a resistência e objetos com os quais a liberdade necessariamente se defronta e aos quais reage ao criar a situação” (2000, p.107). A facticidade é a presença do real nas relações, são os fatos que não podem ser negados ou apagados como, por exemplo, a presença de paredes divisórias que impõe um limite entre as salas de uma escola. Tal facticidade é vista por Sartre como resistência. Não é possível remover a resistência da parede, apesar da minha vontade inicial de acessar a outra sala, mas sempre é possível remover a força como obstáculo à minha vontade. Posso, pela minha liberdade, transpor os limites impostos. “Sem essa resistência não poderiam existir nem a liberdade nem o ser humano. Em outros termos, a resistência é intrínseca à liberdade e ao humano” (BURSTOW, 2000, p. 108).

A facticidade da vida se apresenta como real limite à minha liberdade e, portanto, como conflito porque impõe um limite a meu agir. Não posso tudo, em minha liberdade há limites espaço-temporais evidentes e inquestionáveis. Há também o limite imposto pela presença do outro que, como sujeito de vontades e projetos, impõe um limite ao meu projeto pois não é um objeto como a parede, ou a carteira. O outro age com vistas a constituir-se em seu projeto e tais ações interferem no projeto que tenho e sou.

Mas esses limites extremos da liberdade, precisamente por serem extremos e só se interiorizarem como irrealizáveis, jamais serão um obstáculo *real* para a liberdade, nem um limite padecido. A liberdade é total e infinita, o que não significa que *não tenha* limites, mas sim que *jamais os encontra*. (SARTRE, 2016, p. 651)

Cabe, outrossim, uma breve definição de existência em Sartre. A existência é a condição de todo o ser, não há uma existência a ser revelada ou mesmo conhecida como algo por detrás do fenômeno que se apresenta como partícipe do ser ou como algo que se relaciona com este ser. O ser que se apresenta em existência se apresenta todo. É o que é, facticidade, realidade, inteireza. “O ser é simplesmente a condição de todo desvelar: é ser-para-desvelar, e não ser desvelado” (SARTRE, 2016, p. 19-20). Nesse sentido, o outro como fenômeno que se apresenta e que impõe um limite ao meu agir, se apresenta inteiro em sua existência e é compreendido em minha liberdade como inteiro. Não é um objeto no sentido dos demais objetos, por isso não pode ser manipulado com vistas à realização de meus projetos. Nega-se a isso pela sua liberdade. Aqui julgamos aparecer o caráter positivo³ do conflito nas relações escolares pois é, também, na escola que o eu livre se confronta com os outros livres e precisa aprender a construir seu projeto de liberdade *junto com* outros projetos.

Todavia, a existência do Outro traz um limite de fato à minha liberdade. Com efeito, pelo surgimento do Outro, aparecem certas determinações que eu *sou* sem tê-las escolhido. Eis-me, com efeito, judeu ou ariano, bonito ou feio, maneta etc. Tudo isso, eu o sou *para o Outro*, sem esperanças de apreender o sentido que tenho do *lado de fora*, nem, por razão maior, modificá-lo. Somente a linguagem irá me ensinar aquilo que sou, e, ainda assim, sempre como objeto de uma intenção vazia. (SARTRE, 2016, p. 642).

A escola como espaço de pluralidade e seus desafios à educação para a liberdade

A pluralidade presente no espaço escolar impõe limites à minha liberdade. A presença do outro é facticidade que revela o limite do meu projeto. Numa perspectiva idealista e igualitária de educação poderíamos pensar que, então, o ambiente escolar pode ser visto como nocivo à liberdade. Porém, é justamente o contrário que aqui defendemos. A escola é espaço de pluralidade e de relação é o lugar onde o

Em-si e o Para-si constitui-se livre e, assim, sai do isolamento e põe-se em relação. É na presença da facticidade das relações que a liberdade dá significado aos projetos. “Corremos rumo a nós mesmos, e somos, por tal razão, o ser que jamais se pode alcançar” (SARTRE, 2016, p. 267). Quando a facticidade e a liberdade se conjugam temos então uma situação, mais radicalmente, temos a transição do egoísmo para a humanidade. Podemos dizer que é na conjugação liberdade-facticidade que o ser constitui-se humano, não aqui em um sentido biológico, mas em um sentido sócio moral. É nas relações humanas que aprendemos a sermos humanos. Ao experimentar a subjetividade o Eu se percebe como um objeto para o Outro, e no reconhecimento do outro do projeto que sou é que posso contemplar tal projeto. O eu se lança rumo as possibilidades que contempla de si, frente a relação intersubjetiva.

Creemos que Sartre tem razão ao perceber que a vida que se vive é projeto. A existência se expressa como projeto. As escolhas individuais e livres vão construindo e moldando aquilo que comumente chamamos de histórias de vida, caráter pessoal da facticidade. A existência do passado e a possibilidade de um futuro são modos de não ser, uma vez que, apesar de comporem meu projeto, não estão sob meu domínio e são limites individuais à minha liberdade. O ser é o que é e realiza seu projeto a partir da realidade que toca.

O Para-si é “abstrator”, não porque possa realizar uma operação psicológica de abstração, mas porque surge como presença ao ser com um porvir, ou seja, com um para-além do ser. Em-si, o ser não é concreto nem abstrato, nem presente nem futuro: é o que é. (SARTRE, 2016, p.253).

Cada projeto dá ao mundo uma interpretação e, embora possamos ter projetos semelhantes, cada ser o molda ao seu modo e o constitui a partir dos sentidos atribuídos as relações com os outros *istos*.

Esse conviver com o outro e com o seu projeto é o que me *torna humano*. “Se a existência do Outro constitui um limite para minha liberdade, contudo, não me limita ‘como ser humano’. Como assim? Por-

que é o Outro que me *torna* um ser humano” (BURSTOW, 2000, p. 109). Assim, o Ser-em-si se torna um ser-para-muitos-outros e o projeto adquire um caráter de sociedade. O projeto que tenho não é apenas o meu projeto, mas defronta-se com os demais. Preciso aprender a constituir meu projeto junto com os demais projetos, assim preciso tornar o projeto em meu projeto-para-outro, em autenticidade.

Sartre define autenticidade em termos de estar totalmente consciente, aceitar e assumir a responsabilidade pela situação de alguém (Sartre 1965; 1995). Se a autenticidade requer que estejamos plenamente conscientes de nossa situação e por ela assumamos responsabilidade, e se nosso ser-para-outro é parte necessária de nossa situação, a autenticidade requer que estejamos plenamente conscientes de nosso ser-para-outro e que aceitemos. (BURSTOW, 2000, p. 111).

Práticas restaurativas e comunicação não violenta: uma nova perspectiva para o conflito.

Apontamos até aqui a escola como espaço de relações, onde o eu encontra o outro que se desvela, por isso apresentamos o sentido genuíno do ser para o outro como conflito. A presença ao *eu* de um limite à liberdade e a necessidade de, para construir seu projeto, agir sobre a liberdade do outro. A existência do conflito nas relações humanas é um fato inerente às relações, porém as formas como o conflito é percebido e conduzido são distintas e variam conforme contextos.

Compreendemos que liberdade e autonomia são dimensões existenciais que se aprendem e se exercitam. O ambiente escolar é um espaço privilegiado para que tais dimensões sejam desenvolvidas. A própria orientação disciplinar pode contribuir para tal desenvolvimento, conforme apregoam Mullet e Amstutz: disciplina “é ensinar à criança regras que orientarão seu viver e que ajudarão a se integrar à sociedade e ao seu contexto cultural” (2012, p. 27). A disciplina tem pelo menos dois objetivos, um deles é

estabelecer um critério ao agir individual, moderando a ação inapropriada e ensinando o que é apropriado, outro é a compreensão da responsabilidade pelo próprio ato. É importante que uma educação para a autonomia não pressuponha a regulação constante de um terceiro, visto que a disciplina imposta desse modo não forma para a autoconsciência dos atos. Portanto, quando a disciplina é imposta, e não ensinada, a criança tende a não ser autônoma e necessitar sempre que outros lhe digam o que pode ou não ser feito. Concebida de modo a favorecer a formação da consciência e da autonomia, a disciplina então participará ativamente da construção de um contexto que favoreça relações positivas frente aos conflitos.

Dentre as mais diversas possibilidades de práticas restaurativas gostaríamos de analisar uma delas: os círculos de construção de paz, e nessa prática fragmentar alguns momentos e pressupostos que podem ser utilizados no dia a dia como recursos importantes na resolução de conflitos, na gestão do ambiente da sala de aula e outros momentos pedagógicos.

O círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis ou dolorosos, afim de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante. O processo está baseado na pressuposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, dando então voz igual a todos os participantes. (PRANIS, 2011, p. 9).

Dentro dessa prática restaurativa percebemos três pontos cruciais para a construção de um ambiente harmonioso que favoreça o desenvolvimento da liberdade e da autonomia. O primeiro deles é a construção de valores e diretrizes de maneira coletiva, o segundo é uma mudança na disposição do mobiliário em sala de aula. Mais que a forma como organizamos o ambiente, guarda-se a possibilidade de mudar o modo como nos relacionamos com o ambiente e aqueles que dele fazem parte. A simples prática de dispor cadeiras em círculo já favorece outro tipo de relação, mais propícia à proximidade, ao encontro e ao reconhecimento. O terceiro ponto é a formação para a escuta atenta e para a empatia. As experiências escolares preponderantemente limitam o aluno

a uma condição de ouvinte que necessita assimilar o que lhe é apresentado, por isso pouco favorecem a sensação de pertencimento. As crianças e jovens sentem-se parte de um grupo de amigos, mas raramente sentem-se parte de uma comunidade escolar. Essa passividade dificulta o desenvolvimento de um sentimento de responsabilidade pela harmonia e organização desse ambiente, frente ao qual é mais comum apenas sentir-se frequentador.

As práticas de círculos de paz, apesar de sua simplicidade, tem a real possibilidade de propiciar mudanças significativas nas relações, em especial nas relações de poder. Porém, para que essas mudanças tenham expressividade, será importante compreender e refletir sobre os modos de comunicação. Isso porque muitas vezes não se percebe o quanto a comunicação se tornou violenta. Mesmo crianças aprendem a brincar utilizando uma linguagem violenta e ofensiva, que reproduz a estrutura da comunicação do mundo adulto. Em muitos casos a autoridade escolar perverte-se em violência pela palavra que, ao invés de desqualificar um ato ou uma ideia, acaba por desqualificar a pessoa que age ou se expressa. Ao invés do estímulo à formação para a liberdade e autonomia, a violência verbal tende a perpetuar uma condição de submissão, seguida de reação violenta a essa situação. A comunicação não violenta se orienta por quatro componentes básicos: a observação, os sentimentos, as necessidades e os pedidos. Esses quatro componentes se resumem em uma ferramenta de comunicação de necessidades e superação de conflitos e se articulam de modo a melhorar o convívio dos envolvidos.

Considerações finais

No início deste artigo indicou-se a intenção de refletir sobre a formação para a autonomia e os desafios hodiernos trazidos pela perspectiva da pluralidade como condição para a educação. A opção deu-se a partir de Sartre e sua concepção de existência como projeto, o que nos colocou na direção de uma

concepção de uma educação como projeto. Dispensamos especial atenção ao tema do conflito: o encontro humano é experiência diante da diferença e indeterminação em que a pluralidade tanto é potencialidade das relações, como também delimitador das ações dos indivíduos. Nossa argumentação indica que o conflito tem a potencialidade de promover a constituição humana: o indivíduo, frente ao outro, precisa operar com suas escolhas, tendo presente não somente a si mesmo, mas também o outro. Na impossibilidade de abster-se da presença do outro, o eu se vê interpelado a responder a si e ao constructo que o outro faz desse eu.

Enfim, indicamos possibilidades reflexivas para a atenção devida ao conflito e suas formas de solução, de modo a privilegiar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Se é na relação que nos constituímos humanos, a qualidade das relações estabelecidas vão contribuir para a constituição do humano. As práticas restaurativas e a comunicação não violenta aqui são tomadas como possibilidades de experiências para a promoção da educação pretendida. Muito embora não se possa atribuir a técnicas, procedimentos e ferramentas qualquer pretensão de realização formativa, diferentes meios poderão mostrar-se mais ou menos propícios à promoção de uma cultura de paz. Portanto, as práticas restaurativas e a comunicação não violenta, mostram-se mais efetivos à promoção da paz, do que os meios repressivos e excludentes que insistem em se apresentar em meios escolares.

Por fim, defendemos a liberdade do homem e o potencial de mudança que a educação carrega, de modo a promover uma sociedade menos coercitiva e punitiva, em que os homens sintam-se engajados em um projeto de humanidade, proposta maior do humanismo sartreano. Uma cultura de paz, portanto, contempla a possibilidade de o homem tornar-se aquilo que almeja, sem necessidade de ferir a liberdade de outrem. E é essa dimensão de conflito, não como anulação do outro, mas como superação em diálogo, que possibilita a promoção de uma sociedade comum a todos.

Referências

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 103-126, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100007-&lng=pt&nrm-iso>. Acesso em 23 jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100007>. Acesso em 29 maio 2018.

MULLET, Judy H. AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção de paz: guia do facilitador**. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 24. ed. Petrópolis, Vozes, 2016.

Notas de fim

1 Licenciado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS)

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS)

3 É necessário sublinhar que o conflito pode assumir um caráter negativo quando as relações intersubjetivas anulam o projeto do sujeito, seja pela imposição, privação da liberdade ou outra forma de violência.

Políticas e Práticas de Educação Integral: tempos, espaços e saberes em transformação

Cineri Fachin Moraes¹
Cristiane Backes Welter²
Delcio Antônio Agliardi³

Introdução

As reflexões produzidas neste texto emergem de estudos vinculados à formação inicial e continuada no ensino superior, com ênfase nas políticas e práticas de Educação Integral (EI) em curso no Brasil e resultam de uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Tem a intenção de contribuir para o fortalecimento da EI e a resignificação dos territórios educativos. Articula-se com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), e demais documentos da política educativa que abordam a temática. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais defendem a Educação Básica (BRASIL, 2010) como um projeto orgânico, sequencial e articulado em níveis e modalidades. Compreendemos que o objetivo do Sistema de Ensino e das instituições escolares que indicam a EI como parte de suas ações no território educativo busca promover a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Por isso, investigamos práticas e concepções políticas junto ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul e em escolas que oferecem vagas em turmas de EI.

Em busca de uma fundamentação teórica

A proposta de investigação vincula-se às ciências humanas e tem delimitação na “educação de tempo integral”. As políticas e práticas educacionais percebe-

ram a necessidade de qualificar os tempos, os espaços e os saberes de crianças e adolescentes, sobretudo aquelas em territórios de intervenção prioritária em decorrência dos índices de vulnerabilidade social. A partir deste cenário, redes públicas de ensino estão desafiadas a efetivar projetos que contemplem as concepções de Educação de Tempo Integral. O conceito de EI é amplo e os discursos giram em torno de fundamentos e formas de implantação diferentes. Apontamos três: (1) EI como formação integral; (2) EI como escola de tempo integral; (3) EI na educação básica como articulação de saberes a partir de projetos integradores.

A tipologia pode ser analisada a partir de outras três concepções que estão presentes na educação contemporânea: a de escola de tempo integral, de escola de EI e de EI em tempo integral. Para aprofundamento nos apropriamos da concepção de EI desenvolvida por Teixeira, que defende o aumento da jornada escolar. São mudanças necessárias à escola:

(a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação, a família e a própria sociedade não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, [...] devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais

de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida [...] um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA, 1997, p. 89).

A EI exige mais do que compromissos, impõe também projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições, e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens.

A LDB/1996 desencadeia a ampliação dos tempos escolares. O ano letivo passou de 180 para 200 dias; o Ensino Fundamental é ampliado para nove anos e o Ensino Médio passa pela progressiva ampliação da obrigatoriedade; e, até 2016 todas as crianças de 04 anos de idade deverão estar matriculadas na Educação Básica.

Articulado com as políticas educacionais, com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com o PNE, cria-se o Programa Mais Educação (ME), o qual integrava as ações com apoio do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da EI.

Desde essa visão nos embasamos em Cavaliere (2002), que destaca a ampliação do tempo diário da escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Método e metodologia

A pesquisa desenvolvida adota método de análise qualitativa e a metodologia utilizada para o desenvolvi-

mento desta investigação contempla a abordagem fundamentada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). A partir da abordagem qualitativa dá-se ênfase ao Estudo de Caso, embasados nos estudos de Yin (2005). O estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano. “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum *controle* (YIN, 2005, p. 9).

Desse modo, o estudo de caso compreende um método que abrange a organização do planejamento, das técnicas de construção de dados e das abordagens específicas à análise. A investigação foi realizada junto a Secretaria Municipal de Educação, de um município da Serra Gaúcha, juntamente com as escolas municipais de Educação de Tempo Integral, sendo denominadas como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Os sujeitos da pesquisa são gestores da Secretaria Municipal de Educação, professores e gestores atuantes em Escola de EI.

A construção e a análise de dados envolveram os seguintes procedimentos: a) estudos dos documentos: Plano Municipal de Educação (PME) e Projeto Político Pedagógico; b) entrevistas semiestruturadas c) registros em diário de campo; d) e as leituras de referências bibliográficas que acompanharam toda a pesquisa.

Resultados

A análise dos Projetos Pedagógicos (PPs) das escolas envolvidas, identificamos que a EI estava contemplada de maneira diversa. Retomando o objetivo geral da nossa pesquisa, identificamos as variáveis teóricas e metodológicas que impactam na regulamentação da educação integral a partir da leitura dos PPPs. Por isso destacamos, no Quadro 1, as principais discussões construídas em três blocos e os destaques que identificamos nesses documentos legais como: (a) tempo e espaço de existência da EI; (b) teóricos citados e explicitados na regulamentação da EI; e (c) metodologias e práticas adotadas pelas instituições na efetivação da EI.

QUADRO 1 – Principais registros da EI

DISCUS- SÕES/ BLOCOS	(A) TEMPO E ESPAÇO DE EXISTÊNCIA	(B) TEÓRICOS CITADOS E EXPLICITADOS	(C) METODOLOGIAS E PRÁTICAS ADOTADAS
Escola A	Desde 2014; Tempo de permanência: conforme calendário escolar, turno único, igual ou superior a sete horas diárias. Tempo de permanência dos alunos na educação integral: 9 horas diárias.	Guará (2006), Massi (1999), Carvalho (1997).	Aproximação com as comunidades escolares. Gestão Participativa e Colaborativa. Ações intersetoriais; Currículo Integrado.
Escola B	Programa ME desde 2010. Programa do Município desde 2014. Sempre utilizou unicamente o espaço físico da escola. Tempo de permanência dos alunos na EI: 9 horas diárias	Freire; Anísio Teixeira na discussão de que EI difere de tempo integral.	Dialética. Assembleias com a Comunidade Escolar. Formação continuada para profissionais envolvidos na EI ocorreu somente no início do projeto. Distribuição de vagas na EI variou no período do Programa ME e na Proposta Municipal.
Escola C	Desde 2016. Tempo de permanência: conforme calendário escolar, turno único, igual ou superior a sete horas diárias. Tempo de permanência dos alunos na EI: 8h30min diárias.	Não foram citados.	Sociointeracionista, permeada pela ludicidade.
Escola D	A implantação do tempo integral aconteceu a partir do ME. Neste período, por adesão livre de 60 alunos, entre 10 e 14 anos de ida- de, a escola oferecia oficinas: le- tramento, pintura, teatro, dança, robótica. A percepção deste pro- cesso é de que as crianças partici- pantes queriam as oficinas, mas os educadores não tinham vínculo.	Paulo Freire, Antônio Novoa, Jaqueline Moll, Hernandez. Jussara Hoffmann (avaliação).	Metodologia de projetos. Pesquisa. A participação e o prota- gonismo das crianças e dos adolescentes como oportuni- dade.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2018)

Considerando as discussões de cada um dos blocos é interessante destacar que, além desses aspectos foram sinalizadas perspectivas e lacunas à implementação da EI em cada instituição, que permitiu a construção de um segundo eixo de discussões que auxilia na compreensão de políticas e práticas que não foram registradas nos documentos legais de regulamentação das instituições investigadas, mas favoreceram no desenvolvimento humano, científico e tecnológico, da aprendizagem de crianças e adolescentes envolvidos pela EI nesses espaços. Organizamos esses destaques no Quadro 2, onde apresentamos três temáticas que convergiram em resultados da investigação a partir de um olhar mais apurado

de análise das entrevistas e documentos legais e envolveram as discussões dos aportes teóricos utilizados na pesquisa e destacados nesse texto.

A partir do Quadro 2 é possível sistematizar os aspectos sinalizados, uma vez que identificamos que o histórico, as lacunas e as perspectivas configuram os processos e as práticas de EI das unidades de ensino. Ainda assim, identificamos que os dados indicam a compreensão (ou não) de políticas e de práticas de EI desenvolvidas na escola que favorecem o desenvolvimento humano, científico e tecnológico da aprendizagem das crianças e adolescentes.

QUADRO 2 – principais perspectivas e lacunas da EI

(a) Histórico	(b) Lacunas	(c) Perspectivas
<ul style="list-style-type: none"> - Adesão ao Programa ME do Governo Federal e escolas passam a realizar o atendimento dos alunos em tempo integral. Foi o embrião da implantação da EI em nossa escola. - Construção do projeto (2014) motivado pelo incentivo do município. - Desejo era tornar a escola de tempo integral de forma gradual. A proposta da escola era iniciar com algumas turmas e depois avançar para que todas as turmas oferecessem as vagas da EI. - Conflitos na escola e comunidade externa. - Muita resistência por parte de alguns professores devido a alterações na escolha de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não ter quadra de esportes, piscina, campo de futebol, brinquedoteca, mais salas de informática. - Investimento no capital humano que irá atuar com a EI. - Mais flexibilidade para organizar as oficinas. - Incorporar a área verde do município à área da escola. - Necessidade de formação para os professores - Professores de área apresentaram muita dificuldade no início. - Cuidado com a organização do horário das especializadas para respeitar o sono. - Refeitório precisa adequar mesas e cadeiras para as crianças da Ed. Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - A EI é um projeto e exigiu um processo de formação de professores dentro da escola. - Ampliar a infraestrutura para atender a EI. - A EI está prevista no PNE e no PME, com previsão de ampliar as vagas até 2020. Parece distante cumprir essa meta. - Utilização de diversos espaços, como a pracinha próxima da escola. - Construir salas temáticas, como a sala da natureza. - Planejar ações junto ao grupo de professores e com outras parcerias.
<ul style="list-style-type: none"> - Atualmente (2018), não oferece vagas para novas matrículas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de encontro entre os gestores das escolas com Ed. Integral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horário para planejamento coletivo dos professores. - Adaptação gradual das crianças

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2018)

Percebemos na análise que as escolas buscam oferecer aos seus alunos propostas que não ficam somente presas a bases tradicionais de ensino. De acordo com Cavaliere: “Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.” (2002, p. 4).

Outro fato recorrente que aparece é a falta de melhor estrutura física, pois, como o tempo de permanência dos alunos na escola é maior, são necessários espaços diversificados. Ao serem questionados sobre as dificuldades em ocupar outros espaços, é unânime que as principais dificuldades são: transporte, horários, verbas, logísticas, condições de conservação dos espaços. Como vemos no texto sobre referências nacionais para a EI, publicado pelo MEC:

Em algumas dessas experiências, mais do que em outras, na perspectiva de ampliação dos territórios escolares, percebe-se a potencialidade de extensão de atividades para além da instituição e fora do espaço escolar e, nesse caso, com a preocupação de favorecer as aprendizagens escolares (...) e produção de outros saberes. (BRASIL, 2009, p. 20)

Assim, percebe-se que os espaços são fundamentais para uma EI de qualidade. O uso desses espaços, articulados com o Projeto Pedagógico e como planejamento didático, colaboram para o desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes. Assim, as escolas entrevistadas destacaram que os saberes contemplados na EI são: “Saberes formais e informais que vão ao encontro do diálogo, da civilidade, respeito, cidadania. Conhecimentos do cotidiano, saberes sociais/ser um ser social.” (Escola A). “Os saberes escolares e não escolares: saber ser, conviver e aprender. O saber conviver é um tema exponencial, tem força. Os professores percebem que estão em jogo os saberes que dizem respeito à convivência, organização, disciplina, diferenças etc.” (Escola D).

Desse modo, as práticas acerca da EI agregam o alargamento do trabalho pedagógico escolar, como afirma Moll: “(...) a escola compõe uma rede de es-

paços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (2007, p.139). O alargamento do trabalho pedagógico, articulado com a rede de espaços sociais, favorece a articulação das relações entre tempos, espaços, saberes e aprendizagem.

De acordo com diretora entrevistada, “A Formação em EI é preciso. É tudo muito novo. Temos um professor com experiência na escola de tempo integral. Trabalha no apoio pedagógico da tarde e nos ajudou muito. Sabe bastante de legislação. Em 2017 todos os professores terão horário para planejamento coletivo. Acreditamos que vai qualificar muito.” (Diretora/Escola C) “Existe a necessidade de formação de professores, pois modificar a cultura professor sem discussão é difícil.” (Diretora/Escola B) Essa visão também é sustentada pelo MEC: “Destaca-se, desse modo, a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação.” (BRASIL, 2009, p.13)

Os resultados da pesquisa sobre a Educação de Tempo Integral mostram que a ampliação das vagas de turno integral nas escolas participantes significou um aumento da jornada de atividades dos alunos, dos professores e do currículo nas escolas que aderiram ao Programa ME do Governo Federal e do Projeto de EI da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul/RS.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- ____ Plano Nacional de Educação – 2014/2024. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- ____ Educação integral: texto referência para o debate nacional. – Brasília: MEC, Secad, 2009.
- ____ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2010. Brasília: MEC, 2010.
- ____ Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Série Mais Educação, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. de 2002.

Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Plano Municipal de Educação 2015-2024. Disponível em <https://educacao.caxias.rs.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/PME-2015.pdf>. Acessado em 20/02/2018.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. Ampliação da jornada escolar no Brasil e na Argentina: uma política no contexto da prática. In: Corsetti, Berenice; Werler, Flávia Obino Corrêa; Fritsch, Rosângela (Orgs.). Avaliação em larga escala: políticas e práticas. São Leopoldo: Oiks.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Diversidade e Tempo Integral: a garantia dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educ. rev.* [online]. 2012, n. 45, pp. 91-110. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos." In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Org.). Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 39-46.

_____. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, pp. 139-148.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, 2013, pp. 291-304. Disponível em <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em 30 jul. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994

_____. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookma, 2005.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: cfmoraes@ucs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: cbwelter@ucs.br.

3 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: daagliardi@ucs.br.

Um olhar sobre Língua Portuguesa nos anos iniciais na BNCC

Taciana Zanolla¹
Flávia Brocchetto Ramos²

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017. O documento tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7). A definição de conteúdos mínimos está prevista na Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais também fazem referência ao documento, assim como o Plano Nacional de Educação de 2014. “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017a, p. 5). A BNCC não é o currículo; sua implantação é regulamentada na Resolução CNE/CP nº 02/2017 e envolve, além da reelaboração do currículo pelas redes de ensino, os programas de formação inicial e continuada, a elaboração de materiais didáticos, critérios de infraestrutura, programas e projetos do Ministério da Educação. Pautada no compromisso com a educação integral, a BNCC apresenta competências gerais da Educação Básica, competências específicas de cada área do conhecimento e de cada componente curricular e habilidades. Neste estudo, investigam-se as diretrizes definidas pelo documento para Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Propõe-se um estudo exploratório, buscando identificar as orientações que norteiam a organização dos currículos em relação à aprendizagem da língua, nas séries iniciais.

Busca-se também refletir sobre alguns desafios que a implementação da BNCC impõe, tendo em vista as diretrizes e habilidades presentes no documento.

Diretrizes pedagógicas e habilidades em Língua Portuguesa nos Anos Iniciais na BNCC

A BNCC concebe Língua Portuguesa em uma perspectiva enunciativo-discursiva, considerando o texto como unidade de trabalho, inserido nas práticas contemporâneas de linguagens, em suas diversas semioses. Também estabelece como objetivo a ampliação dos letramentos, inclusive os digitais, em uma abordagem crítica que instrumentalize os estudantes para o uso da linguagem em suas dimensões ética, política e estética e valorize a diversidade cultural. As habilidades presentes no documento “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017a, p. 29), estão relacionadas a objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e organizadas em unidades temáticas. Em Língua Portuguesa, as habilidades abrangem as práticas de linguagem – oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – , e campos de atuação – campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, nos Anos Finais).

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017a, p. 82)

Nos Anos Iniciais, busca-se o aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já vivenciadas na família e na escola; nessa etapa da escolarização, destaca-se que a análise linguística/semiótica tem foco na alfabetização, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e na ortografização, do 3º ao 5º ano. No documento, alfabetização é definida como “processo básico de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica” (BRASIL, 2017a, p. 89), enquanto a ortografização é compreendida como construção do conhecimento sobre a ortografia de uma língua, envolvendo as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita, os tipos de relações fono-ortográficas e a estrutura da sílaba.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos no discurso; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017a, p. 87)

As aprendizagens que devem ser asseguradas aos estudantes, em Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, são expressas por habilidades apresentadas em três agrupamentos: 1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano.

De 1º ao 5º ano, há dezenove habilidades, sendo que a maior parte delas está agrupada sob a categoria “todos os campos de atuação”; também há habilidades no campo da vida cotidiana e no campo artístico-literário. No 1º e 2º anos, 74 habilidades são listadas,

contemplando os campos de atuação da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário; a categoria “todos os campos de atuação” também é utilizada. De 3º a 5º ano, 113 habilidades são listadas na BNCC, envolvendo as mesmas categorias de campos de atuação presentes no 1º e 2º anos. Dessa forma, o documento apresenta um total de 206 habilidades em Língua Portuguesa, de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

É importante conhecer também a natureza das habilidades que são previstas. Para uma melhor compreensão desse aspecto, apresenta-se, no Quadro 1, uma habilidade presente em cada agrupamento de anos/séries, por práticas de linguagem.

A análise das habilidades presentes na BNCC, em Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, sinaliza certa complexidade e a abrangência de considerável diversidade de gêneros. Considerando que a exemplificação constitui apenas um recorte do documento, observa-se que as aprendizagens previstas para língua materna nas séries iniciais exigem trabalho consistente e sistemático. Os desafios que essa configuração impõe serão discutidos no próximo tópico.

Desafios da implementação da BNCC em Língua Portuguesa

A implementação de uma base comum para a Educação Básica, em todo o País, é certamente um grande desafio. Primeiramente, em função das diferenças que constituem o Brasil, um país de grande dimensão territorial, diversidade natural e social e desigualdades econômicas. Divergências, polêmicas, inadequações e disputas – teóricas, políticas e econômicas – fizeram parte da BNCC desde que seu processo de construção foi iniciado. Neste momento em que o documento já foi homologado, os desafios recaem sobre sua implementação nas redes e sistemas de ensino.

Nos artigos 7º e 8º da Resolução CNE/CP nº 02/2017, que institui e orienta a implementação da BNCC, há orientações para a elaboração dos currículos, complementando e articulando as habilidades e competências presentes no documento com uma parte

diversificada, de forma a atender as especificidades regionais e locais.

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em

cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado.

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas; [...] (BRASIL, 2017b, p. 6)

Quadro 1 – Habilidades presentes na BNCC, por práticas de linguagem
(uma habilidade por agrupamento de anos/séries)

Prática de linguagem	Habilidades
Leitura/escuta	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, que os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2017a, p. 93) (Todos os campos de atuação; habilidade definida para 1º ao 5º ano)
	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, 2017a, p. 101) (Campo da vida cotidiana; habilidade definida para 1º e 2º anos)
	Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2017a, p. 121) (Campo da vida pública; habilidade definida para o 5º ano)
Produção de textos/ Escrita	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, a organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (BRASIL, 2017a, p. 93) (Todos os campos de atuação; habilidade definida para 1º ao 5º ano)
	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017a, p. 107) (Campo das práticas de estudo e pesquisa; habilidade definida para o 2º ano)
	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. (BRASIL, 2017a, p. 131) (Campo artístico-literário; habilidade definida para 3º ao 5º ano)

(continua)

Oralidade	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (BRASIL, 2017a, p. 93) (Todos os campos de atuação; habilidade definida para 1º ao 5º ano)
	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017a, p. 101) (Campo da vida cotidiana; habilidade prevista para 1º e 2º anos)
	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação enunciativa. (BRASIL, 2017a, p. 129) (Campo das práticas de estudo e pesquisa; habilidade definida para 3º a 5º ano)
Análise linguística/ semiótica	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (BRASIL, 2017a, p. 97) (Todos os campos de atuação; habilidade definida para o 1º ano)
	(EF02LP03) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (BRASIL, 2017a, p. 99) (Todos os campos de atuação; habilidade definida para o 2º ano)
	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema. (BRASIL, 2017a, p. 113) (Todos os campos de atuação; habilidade definida para 3º ao 5º ano)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

No entanto, conforme verificado anteriormente, a BNCC em Língua Portuguesa – Anos Iniciais prevê conjunto considerável de habilidades, incluindo variados gêneros textuais e objetos de conhecimento. Dessa forma, enquanto professores que atuam na e com a Educação Básica, vislumbra-se um primeiro desafio: há viabilidade para assegurar todas as aprendizagens previstas em língua materna, nas séries iniciais, contemplando também as singularidades dos estudantes e de sua comunidade?

Outra questão se impõe e implica na viabilidade da BNCC: a cultura digital. É sabido que muitas escolas brasileiras não possuem laboratórios de informática; em muitas outras, há equipamentos aguardando manutenção ou sem os requisitos para o uso de muitos softwares – sem discutir a questão do acesso à internet. A inovação tecnológica traz consigo a exigência de renovação constante de equipamentos e programas, assim como a formação permanente dos professores. Com isso, não se está afirmando a impossibilidade de inclusão dos estudantes

na cultura digital, conforme determinado na BNCC; sinaliza-se, porém, que há uma grande distância entre a dimensão definida no documento – conforme se pode verificar no recorte de habilidades apresentado no Quadro 1, anteriormente – e a realidade atual das escolas. Uma aproximação entre ambas exige, no mínimo, investimentos em infraestrutura e formação de professores.

Ainda no que tange à efetivação do documento, é necessário problematizar a dimensão da integralidade proposta para a Educação Básica. Ao analisar a BNCC, verifica-se que a perspectiva de educação integral somente se efetiva na articulação entre as habilidades e as competências. Isso porque as habilidades se relacionam a práticas de linguagem, objetos de conhecimento e campos de atuação, de forma bastante técnica; por si mesmas, não articulam as diversas dimensões do ser humano – cognitiva, emocional, cultural e física. Nesse sentido, nova questão se coloca: em Língua Portuguesa, essa articulação exige incluir competências em três

dimensões: as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de linguagens e as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental³. As próprias habilidades estão organizadas em diferentes agrupamentos por anos e campos de atuação nas práticas de linguagem. Percebe-se, no entanto, que a organização do documento não favorece essa articulação. Dessa forma, um dos desafios da elaboração dos currículos pelas redes de ensino, em Língua Portuguesa – Anos Iniciais, parecer ser uma apresentação mais objetiva e prática, que favoreça sua efetivação sem perder o foco na educação integral.

Conclusões

Este estudo exploratório da BNCC em Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais, evidencia continuidades, avanços e desafios. Verifica-se a manutenção de pressupostos já consolidados na legislação educacional brasileira, seja na dimensão do ensino de língua materna – destacando-se a perspectiva enunciativo-discursiva, a centralidade do texto como unidade de trabalho, a ampliação dos letramentos, a garantia da diversidade cultural e a abordagem crítica –, seja na dimensão da educação escolar, com a defesa de sua integralidade. O destaque dado à cultura digital na BNCC – que não se restringe a Língua Portuguesa, mas está presente em outros componentes curriculares – é um importante avanço. Entretanto, como já sinalizado, exige investimentos

para que se efetive. Já a complexidade e extensão das habilidades e competências previstas para os Anos Iniciais em Língua Portuguesa preocupam; teme-se que essa organização favoreça a implementação com foco nas habilidades, tomadas de forma isolada, o que poderia levar a uma abordagem tecnicista, empobrecendo as experiências das crianças com a língua materna.

A construção e implementação da BNCC é uma decisão importante na educação escolar brasileira. Por isso, exige de todos os envolvidos uma postura atenta, crítica e comprometida, envolvendo a elaboração dos currículos, além de investimentos em formação de professores e infraestrutura. É necessário garantir a efetivação dos objetivos do documento⁴, apontando, inclusive, suas incoerências e propondo as adequações que se fizerem necessárias. Nesse sentido, a própria revisão da BNCC está prevista, no prazo de cinco anos após sua efetivação (BRASIL, 2017b, p. 12).

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017a. Disponível em: <<http://goo.gl/Nk9uwn>>. Acesso em: 5 ago. 2018.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017b. Disponível em: <<http://goo.gl/w6xAN3>>. Acesso em: 31 maio 2018.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul; Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Taxista PROSUC-CAPES; taciazanolla@gmail.com.

2 Universidade de Caxias do Sul; Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação. Docente permanente; fbramos@ucs.br.

3 Para melhor compreensão, apresentam-se algumas competências presentes na BNCC: “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017a, p. 9), definida como competência geral da Educação Básica; “com-

preender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017a, p. 63), definida como competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental; “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutores e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2017a, p. 85), definida como competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

4 Nas palavras do Ministro da Educação Mendonça Filho, “o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017a, p. 5).



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 10

**Educação Física, Música, Artes:
harmonias da Escola em Movimento**

Nota dos editores

Para o Painel Temático 10, Educação Física, Música, Artes: harmonias da Escola em Movimento, não foram enviados artigos completos.



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 11

**Formação Cultural
e de Professores**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de (multi)letramento

Eliane de Fátima Manenti Rangel¹
Ângela Bortoli Jahn²

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, segundo seus organizadores, inovações e, a principal delas é a educação integral, que deve contemplar várias dimensões do desenvolvimento do ser humano, ou seja, a parte cognitiva, intelectual, social e cultural.

Para dar conta e desenvolver todas essas dimensões, a BNCC tem como foco o desenvolvimento de dez competências, que dizem respeito a um conjunto de habilidades, atitudes e valores. Dessa forma, o aluno tem de saber aplicar os conhecimentos aprendidos e incorporados, de forma progressiva, ao longo de seu percurso nas três fases: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ou seja, ao terminar os estudos da Educação Básica, deve-se estar apto a aplicar os conhecimentos, ter atitudes positivas, com valores como ética e respeito.

A BNCC visa nortear o que deve ser ensinado e desenvolvido nas escolas de todo o país, englobando todos os ciclos do ensino, a fim de que todos os estudantes do norte ao sul tenham as mesmas oportunidades de aprender os conteúdos essenciais, com igualdade e equidade. Além disso, a BNCC orienta os currículos de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais, culturais e regionais.

A ideia de uma base comum não é nova, ela existe desde a Constituição Federal de 1988, no Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.151).

Também a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incumbe a União em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, para assegurar formação básica comum a todos. A LDB propõe, no Art. 26 que os currículos da educação básica devem ter uma base comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2015, p.19).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997, p 28), todos os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, independente de pouca estrutura e condições socioeconômicas:

Na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o acesso educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar do Brasil. (BRASIL, 1997, p. 28)

Apesar de já estar sendo discutida há bastante tempo pelos profissionais da educação, somente em dezembro de 2017 foi aprovado e homologado o documento oficial referente à educação infantil e ensino fundamental, sendo que a parte que diz respeito ao ensino médio ainda está em análise e discussão.

A base está alicerçada nas dez competências, as quais devem formar cidadãos que trabalhem em equipe, com habilidade de argumentar e defender seu ponto de vista. Além de formar indivíduos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, resolver problemas, ter autonomia e tomar decisões.

Segundo a BNCC (2017, p. 8) competência é definida como: a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Sabemos que a educação brasileira em função das exigências da atual conjuntura precisa de olhares inovadores e inclusivos, novas leituras e novos (multi)letramentos, uma vez que o novo cenário global requer um indivíduo proativo, criativo, analítico e crítico muito mais do que um aluno que apenas memorize informações.

A BNCC determina os conteúdos básicos para a educação básica nacional a qual objetiva uma formação comum a todos os indivíduos. Mas fica a pergunta para reflexão: será que a implantação das propostas da BNCC nos currículos escolares será suficiente para esse indivíduo atingir uma formação integral/ global?

Obviamente que se deseja uma formação integral, conforme a BNCC propõe, para que os alunos possam dar conta das demandas da sociedade do século XXI, que exigem (multi)letramentos. Para tanto, iremos discutir pontos essenciais da proposta da base no item a seguir e, na sequência, noções de (multi)letramentos para melhor entender esses aspectos e compreender quais letramentos a proposta da base exige. Sendo assim, este artigo tem por objetivo abordar pontos fundamentais da proposta da Base Nacional Comum Curricular, assim como entender o conceito de (multi)letramentos que perpassa o desenvolvimento das competências propostas pela base.

A metodologia utilizada neste estudo foi a Pesquisa Bibliográfica, visto que traz referências teóricas publicadas, com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002). Para Gil (2007) um exemplo característico desse tipo de pesquisa é aquela que se propõe à análise das diversas posições acerca de um problema/tema, neste caso, a BNCC, suas competências gerais e específicas, bem como os cinco eixos que devem ser abordados na língua portuguesa. Além disso, será feita uma abordagem acerca da noção de (multi)letramento, que perpassa as competências propostas no documento.

Apresenta-se a seguir, o referencial teórico que embasou esta pesquisa.

Pontos essenciais da BNCC

Conforme já mencionado existem dez competências gerais que norteiam a Base, que devem ser implantadas na educação infantil, aprofundada no ensino fundamental e consolidadas no ensino médio; portanto, elas perpassam todo o percurso da educação básica desde a educação infantil até o ensino médio. Essas competências dizem respeito à/ao: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, senso estético, comunicação, argumentação, cultura digital, autogestão, autocuidado e autocuidado, empatia e cooperação.

Organiza-se em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, sendo que cada uma dessas áreas se subdivide em componentes curriculares: língua portuguesa, educação física, matemática, etc. Em cada um desses componentes existem as competências específicas, as quais se desdobram em habilidades, que devem dialogar ou estar em consonância com as competências gerais.

Para melhor entender esse diálogo, veja uma das competências gerais que sugere abordar a cultura:

- Valorizar e fruir as diversas **manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também

participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Abaixo, leia uma das competências específicas da língua portuguesa que está em consonância com a competência geral em destaque acima:

- Valorizar a literatura e **outras manifestações culturais** como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Pode-se perceber que o documento ressalta a importância de abordar várias formas de manifestações culturais. Enfatiza não só culturas mundiais como locais, valorizando assim a parte diversificada de cada região mencionada no referido documento.

A seguir mais uma competência geral:

- **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e **defender ideias, pontos de vista** e decisões comuns que respeitem e promovam os **direitos humanos**, a **consciência socioambiental** e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do **planeta**.

Abaixo a competência específica do componente curricular de língua portuguesa, a qual enfatiza que o aluno deve não só analisar, mas também posicionar-se de forma crítica diante de assuntos que trazem discriminação, ferindo direitos humanos e prejudicando o meio ambiente.

- Analisar **argumentos e opiniões** manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, **posicionando-se criticamente** em relação a **conteúdos discriminatórios** que ferem direitos humanos e ambientais.

Além dos pontos essenciais referidos acima, vale destacar que na parte de Língua Portuguesa, a BNCC (2017, p. 63) aborda que o objetivo fundamental é “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania”. Sabe-se que é por meio da língua(gem) que o indivíduo se comunica, expressando seu ponto de vista.

As práticas de língua(gem) ocorrem por meio de textos, por isso a BNCC prioriza os gêneros textuais como objetos de estudo, não só na modalidade verbal, mas também gêneros que são compostos por modalidade visual, gestual, sonoro, conhecidos como multimodalidade de linguagens, muito usados na TV, imprensa, publicidade e na mídia digital.

Para dar conta dessa multiplicidade de linguagens, a BNCC propõe que a língua portuguesa seja trabalhada em cima de 5 eixos, a saber:

- 1. Oralidade - aborda diferenças entre língua oral e escrita e os usos adequados em situações formais e não formais. Considera que a oralidade não é uniforme, pois apresenta diferenças de registros, de região, além das diferenças sociais. Inclui também conhecer as variedades linguísticas.
- 2. Leitura - ressalta a decodificação (sistema alfabético), aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, além do enriquecimento do vocabulário e da identificação de gêneros textuais para cada situação comunicativa.
- 3. Escrita - compreende a codificação, o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além de produzir textos verbais e **multimodais**, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos e os destinatários.
- 4. Conhecimentos linguísticos e gramaticais – destaca o conhecimento sobre as estruturas linguísticas e sobre as normas ortográficas, regras de pontuação, de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos, os quais são fundamentais para produzir e interpretar textos.
- 5. Educação literária – enfatiza a apreciação de textos literários, de autores de Língua Portuguesa e de traduções de clássicos internacionais. Trata-se de promover a formação do leitor literário, capaz de apreciar o singular em um texto cuja intencionalidade é artística. Literatura vista como fruição estética, leitura prazerosa, possibilitando a vivência de mundos ficcionais e ampliação da visão de mundo e de outras culturas.

Após exposto acima, síntese de alguns pontos essenciais da BNCC, precisa-se discutir também estas duas competências gerais, as quais exigem letramento digital:

- Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer **protagonismo e autoria** na vida pessoal e coletiva.

Diante desses desafios propostos, deve-se discutir para melhor entender a respeito de (multi)letramento, ou seja, várias práticas sociais que exigem do indivíduo as competências que são mencionadas no documento. A BNCC destaca ainda que considerar os multiletramentos e as práticas da cultura digital contribui para que haja uma participação mais efetiva e crítica nas práticas de linguagem, por parte dos alunos, na atualidade, além de permitir também que

se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, **remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos**, processo que alguns autores associam à criatividade. (2017, p. 64)

Para um melhor entendimento da proposta na Base, torna-se importante trazer para discussão noções de letramento e multiletramento(s), o que será feito no próximo item.

Noções de Letramento e Multiletramento(s)

Letramento surgiu na década de 1980 e tem sido considerado uma forma mais ampla e mais complexa de alfabetização. A fase inicial foi marcada por obras das autoras Mary Kato (1986) e Leda Verdiani Tfouni (1988). Já, na década de 90, Angela Kleiman (2008) e Magda Soares (1998) trazem importantes contribui-

ções e reflexões mais aprofundadas a respeito do fenômeno. Pode-se dizer que o termo letramento começou a destacar-se na esfera educacional, no momento em que a alfabetização foi entendida como um processo de aprendizagem linguística e já não dava conta das demandas da sociedade que a cada dia vem exigindo mais dos indivíduos em termos de leitura, interpretação e escrita.

Letramento e alfabetização não são sinônimos; mas, não se pode ignorar que existe uma conexão entre esses dois fenômenos, uma vez que, segundo Soares (1998) a aquisição do código da leitura e da escrita, por parte do aluno, é um pré-requisito para o letramento. Por isso, pode-se dizer que o letramento está diretamente ligado à alfabetização. Para Soares (1998), há duas modalidades de letramento: o social e o escolar. Aquele se refere às habilidades demandadas pelas práticas sociais, já o letramento escolar se refere às habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola.

O contexto atual tem mostrado que se deve ampliar o conceito de letramento, pois está se tornando cada vez mais amplo, já que o indivíduo está (con)vivendo com as práticas sociais de leitura e de escrita, associadas as TICs - tecnologias de informação e comunicação - portanto, vivenciando o letramento digital. Por isso, esse fenômeno tem sido abordado como um conceito plural, isto é, letramentos ou multiletramentos.

Vários pensadores da área da educação trazem conceitos que se ampliam/alteram com o passar do tempo e se complementam. Segundo Kleiman (1995, p.19), pode-se definir “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Segundo Rojo (2009, p. 98), a noção de letramento

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma e de outra maneira, seja eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O letramento não tem um conceito único e simples, pois se trata de um fenômeno bastante abrangente, especialmente na atual conjuntura, em que se vive na era da tecnologia digital, a qual apresenta uma constante evolução da constituição dos textos que se compõem por meio de várias linguagens (áudio, imagens, etc). Por essa razão o termo letramento também evolui e passou-se a usar o termo no plural: multiletramentos.

No livro **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros textuais**, Rojo (2015) traz o conceito, ainda mais amplo: multiletramentos, afirmando que esse termo pode envolver (ou não) o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, mas, normalmente envolve. Rojo (2015, p. 13) afirma que multiletramento aponta para dois tipos de multiplicidades importantes: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Como mediador do conhecimento, o professor, agente de letramento, deve estar em constante formação e atualização para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais conduzem os alunos a um estado ou condição de letramento digital, necessário no século XXI, diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita da cultura do papel.

Devido à importância de se desenvolver os múltiplos letramentos, a escola deve cada vez mais dar subsídios para que esse processo ocorra ao longo de toda a escolarização. Para que isso realmente aconteça, é necessário que os sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a leitura e a produção escrita e que possam se inserir, interagir e agir com competência comunicativa na sociedade letrada. Para tanto, defende-se um trabalho escolar que aborde as práticas sociais as quais leve a múltiplos letramentos.

Resultados esperados

A partir das leituras e análises da BNCC, bem como de livros, artigos e entrevistas com especialistas

da área sobre a referida base e sobre (multi)letramento(s), pretende-se entender melhor quais letramentos o estudante da educação básica precisa desenvolver para dar conta das competências propostas na referida base, considerando que ela tem como finalidade orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano.

Referências

- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Brasília, DF, 2017.
- _____. **Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- _____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- RANGEL, E. F. M. . Gêneros Textuais e Letramento. In: **VI Congresso Internacional de Educação**, 2015, Santa Maria. VI Congresso Internacional de Educação, 2015.
- RANGEL, E. F. M. . Letramento: Origem e Reflexões. In: **XV Seminário Internacional em Letras**, 2015, Santa Maria. XV Seminário Internacional em Letras, 2015.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros textuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Cortez, 1988.

Notas de fim

1 Professora Mestre do Curso de Letras-URI- Câmpus de Santiago. e-mail:eliane.rangel@urisantiago.br

2 Professora Doutora do Curso de Educação Física – URI – Câmpus de Santiago. email:angela@urisantiago.br

A docência e seus reflexos na educação contemporânea

Raquel Mignoni de Oliveira¹

Introdução

Os desafios de uma sociedade em transformação requerem um olhar atento aos cidadãos, assim como as organizações que potencializam a vivência em comunidade. Neste sentido, olha-se para as organizações escolares, para os formadores e para a formação. Qual é a importância deles para que se possa acompanhar o desenvolvimento social?

O pressuposto que se tem é que a escola caminha a passos lentos rumo à inovação pedagógica devido à formação dos profissionais atuantes no ensino básico, os quais têm se mostrado desanimados ao chegarem às escolas e se depararem com uma realidade não presente em seus estudos e discussões. Do mesmo modo, as formações continuadas que deveriam contribuir para reflexões profundas quanto às práticas docentes, acabam, muitas vezes, em discursos e informações vazias. Desse modo, esta pesquisa objetiva refletir sobre o papel das instituições de ensino na formação de novos docentes.

A escola, desde seu surgimento, contempla uma missão importantíssima na constituição do que é comunidade, a partir da formação contínua do ser. No entanto, o tema aqui discutido não é só atual, mas confere um grau de relevância, pois permeará discussões em torno da reflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como do papel do ser docente a partir da formação inicial e continuada. Para delinear este estudo a pergunta que fomenta a discussão é: A formação inicial e continuada recebida pelos docentes influencia nas suas práticas pedagógicas no ensino básico?

Para verificar hipóteses advindas deste questionamento, optou-se por uma sequência de conteúdos que privilegiara um quadro teórico o qual permite pensar e apresentar a reflexão quanto à formação docente e suas práticas, articulando as dimensões pessoais e profissionais, suas contribuições e efeitos, a partir de uma abordagem qualitativa. Esta apoia-se em um fenômeno profundo e relevante na vida social, Stecanela et. al. corrobora: “pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamentos existentes, visando as novas formas de expressá-los, novos modelos de compreendê-los. (2013, p. 33). Acredita-se que ao pesquisar aspectos da vida real está-se permitindo olhar, questionar, compreender o agora para, posteriormente, repensar e reinventar a partir dos apontamentos levantados.

Espera-se que esta investigação possa desacomodar a “educação” ao pensar em como a formação docente, seja inicial ou continuada, influencia nas práticas pedagógicas e ter em mente o quanto isso pode agregar ou desarticular o ensino e aprendizagem dos alunos.

Mudança de realidades na história da educação

A história da educação traz em seu âmago o conhecimento de um passado que cultivava as pegadas da pedagogia em diversos contextos, contando as grandes reformas sofridas; os anseios e a esperança de gerações que aspiravam por ela como fonte de esperança para

dias melhores. A história não é só uma memória, mas o relato de vivências que trouxeram reflexões acerca de culturas, de vidas, de ciência e de educação que foram se moldando ao longo do tempo.

A educação, em si, vem sendo discutida e modificada desde seu surgimento. Hoje, como está-se no meio de mais uma revolução histórica educacional, desta vez motivada pelas tecnologias digitais, chamada de Revolução 4.0 é interessante fazer uma reflexão quanto ao percurso da educação até a contemporaneidade, olhando também para o papel das universidades nesse contexto.

Com o advento das tecnologias digitais que surgiram com o objetivo de contribuir nas guerras e promover a indústria em séculos passados, hoje destaca-se no âmbito escolar (KENSKI, 2012). Devido a essas novas emergências, de uma geração que, diferente da estudada até o momento, está conectada o tempo todo, tem o direito de opinar e vem buscando mais sua emancipação a cada dia que passa, é que se faz pensar em metodologias que interajam com este novo público de estudantes e quanto à preparação dos futuros docentes pelas instituições formadoras.

Diferentemente do que se tinha no séc. XV, por exemplo, em que a educação era para poucos, era individualizada. Os mestres eram valorizados, reconhecidos, pois possuíam a sabedoria e a inteligência; eram os detentores do conhecimento (CAMBI, 1999). Atualmente, temos políticas públicas que mostram a evolução para um mundo mais globalizado. A educação agora é para todos, não se faz distinção de gênero, como naquela época, no entanto, como aborda Nóvoa (1995) a imagem do professor vem se degradando, deixando de ser reconhecido financeira e socialmente.

Além desses, surgiram outros problemas, como aborda Demo (2009), que faz parte de um mundo que ainda está se adaptando ao novo modelo de sociedade, como metodologias que atinjam e preparem o “novo aluno”, este que está em movimento todo o tempo e que tem acesso aos conteúdos em qualquer lugar.

Nesse âmbito, as instituições formadoras de profissionais da educação têm que se preocuparem

com este aspecto histórico e com as decorrências disso, porque esses problemas atingem diretamente o ensino básico. Motivar os graduandos, mostra-los a realidade educacional brasileira e dar-lhes os subsídios pedagógicos necessários são ações que podem prevenir frustrações deles e dos seus futuros alunos posteriormente.

Contudo, verificou-se que a cada modelo de governo, que a cada mudança no modo de ver o homem e as coisas surgem expectativas de melhorias educacionais e a pedagogia abraçou esta causa de transformar a partir da educação a vida dos sujeitos. Porém, para que se avance, é necessário romper com pensamentos anteriores e adequar as novas formas de ensinar, condizentemente, com os anseios das pessoas, voltado à cultura, à política, às ideologias e assim por diante.

A educação, universitária ou não, mais do que escolarizar e alfabetizar a população, tinha como princípio doutrinar. Embora o tempo passe, vê-se que resquícios sempre ficam de tempos a outros. Contudo, não se pode voltar a passividade, pelo contrário, buscar cada vez mais enxergar as instituições formadoras como espaço de aprendizado, diálogo, informação e afirmação, reorganizando o espaço das tecnologias digitais neste mundo interativo, para que o homem construído a partir das correntes filosóficas, não se perca rumo a um pensamento ideológico e que o ensino não fique estagnado no tempo, só observando as transformações, mas que faça parte dela.

Formação inicial docente

Os primeiros passos de um futuro docente são dados na sua formação inicial, onde estar-se-á a constituição da sua identidade. É nesse espaço que será constituído mais que uma profissão, será constituído um ser docente, que, por vezes, terá que assumir papéis que não são seus, mas que farão a diferença entre ser um reproduzidor de conteúdo ou educador, como pai, mãe, psicólogo, amigo, dentre outras funções. Porém, a inquisição é: as instituições formadoras têm preparado este aluno para essa realidade?

Para Perrenoud et. al. (2002) “Os alunos que querem tornar-se professores conservam a ilusão de que se deve apenas dominar os saberes para transmiti-los a crianças ávidas a se instruir” (p. 18). A palavra ilusão, fomentada pelo autor, deixa explícita a ideia de que muitos alunos não têm a noção do que é uma sala de aula, por isso, muitas vezes, se frustram quando iniciam seu percurso como docente.

Outra questão apontada pelos autores como negativa à educação superior é o ensino voltado ao aprendizado somente de conteúdo, com base nesse contexto, Pimenta (1999) diz que “para saber ensinar não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes didáticos e pedagógicos” (p.24). O saber fazer é mais importante porque é por meio das atividades propostas que os alunos vão interagir e aprender, pois o conteúdo por si só pode ser aprendido fora da escola.

Consoante, Perrenoud et. al. (2002), articula uma aprendizagem por problemas, conectar teoria e prática, bem como aproximar a universidade da escola são pontos defendidos por eles como formas de contribuir para uma educação com mais excelência, visando na constituição do ser docente com mais vivência, portanto, mais preparados para os desafios diários presentes nas escolas.

Assim como Perrenoud et al. (2002), Pimenta (1999) também corrobora com a ideia de que trabalhar mais próximo da escola contribui na constituição da identidade docente. Além disso, a autora defende que todo processo de formação também é uma autoformação, pois a identidade docente está sendo constituída a partir da autorreflexão de suas práticas e saberes.

A partir dessas discussões, pode-se inferir que toda prática recebida na formação inicial, como estimulada por ela, é uma parte que se integrará a constituição docente daquele estudante. Portanto, se práticas tradicionais forem estimuladas neste âmbito, consequentemente, aluno tenderá a seguir este padrão. Por isso, é importante que as instituições formadoras docentes repensem também em suas didáticas, pois não adianta mudar o discurso dos profissionais que trabalham

com este tipo de formação, se as práticas permanecem como era em décadas passadas.

Como mencionado pelos autores trazidos, os conteúdos não são as partes mais importantes para a constituição docente, mas as didáticas de como mediar estes com outros elementos também importantes, como os aspectos sociais que são discutidos na escola de ensino básico, onde os futuros professores atuarão.

A constituição do ser docente nem sempre é fácil, ensinar e aprender são tarefas que se complementam, não são isoladas, porém nem sempre são vistas desta forma. Para se ter esta clareza é importante que os docentes estejam em constante desenvolvimento quanto aos seus saberes para discutir sobre os processos que envolvem esta formação, não ficando preso, apenas, a um contexto de formação inicial.

Nessa perspectiva, ressalta-se que os centros de formação e capacitação para docentes estejam amplamente comprometidos a contribuir com seus anseios, dando, assim, suporte para uma educação de qualidade. Que seja possível formar com e para as tecnologias e inovação, não sendo isso apenas um discurso do que se espera que seja feito depois de formados, pois a formação recebida tem que ser a porta de entrada para um saber-fazer diferente. Além disso, discutir e refletir sobre a educação atual e buscar compreender a realidade desta também se faz fundamental, pois transitar pelos caminhos os quais serão parte da trajetória como docente prepara o aluno para que inicie sua profissão com mais segurança e clareza.

Esse percurso de formação para Perrenoud et. al. (2002) nem sempre é percebido pelos alunos, sendo que muitos deles ao serem expostos a esta realidade, no final dos cursos de licenciatura, desconhecem certas práticas e acabam se frustrando, alguns até desistem da profissão. Desse modo, pode-se enfatizar que o preparo dos alunos recebido das universidades e faculdades faz a diferença quanto à constituição do perfil profissional, porque as experiências tidas nesse período, assim como as influências, seguirão com eles ao longo de suas carreiras. Afinal, a educação inicial é o início (como o próprio nome já traduz) sem fim para aprender.

Formação continuada: um novo olhar frente à educação

Com tantas mudanças oriundas da globalização, da economia e das tecnologias digitais, como a nova reforma proposta, com a incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não há como ficar com a educação inicial, apenas. Buscar um novo olhar frente à educação é uma necessidade. Porém, nem todos os educadores pensam desta forma, muitos acabam por achar que a constituição docente inicia e acaba na formação inicial.

Nessa perspectiva de uma não busca por continuar aprimorando suas práticas e pensar sobre elas é que se tem um grande questionamento: O docente que não investe em si vai investir no aluno?

A formação continuada, por sua vez, deve fazer este papel de contribuinte para que a educação seja repensada a partir das necessidades da escola, do professor e de toda a comunidade, mas para isso acontecer o docente tem que querer. Freire (1996) corrobora quando diz que a formação é permanente, e que o docente deve ver-se como um ser inacabado. Quando isso não acontece, deixa-se de promover o ensino e a aprendizagem, afinal, ensinar e aprender estão intrincados e devem se complementar no percurso de constituição do ser, pois ao mesmo tempo que se ensina se aprende e ao contrário também.

A busca por formações universitárias, como especializações a partir de inquietações do próprio docente, são as formações mais decorrentes, pois contribuem na identidade do educador, uma vez que sugere novas práticas e faz com que se pense na educação. Porém, há outras formações mais curtas, que exigem menos, pois, servem apenas para regular a profissão e não a redimensiona. Muitos docentes procuram por este modelo de formação quando querem respostas ou receitas de como fazer o seu trabalho.

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma or-

toxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente (...). (IMBERNÓN, 2010. p. 8-9)

Nesse contexto apresentado por Imbernón (2010), a formação continuada que deveria trazer em seu âmbito a reflexão, apenas, serve como atualização da cultura, como instrução ou esclarecimento. Não quer se afirmar que isso não seja válido, mas, diante de uma educação emancipatória e libertadora, como verifica Freire (1996), isso não basta. Precisa-se de formações que façam com que o docente pense e repense sobre suas ações em sala de aula e não somente estimule-o a continuar fazendo. Pois, por vezes, este modelo de formação serve apenas para “controlar os professores ou para corrigir as suas insuficiências ou incompetências” (NÓVOA, 2012. p. 13)

Na perspectiva de Nóvoa (2012) “quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (p.13), ou seja, que todos possam refletir coletivamente sobre suas práticas, mobilizando novas ações a partir dessas percepções.

Como pode-se perceber a formação continuada não precisa ser somente externa ao local de trabalho, mas pode ser interna, quando uns ajudam aos outros, contribuindo para uma educação cooperativa, em pares. O que os autores explicitam, é que participar de formações é mais que coletar informações ou receitas de como fazer, mas, reformular e repensar o que não está dando certo para superar o que já foi feito.

A formação continuada olha para a constituição da identidade docente para que sejam sujeitos ativos e não passivos de suas próprias aprendizagens e práticas. Que o trabalho em pares abra espaço para o diálogo e a reflexão, contribuindo para uma prática interdisciplinar mais presente e uma comunicação mais aberta com a comunidade escolar, no entanto, o primeiro passo para que ela aconteça e se efetive é o docente querer realmente ser constituído e buscar formas como essa de promover a si e sua profissão.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo realizou uma investigação sobre a formação docente inicial e continuada, contrapondo com as práticas docentes no atual contexto da educação a partir de uma abordagem qualitativa, pois apoia-se em um fenômeno profundo e relevante na vida social, Yin corrobora: “(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real (...)” (2010, p. 39).

Para a finalidade de refletir sobre a educação na contemporaneidade, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, em que os estudos de autores como Nóvoa, Perrenoud, Freire, Kenski, dentre os principais, corroboram nas discussões quanto ao reflexo da formação inicial e continuada às práticas docentes no ensino básico.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou, a partir dos autores citados, discutir sobre a importância da formação inicial e continuada e os reflexos destas no ensino e aprendizagem na educação básica. Ao pensar na educação como um processo que oportuniza pessoas a se constituírem como sujeitos aptos a ensinar, vê-se as instituições capazes disso com um grau de responsabilidade imenso. No entanto, as universidades e faculdades, muitas vezes, não se dão conta desta responsabilidade.

Entende-se que o aluno também é responsável pela sua formação, mas os valores e conteúdo que aprendem, assim como, a maneira como aprendem, também farão parte da constituição do sujeito docente. Contudo, a pesquisa mostrou que os atuais docentes são influenciados pelas formas e pelos docentes que tiveram na graduação, apontando uma tendência crescente de que a formação inicial e continuada é mais uma forma de regulação profissional do que promoção da profissionalização. Como resultado disso: a educação atual.

Embora haja muito debate sobre o tema, percebe-se que pouco se tem feito para modificar esta reali-

dade, enquanto as instituições não se movimentam, a educação não avança como deveria, uma vez que o ensino expositivo, nas palavras de Vasconcellos (1999), ainda predomina na maior parte das escolas brasileiras.

Contudo, para que escolas possam evoluir concomitantemente com a sociedade, a indústria, tecnologia, precisa-se um olhar atento das instituições formadoras, e que os futuros docentes não só façam diferente, como façam a diferença em sala de aula. Que sejam capazes de refletir e buscar por formações continuamente, sabendo que estas são capazes de suprir estas inquietações. Afinal, a docência, como aborda Freire (1996), é uma superação, é formar indivíduos por meio da criticidade, de valores e curiosidade.

Referências

- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorençini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DEMO, P. **Educação hoje – “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DEMO, P. Olhar do educador e novas tecnologias. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e preparação docente**. In: _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1995.
- NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de pesquisa em educação – PPGE/UFES**. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, Vitória, ES. jan./jun, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. Et. Al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educ, 2013.

TARDIF, M; Raymond,D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

Notas de fim

1 Raquel Mignoni de Oliveira; Universidade de Caxias do Sul – UCS; Mestrado em Educação; quemig2014@gmail.com

A prática pedagógica do letramento digital no processo de ensino e aprendizagem da rede municipal de Lages (SC)

Cristian Roberto Antunes de Oliveira¹
Lucia Ceccato de Lima²

Introdução

Com a crescente inserção de práticas voltadas as TIC's (tecnologia de informação e comunicação) em diferentes contextos nos espaços escolares, a prática pedagógica dos profissionais da educação, precisou passar por uma ressignificação emergencial no sentido de contribuir com a incorporação dessas tecnologias nas matrizes curriculares, enfatizada pela legislação educacional e como consequência na formação dos professores para atuar no ambiente digital.

Considerando o cenário local nos propomos a refletir sobre o processo histórico da inclusão do letramento digital na rede municipal de Lages (SC) bem como, refletir sobre a formação continuada destes educadores, e, se essa, tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas destes profissionais na conjuntura do ambiente escolar.

Entre tantas tecnologias, com o processo da Revolução Técnico Científica, pode-se destacar que o computador se tornou comum na prática pedagógica, porém a forma como vem sendo utilizado como recurso didático, ainda é motivo de inúmeras reflexões. O processo de inclusão do letramento digital como ferramenta de ensino e aprendizagem na Rede Municipal se deu por diferentes tentativas para a utilização do computador nas escolas.

A fim de responder os questionamentos deste estudo buscamos nos aproximar do referencial teórico amparado em Nóvoa (1991); (1997); (2001); (2002)

Santos (2010) e o Projeto Conhecer da Secretaria da Educação do Município de Lages (2002).

Quanto à fonte de dados é uma pesquisa de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, questionários e análise documental. Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise histórica do uso do computador por meio dos diferentes projetos implantados ao longo do período histórico na rede municipal de Lages (SC).

Contextualizando o período histórico da utilização do computador na rede municipal de Lages (SC)

O processo de consolidação do Letramento Digital como instrumento de ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Lages (SC) se deu por diferentes tentativas de projetos para a utilização do computador nas escolas.

A primeira tentativa foi com o projeto Informática Pedagógica (EXPLORER) onde, segundo o Projeto Conhecer (2002) foram implantadas 36 salas equipadas com aproximadamente 18 computadores e impressoras em cada espaço.

Neste momento histórico nos anos 2000 o computador passava a ser visionado como uma possibilidade metodológica de “transformar” os espaços escolares, assim como ocorreu com a chegada do retroprojeto.

Porém, a utilização do computador nas escolas não havia sido compreendida como um meio de instigar os estudantes para um universo de possibilidades de aprendizagem. Até então, o computador na escola era visto como ferramenta para solucionar os processos burocráticos.

A pesquisadora Santos (2010) lembra que muitas escolas do Brasil fizeram parcerias com instituições técnicas para que ministrassem cursos para os professores, porém os profissionais que ofereciam esses cursos não tinha a visão didática da operacionalização do computador, o que dificultou o processo de ensino e aprendizagem.

Não foi diferente na implantação do Projeto **Informática Pedagógica (EXPLORER) na Rede Pública** de Lages no ano de 2002, para se trabalhar com a educação digital, os profissionais passaram por cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria da Educação. O objetivo era que os professores que iriam atuar nas salas de informática tivessem capacitação permanente, porém naquela época a capacitação era oferecida por técnicos de informática sem formação da área da Licenciatura.

Santos (2010, p.62)

Foram criados laboratórios de informática, porém os mesmos eram lugares sagrados onde os estudantes só poderiam ter contato com a máquina, se acompanhados de professores e o os próprios professores em muitas escolas só poderiam ter acesso aos computadores se tivessem feitos cursos na área.

Conforme discorre Santos (2010) esse panorama da utilização dos laboratórios aconteceu em diferentes espaços nacionais e diante da pesquisa realizada, em Lages, não foi diferente, pois os gestores das unidades de ensino viam os laboratórios como um lugar sagrado para escola, permitindo a entrada dos estudantes somente acompanhados de seus professores sendo esses professores “habilitados” para gerenciarem os computadores.

No ano de 2005, outro Projeto foi implantado na Rede Municipal, sendo denominado Programa Nossa

Língua Digital. Encontram-se pouquíssimas informações sobre este programa no Projeto Conhecer, o que se percebe é que foi uma tentativa de aproximação dos estudantes da 8ª série (hoje 9º ano) ao mundo digital por meio da Linguagem de Programação. Este projeto acontecia do contra turno para esses estudantes.

Segundo o Projeto Conhecer (2008, p.62):

Um convênio com o Instituto Jaborandi para a implantação do programa “Nossa Língua Digital”, destinado aos estudantes do 9º ano em quatro escolas municipais, atendendo aproximadamente 100 (cem) alunos no contra turno das aulas com 4h/a semanalmente, programa esse que objetivava melhorar os índices de leitura, interpretação e oralidade dos educandos, além de promover técnicas de programação.

Posterior a esses Projetos, a SMEL implantou por longa data até 2012 o Projeto EXPLORER, que assumiu as funções do Informática Pedagógica e Nossa Língua Digital. Este projeto passou a atender todas as escolas de Ensino Básico e Centros de Educação Infantil, 30 (trinta) escolas na zona urbana e 06 (seis) escolas na zona rural. Também as turmas de Educação de Jovens e Adultos, 02 (dois) Centros de Educação Infantil e existiam 12 (doze) notebooks disponíveis aos alunos da escola Itinerante (Escolas do campo).

O objetivo do Projeto seguindo o que se encontra no Conhecer (2008) era de explorar a informática como ferramenta pedagógica, subsidiando e oportunizando aos professores e estudantes o acesso à inclusão digital. Buscava redimensionar o uso dos laboratórios de informática nas escolas, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem e disponibilizando aos educadores recursos tecnológicos de ponta.

Naquele momento 22 EMEB’S eram beneficiadas, totalizando 256 computadores e atendendo a aproximadamente 8.200 alunos. A grande inovação do projeto foi o atendimento dos alunos no contra turno, visando contribuir com o “Plano e Metas: Todos pela educação”.

A educação voltada para as tecnologias tinha agora um novo Projeto que buscava corrigir as falhas do

passado, estabelecendo metas, sendo elas: viabilizar a implantação e utilização do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTM; Acelerar a implantação do Programa Banda Larga nas Escolas-BLE; informatizar as bibliotecas escolares; oferecer suporte pedagógico aos Profissionais da Educação.

A criação de um núcleo de tecnologias foi benéfica para os professores, pois passou a ter a figura do Professor Licenciado para mediar os processos de ensino e aprendizagem, além dos técnicos de informática que faziam a manutenção desses computadores. Outro ponto importante foi o Professor Formador que passou a ser responsável pela formação dos professores da Rede Municipal, a visão era de que um professor servisse como orientador dos demais no sentido de propor ferramentas digitais que tivessem significado no processo de ensino e aprendizagem.

O Explorer surge na tentativa de dar uma nova visão metodológica para utilização dos laboratórios de informática nas escolas da Rede, propondo que aquele espaço deixa-se de ser simplesmente um lugar para pesquisa, mas que os estudantes fizessem uso do laboratório para produção de conhecimentos pertinentes.

Surge então, uma nova proposta para o Letramento Digital com o objetivo da implantação de uma disciplina a ser incorporada no currículo escolar, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação da Cidade, passando a constar no currículo de 1º o 5º ano e Projeto de 6º ao 9º ano.

A inserção do Letramento Digital como uma disciplina no currículo de 1º ao 5º ano trouxe a concepção de que o currículo para essa disciplina deveria estar voltado a uma concepção de reforço escolar, que trabalhasse na perspectiva do Letramento: Português e Matemática, ou seja, os conteúdos ministrados pelos professores no ensino regular deveriam ganhar vida na linguagem digital nos laboratórios.

Esta visão de currículo não foi entendida por alguns profissionais da educação, pois o currículo passou a ficar engessado nos conteúdos de sala de aula do ensino regular, os professores passaram a se preo-

cupar em dar conta dos conteúdos propostos e em diferentes situações não conseguiram transformar o que estava posto no currículo para a linguagem digital, dessa forma muitos conteúdos eram vencidos em sala de aula, sem o suporte dos laboratórios, indo contra a proposta inicial. É importante destacar que não se quer aqui, tecer uma crítica a esses profissionais, nem mesmo generalizar o que ocorreu, pois boa parte dos professores entenderam a ideia metodológica do Letramento Digital.

Diante da contextualização do uso do computador na Rede Municipal, cabe aqui destacar que no ano em vigência, o Letramento Digital, deixou de ser disciplina obrigatória no currículo escolar de 1º ao 5º ano, sendo substituído por uma nova disciplina pautada nas temáticas ambientais.

Letramento digital: desafios e possibilidades em sala de aula

Esta seção tem por objetivo conceituar a forma como o Letramento Digital foi abordado no processo de ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Lages (SC). Sendo assim, irá abordar a fase da chegada do Letramento Digital como disciplina obrigatória nos anos iniciais do ensino fundamental e projeto nos anos finais.

Quando se tornou uma disciplina obrigatória na escola, o Letramento Digital teve que ser entendido pelos profissionais que iriam ministrar essas aulas nos laboratórios, a proposta era de duas aulas por semana.

Nos anos finais a ideia era de Projeto, sendo assim, todos os professores tinham acesso ao laboratório conforme horário de agendamento pré-estabelecido pela equipe pedagógica, às aulas eram preparadas pelo professor do ensino regular anos finais e eram executadas com o auxílio da professora responsável pelo processo de ensino e aprendizagem no laboratório.

Sendo assim o professor dos anos finais era livre para articular a forma com que os recursos do laboratório seriam utilizados como ferramenta metodológica em suas aulas.

A escola quando reconhece instrumentos positivos para melhorar sua prática pedagógica, resgata uma possibilidade de recuperar, por diversas vezes, aquele estudante que não encontra mais sentido nos conteúdos abordados, sendo assim, o Letramento era visto como possibilidade de resgate de diferentes estudantes, levando em consideração as comunidades que estão inseridas.

Percebe-se diante da pesquisa que o Letramento Digital foi incorporado em suas múltiplas faces na perspectiva de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da referida escola. Destaca-se a importância do profissional que está à frente do processo, pois esse tem papel fundamental para consolidação de um conhecimento que tenha significado nos espaços escolares, pois cabe a ele despertar os estudantes para um novo olhar diante da utilização do laboratório de informática nas unidades de ensino.

Metodologia

Para organização do estudo, realizamos a aplicação de questionários com dois formadores da Secretaria Municipal da Educação de Lages (SC) e dois professores de informática da rede municipal, estes questionários foram elaborados de forma semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas.

Após aplicação dos questionários, analisamos o Projeto Conhecer da Secretaria da Educação na ver-

são de (2012) que tem como objetivo a regulamentação de todos os projetos implantados na rede municipal. Ao sistematizar os resultados quantitativos, obtidos através dos questionários, e realizar a análise documental do projeto conhecer (2002) se faz necessário tecer algumas percepções que alcançamos em nosso trabalho.

Análise

Diante da metodologia traçada para este estudo, tomamos como resultados os dados que serão apresentados nesta seção. Os questionários com dois professores e com dois formadores. Ainda assim, destacamos que algumas respostas foram selecionadas para serem apresentadas, levando em consideração o objetivo do estudo.

No que tange a formação acadêmica dos professores formadores, perguntamos em nosso questionário: qual a sua formação acadêmica?

Conforme análise do gráfico abaixo, percebemos que 50% dos entrevistados são professores especialistas e 50% mestres, isso se deve ao programa de incentivo a especialização que a Rede Pública Municipal oferece.

Na continuação da análise questionário, perguntou-se há quanto tempo os professores formadores atuam na Formação dos profissionais de Educação?



Observando o gráfico, percebemos que o perfil dos professores que atuam na formação é de que todos atuam mais de quatro anos e nenhum deles, superior a dez anos. Isso demonstra a importância da experiência para se atuar nestes espaços.

Quando questionamos se o professor formador acredita que o Letramento Digital é uma ferramenta pedagógica que auxilia no processo de ensino aprendizagem, temos como resultado, a seguinte fala:

Formador 2- “Com certeza, mas é necessário que o professor saiba utilizar essa ferramenta, haja vista que não pode encarar esse espaço, como um passa tempo, somente para jogos, pode até ter jogos, mas com cunho pedagógico”.

Percebemos por meio da resposta que os professores que atuam na formação continuada, tecem respostas a favor do letramento digital como ferramenta pedagógica, destacando que é preciso utilizar este recurso, a fim, de alcançar bons resultados em sala de aula.

Perguntamos também, quem são os professores considerados habilitados para trabalharem com o letramento digital nas salas de aula?

Formador 2- “Os professores regentes, visto que não temos mais um professor específico para atuar no laboratório, antes, tínhamos professores para atuar somente no laboratório, alguns eram técnicos em informática.”

Diante da resposta do Formador 2, percebemos quem são os professores que hoje atuam nas salas de informática. A resposta corrobora com a ideia de que por um período eram os técnicos de informática os responsáveis pelos espaços do letramento digital.

Na continuação da análise do questionário, perguntamos quais foram e quais são os projetos em vigência com as temáticas direcionadas ao letramento digital?

Formador 1- “Tivemos vários projetos de letramento digital, desde os anos 2000, o primeiro me recordo que foi o “Explorer” depois tivemos outras mudanças, atualmente os laboratórios não tem um profissional somente para atender essa demanda.”

Analisando a resposta do Formador 1, indexamos a mesma com a análise histórica realizada neste estudo, o que demonstra a implementação de diferentes projetos com as temáticas voltadas ao letramento digital.

Na análise do questionário dos professores, perguntamos: você participa ou participou de capacitações para trabalhar nos laboratórios de informática da Rede Municipal?

Professor 1- “Sim, participava, hoje em dia não temos mais essas capacitações, e muitas vezes quando tinha, eram pessoas da área técnica, e eu não entendo muito dessa linguagem de informática, na verdade, não gosto muito”.

Percebe-se por meio da resposta do Professor (a) 1 o quanto a formação continuada é importante para um melhor aproveitamento das ferramentas digitais que são oferecidas nos espaços escolares. Ainda, destacam nesta resposta que muitas vezes prevalecia à formação sendo conduzido por pessoas da área técnica, indo ao encontro do estudo que realizamos da falta de didática destes profissionais, para conduzir estes momentos.

Na continuidade da análise do questionário, perguntamos se o professores consideram que o trabalho do letramento digital contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes?

Professor 2- “Eu acho que sim, mas poderia ter aproveitado muito mais, se as capacitações fossem ministradas por profissionais com formação adequada, era bom, hoje em dia diminuí muito o uso, pois até a professora tiraram a que cuidava do laboratório.”

A resposta dos professores demonstra a visão acerca dessa ferramenta pedagógica, e a consciência de que poderiam aproveitar ainda mais, se a formação fosse direcionada com foco nos processos pedagógicos.

Resultados Alcançados

Percebeu-se que o Letramento Digital se consolidou como ferramenta pedagógica na atualidade, após cons-

tantes mudanças e reflexões para se compreender como o computador poderia ser utilizado na perspectiva de auxiliar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, tecemos neste estudo a percepção sobre a importância do professor na articulação desses saberes frente às tecnologias, pois ele tem de estar preparado para mediar o conhecimento com esse recurso, além disso, deve estar consciente do seu real objetivo, e como essas atitudes irão contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências de seus educandos, tornando assim os momentos no laboratório voltados a um universo de possibilidades para aprendizagem.

A formação continuada dos profissionais foi verificada como elemento norteador para o bom aproveitamento desse recurso, uma vez que não basta ter as habilidades técnicas, mas sim à didática para articulação de conhecimentos que tenham significado nos espaços digitais, também foi possível verificar que o computador não deve ser visto apenas como uma máquina que armazena conhecimento, ele deve servir como instrumento de propagação e como consequência assimilação do conhecimento, e é por meio da teoria e prática do professor que podemos alcançar novos e melhores resultados, em um movimento de fortalecimento da práxis.

Percebe-se que a ação docente não pode acontecer sem instrumentalização reflexiva, o professor em seu processo de aperfeiçoamento contínuo deve se construir ciente de possíveis mudanças na prática pedagógica, bem como da busca pelo saberes docentes para que torne seu trabalho mais produtivo, e é nesse movimento que se faz necessário uma formação continuada que ofereça subsídios para o professor aprofundar sua visão reflexiva e como consequência ressignificar sua prática.

Notas de fim

1 UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). Mestrado em Educação. UNIEDU (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior). E-mail: cristian.antunes8@hotmail.com

2 UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). Mestrado em Educação. Docente do PPGE UNIPLAC. E-mail: prof.lucia@uniplaclages.edu.br

Referências

- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1991.
- _____, A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento** (2a ed). Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- _____, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi, 09/10/2009. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.
- Aspectos do contexto histórico do uso do computador da escola. In: _____. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em ambiente virtual de aprendizagem** Jundiá: Paco. 2013, p. 59-81.
- SANTOS, E. **Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.11, n. 17, p.113-122, jan.-jun. 2010.
- SMEL. **Projeto Conhecer a excelência do ser na busca do saber e do fazer**. p. 01-69 Lages-SC, 2008.

Contação de histórias no espaço escolar: A presença do pensamento Freireano e a pedagogia de Taborda

Roger Andrei de Castro Vasconcelos¹

Considerações iniciais

A contação de histórias é um procedimento importante para a aproximação entre leitor e leitura, pois promove o desenvolvimento de habilidades que serão builadas na construção do leitor. Compreendemos que a escola é um espaço de desenvolvimento global do estudante e, nessa perspectiva, a narração de histórias como mediação de leitura é prática de excelência. Resgatamos a alegoria que Paulo Freire apresenta acerca da leitura e que serve como ponderação aos mediadores:

Ler é como chegar a uma horta e saber o que é cada planta e para que ela serve. Quem não sabe nada de “ler horta”, entra dentro dela e só vê um punhado de plantas de mato. Um monte de plantas diferentes, mas parecendo que é tudo igual. Quem não aprender a “ler” a horta, a conhecer os seus segredos, não sabe o que é cada uma, como é que se prepara cada uma, com o que é que se come [...] (FREIRE, 2005, p. 49).

Assim, ler é apropriar-se da palavra pelo diálogo com a subjetividade, compreendendo que a linguagem oferta múltiplos sentidos, conforme a carga de vivências de cada leitor. Ler a palavra simbólica, nesse ponto de vista, é como ler a horta; é preciso envolver-se para significar.

Portanto, a fim de conhecer mediadores de leitura que promovem a contação de histórias como porta de acesso ao universo literário, escolhemos como campo de estudo o município de Caxias do Sul, região inicialmente de passagem de tropeiros e ocupado por índios, que somente em 1875 recebe os primeiros imigrantes,

de acordo com Seyferth (1999). Em 1910, chegava o primeiro trem, ligando o município à capital do RS. Do cultivo da uva e do vinho até tornar-se o segundo Polo metal-mecânico do País, outras etnias foram fixando residência em Caxias do Sul. Segundo o IBGE, em 2015, o município contava com mais de 475.000 habitantes, sendo importante polo educacional, cultural, comercial e industrial.

Na figura abaixo, observa-se onde está situada a cidade de Caxias do Sul.

De acordo com informações presentes no site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul,² no seu Perfil Socioeconômico de 2013, existiam 11 instituições de Ensino Superior (5 universidades e 7 faculdades), 55 escolas estaduais, 85 escolas municipais e 196 escolas particulares de Educação Infantil ao Ensino Médio.

Buscando compreender a contação de histórias como procedimento de motivação ao gosto da leitura e elemento de valorização social para quem conta e para aqueles que escutam ao pé do ouvido, por meio de releituras de obras literárias acarinhadas por memórias guardadas por um educador contador de histórias, desenvolveu-se esta pesquisa. O estudo aqui comunicado teve por objetivo investigar a contação de histórias no espaço escolar como procedimento de mediação de leitura literária, a fim de contribuir para qualificar a educação literária na Educação Básica, com apoio nos estudos teóricos de Paulo Freire e fragmentos da obra *Investigaciones pedagógicas* do autor argentino Saúl Taborda.

Figura 01 – Localização de Caxias do Sul no mapa do Rio Grande do Sul.



Fonte: Caxias do Sul – Perfil Socioeconômico (2017, p. 9).

Aportes teóricos e caminhos metodológicos para a contação de histórias no espaço escolar

Esta seção apresenta a construção de dados a respeito da contação de histórias no ambiente escolar, as relações que a escola demonstra para promover o encontro entre o livro e o leitor, a fundamentação teórica acerca dos temas relacionados com o professor narrador de histórias e os procedimentos adotados para as entrevistas realizadas nas escolas municipais de Caxias do Sul.

Optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, valendo-se do método de investigação bibliográfica associado à técnica da entrevista com cinco contadoras de histórias, professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul.

O perfil das cinco professoras³ da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul é apresentado no quadro abaixo.

Valendo-se dos estudos realizados durante a minha dissertação e disciplina cursada como aluno

não regular, “Raízes do Pensamento Educacional na América Latina”, do mesmo PPGEduc, conheci o teórico Taborda que poderia contribuir para a contação no espaço escolar. No intuito de percorrer os objetivos da pesquisa, buscamos realizar a fundamentação teórica acerca do ato de contar histórias no espaço escolar interligada à análise e interpretação das entrevistas das contadoras escolhidas.

O estudo fundamentou-se em pressupostos teóricos freireanos (compreender a escola e suas relações com a leitura, conhecendo o professor contador de histórias por meio da sua atividade pedagógica, tornando possível a concepção da leitura na escola como uma ação social) e no pensamento de Taborda (fundamentar seus princípios pedagógicos derivados da comunidade escolar, calcado na ideologia de que todos os espaços sociais são educativos).

Ao nos debruçarmos sobre os relatos das entrevistadas, conhecemos suas trajetórias e sua maneira de olhar o mundo, sendo que, inicialmente, focamos em como se constituíram contadoras de histórias. Estabelecemos conexões entre estas informações e a minha vivência profissional, também na arte da contação

Quadro 01 – Características das professoras contadoras de histórias entrevistadas.

Pseudônimos	Local da entrevista	Tempo da entrevista	Período na Rede Municipal	Período contando histórias	Idade
Açucena	Biblioteca da EMEF Bento Gonçalves da Silva	15h23	23 anos	15 anos	42 anos
Amor Perfeito	Biblioteca da EMEF Américo Ribeiro Mendes	17h25	30 anos	07 anos	54 anos
Hortênsia	Biblioteca Parque da Estação	19h30	37 anos	17 anos	57 anos
Íris	Residência da Entrevistada	18h25	31 anos	23 anos	53 anos
Papoula	Biblioteca da EMEF Angelina Sassi Comandulli	18h19	19 anos	13 anos	47 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

de histórias, para oportunizar ao leitor deste estudo a possibilidade de se tornar ou não um contador de histórias, sendo este o seu desejo. Importa dizer que cada uma dessas educadoras traz consigo uma longa trajetória no ofício da contação de histórias de, no mínimo, 15 anos.

Para as citações, utilizamos os nomes fictícios Açucena, Amor Perfeito, Hortênsia, Íris e Papoula. Açucena, por exemplo, que estava na rede municipal há 23 anos e trabalhou com os anos iniciais do Ensino Fundamental, contou histórias semanalmente para os alunos no período em que estava em sala de aula ou biblioteca. Como todas as professoras entrevistadas, a contação de histórias foi uma escolha durante a sua trajetória profissional. Conforme Villarde (1997), estas escolhas são fundamentais, pois “para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p. 2).

Quando acompanhamos professores desejosos pela realização de uma ação tão marcante na vida dos estudantes, possivelmente teremos uma trajetória exitosa do profissional e, conseqüentemente, dos estudantes. Ao apresentar os relatos obtidos nas entrevistas, foi possível a definição de princípios/pro-

cedimentos/recursos que poderão ser empregados na contação de histórias em diferentes espaços escolares. Essa parte da investigação foi construída a partir de estudos teóricos, das entrevistas e de vivências e observações do pesquisador⁴.

A presença do pensamento Freireano e a pedagogia de Taborda para inspirar novos leitores

Compreendendo que a escola é um espaço de desenvolvimento global do estudante, a narração de histórias como mediação de leitura é prática de excelência. Baseado em Freire, ler é apropriar-se da palavra pelo diálogo com a subjetividade, compreendendo que a linguagem oferta múltiplos sentidos, conforme a carga de vivência de cada leitor. Quem se propõe a contar histórias no espaço escolar busca perceber quais são as características de cada estudante, sua forma de pensar, de ver o mundo, de agir e de se emocionar, caminhos defendidos por Taborda, que percebia a necessidade de interação com os seus alunos em um período na Argentina que uma ação como essa era tida como movimento anárquico do educador, rompendo com os paradigmas conservadores da época.

Todas essas percepções são dinâmicas, singulares e se dão por meio de constantes interações com outros e com o meio, constituindo intercâmbio social e apropriação da cultura. Assim, para apresentar enredos que atendam aos anseios dos seus estudantes e os aproximem da leitura, o professor que se propõe a contar histórias naturalmente tende a agregar elementos subjetivos do grupo para o qual se apresenta. Concebemos que o profissional da educação que realiza a contação de histórias na escola pode promover transformação constante do espaço e do grupo a partir da novidade, da dúvida, da curiosidade e da identificação que a literatura oferece. Paulo Freire (1996, p. 55) afirma que “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”, já Taborda (2011) corrobora afirmando que “estão de mau os professores que só desejam ensinar os estudantes perfeitos”, onde estão os professores aventureiros com seus alunos perfeitos? Quem sabe contando e ouvindo histórias em alguma escola desconhecida.

O contador convida o estudante a sair da escola sem sair do lugar, conforme Taborda (2011, p. 248), “o que estava no plano da alma passou, na rápida ruptura de um afeto, para o plano da consciência”. Partimos do pressuposto de que esse profissional, na instituição escolar, interage e proporciona aprendizagens por meio de histórias, assim como momentos de desenvolvimento da subjetividade.

A contação de histórias e o envolvimento com os livros possibilitam a interação que Freire vislumbrou; uma relação de compartilhamento de experiências tão importante durante toda a história da humanidade e, por vezes, ausente em tempos atuais. Partimos do pressuposto de que esse profissional, na instituição escolar, interage e proporciona aprendizagens por meio de histórias, assim como momentos de desenvolvimento da subjetividade. A esse respeito, ainda Paulo Freire destaca:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O

que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Em um diálogo com Papert, o autor expressou a seguinte ideia: “a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia” (FREIRE & PAPERT, 1996, p. 78). A escola busca uma nova identificação com a sociedade, e a contação de histórias manifesta-se como um caminho nesse processo de mudança. De acordo com o pensamento freireano, cada profissional inserido na escola desenvolve suas ações objetivando formar cidadãos criativos, que irão interagir em uma sociedade com capacidades e habilidades suficientes para o seu sucesso. Nesse sentido, encontramos cinco professoras em Caxias do Sul que, por meio da contação de história, disseminam nos estudantes a mesma concepção de “palavramundo” de Freire (1989), que relata sobre o mérito da escola para a sua relação com a leitura e recorda sua professora com as seguintes palavras:

Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’. (FREIRE, 1989, p. 11).

Acompanhamos no pensamento de Taborda (2011) a mesma preocupação com o papel do professor, o mesmo compreendia que a educação deveria ser concebida tão amplamente quanto possível e que era tarefa da pedagogia encontrar maneiras de integrar a comunidade com a vida escolar, com as demais expressões culturais existentes, entendendo que professor não é aquele que objetiva valores e sim torna seus objetivos em valores subjetivos.

Durante a pesquisa, constatamos o quanto as entrevistadas estavam intimamente preocupadas em possibilitar um olhar amplo e universal para os educandos. Percebendo como as histórias envolvem e transformam os sujeitos, professora Íris entendia que a promoção da leitura na escola não deveria acontecer somente com os estudantes, mas com toda a comu-

nidade escolar. Ela conta uma história e pede para os estudantes recontarem-na em casa para os pais, e ouviu muitos relatos relacionados à melhora na escrita, como o seguinte: “[voz do aluno] professora, tu me disse que se eu lesse mais eu ia escrever melhor, a minha outra professora me disse que eu já estou escrevendo melhor... [voz de Íris] é automático, se dá o efeito, é magia mesmo.” Conforme Freire (1989), “[...] a posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (FREIRE, 1989, p. 44), consegue desenvolver uma relação mais eficaz para os outros sujeitos da aprendizagem.

O contador de histórias se experimenta, se permite, vence seus preconceitos e deixa fluir a contação com a alma, deslizando com as palavras, “y esto es así porque el educador se mueve siempre en las dimensiones del alma.” (Taborda, 2011, p. 226). De acordo com Freire e Taborda, reconhecemos o educador contador disposto a se construir e reconstruir para envolver seu aluno, afirmando sobre o ato pedagógico. Para o nosso estudo relacionado à contação de histórias, Taborda discorre que o ato pedagógico não é ação controlada, em que os alunos recebem de forma regrada o conhecimento, não existe cedência mecânica de informações; “o bem pedagógico é um bem cultural, um bem cultural determinado” (TABORDA, 2011, p. 206).

Considerações finais

Ao rememorar minha primeira contação de histórias, um resumo de “O Guarani” de José de Alencar, muitos foram os momentos de formação; pois um verdadeiro contador de histórias nunca está pronto e, a cada momento de conhecimento, abrem-se novas possibilidades de se reelaborar como contador, pesquisador e como ser que existe em relação aos outros.

Contar histórias não é somente responsabilidade de um professor de Letras ou áreas afins, mas sim de qualquer professor que se sinta ligado à literatura e à leitura. Pode-se considerar, com este estudo, que a contação de histórias no âmbito escolar transita entre a fantasia e a realidade, o planejamento e o sentimen-

to. Os teóricos descritos nesta dissertação sistematizaram este procedimento de leitura e as contadoras entrevistadas apresentaram a sua relação emocional com a ação literária. Leva-se deste encontro a importância em conhecer algumas metodologias possíveis para acolher este procedimento aquide formação do leitor literário, mas ao realizá-lo imprimem-se sentimentos e veracidade na ação, deixando evidente no espectador o desejo e fascínio na arte da contação de histórias.

Possibilitar o contato com o livro mediado pela contação de histórias e a leitura de obras literárias motiva o desenvolvimento completo do estudante, formando um cidadão consciente, disponível para interagir de forma benéfica na sociedade em que está inserido. O livro na escola gera movimento, criação e multiplicação de ideias. Ainda, o livro não precisa estar precedido da contação para conceber um mundo para o leitor, mas o contador pode reconhecer quais mundos são aspirados pelos estudantes e buscar nos livros o caminho para fluir a criatividade de cada um. A contação no espaço escolar escreve, reescreve, transforma a relação de cada leitor com o livro.

A contação de histórias movimenta a biblioteca, multiplica leitores, sensibiliza o estudante para a vida na sociedade. Os resultados deste estudo discorrem acerca da mediação de leitura, do letramento literário e acerca da função do contador de histórias e suas relações com o universo literário na escola. Bem como Taborda, que reconhecia a educação como ação concebida e possível para todos, integrando todas as expressões culturais da comunidade na vida escolar, reconhecemos a contação de histórias como elemento que desencadeia sentimentos não somente nos educandos, mas em toda a comunidade envolvida com a escola.

Evidenciam-se os fundamentos freireanos dos professores contadores como facilitadores para a transformação social dos alunos, do meio onde estão inseridos. Também acompanhamos as evidências do pensamento de Taborda, vendo a interação com os alunos, por meio da contação de histórias, como uma forma de romper com os paradigmas tradicionais de ensinar. Como apontamentos, este estudo sinaliza a necessidade de ações como a contação de histórias para a promoção de leitores literários na sociedade e,

principalmente, no ambiente escolar e, ainda, propõe a instrumentalização de educadores para mediação de leitura, partindo da realidade presenciada em Caxias do Sul.

Referências

CAXIAS DO SUL. **Perfil Socioeconômico/Socioeconomic Profile**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul/Brasil – 2017. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/desenv_economico/perfil_caxias.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CAXIAS DO SUL. **Prefeitura Municipal**. 2010. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **O menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

TABORDA, Saúl. **Investigaciones pedagógicas**; con presentación de Myriam Southwell. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Notas de fim

1 Aluno não regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS) – roger@rogercastroeventos.com.br.

2 Pesquisa realizada por este pesquisador no site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, no dia 29 de junho de 2017.

3 Optou-se por resguardar a identidade das professoras entrevistadas, porém esta iniciativa não prejudica o desenvolvimento do estudo. A escolha por pseudônimos de flores deve-se à semelhança e importância que tais profissionais têm ao desempenharem sua função de aproximar a literatura das pessoas, como flores que aproximam beleza aos olhos dos espectadores.

4 O pesquisador é contador de histórias e participa de eventos como feiras do livro em que tais ações de mediação ocorrem com frequência.

Da educação básica ao Ensino Superior: percursos de Formação Docente

Isadora Alves Roncarelli¹
Andréia Morés²

Introdução

A formação de professores é tema recorrente na academia, especialmente nas discussões sobre educação. Pensar sobre a formação docente é lançar luz sobre um prisma maior: o complexo sistema de educação.

A docência – na Educação Básica ou no Ensino Superior — é permeada de rupturas e desafios que se apresentam no cotidiano da educação. Esses desafios movimentam o professor em diferentes direções, dependendo do contexto no qual ele se insere, fazendo-o (re)construir suas práticas constantemente.

Para que as práticas pedagógicas sejam significativas nos espaços de atuação docente pressupõe-se formação. Mas que formação é essa? Aquela que começa e termina em um curso de licenciatura, ou a permanente, que pressupõe um processo transitivo de ação-reflexão-ação?

Neste estudo tem-se o objetivo de tecer reflexões sobre a formação de professores, pensando a docência como um processo de inacabamento, de constante movimento e transformação. Utilizam-se, principalmente, os estudos de Freire (2015 e 2017), Behrens (1996 e 1999), Nóvoa (2012), Tardif (2011) e Pimenta (2005), que dialogam a respeito do ser professor, da identidade deste sujeito, da formação e atuação docente, e também da educação em âmbito geral.

Na tentativa de organizar as ideias a serem discutidas, dividiu-se este artigo em três tópicos: Educação Básica; Ensino Superior; e Formação continuada.

Educação básica: tensionamentos entre o saber e o fazer docente

A Educação Básica é espaço de tensionamentos. Os saberes que permeiam a escola, no cotidiano, revelam-se marcados pelas subjetividades. O saber e o fazer docente estão intimamente ligados e compreendem uma parte importante da prática pedagógica. É no exercício da prática que o docente se constitui professor.

A escola é lugar de formação. E ao iniciar seus estudos, na licenciatura, os futuros professores precisam de momentos em que a realidade escolar lhes seja apresentada. Uma forma comum de promover essa articulação entre escola e formação inicial é através dos estágios docentes.

A construção da identidade profissional inicia durante a formação acadêmica do docente, pois, afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 67), “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente”. Mas esse processo de constituição continua ao longo da carreira, considerando-se que é um processo contínuo de buscas, aprendizagens e reflexões. Portanto, é a prática e o contato com as vivências do contexto escolar que irão oferecer os elementos essenciais para essa construção.

O estágio é orientado por um professor formador, pela instituição e também pelo docente da turma. Esses pilares ajudam a sustentar a prática do estagiário e, por isso, muitas vezes, se distanciam dos desafios do cotidiano. Quando iniciam sua carreira, alguns profes-

sores se deparam com uma realidade diferente daquela idealizada. Como enfrentar estes desafios? Que saberes precisam ser articulados para tornar a Educação Básica espaço de aprendizagem?

Para Pimenta (2005), o trabalho do professor envolve momentos burocráticos, porém os saberes “do humano” são mais requisitados. Esses saberes que são transformados pelos docentes, mesmo por aqueles que ainda estão em formação, vão contribuindo para a constituição da sua identidade, portanto, é a posição crítica do educador que promoverá a articulação entre as teorias estudadas por esses docentes e suas ações.

Sobre os saberes que, se vinculados ao fazer docente, contribuem para o enfrentamento dos desafios, destacam-se alguns dos que Tardif (2011) considera fundamentais: os saberes sociais; os experienciais; os pedagógicos; e os curriculares.

Os saberes sociais se solidificam com a interação entre os próprios docentes. Os questionamentos e as vivências em grupo alimentam o novo, a formação e propiciam momentos de criação de estratégias, e apesar de os saberes serem individuais, pois estão ligados à subjetividade, é através do social que podem ser aprimorados e compartilhados.

Os saberes experienciais são construídos ao longo do tempo, e ao contrário do que diz o nome, não têm relação apenas com a experiência em sala de aula. Esses saberes mobilizam as vivências dos professores em relação aos estudos teóricos, às suas experiências enquanto discentes e até ao que é vivido no âmbito familiar. Esses saberes se relacionam com os “saberes do humano” que Pimenta (2005) considera fundamentais.

Por fim, salientam-se os saberes pedagógicos e curriculares, os quais fazem acontecer a articulação entre teoria e prática, pois é através deles que os objetivos e os discursos da educação se associam. Cabe ressaltar que de nada servem os saberes de experiência sem o saber pedagógico. A docência pressupõe estudo, por isso precisa ser encarada como profissão, e são esses últimos saberes que fazem o professor consolidar-se profissionalmente.

Pimenta (2005) e Tardif (2011) citam saberes docentes que devem ser comuns aos professores, saberes diversos e individuais que se manifestam na prática de cada educador e precisam ser desenvolvidos com estudos e formações. Assim, o Ensino Superior tem papel fundamental, pois é na licenciatura que a trajetória de formação acadêmica tem início.

Ensino Superior: a tríade ensino, pesquisa e extensão

O ensino, a pesquisa e a extensão são o lócus formador da Universidade. Essas três esferas promovem a emancipação através da formação de profissionais, com aporte teórico, científico, investigativo e preocupação com o social.

Quando a educação é posta em discussão, um dos primeiros itens que entra em pauta é o ensino de qualidade. Mas de que ensino se está falando? Quando se trata como ensino de qualidade aquele ministrado por um docente que apenas despeja nos alunos conteúdos de livros didáticos, sem questioná-los, sem instigar reflexão, a educação bancária – questionada por Freire (2015) – é reforçada.

Em contrapartida à educação bancária, Freire (2015) propõe uma educação libertadora. O ensino de modo horizontal é fundamental para que ela ocorra. O educador passa a ter um papel de *dodiscente*³, rompendo com o modelo tradicional. Apesar de Freire não ter dissertado sobre o Ensino Superior, seus ensinamentos conversam com a proposta de um ensino menos centrado no professor e que valorize a autonomia do estudante da Universidade.

Para que o ensino seja reinventado, em uma perspectiva crítica, é preciso que os docentes de Ensino Superior tenham formação pedagógica. Segundo Cunha (2009, p.84), “a ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” por muito tempo e ainda é perceptível em algumas instituições. Por isso é importante que a Universidade seja espaço de aprendizagem e desenvolvimento social, que busque profissionais qualifi-

cados, deixando de lado a lógica que vê a educação como mercadoria.

O ensino não pode andar sozinho. A articulação dele com a pesquisa é fundamental para que o profissional em formação desenvolva o senso crítico. Para Demo (2002, p. 51), “[...] não é viável o ensino sem pesquisa, porque acabaria reduzindo-se a mero repasse ultrapassado de conhecimento”, desta forma, a investigação, além de ser uma maneira de construir conhecimento, é meio para que a inovação aconteça. A pesquisa é elemento essencial na formação de professores. O docente que é pesquisador instiga os educandos a perguntarem, a não se contentarem com o conhecimento pronto, incentivando-os a pesquisar.

A pesquisa está intimamente ligada à extensão. São os momentos de contato com a comunidade que irão fomentar problemas de pesquisa. Quando o licenciando vai a campo, a observação das necessidades do local é essencial para que a pesquisa se fortaleça. A pesquisa precisa cumprir seu papel social de produzir um conhecimento significativo para a sociedade.

A extensão é a esfera responsável por unir Universidade e sociedade. Ela não acontece sem o ensino e a pesquisa, mas, da mesma forma, uma Universidade sem extensão não tem valor social, de modo que o conhecimento produzido pela pesquisa precisa romper os muros da instituição. Como articular extensão com ensino e pesquisa? Muitas vezes, a inserção da sociedade na Universidade e vice-versa ocorre por meio da oferta de cursos, ignorando o caráter de responsabilidade social que a instituição tem.

É importante que os acadêmicos tenham inserções no mundo do trabalho e nas demandas sociais desde o início de sua formação. Dessa forma, a tríade ensino, pesquisa e extensão se unem durante toda a formação inicial. Porém, segundo Perrenoud (2002, p.17),

[...] vemos que a formação de professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais.

Uma forma de fazer com que os futuros docentes estejam presentes nas escolas desde o início de sua formação é incentivando pesquisas, observações e estágios ao longo do curso e não somente ao final dele. Sabe-se que as instituições precisam estar abertas a receber esses acadêmicos, cabe à Universidade articular-se por meio da extensão para que estes momentos de aprendizagem ocorram.

O contexto universitário é importante para a formação de professores, mas não é o único espaço em que essa formação ocorre. O Ensino Superior precisa ser a porta de entrada do professor para os estudos pedagógicos, entretanto é necessário que eles se estendam ao longo da carreira por meio da formação continuada.

Formação continuada de professores: articulações entre teoria e prática

A formação continuada de professores é considerada, por muitas instituições, um processo de mão única. Os docentes são convidados a participar de cursos e palestras nos quais são espectadores, sem possibilidade de articular suas vivências com o que é apresentado, pois poucos momentos de interação e troca são proporcionados.

Grande parte desses eventos se contenta em apresentar possibilidades prontas para realidades específicas, ignorando as particularidades das escolas. Sobre isso, Pimenta (2005, p.16) afirma que,

no que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar curso de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações do fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Nesse sentido, uma abordagem de formação continuada que pode ser utilizada para gerar maior impacto nas práticas pedagógicas é a reflexão sobre elas. Frei-

re (2017) apresenta o processo de ação-reflexão-ação como essencial na docência. Este processo pressupõe um olhar crítico do professor sobre sua própria prática com o intuito de aprimorá-la.

Há diferentes formas de colocar em prática essa abordagem. A reflexão pode ocorrer individualmente quando o docente percebe e reconstitui suas vivências pedagógicas, pensando e agindo sobre elas. Ou, coletivamente, quando as práticas são compartilhadas entre professores a fim de que juntos busquem estratégias para a reinvenção pedagógica.

A reflexão, portanto, é peça fundamental do processo de formação. Para Freire (2017, p.40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o processo de ação-reflexão-ação precisa ser constante, como prática cotidiana do fazer docente que se evidencia na formação permanente.

Dessa forma, o professor coloca-se em uma condição de inacabamento, Na concepção de Freire (2015), o ser humano é inacabado, está em constante formação, na eterna busca pelo *ser mais*⁴. Essa posição de ser que não é dado, que é vir a ser, coloca o educador como alguém que, por meio da reflexão, se movimenta e se refaz.

Portanto, essa é a concepção de formação continuada defendida aqui. Uma formação para a emancipação, para a participação ativa dos educadores nas transformações das suas práticas. E como estimular essa formação para que teoria e prática se vinculem?

A teoria precisa ser o alicerce da prática. É ela que vai mediar os momentos de reflexão propostos na formação permanente. Nóvoa (2012) propõe que a formação de professores venha de dentro da profissão e não de fora dela, com receitas prontas. E que as escolas tenham autonomia para mediar esses momentos de estudo, mas como propor isso aos docentes?

É importante que os docentes possam ter momentos de aprendizagem que partam de dentro da escola,

nos horários de planejamento ou nas reuniões pedagógicas. Esses momentos podem ser formais - com leituras prévias, horários de discussão e proposição de ações - ou informais - em momentos individuais dos docentes, ou com colegas, voltados ao planejamento e às ações que serão desenvolvidas.

A formação pensada em consonância com a realidade possibilita trocas de experiências entre os professores, reforçando a importância de trabalharem em conjunto. Segundo Cunha (2001), é uma forma de proporcionar o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, reafirmando, assim, a identidade docente.

Também é consequência da formação continuada reflexiva a melhora no desempenho dos estudantes, mesmo que no longo prazo. Isso ocorre porque, quando os professores colocam-se na posição de aprendiz, acabam por reavaliar as formas com que esse processo acontece, através de suas experiências.

Para Behrens (1999, p. 391), “aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização”. Então, se ocorrer essa empatia do docente em relação às aprendizagens dos educandos, é provável que esse professor reflita sobre suas práticas e crie novas possibilidades de ensino.

É importante que os professores sejam sujeitos ativos nesses momentos de estudo, que a formação continuada seja planejada para instigar ação e reflexão. Nesse sentido, Libâneo (2000, p.81) afirma que é preciso repensar esse processo de formação, pensando em “[...] reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”, e propor estudos que dialoguem com as necessidades apresentadas pelos educadores.

Ou seja, a formação continuada precisa ser reconsiderada, pois, diz Behrens (1996, p.135), ela “deve buscar reflexões que aliem a teoria à prática e provoquem a capacitação docente em processo de desenvolvimento na própria escola”. Somente assim os docentes irão perceber a importância dessa formação, concluindo que ela é uma necessidade para melhorar suas práxis.

Uma forma de promover a discussão teórica é através dos grupos de estudo. Neles, professores reúnem-se para debater referenciais teóricos e maneiras de aplicá-los em diferentes situações. Rompe-se, assim, com a ideia de que a formação continuada se refira somente às palestras e, com a participação ativa dos professores na sua formação, a articulação entre teoria e prática se faz mais presente.

As reflexões até aqui expostas são preliminares e mostram que, apesar de várias pesquisas lançarem luz sobre a formação de professores, ainda há muito para ser investigado, especialmente no que diz respeito a sua concretização na prática. Romper com o paradigma dominante da educação pressupõe diversas modificações no pensar e no agir docente, e a formação para a reflexão é fundamental nesse processo de emancipação da educação.

Considerações finais

A formação de professores é um campo que requer muita pesquisa e reflexão. Neste estudo teceram-se reflexões a respeito da formação docente, considerando a docência um processo contínuo, que demanda estudo constante para que teoria e prática se articulem entre si.

Na Educação Básica, muitos professores começam seus percursos na sala de aula, constituindo os saberes necessários para a prática pedagógica. Esses saberes se evidenciam na experiência, mas também têm relação com a sociabilidade, além das articulações pedagógicas e curriculares. A articulação entre todos esses saberes — mediados pela formação inicial — constrói o fazer docente.

A formação inicial tem a Universidade como protagonista. É a tríade ensino, pesquisa e extensão que fortalece as aprendizagens dos futuros licenciados. Apesar de a licenciatura ser muito importante para a constituição da identidade docente, a formação de professores não pode estacionar quando o diploma é alcançado. Os estudos precisam ser contínuos e ao longo de toda a carreira.

Percebe-se que os cursos e palestras adotados, majoritariamente, como formação continuada de professores nem sempre atingem o resultado esperado. O que é ensinado nesses momentos não se encaixa na realidade de todas as instituições e, muitas vezes, não faz sentido para os professores que assistem aos cursos. Uma forma possível de propor estudos contínuos na docência é através do movimento de ação-reflexão-ação. Esse processo pode ser individual ou coletivo, desde que se articulem as vivências práticas com os saberes teóricos, a fim de aprimorar o fazer pedagógico.

As reflexões desenvolvidas permitem concluir que ainda há muito a se pesquisar em relação à formação docente. Portanto, nesse artigo apresentam-se algumas contribuições de estudos acerca da temática, mas as considerações tratadas abarcam uma pequena parte das pesquisas na área. A formação de professores e os tensionamentos com o cotidiano escolar e Ensino Superior instigam inquietações que parecem não ter um único caminho possível; a discussão é longa, porém necessária.

Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- _____. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. **O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr., 2009.
- DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos (orgs.)**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PERRENOUD, Philippe. Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather (Org.). **Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, Selma. Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

Notas de fim

1 Bolsista PROSUC/Capes de Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul. E-mail: iaroncarelli@ucs.br.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Caxias do Sul. E-mail: anmores18@hotmail.com.

3 O docente ensina ao mesmo tempo em que aprende, e o discente aprende ao mesmo tempo em que ensina.

4 O ser mais é entendido, na perspectiva freireana, como uma constante busca pelo conhecimento de si e do mundo, em direção à libertação e à emancipação.

Desenvolvendo habilidades e ampliando conhecimentos

Nágila Valinhas de Castro e Souza¹

Introdução

O presente trabalho tem por escopo abordar algumas questões referentes às dinâmicas (comunicação e aprendizado) em sala de aula no ensino médio, questionando-se qual seria a mais eficiente técnica para absorção de conteúdos assim como uma melhora no relacionamento entre alunos e professores. Destarte propõe-se somar os trabalhos já desenvolvidos para essa melhor relação o uso das técnicas de coaching e comunicação não violenta, que seriam oferecidas pelas instituições que promoveriam a formação de coaching, com o intento de verificar quais são os argumentos favoráveis e os contrários à implementação dessa disciplina para a formação complementar de professores e o uso das mesmas em salas de aula.

Para tanto se deve fazer um breve relato sobre o que consiste o processo de coaching, que consiste em um processo de desenvolvimento humano, que tem seu funcionamento centrado em três características fundamentais: empatia, estrutura e atuação. (França, p. 187,2015)

Assim sendo percebe-se sua relevância no ambiente escolar, tendo em vista que a atuação do coaching é extensa, riquíssima e promissora para expandir o Homo Sapiens em pelo menos 15 fabulosas áreas: 1- eficiência socioprofissional, 2- reciclagem de falsas crenças, 3- descaracterização de paradigmas limitantes, 4- ruptura com o cárcere do conformismo, 5- capacidade de reinventar-se nas crises, 6- promoção do raciocínio complexo e do pensamento estratégico, 7- liderança e gestão de pessoas, 8- expansão do potencial criativo, 9- habilidade de pensar antes de reagir, 10- empatia,

11- carisma, 12- relações saudáveis, 13- formação de pensadores, 14- fomento de resiliência, 15- prevenção de transtornos psíquicos. (Cury, p. 19, 2015)

Diante do exposto vislumbra-se um cenário positivo para a prática das técnicas de coaching nas salas de aula, assim como o uso das técnicas de comunicação não violenta. Para tanto se faz necessária uma concepção mesmo que breve do que seria a quando se utiliza a CNV que se trata de uma abordagem que se aplica de maneira eficaz a todos os níveis de comunicação e a diversas situações: relacionamentos íntimos; famílias; escolas; organizações e instituições; terapia e aconselhamento; negociações diplomáticas e comerciais; disputas e conflitos de toda natureza. (Marshall, p.27, 2016)

Assim sendo nota-se que tanto as técnicas de coaching como o uso da comunicação não violenta visam agregar nas relações interpessoais e conseqüentemente auxiliar no processo de desenvolvimento humano. Assim podemos depreender a ideia de que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, p.25, 2018)

De tal modo esse trabalho tem como justificativa a busca da progressiva melhora nos ambientes escolares, pois algumas mudanças vêm sendo previstas e implementadas no campo educacional, assim como no processo de formação complementar dos professores,

com o intuito precípua de aprimoramento e melhor convivência entre discentes e docentes suscitando uma provável melhora no processo de aprendizagem. Pois o conhecimento deve ser progressivo, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, p. 24, 2018)

Objetivos gerais

Tem-se como objetivos o uso no recinto escolar juntamente com as técnicas de coaching outra ferramenta de suma importância que é a comunicação não violenta, ambas têm como foco ampliar as habilidades dos alunos e professores e melhorar os relacionamentos, partindo do pressuposto que cada indivíduo possui talentos diferentes. Por isso, se ganha muito quando se trabalha em conjunto e se desenvolve essas habilidades, com uso de tais técnicas entende-se melhor a dinâmica dos diálogos, conseguindo conduzir e solucionar os problemas de uma forma melhor dentro do grupo.

Aprender a escutar os outros mais intensamente pode dar mais confiança num diálogo onde há uma troca genuína, auxiliando os indivíduos a desenvolver a capacidade de gerar soluções que satisfaçam um número maior de pessoas. (França, p. 71, 2014)

Objetivos específicos

Usar as técnicas de comunicação não violenta em sala de aula com intuito de dirimir conflitos.

Usar as técnicas de coaching para desenvolver habilidades e ampliar conhecimentos na no ambiente escolar.

Referencial teórico

Tendo como base a investigação dos fatores importantes para a boa relação entre alunos e professores e a melhora no processo de aprendizagem, encontra-se respaldo na literatura o uso de técnicas de coaching e a comunicação não violenta, como ferramentas. Diante

disso, ressalta-se a necessidade de se desenvolverem as habilidades e competências de um professor com noções de coach para que ele possa auxiliar seu aluno no desenvolvimento de aptidões.

Ressalta-se também as vantagens de se trabalhar com um profissional assim, que se preocupa para além do ensinar, não considerando apenas o cognitivo dos seus alunos, mas trabalhando também aspectos emocionais que interferem na aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades dos mesmos, fazendo com que eles alcancem seus objetivos de forma segura, com uma linguagem de caráter prático e com foco nas soluções.

Percebe-se deste modo a importância de condutas positivas para o pleno desenvolvimento de aptidões e melhora nas relações interpessoais. Deste modo, revitaliza-se o compromisso do professor diante dos estudantes de todos os níveis socioculturais ao concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhes oferece, assumindo o compromisso pedagógico diante das diferenças individuais. (Hoffmann, p.55, 2014)

Assim sendo percebemos que na psicologia, na pedagogia, na sociologia e na filosofia, como temos visto, os códigos básicos da inteligência são desenvolvidos pela educação e pelo treinamento sistemático. (Cury, p. 64, 2016). Esses códigos podem ser acessados, por exemplo, quando o docente usa as técnicas de coaching visando auxiliar seu aluno a desenvolver o seu potencial, podendo tornar o processo de aprendizagem natural, assim como auxiliando o discente a desenvolver a melhor percepção de si mesmo.

Nesse aspecto, a discussão se faz necessária para aprimoramento dos educadores, visto que o ser humano tem habilidades e competências que podem ser valorizadas e desenvolvidas. Contudo, é preciso um profissional capacitado para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades e competências, somando-se ao trabalho desse profissional outros fatores como o meio social, ambiental, econômico, culturais e psicológicos, que fazem parte desse aprendizado. Dessa forma, o uso de técnicas de coaching no meio educacional se torna de grande valia.

Diante dessa perspectiva encontra-se a relevância de se aderir também ao uso da comunicação não violenta no âmbito escolar como medida para propagar a harmonia e bem-estar entre alunos e professores, visando, sobretudo a melhoria nos relacionamentos e consequente maior rendimento escolar.

Assim vislumbra-se a importância juntamente com as técnicas de coaching o uso da comunicação não violenta que ajuda na ligação entre as pessoas, e na relação do indivíduo com ele mesmo. Ela poderá assim guiar no processo de reformular a maneira pela qual as pessoas se expressam e escutam, mediante a concentração em quatro áreas: o que observar sentir, necessitar, e pedir para enriquecer a vida. A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo da entrega. Algumas pessoas usam a CNV para responder compassivamente a si mesmas; outras, para estabelecer maior profundidade em suas relações pessoais; e outras, ainda, para gerar relacionamentos eficazes no trabalho ou na política. (Marshall, p.31,2016)

Metodologia

A análise bibliográfica, documental, teórico-científica e, ainda, as pesquisas de campo serão metodologias a serem aplicadas, em comparação com as iniciativas e dados governamentais, a partir das quais serão enfatizados os principais pontos de reflexão e crítica, desenvolvendo-se os argumentos necessários à consecução dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Análise

Buscar-se-á analisar as mudanças que poderão vir a surgir no âmbito escolar com a inserção das técnicas de coaching e da comunicação não violenta na sala de aula no ensino médio. Tal trabalho tem como fundamento básico a enriquecimento nos relacionamentos e a consequente melhoria no processo de aprendizagem. Tem-se como caso prático um estudo realizado em uma instituição de ensino que conta com a experiên-

cia da utilização do *coaching* com alunos do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública do Estado de Pernambuco, na disciplina de Sociologia, como uma ferramenta de auxílio pedagógico cuja finalidade é, além de motivá-los para lutarem em busca dos seus sonhos, ajudá-los a descobrir quais são seus pontos fortes e de melhoria, para com isso construírem estratégias de ações a fim de alavancarem seu desempenho acadêmico. (Silva, p.4, 2016)

Resultados esperados

Atualmente, muito se fala sobre os benefícios do coaching para ajudar as pessoas a atingir seus objetivos, tanto no âmbito pessoal, como profissional. Essa técnica, que já é amplamente usada em ambientes empresariais, vem sendo cada vez mais adotada no ambiente escolar com intuito de motivar equipes e alunos na busca de aperfeiçoar seu desempenho.

Com intuito de apoiar os professores em questões diversas e incentivar seu desenvolvimento profissional, lança-se a ideia de aplicar o coaching com foco na educação e as técnicas de comunicação não violenta nas instituições de ensino no nível médio. As vantagens dessa iniciativa poderão ser compreendidas em todas as esferas: corpo docente, alunos e equipe de apoio. Pensar sobre isso é ponto de partida para uma relação dialógica, de troca, de discussões, de provocação dos alunos, que possibilitará o entendimento progressivo aluno/professor. (Hoffmann, p. 59, 2014)

O processo de coaching é baseado em questionamentos e conversas, em análise de cada caso, assim ele visa impulsionar as mudanças de atitudes e de comportamentos e a expansão de consciência. Durante o processo de coaching o indivíduo assume a responsabilidade pelo seu crescimento e desenvolvimento com visão prospectiva. Diante dessa realidade pode o educador ser encorajado a identificar suas necessidades de desenvolvimento e descobrir a melhor solução para suas questões. (França, p. 75, 2014)

Assim sendo percebe-se que este desenvolvimento por meio do coaching é de suma importância para

processo de crescimento profissional e consequentemente pessoal. Então, modelos de coaching com base nos princípios da psicologia e da educação evoluíram para atender às necessidades das empresas e organizações de todo mundo. (França, p. 197, 2014)

Igualmente nota-se a relevância do uso de técnicas de comunicação não violenta no ambiente escolar podendo gerar bons frutos para todos os envolvidos e impactando a sociedade como um todo. A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos — de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros — e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento.

A CNV ajuda a reformular a maneira pela qual as pessoas se expressam e ouvem as outras. As palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que se está percebendo, sentindo e desejando. Deste modo leva o indivíduo a se expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que dá aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acaba-se escutando próprias necessidades e as dos outros. A CNV ensina a observar cuidadosamente (e ser capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão afetando os indivíduos. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora. (Marshall, p.24,2016).

Deste modo espera-se obter uma notável melhora no ambiente educacional, tendo em vista que os usos das técnicas de coaching e da comunicação não violenta visam estreitar os relacionamentos tornando a convivência mais harmônica e saudável entre os indivíduos, assim como auxilia no processo de autodesenvolvimento e autoconhecimento. Acredita-se que essa nova proposição poderá ter resultados positivos que podem auxiliar na dinâmica dos relacionamentos nas escolas e o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de todos os envolvidos. É preciso atentar para o fato de que

uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, da realidade social de todos os alunos brasileiros.

A escola hoje se insere numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. (Hoffmann, p. 21, 2014).

No processo de coaching algumas estratégias são usadas como: motivação por resultados, valorização de pequenas metas, espaço para aprender e contribuir procura por novos talentos, escuta atenta, feedbacks regulares, estímulo ao senso de responsabilidade em equipe entre outros. (França, p.227, 2014). Deste modo pode-se construir soluções dos problemas em conjunto, visando o resultado em longo prazo. Assim, o processo de coaching envolve tanto os professores quanto os gestores e os alunos em seu crescimento profissional e pessoal.

Percebe-se que essas experiências podem surgir com o intuito precípuo de crescimento tanto para os profissionais quanto para os alunos. Cursos de didática, de prática de ensino e de treinamento de professores, devem oferecer uma gama de modelos de ensino a fim de que eles possam refletir sobre os pressupostos educacionais subjacentes às práticas educacionais e que possam, em sua atividade profissional, aplicá-los ou até desenvolver os seus próprios modelos de forma consciente e coerente. (Parra, p.15, 2002)

Referências

CURY, Augusto, *Gestão da emoção: técnicas de coaching emocional para gerenciar a ansiedade, melhorar o desempenho pessoal e profissional e conquistar uma mente livre e criativa*, São Paulo: Saraiva 2015.

_____. *O Código da inteligência*, Rio de Janeiro, Sextante, 2016.

FRANÇA, Sullivan, *Professional Coach Certification: livro de metodologia*, 1. ed, São Paulo, SF Treinamentos e Editora Ltda., 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 2012. (Coleção Leitura).

HOFFMAMN, Jussara, *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, 33 ed. Porto Alegre, 2014.

PARRA, Nélio, *Caminhos do ensino*, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução por Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, Paulo Carlos, *Coaching na sala de Sociologia*, UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18065023.2016v13n2p189> Acesso em: 06 de agosto de 2018.

Notas de fim

1 Mestre em Educação, cultura e organizações sociais. (UEMG)
nagilavalinhas@yahoo.com.br

Desenvolvimento de atividades investigativas matemáticas em encontros de formação de professores

Ieda Maria Giongo¹
Sabrina Monteiro²

Contextualização

Este trabalho apresenta uma proposta de atividades desenvolvidas na Universidade do Vale do Taquari – Univates, por meio do projeto “Ensino-aprendizagem-avaliação em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atividades exploratório–investigativas e formação docente”, o qual conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As atividades desenvolvidas têm ênfase na investigação matemática através dos conteúdos de Geometria e Álgebra, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fazem parte do referido projeto docentes da Instituição, mestrandos, doutorandos, professores voluntários da rede estadual de Ensino, bolsistas da graduação e do ensino médio. Há também parceiros: pesquisadores da Universidade Federal do Pará e da Universidade de Narino, Colômbia. Esse grupo de pesquisadores reuniu-se com a finalidade de organizar e elaborar as atividades exploratório investigativas, tendo como objetivos: a) investigar aspectos relativos ao ensino-aprendizagem-avaliação de geometria e álgebra na visão do grupo de professores parceiros da pesquisa; b) planejar, desenvolver e avaliar com os docentes, atividades exploratório-investigativas, com ênfase na geometria e álgebra, para posterior exploração com os estudantes; c) analisar, conjuntamente com os docentes envolvidos, as estratégias utilizadas pelos estudantes de quarto e quintos anos na resolução das atividades exploratórias investigativas e seus “atravessamentos” culturais e investigar quais apren-

dizagens teórico-metodológicas são desencadeadas pelos docentes participantes.

Os encontros semanais, ocorridos sempre às terças-feiras a noite, objetivavam planejar e problematizar estratégias que podem ser observadas durante a exploração das atividades investigativas pelos estudantes, com ênfase nos conteúdos de Geometria e Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fundamentação teórica

As atividades com caráter investigativo, podem ser definidas como “atividades de ensino-aprendizagem” por Ponte, Brocardo e Oliveira (2003, p. 23) que envolvem quatro principais momentos. Esses autores desenvolvem um estudo com ênfase nesta temática, assim sendo, faz-se o uso destes para teorizar nossos estudos, desde o planejamento das atividades até a socialização.

Uma investigação matemática está associada à ideia de buscar, discutir, almejar coisas novas (LAMONATO; PASSOS, 2011). Desse modo, uma atividade com esse viés, busca levar o aluno a descobrir algo que não sabe, mas para isso cabe ao professor fazer a mediação para que ele se sinta motivado e interessado com a situação proposta. Esse tipo de atividade se constitui de situações abertas, que possibilitam os alunos o desenvolvimento de distintas possibilidades acerca da situação em estudo, em consonância tam-

bém “[...] investigações matemáticas diferenciam-se das demais por serem situações-problema desafiadoras e abertas, permitindo aos alunos várias alternativas de exploração e de investigação” (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Para tanto, os quatro momentos principais das atividades investigativas matemáticas, na perspectiva de Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), serviram de embasamento durante o processo de construção das atividades. Segundo eles, primeiramente há a exploração e formulação de questões, no qual consiste em reconhecer e verificar a situação-problema. A seguir, organiza-se os dados e se formula conjecturas, através da elaboração de ideias e conjecturas, para que em seguida possa-se realizar os testes e refiná-las, e por fim, ocorre o momento em que há a justificação da conjectura, bem como se avalia o raciocínio utilizado, acompanhado sempre de argumentação.

Os autores supracitados salientam que a investigação matemática surge de uma “incomodação”, em consequente uma exploração de atividades relevantes ao processo de investigação, culminando na constituição de um currículo interessante, que promova o desenvolvimento matemático dos alunos com diferentes níveis de desempenho. Para eles, “o aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos efetivos com vista a atingir um objetivo” (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2009, p. 23), e isto se efetiva através do envolvimento e protagonismo na atividade. Neste sentido, Brumann (2002, p. 5) destaca:

Aprender Matemática sem forte intervenção da sua faceta investigativa é como tentar aprender a andar de bicicleta vendo os outros andar recebendo informação de como conseguem. Isto não chega. Para verdadeiramente aprender é preciso montar a bicicleta e andar, fazendo erros e aprendendo com eles.

Neste processo, cabe ao professor desafiar os alunos a raciocinar matematicamente, orientando-os e estimulando a justificar as suas conclusões, oportunizando uma reflexão sobre a forma de como pensam, neste sentido, atinge os momentos defendidos por Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) quanto a investigação ma-

temática. Aqui também é possível destacar a importância da interação entre os pesquisadores envolvidos, pois a partir da troca de saberes é possível que cada um ressignifique novas concepções sobre determinada situação. Dessa forma, ratifica-se o importante papel que esse tipo de atividade mantém, pois

[...] parte-se de uma questão muito geral ou de um conjunto de informações pouco estruturadas a partir das quais se procura formular uma questão mais precisa e sobre ela produzir diversas conjecturas. Depois, testam-se essas conjecturas, algumas das quais, perante contra-exemplos, poderão ser desde logo abandonadas. Outras, sem se revelarem inteiramente corretas, poderão ser aperfeiçoadas. Neste processo, por vezes reformulam-se novas questões e abandonam-se, em parte ou no todo, as questões iniciais. As conjecturas que resistirem a vários testes vão ganhando credibilidade, estimulando a realização de uma prova que, se for conseguida, lhes conferirá validade matemática (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2009, p. 23)

Para os autores, a exploração da tarefa é algo primordial, sendo fator decisivo na formulação de conjecturas, nesta perspectiva “o trabalho em grupo potencializa o surgimento de várias alternativas para a exploração da tarefa” (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2009, p. 35). Dessa forma, descrever, representar e argumentar é algo que emerge das atividades com viés na investigação matemática e que deve ser desafiado e motivado durante a respectiva aplicação.

Conforme Palhares (2004), as atividades de investigação matemática são atividades que tem um caráter mais aberto do que os problemas comumente trabalhados em sala de aula, ou seja, poderão ter mais de uma resposta e necessitam do aluno criatividade e interesse para resolvê-la. Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) definem essas atividades como a formulação de questões de interesse próprio, para as quais não existem respostas prontas e, portanto necessitam ser investigadas utilizando processos fundamentados e rigorosos para que as mesmas sejam válidas e aceitáveis.

Ainda em consonância com o trabalho em grupos Deaquino (2008, p. 37) destaca que “[...] o ambiente dos pequenos grupos é menos ameaçador, fazendo

com que eles se sintam mais confiantes e confortáveis por expor e discutir ideias, chegando com maior facilidade a uma posição consensual, se esse for o objetivo”. Dessa forma, reitera-se a importância do trabalho e as discussões em grupos, o que qualifica as interpretações e veracidade das situações propostas.

A interação proporcionada através do trabalho em grupo

[...] é essencial, ao aluno, interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com ele (BRASIL, 2017, p. 223).

Dessa forma, o trabalho em grupo pode ser favorável, pois um pode auxiliar o outro na elaboração e formulação das conjecturas, uma vez que, “[...] desse modo, mais facilmente se conjugam ideias e se ultrapassam dificuldades. O grupo aumenta também a confiança em enfrentar novos problemas e promove a discussão entre alunos (BRUNHEIRA, FONSECA, 1995, p. 17).

Metodologia

O projeto “Ensino-aprendizagem-avaliação em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atividades exploratório–investigativas e formação docente”, baseou-se em experiências metodológicas advindas de projetos anteriores que tinham aproximações com esta temática. Dessa forma a metodologia proposta é de caráter qualitativa, com o intuito de planejar e problematizar estratégias que podem ser manifestadas durante a exploração das atividades investigativas pelos estudantes, com ênfase nos conteúdos de Geometria e Álgebra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante os encontros no primeiro semestre de 2017, os pesquisadores planejaram doze atividades

inéditas, de cunho investigativas, entre elas: sequência de cubos; sequência de cubos empilhados; sequência de diagonais; sequência de pontos; sequência de tampinhas; sequência de quadriláteros em papel quadriculado; sequência de perímetros; sequência de retângulos; sequência no papel quadriculado; sequência de faces, fileira com palitos e jujubas nos palitos. Essas atividades foram aplicadas durante o segundo semestre, do referido ano, em encontros de formação com professores de um município parceiro do interior do Rio Grande do Sul.

Para a construção das atividades foi necessário discussões, disponibilidade de tempo e criatividade, uma vez que para cada atividade inédita criada, foi necessário aproximadamente um encontro para exploração entre os envolvidos. Nestes momentos, cada pesquisador inicialmente fazia a exploração da dada situação, após isso, acontecia a formulação das conjecturas e organização dos dados apresentados oriundos da atividade de forma coletiva. Em seguida, o grupo preocupava-se em fazer os testes e refinar as conjecturas apresentadas, com a finalidade de argumentar e justificar seu raciocínio na atividade proposta.

Partindo dessas acepções, ratifica-se que estas atividades foram fundamentadas teoricamente nos quatro pressupostos destacados por Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) quanto a tendência da investigação matemática. Cabe destacar também que durante esse processo de construção e exploração, primou-se a utilização de materiais de uso cotidiano, facilitando assim o uso posterior em sala de aula para os professores que participaram dos encontros no município parceiro.

Também, destaca-se que durante toda a construção das atividades o trabalho em grupo foi algo primordial, de forma que cada pesquisador, independentemente do nível de ensino, contribuiu de acordo com as suas vivências para o aprimoramento de cada atividade, através de interações e contraposições nas situações em estudo. Dessa forma, a experiência oportunizada nestes momentos coletivos, corroboram com as considerações de Anastasiou e Alves (2004) quanto a importância desse tipo de trabalho, uma vez que salientam que a troca de saberes entre os pesquisadores, possibilitam a interação e também

o desenvolvimento da autonomia e autoconhecimento, através das situações em que cada um pode expressar-se na sua totalidade.

Considerações finais

É possível destacar que as atividades investigativas têm muito a contribuir em sala de aula, uma vez que abrangem um emaranhado de situações com a finalidade de proporcionar explorações. As diversas possibilidades de uma resposta, rompem a concepção de resposta certa ou errada, sendo que na investigação tem a finalidade de compreender o processo e não apenas classificar a resposta encontrada.

Nesse mesmo sentido, ao levar atividades investigativas em sala de aula, o professor acaba ofertando possibilidades para desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, argumentação e discussão das suas hipóteses. Também, no momento da socialização acontece o processo de validação ou não das suas conjecturas, através de um processo de interação, reflexão e diálogo.

Para finalizar, destaca-se que o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores tem ofertado uma experiência ímpar, pois propicia a elaboração de atividades inéditas das utilizadas usualmente em sala de aula. Ademais, há troca de experiências entre os envolvidos, uma vez que o grupo é composto por bolsistas e professores dos diferentes níveis de ensino.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE, 2004.
- BANDEIRA, Emanuel; NEHRING, Cátia Maria. Atividades Investigativas – Diálogos Iniciais. In: CNEM – Congresso Nacional de Educação Matemática, 2, 2011, Ijuí. Anais Ijuí: Unijuí, Jun.2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular - Brasília: MEC, 2017.
- BRUMANN, C. Divagações sobre a investigação matemática e o seu papel na aprendizagem de matemática. In: J. P. PONTE, C. COSTA, A. I. ROSENEDE, E. (Eds.), Atividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores, p. 5 – 24. Lisboa: SEM-SPCE, 2002.
- BRUNHEIRA, L. FONSECA, H. Investigar na aula de Matemática. Educação e Matemática, Lisboa, n. 35, p. 16 – 18, 1995. CAED – UFMG, 2013. 69f.
- DEAQUINO, Carlos T. E. Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- LAMONATO, Maiza; PASSOS, Carmem L. B. Discutindo resolução de problemas e exploração-investigação matemática: reflexões para o ensino de matemática. Zetetiké, FE/Unicamp – v. 19, n. 36 – jul/dez 2011.
- PALHARES, Pedro. Elementos de Matemática para o professor do Ensino Básico. Lisboa: LIDEL, 2004.
- PONTE, J. P. da; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Notas de fim

1 Doutora em Educação. Docente na Universidade do Vale do Taquari Univates. E-mail: igiongo@univates.br

2 Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari Univates. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: sabrinamonteiro1991@gmail.com

Entre a “Formação” Profissional Docente e o Reconhecimento Denegado

Sandra Elisa Réquia Souza¹
Amarildo Luiz Trevisan²

Considerações Iniciais

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ aponta que, no Brasil, o professor perde 20% do tempo da aula auxiliando os seus alunos em seus conflitos emocionais e ajustando a disciplina da sala para iniciar a aula planejada. A pesquisa também informa que 60% dos professores brasileiros ouvidos têm mais de 10% de alunos que demonstram problemas emocionais em sala de aula. Concomitantemente, a esses problemas, há também intimidação verbal entre alunos e desses com os seus professores, brigas com ferimentos, uso e posse de drogas e álcool. Essas são situações cotidianas, enfrentadas pelos professores, na maioria dos casos, com total insegurança na escola e sem saber como proceder.

Esse cenário contemporâneo agrava ainda mais as condições da profissão docente que, já há algum tempo, foi nomeado como “mal-estar docente e denota um desolamento, cunhado como uma situação negativa e permanente e, que afeta a personalidade do professor como consequência das condições sociais, psicológicas e pedagógicas no exercício da docência. Assim, os sentimentos de professores diante das circunstâncias impostas são de desencanto, insegurança e muitas vezes de um silenciamento crescente.

A profissão professor, tradicionalmente respeitada pela valorização dos conhecimentos que, na relação pedagógica, deveria ser “transmitida” ao aluno, hoje se encontra de uma forma ambivalente. Com a tecnologia e o acesso cada vez mais facilitado ao conhecimento, notícias e inovações, a figura do professor adquire

um novo formato, ou seja, a sua presença na relação pedagógica torna-se de mediador da construção do conhecimento, mas, acredita-se que a grande maioria ou não se sente preparada para tal função ou as condições estruturais das escolas, seus tempos, currículo e infraestrutura física, não estão adequadas para as mudanças necessárias. Os inúmeros desafios e demandas, por movimentos inovadores, cada vez mais complexos, tanto sociais como psicológicos, também são exigências que requerem o estabelecimento de novas relações no processo pedagógico.

Ao considerarmos a emergência dessas mudanças, objetivamos, com esse estudo, colaborar com a discussão e contribuir na organização de contextos formativos, sensíveis a essa nova conjuntura. Bem como, buscamos compreender a premência de uma “formação” docente, diante do reconhecimento denegado a esse profissional. Para tanto, buscamos aporte teórico em Axel Honnet para quem o amor é a primeira etapa do reconhecimento e preceito cristão que permite a confiança básica do sujeito em si e no mundo e, aliado ao direito, segundo preceito, que abrange os princípios morais que devem ser reconstruídos, geram o autorrespeito. Esse último é a base para o autorreconhecimento que, por sua vez, constitui-se na consciência de poder reconhecer a si próprio, porque merece o respeito de todos os outros e vice-versa. Estes dois preceitos são vinculados à solidariedade ou eticidade que tem como objetivo solidificar as relações de estima social.

O não reconhecimento dessas três esferas resulta na intensificação dos conflitos pessoais e sociais, pois embaraça as possibilidades de novas subjetividades,

valores, princípios e identidades, contribuindo para o surgimento de patologias sociais.

Buscamos também orientação nos estudos de Antonio Damásio (2017) que auxiliam a refletir sobre as questões emocionais que permeiam as relações em sala de aula e compreender as dificuldades de uma “formação” de professores que atendem somente os aspectos cognitivos e mentais, deixando para um plano inferior a consideração das subjetividades envolvidas nos processos de “formação”.

Essas questões auxiliam na reflexão sobre os contextos formativos existentes, as quais reforçam aspectos que vão de encontro à reprodução da vida no contexto da “cultura de massas” e privilegiam elementos que contribuam com a “semiformação” (ADORNO, 2010).

Buscamos nos apoiar na abordagem hermenêutica de Hanz-Georg Gadamer para realizar este estudo, pois interpretar uma realidade significa, em primeiro lugar, compreendê-la. Este movimento nos auxilia na apropriação do seu sentido e significado, buscando sempre os consensos e o diálogo, imprescindíveis para o avanço da reflexão e de novas sistematizações concernentes ao tema em estudo.

O Autorreconhecimento como “porto de chegada”

De acordo com Ercília Luiz (2015) o autorreconhecimento é o porto de chegada para uma reconfiguração da docência. O seu trajeto e culminância requerem, além da experiência, da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que afaste o reconhecimento denegado⁴ e a carência de autorrespeito. O seu contrário seria a reificação intersubjetiva, autônoma pelas práticas do não respeito ao *alter*.

Para Axel Honnet (2003), a essência do reconhecimento intersubjetivo pode ser violada em três formas básicas: desrespeito à integridade física, desrespeito à autocompreensão normativa do sujeito e desrespeito às formas de vida como convicções de certos indivíduos ou grupos. Nesse contexto, na primeira forma de

desrespeito tem, como consequência, a perda da confiança em si e no mundo. Portanto, são os maus tratos que destroem a confiança elementar de uma pessoa, a induz a experimentar o sentimento de estar indefesa e à disposição de outro sujeito, o que compromete seu senso de realidade amorosa.

Na segunda forma, cuja manifestação radical é a escravidão, a privação de direitos, lesa o sujeito na perspectiva intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; incapacita-o de se colocar em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Compromete, então, seu autorrespeito, pela ineficácia de sua habilidade de relacionar-se como um parceiro de interação com iguais direitos em relação aos demais. Finalmente, na terceira, a humilhação ou a desvalorização de estilos de vida imprime a desvalorização social, uma perda de autoestima pessoal, e de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas próprias capacidades, pois a dignidade é um atributo com o qual um sujeito se vê dotado no momento em que, pela linguagem, o mesmo é reconhecido como um membro social pela concessão de direitos.

Essas três formas distintas de violação do reconhecimento diferenciam-se pelo nível de lesão à autorrelação prática de uma pessoa. Nesse ponto, há a supremacia do “outro” para a constituição de cada ser humano. É uma função singular, não apenas na construção mútua de alguém saudável, mas para um alerta ao significado da ofensa que, obviamente, produz o desrespeito. Elas, as três formas de violação, nos auxiliam a elucidar as formas de respeito entre os docentes. Somente “quando se acrescenta à interpretação da situação um saber prático sobre as limitações que eu tenho que impor às minhas ações perante outra pessoa, a consideração cognitiva, *Kognitive Beachtung*, vem a ser o respeito moral, *moralische achtung*” (HONNETH, 2003, p. 185). Ter de reconhecer todo outro ser humano como uma pessoa, significa, então, agir em relação a ela do modo que é obrigatoriamente moral às propriedades de uma pessoa.

Ainda, segundo Honnet (2003), a espécie de autorrelação positiva é possibilitada pelo reconhecimento jurídico. Seria “como uma intensificação da

faculdade de se referir a si mesmo como uma pessoa moralmente imputável, fenômeno psíquico colateral de adjudicação de direitos” (2003, p. 194). O indivíduo obtém a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação da própria autonomia, respeitada por todos os outros, mediante a experiência do reconhecimento jurídico. O autorrespeito é, para a relação jurídica, o que a autoconfiança era para a relação amorosa, pela logicidade com que os direitos se permitem conceber como signos anonimizados de um respeito social.

Entretanto, somente com a “formação” de direitos básicos universais, uma configuração de autorrespeito dessa categoria pode assumir o caráter que lhe é adicionado, quando se fala da “imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito de uma pessoa” (HONNETH, 2003, 195). A pessoa, quando percebe o direito individual, poderá ver nele um parâmetro para que a capacidade de juízo autônomo encontre seu reconhecimento. Diante disso, é unicamente sob as condições em que direitos universais não mais são adjudicados de modo díspar aos componentes de grupos sociais definidos por *status*. Porém, em princípio, há uma luta de modo igualitário entre os homens como seres livres, haja vista a relação jurídica ser universalizada no sentido de que são adjudicados a um círculo crescente de grupos, até então excluídos ou desfavorecidos, os mesmos direitos que a todos os membros da sociedade.

Os conflitos, postos em evidência nos tabus, aversões e agressividades na relação docente-discente, trazem a impossibilidade de diálogo, a reificação ou coisificação. Em consequência, uma relação baseada na forma sujeito-objeto. É a partir do giro do reconhecimento, que a teoria crítica propicia o entendimento de que não basta denunciar a barbárie reificante e postura autorreificante, as quais intensificam o esquecimento. Assim, é a partir de uma nova reconstrução teórica que se podem prever possibilidades de transcendê-los na busca de ações ao autorreconhecimento desse sujeito. Os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência de reconhecimento denegado ou do desrespeito, “representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material,

como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito” (HONNETH, 2003, p.194). Nesse contexto, viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade, como o professor, sentir-se desprovido ou afetado por um reconhecimento denegado à sua profissão, aliada a um fulcro carencial de autorrespeito.

As configurações das formações iniciais e continuadas de professores ainda têm dificuldades em abordar questões subjetivas, permanecendo, ainda, o formato de desenvolvimento cognitivo com metodologias de “transmissão do conhecimento”. Nelas, priorizam-se as informações sobre as pesquisas recentes da didática, da avaliação, da aprendizagem, da relação professor-aluno, muitas vezes desconectadas com o cotidiano e à realidade do professor.

Pensar em um redesenho de “formação” profissional docente requer considerar que o desenvolvimento dessas aptidões internas não se dão apenas por meio de informações, exige a geração de novas configurações internas, que é um trabalho mais complexo e demorado.

A Mediação dos Sentimentos no Contexto Educacional

Os sentimentos são a qualificação dos estados mentais e ajudam o organismo humano a produzir comportamentos compatíveis e favoráveis com a regulação da vida (homeostasia). Eles colaboram com as decisões como reguladores da vida; dirigem comportamentos que tornam os indivíduos responsáveis pelo seu futuro e o da sociedade, (DAMÁSIO, 2017). De acordo com esse Neurocientista, uma homeostasia deficiente é expressa por sentimentos negativos, já os níveis homeostáticos superiores são determinados por sentimentos positivos. Assim, a proposta de vida de todo ser humano tende a produzir estados homeostáticos positivos, pois esse é o imperativo que movimenta a projeção da vida e ao seu florescimento; ao contrário, estados homeostáticos negativos roubam a sua vitalidade e o encaminha para estados patológicos.

Para Damásio (2017), as experiências mentais do indivíduo constituem a consciência a partir das suas imagens mentais, tanto do interior do indivíduo como as do seu exterior. A posse dessas imagens se dá por meio da associação delas com a subjetividade. Ou seja, o sistema nervoso sente e cria mapas, tanto da realidade dos objetos, quanto das situações que ocorrem no interior do seu organismo. A consciência é o estado mental em que as imagens mentais estão imbuídas de subjetividade e, a partir daí, experienciadas, formando um quadro integrado.

Os componentes da mente consciente integram as mensagens externas que chegam até ao sistema nervoso por meio das diversas classes sensoriais e às imagens que se faz do próprio organismo que recebem uma valência⁵ pelos sentimentos. Estes integram a subjetividade, que por sua vez, torna-se a primeira e indispensável componente da consciência. Ou seja, o esforço de criação de imagens na mente é pertencente a alguém que habita um corpo e dele toma posse.

A mente humana necessita da qualificação dos sentimentos para agir normalmente, ou seja, os sentimentos são os componentes básicos que influenciam o fluir mental normal, possibilitando, atenção, aprendizagem, memória e imaginação. Considerando que a ação pedagógica é um encontro de subjetividades e o respeito, a elas, coopera para a reflexão e o discernimento, necessários à criatividade e às interações saudáveis; a atenção a esses aspectos torna-se um ponto fulcral na “formação” humana.

É preciso considerar que secundarizar esses aspectos implica em violência nas relações, pois conduz à incapacidade de respeitar um processo dinâmico, complexo e natural da vida, objetificando os seus integrantes e fornecendo o fermento para a cultura de massas. Os desafios contemporâneos são múltiplos e o não respeito à diferença, à alteridade e aos modos de percepção do mundo, deturpa a vida e todo o seu potencial criativo. e a busca por soluções ainda permanece no nível de movimentos superficiais e externos.

O Autorreconhecimento como Superação das Dores Emocionais Docente

O autorreconhecimento (HONNET, 2003) docente requer uma mobilização interna e, culmina em uma espécie de reconfiguração subjetiva que o auxiliará a captar, do mundo externo, as possibilidades de o sujeito auto-organizar-se e visualizar as alternativas que estão ao seu alcance. Ora, essa movimentação será profícua à medida que os sentimentos sejam compreendidos como qualificadores dos estados mentais e mantenedores da vida individual e intersubjetiva. A atitude de respeito às movimentações internas ao indivíduo e a compreensão das realidades externas como fatores que compõem a consciência, sem as imposições normativas; facilitam as relações intersubjetivas e potencializam o convívio coletivo.

Segundo Antonio Damásio,

Os sentimentos servem para regular a vida, fornecedores de informações necessárias para a homeostasia individual ou social. Os sentimentos anunciam riscos, perigos e crises que têm de ser evitadas. No lado simpático da moeda, anunciam oportunidades. Dirigem-nos para comportamentos que vão melhorar a homeostasia geral, ao mesmo tempo em que nos vão tornar seres humanos melhores, mais responsáveis pelo nosso futuro e pelo futuro dos outros. (DAMÁSIO, 2017, p. 196)

As dores emocionais pelas quais passam os docentes, na sua ação pedagógica são, na sua maioria, tratadas como uma patologia individual e não merecedoras de crédito. Esse equívoco promoveu, ao longo dos séculos, até nossos dias a coisificação das pessoas, que, ainda hoje, sem a reflexão adequada legitimam por meio de suas ações esse *status quo*.

Desacreditados, eventualmente, os docentes buscam soluções na solidão do seu fazer, pois não vislumbram uma saída para o que já está posto como verdade irrefutável. E a “formação” de professores ainda permanece atrelada à temas e conteúdos informativos e, inúmeras vezes, a padrões e receitas de como agir

diante dos “desalinhos” à uma lógica inculcada como a mais adequada.

Seria a “formação” um espaço em que se renovam fórmulas e metodologias “modernas” de agir e transmitir o conteúdo? Ou seria o ato de moldar pessoas a partir de um referencial tido como o mais adequado? Ou seria ainda, receitas do agir correto em determinadas situações? Pensamos que este movimento de educação permanente de professores tem uma conotação diferente da maioria dos modelos propostos. Talvez, a própria palavra “formação” já tenha implícito um equívoco, pois o conceito deriva da palavra latina *formatio* que diz respeito à ação e ao efeito de dar forma. E questionamos que forma é essa? Aliamo-nos à Maiêutica Socrática que consiste numa prática filosófica que por meio de perguntas sobre determinado assunto, o indivíduo é auxiliado a **descobrir a verdade sobre algo**. Para Sócrates, a mente humana é estimulada por meio de respostas a perguntas feitas de modo perspicaz. Ou seja, pressupõe que o conhecimento está presente, devendo apenas ser aflorado. Dessa forma, a sua frase célebre “conhece-te a ti mesmo” implica neste movimento de fazer emergir o que já existe no seu interior.

Trilhando esse caminho percebe-se que a palavra “formação” indica que há uma forma ideal na qual os indivíduos devem ajustar-se e perde-se a magnitude daquilo que as singularidades são capazes de alcançar. Assim, escolhemos chamar esse processo de educação, entendendo que **educação é um processo de conduzir para fora, pois este termo é composto pela união do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir ou levar)**.

Assim, a proposta de Damásio (2017), quanto à valorização dos sentimentos como qualificadores dos estados mentais, contempla essa proposição e, certamente, indica que esse processo de educação profissional auxilia no autorreconhecimento docente, à medida em que a consideração dos sentimentos e a “maiêutica socrática” como metodologia e diretriz dos programas educacionais docentes proporcionem os temas geradores e debates.

Para Damásio (2017), a emotividade não é um processo fixo e rígido como alguns gostariam que credi-

tássemos. É educável. Demanda tempo e persistência, ocorrendo no ambiente da infância, em casa, na escola, e no ambiente cultural.

A maquinaria dos afetos é responsável pela criação de respostas emotivas e conseqüentemente, pela influência de comportamentos que, segundo poderíamos pensar, na nossa inocência, seriam unicamente controlados pelos componentes informados e discernentes da nossa mente. As pulsões, as motivações e as emoções têm com frequência, algo a juntar ou a retirar às decisões que, na nossa imaginação, parecem ser puramente racionais. (DAMÁSIO, 2017, p. 163)

Dessa forma, o autorreconhecimento parece também passar pela educação dos sentimentos. Essa ponte poderá acontecer por meio de contextos educacionais que, sensibilizados a essas questões, proporcionarão, com certeza, um lugar em que seja facilitada a emergência das dificuldades e potencialidades existentes em cada uma das subjetividades participantes. Como já foi dito, esse processo é lento e demanda tempo, pois interage com elementos básicos da reatividade emocional que diz respeito a fatores biológicos que atuam durante o desenvolvimento do indivíduo. (DAMÁSIO, 2018, p. 162). Assim, parece-nos adequado repensar o contexto educacional, inserindo reflexões acerca da importância de tratar as questões intrínsecas ao indivíduo com o vagar necessário e pertinente, deixando as ações *fast* do imediatismo, proposto e imposto por alguns, para as questões eminentemente técnicas.

Referências

ADORNO, T. *Teoria da Semiformação*. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.N. (Orgs) *Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DAMÁSIO, Antonio. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado — São Paulo: Companhia das Letras 1996.

_____. *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Temas e Debates, 1ª ed., 2017.

GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo, SP: 2003.

_____. *Reificação. Un studio en la teoria del reconocimiento*. Trad. Graciela Calderón. 1. ed. Buenos Aires: Katz, 2007.

LUIZ, E.M.M.G. *Autorreificação da Imagem e o Reconhecimento Docente*. 2015, 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Notas de fim

1 Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria – saereso@gmail.com

2 Professor Titular PPGE/UFSM e Pesquisador CNPq

3 Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning Internacional Survey, Talis, na sigla em inglês) – participantes: professores de 33 países.

4 O termo reconhecimento denegado é o óbice ao reconhecimento (HONNETH, 2003). Segundo o autor, há um afastamento do reconhecer, criado ativamente pela relação direta com o outro no convívio social, mas de forma antagônica ao processo do reconhecimento.

5 Qualificação das imagens mentais, como bom/mau, agradável/desagradável, etc.

Filosofia da Educação Matemática: implicações nos processos de Ensino e Aprendizagem

Graziela Rossetto Giron¹

Introdução

A Filosofia é um saber que suscita inúmeras reflexões/provocações, e devido a isso, muitas outras áreas do conhecimento apoiam-se em seus estudos, fundamentando e desenvolvendo ideias e propostas. É o caso da Filosofia da Educação Matemática, que aborda questões de fundo ontológico e epistemológico dos objetos matemáticos, colocando em evidência temas como: a relevância dos objetos matemáticos, a importância da matemática e as características da ciência matemática, examinando-os sob a perspectiva da educação.

Esta temática reveste-se de grande importância, pois é muito significativo que os professores tenham clareza de quais aportes filosóficos e epistemológicos dão sustentação a sua prática docente, visando a uma coerência entre o “saber e o fazer” docente. Ao considerar que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais dependem da leitura crítica e da interpretação de informações complexas, e que, para exercer a cidadania também é importante saber calcular, medir, raciocinar, argumentar e utilizar o pensamento lógico-dedutivo, tornam-se pertinentes as contribuições trazidas pela Filosofia da Educação Matemática, no sentido de auxiliar na reflexão e proposição de ações conscientes.

Nesse artigo pretende-se discutir, teoricamente e de forma não conclusiva, a relação existente entre a filosofia, a educação e a matemática. Ainda, objetiva-se ponderar sobre algumas propostas curriculares utilizadas para ensinar matemática e suas implicações na formação do indivíduo, bem como quais metodologias

são possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, objetivando qualificar os processos de ensino e aprendizagem da matemática.

Algumas reflexões sobre a Filosofia da Educação Matemática

A Filosofia da Educação Matemática apreende da Filosofia da Educação, as análises e reflexões acerca do ensino, da aprendizagem, das metodologias, dos instrumentos de avaliação e das políticas públicas relacionadas à educação, ou seja, vários aspectos que dizem respeito ao processo educativo. Pode-se arguir que enquanto a Filosofia da Matemática aborda questões relacionadas ao que é a matemática e qual sua natureza, a Filosofia da Educação Matemática caracteriza-se por um estudo reflexivo, abrangente e sistemático em relação à educação matemática, no intuito de refletir sobre sua existência e possíveis implicações no contexto educacional.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação Matemática sustenta diferentes maneiras de se pensar e de se fazer matemática, o que acaba, geralmente, interferindo nas concepções e na construção do saber matemático. Corroborando, Bicudo (1999, p. 27) diz que o estudo da Filosofia da Educação Matemática é “uma tarefa meditativa que leva ao autoconhecimento, à autocrítica, ao delineamento da identidade [...], vislumbra perspectivas futuras e sustenta escolhas.” Logo, a Filosofia da Educação Matemática apresenta-se como uma possibilidade interessante do docente questionar, refletir e, se necessário, redimensionar sua prática pedagógica.

Avançar nos estudos acerca do que propõe a Filosofia da Educação Matemática implica em tomar ciência dos diferentes modos de ser da própria educação matemática. De acordo com Garnica (1999), para favorecer essa compreensão, é relevante considerar a matemática como um saber que está em constante movimento; que tem uma natureza formal e se estrutura por meio de um pensamento lógico-dedutivo, mas que, também, emerge de situações-problema que despertam o interesse, a necessidade e a curiosidade humana. E acrescenta:

Assumir a Educação Matemática como “movimento” implica não desqualificar sua vertente prática [...]. Pretende-se, porém, uma prática que demande, necessariamente, reflexão. Não a mera reflexão teórica fundante supostamente “auto-suficiente”, mas uma reflexão que, sugerida pela prática, visa a uma efetiva intervenção na ação pedagógica, [...] concebida como reflexão teórico-prática. (GARNICA, 1999, p. 60-61).

Diante do exposto, é possível conjecturar que não existe prática pedagógica e nem, tão pouco, teoria matemática que não seja influenciada por uma concepção filosófica. Pode, o docente, assumir um papel de agente problematizador quanto às verdades matemáticas, provocando no aluno uma reflexão filosófica crítica acerca dessa área do conhecimento; ou, simplesmente escolher desenvolver uma didática acrítica, fragmentada e ingênua diante da aprendizagem matemática, reforçando, ainda mais, a visão funcionalista e autoritária que acompanha a matemática escolar ao longo dos anos.

Implicações da Filosofia da Educação Matemática nos processos de ensino e aprendizagem da matemática

Percebe-se, ainda hoje, em muitas propostas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de matemática, a clássica sequência didática: definição-teorema-demonstração-exemplos-exercícios, esquecendo-se por completo, a análise lógica e histórica dos conceitos matemáticos,

bem como as especificidades que implicaram na construção desses conhecimentos; observa-se uma prática pedagógica que está fortemente marcada pela concepção formalista, em que é desprezada a história da matemática, a construção dos seus conceitos, assim como, os problemas práticos e científicos oriundos desta área do conhecimento.

Segundo Bruter (1998), os mecanismos que deram origem ao saber matemático provêm da própria atividade do pensamento humano, organizados através de uma representação mental. Aborda que é possível verificar a universalidade da matemática, em função da enorme capacidade que essa área do conhecimento tem em exemplificar diferentes situações e comportamentos. A sua utilização permite compreender e até justificar numerosas estruturas morfológicas de muitos fenômenos, através da compreensão sobre a organização espaço-temporal do referido fato ou, até mesmo, da aceitabilidade de sua existência.

A matemática não é sobre símbolos e contas. Estas são apenas ferramentas do ofício [...]. A matemática é sobre ideias. Em particular, é sobre a forma como diferentes ideias se relacionam entre si. Dada uma certa informação, que mais necessariamente se segue? O objetivo da matemática é perceber estas questões pondo de lado o acessório e penetrando no âmago do problema. Não é só uma questão de obter a resposta certa; mais do que isso, importa perceber porque uma resposta é todo possível e porque tem determinada forma. (STEWART, 1996, p. 14).

Nesse sentido, convém ressaltar que a força motriz da matemática são os problemas, cuja solução abre horizontes inteiramente novos ao pensamento humano. Na história da humanidade, os dilemas matemáticos sempre estiveram presentes, objetivando solucionar conflitos e permitindo a evolução tanto da matemática quanto do pensamento humano. No espaço escolar, é por meio da matemática que os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas que lhes permitem resolver problemas e fazer deduções, em que a coerência e a precisão do raciocínio conferem legitimidade às ideias obtidas. De acordo com Piaget (1990), a matemática é a própria estrutura da inteligência e, conseqüentemente, a infraestrutura para aprendizagem de qualquer conteúdo.

Portanto, falar de matemática não é, necessariamente, debruçar-se sobre cálculos, notações e teoremas, mas sobre ideias. Todavia, para a resolução de problemas matemáticos é necessário desenvolver compreensões específicas da área da matemática, uma vez que este saber possui algumas peculiaridades, entre elas: caráter abstrato, conceitos precisos, rigorosidade no raciocínio lógico e linguagem específica, atributos que quando não são bem compreendidos e/ou desenvolvidos, ampliam as dificuldades inerentes aos processos de ensino e aprendizagem da matemática.

[...] o método dedutivo, as demonstrações, as relações conceituais logicamente definidas e a especificidade das representações simbólicas com seus significados, diferenciam o saber matemático dos demais saberes. Essas peculiaridades e a sua importância na vida em sociedade propõem problemas ao ensino. Da solução desses problemas depende a democratização do saber matemático. (MICOTTO, 1999, p. 163).

A leitura e a compreensão dos “escritos matemáticos” também carece de conhecimento sobre o sistema de notação matemática, pois sem isso, torna-se difícil estabelecer relações entre as expressões simbólicas e seus significados. Em outras palavras, para resolver um cálculo matemático, o aluno precisa saber o significado dos símbolos utilizados, as relações implícitas e os procedimentos de resolução adequados a cada situação, minimizando assim, respostas incoerentes.

Pode-se dizer que uma das maiores dificuldades no ensino da matemática consiste no fato de que, apesar desta área do conhecimento ser comumente utilizada e estar presente na vida cotidiana da maioria das pessoas, as ideias e os procedimentos matemáticos adotados na escola apresentam-se muito diferentes daqueles utilizados na prática. A experiência da vida diária não é retratada nas fórmulas e teoremas criados para representar as ideias matemáticas logicamente definidas pela mente humana, e isso tem dificultado a percepção das relações entre os conteúdos matemáticos desenvolvidos em sala de aula e aquilo que é vivido fora da escola. Soares (1997) comenta, que as dificuldades com o ensino da matemática se localizam nas aulas, predominantemente focadas em resolver exercícios baseados apenas em manipulações simbólicas, onde o seu significado conceitual

não é explicitado e/ou desenvolvido. Recomenda que é preciso planejar formas de ensinar onde o fenômeno matemático apareça em sua forma conceitual e não apenas linguística.

Corroborando, Moreira (2014) diz que um dos fatores que contribui para a dificuldade da aprendizagem matemática é o fato de que as teorias e modelos científicos matemáticos são ensinados como verdades únicas, como descobertas geniais, definitivas e acabadas, fruto apenas de “mentes brilhantes”, cujo entendimento é praticamente inacessível à maioria das pessoas. Entretanto, isso é um contrassenso, pois sabe-se que todo conhecimento científico é fruto da construção humana e, portanto, possível de ser (re)elaborado, refutado e concebido a qualquer momento e por qualquer pessoa que questione, reflita, problematize e/ou pesquise a realidade.

A comunidade escolar tem solicitado aos educadores matemáticos que adotem uma nova postura pedagógica, ou seja, que deixem de mostrar a matemática como a mais abstrata das ciências, resumindo-a apenas a um aglomerado de saberes científicos sem significado para o educando. Contudo, muitos professores ainda apresentam os conhecimentos matemáticos de forma pronta e acabada, não permitindo que o estudante descubra o porquê da necessidade/aplicabilidade de tal conceito. Vale ressaltar, que quando o(a) professor(a) utiliza uma metodologia que apresenta modelos conceituais matemáticos prontos (através de fórmulas, leis e teoremas), sem fazer conexão com a realidade e com os modelos mentais² do aluno, acaba dificultando e, às vezes, até impedindo o desenvolvimento do raciocínio matemático, corroborando com a ideia de que a matemática é uma das disciplinas mais difíceis de apreender. Faz-se urgente, portanto, uma renovação nos processos de ensino e aprendizagem da matemática, na organização do currículo escolar, bem como na capacidade do(a) professor(a) em compreender como o ser humano aprende, constrói e organiza o conhecimento, a fim de subsidiar a proposição de ações educativas mais qualificadas e condizentes com a necessidade da sociedade atual.

Com relação às questões pedagógicas, é importante que o(a) professor(a) observe como seus alunos interagem com o conhecimento matemático em diferentes

momentos didáticos (exercícios, avaliações, explicações, atividades lúdicas, etc.), visando a auxiliar na identificação de dinâmicas que potencializem a aprendizagem matemática. Também, é interessante, considerar as experiências anteriores dos alunos com relação à educação matemática, principalmente as lembranças e os “traumas” adquiridos em experiências passadas, pois estes podem afetar de forma considerável a capacidade de aprendizagem do aluno nesta área do conhecimento³.

Fundamentar o ensino na atividade intelectual do aprendiz significa, entre outras coisas, respeitar as suas possibilidades de raciocínio e organizar situações que propiciem o aperfeiçoamento deste raciocínio; significa estabelecer relações entre conteúdo, método e processos cognitivos. Este procedimento requer do professor: o domínio da matéria de estudo; a realização do mapeamento conceitual do conteúdo. [...] requer, também, a identificação das modalidades de recursos cognitivos e dos conceitos cujo domínio os alunos manifestam em suas atividades. Este exame permite organizar as situações de aprendizagem como mediação para o saber matemático. (MICOTTI, 1999, p. 165)

Ainda no sentido de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da matemática, sugere-se que o docente desenvolva atividades que tenham sentido para os estudantes, ou seja, se relacionem com a realidade/cotidiano do mesmo, pois isso traz materialidade ao pensamento matemático, que é, essencialmente, abstrato; oportunize tarefas desafiadoras e instigantes, propiciando o desenvolvimento integral do aluno (capacidades intelectuais, afetivas e sociais). Dessa forma, é provável que o rigor do raciocínio matemático e a especificidade da sua linguagem, normalmente apontados como fatores de dificuldade de aprendizagem, recebam uma nova interpretação e adquiram outro sentido.

Algumas considerações finais

A Filosofia da Educação Matemática caracteriza-se como um pensar reflexivo, crítico e sistemático alusivo à prática pedagógica da matemática. Constitui-se, em vista disso, tarefa primordial deste ramo da filosofia, a análise crítica e reflexiva das propostas e ações educacionais referentes aos processos de ensino e aprendizagem da matemática, nos diversos contextos em que ocorrem.

Ao considerar que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais dependem da leitura crítica e da interpretação de informações complexas, tornam-se pertinentes as contribuições trazidas pela Filosofia da Educação Matemática.

No que tange aos processos de ensino e aprendizagem da matemática, pode-se considerar que existem, no mínimo, duas possibilidades de articulação pedagógica: a primeira consiste em tomar como ponto de partida determinado conteúdo, identificar seus pressupostos teóricos e aplicá-lo em sala de aula, independente da realidade/necessidade da turma ou dos conhecimentos prévios dos alunos; outra forma de proceder consiste em agir considerando a articulação teoria/prática, onde se faz presente a figura do professor-pesquisador em interação com o conteúdo matemático e os conhecimentos prévios do aluno, considerando a problematização, a conversação⁴ e a curiosidade como ponto de partida para o desenvolvimento da prática pedagógica.

É notório que a partir dessas duas propostas metodológicas, o(a) professor(a) possa estar contribuindo com a formação de indivíduos detentores de visões de mundo, sociedade e conhecimento diferenciados. Na primeira, é possível que o docente esteja ajudando a formar indivíduos dependentes, pouco reflexivos e com um sentimento de que a matemática só pode ser apreendida por alguns com capacidade intelectual privilegiada; já, na segunda proposta, evidencia-se a possibilidade da formação de um sujeito autônomo, consciente e crítico sobre o mundo em que vive, enxergando a matemática como uma das “ferramentas” importantes para a melhoria da vida no planeta.

Nessa perspectiva, é interessante que o(a) professor(a) tenha consciência da função social que desempenha, a fim de poder desenvolver os conceitos matemáticos de forma a auxiliar na construção de capacidades intelectuais emancipatórias no aluno, bem como na ampliação do seu raciocínio lógico. É provável que um estudo mais aprofundado sobre a natureza, as concepções e as características do saber matemático, aliado às suas implicações no contexto educativo, possa “abrir caminhos” no sentido de favorecer a sistematização descritiva do que, como e o que fazer para qualificar os processos de ensino e aprendizagem da matemática.

Concluindo, pode-se dizer que a relação existente entre a filosofia, a educação e a matemática perpassa em auxiliar o(a) professor(a) a desenvolver uma reflexão filosófica crítica acerca dos processos educativos relacionados a essa área do conhecimento; como também, consiste em sugerir metodologias e materiais didáticos que favoreçam o ensino da matemática e capacitem, tanto o aluno quanto o(a) professor(a), a pensar, raciocinar e abstrair logicamente, desenvolvendo a autonomia/autoria de pensamento e intencionando uma vida mais plena e feliz.

Notas de fim

1 Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail: grgiron@ucs.br

2 Modelo mental é uma representação que existe na mente das pessoas e que está diretamente relacionada à capacidade de compreensão e raciocínio do indivíduo sobre determinada coisa. São os modelos mentais que guiam os mecanismos cognitivos, que produzem explicações, descrições e inferências sobre a vida cotidiana. (MOREIRA, 2014).

3 Não é raro encontrar crianças, adolescentes e até adultos com “matematicofobia” (BASTOS, 2008), isto é, com medo, insegurança e até traumas em relação à aprendizagem matemática. Em muitos desses casos, essa conduta está relacionada à fobia ou ansiedade matemática, podendo, inclusive, ser atribuída a experiências de insucessos na construção deste conhecimento. Um fator de risco muito consistente para desencadear a fobia matemática é o baixo rendimento do aluno na realização das atividades matemáticas, o que acaba gerando autoavaliações negativas e, conseqüentemente, influenciando no seu desejo de aprender.

4 Para Maturana (2001), conversação é o fluir da linguagem com emoção, caracterizada pela “coordenação de coordenação de ações” e pela recursividade, fenômeno que permite um movimento dinâmico de construção sobre o que está sendo dito e ouvido.

Referências

- BASTOS, J. A. **O cérebro e a matemática**. Edição do Autor. São José do Rio Preto, São Paulo, 2008.
- BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. (Seminários & Debates).
- BRUTER, C. P. **Compreender as matemáticas: as dez noções fundamentais**. Tradução: Luís Paulino Leitão. Instituto Piaget, Lisboa, 1998.
- GARNICA, A. V. M. Filosofia da educação matemática: algumas ressignificações e uma proposta de pesquisa. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.
- MATURANA, H. **Ontologia da realidade**. Organização: Cristina Magro, Mirian Garciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MICOTTI, M. C. de O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. (Seminários & Debates).
- MOREIRA, M. A. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - PPGECT/UTFPR. Volume 7, nº 2, mai-ago, 2014.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- SOARES, E. M. S. **Comportamentos matemáticos e o ensino de matemática para cursos de Engenharia**. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- STEWART, I. **Os problemas da matemática**. Trad. Miguel Urbano. Lisboa: Ciência Aberta – Gradiva, 1996.

Formação continuada de professores: uma abordagem histórico-crítica

Gislaine Aparecida de Matos¹

Maria Selma Grosch²

Jaime Farias Dresch³

Introdução

Este artigo aborda algumas questões referentes à formação continuada de professores como um espaço de interação, aprendizagem e formação política. Ainda, contempla algumas questões, na qual a prática social é ponto inicial e final para a construção do conhecimento.

Realiza-se, portanto, uma análise sobre a formação continuada de professoras(es) a partir de uma abordagem histórico-crítica, buscando contribuições relevantes para a prática docente. Em primeiro lugar, evidencia-se o problema do distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade dos cursos de formação continuada de professores.

Desta forma, o texto proposto busca discutir sobre a importância da formação continuada a partir de uma abordagem histórico-crítica, contribuindo de forma significativa para a prática do professor.

O estudo resulta de pesquisas realizadas durante o curso de Mestrado em Educação e é desenvolvido por meio da discussão teórica de autores considerados “clássicos” na área educacional, os quais são mencionados a seguir, em ordem cronológica, conforme suas contribuições à educação foram reconhecidas historicamente.

Os estudos de Karl Marx (1978; 1979), fundamentados na concepção dialética, abordam a importância do movimento, pois, compreende-se que

a existência da transformação não está somente na reflexão ou na ideia, é preciso relacionar o pensamento com a matéria.

As contribuições de Vigotski (1987; 1998; 2007) são abordadas no sentido de se compreender que o aprendizado se desenvolve historicamente, nas interações dos sujeitos com o mundo.

Por meio dos estudos de Dermeval Saviani (2000; 2013) busca-se situar o professor como um sujeito ativo e militante cultural, em benefício de uma escola da transição.

Para dialogar com os estudos citados, utilizam-se as contribuições de Scheibe (2010), Grosch (2011) e Masson (2009; 2012), no que refere à formação continuada de professores e políticas públicas, com enfoque na realidade e necessidade de formação docente.

Um espaço dialético: reflexão sobre a prática docente na formação continuada de professores

Uma primeira posição a ser firmada diz respeito ao papel político do professor, expresso pelo seguinte axioma: o professor sempre tem algo a dizer e, por isso, nunca deixa de aprender. Portanto, caracteriza-se como sujeito histórico, ao expressar o que pensa sobre si e sobre o mundo, sem perder de vista o movimento da realidade a sua volta. Ao pronunciar seu modo de ver a realidade, assume uma posição, ainda que transitória, pois sujeita a uma leitura do mundo e de suas constantes transformações.

Por meio deste movimento, o professor coloca-se num processo contínuo de aprendizagem, o que denota a função política de sua profissão. Desta forma, o estudo articula-se à concepção dialética, pois, baseado nos estudos de Karl Marx (1979), compreendendo que a realidade em movimento faz parte da construção social. Para ele, a existência da transformação não está somente na reflexão ou na ideia, a mudança se relaciona com a matéria, o que reflete na existência da vida humana.

Neste sentido,

[...] o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social (MARX, 1979, p. 23).

Entende-se a teoria histórico-cultural com base nos princípios do materialismo histórico, respaldado em Marx (1978), que compreende as mudanças históricas relacionadas à matéria. A vida material é construída conforme as influências do meio, tornando-se fundamental na formação da consciência do homem.

Os pressupostos histórico-sociais partem das relações complexas construídas historicamente. Saviani (1991) compreende que a produção do homem é a sua própria formação, tornando este um processo educativo. Esta construção histórica e social, por meio do processo de internalização, retorna para o meio social a partir da suas práticas.

Segundo Masson (2012, p. 3): “O enfoque marxista parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade”. A fundamentação ontológica, segundo a autora, parte do conhecimento que cada um tem, e ainda, do seu modo de ser, a partir da interação com o meio, construindo uma imagem de mundo. A autora considera que existem ainda muitas lacunas acadêmicas presentes na educação quando se utiliza os enfoques marxistas. Seu argumento consiste em enfa-

tizar que a utilização desses estudos ocorre de modo fragmentado e repetitivo, assim complementa,

[...] em que pese as características do enfoque marxista, há estudos que o utilizam, mas não estabelecem as relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do real. Ao negligenciarem tais relações, acabam analisando a realidade de forma unilateral, fragmentada (MASSON, 2012, p. 5).

Com isso, leva-se a discussão para o âmbito da formação continuada de professores, destacando-a por sua importância como o locus propício à troca de experiências e interações. No entanto, é preciso discutir quais são as condições disponibilizadas para que estas interações ocorram. Ressalta-se que, para os cursos de formação continuada terem objetividade em seu desenvolvimento, é preciso que sejam devidamente valorizados no conjunto das políticas públicas educacionais, além de tornar essas práticas formativas mais articuladas aos estudos marxistas. A autora ressalta ainda que o método materialista histórico e dialético é uma abordagem teórica capaz de contribuir para o desenvolvimento de vários enfoques, como pesquisas sobre políticas educacionais, numa perspectiva crítica.

Diante disso, considera-se o espaço dialético na formação continuada de professoras(es) como possibilidade geradora de reflexão crítica e de ideias que possam fundamentar as práticas pedagógicas conforme a realidade escolar.

Grosch (2011, p. 29) afirma que:

Tal discussão tem provocado um avanço na implementação de programas que atendam à demanda de professores, a partir do coletivo de educadores em exercício no magistério da escola pública, que procuram refletir sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar e, sobretudo, atualizar conhecimentos em ciências da educação que potencializem uma relação entre teoria e a prática na ação pedagógica.

Baseando-se nesta reflexão, a implementação de políticas públicas passa a ser compreendida como uma

ação que envolve questões sociais, enfatizando-se que estas deveriam ter como objetivo os interesses sociais e não os individuais.

Para Grosch (2011), a troca de experiências e a construção de conhecimento pode surgir a partir de encontros, proporcionando-se, assim, oportunidades de formação e de desenvolvimento de professores com autonomia de pensamento.

Scheibe (2010, p. 991) compreende que, “[...] a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente”. Portanto, as articulações entre programas sistematizados e a carreira docente têm a função de promover a interação entre os professores por meio de um espaço dialético e que aborde realmente as questões da sala de aula conforme a realidade de cada região.

O espaço da formação continuada, concebido como dialético propicia o movimento, sendo este necessário para a transformação pedagógica. Segundo Saviani (1989), partir da prática social dos professores vai além do saber cotidiano, contempla, também, conhecimentos que são necessários dominar.

Desta forma, pode-se afirmar que os estudos promovidos neste ambiente precisam estar vinculados com a realidade do professor; o pensamento e a matéria necessitam estar inter-relacionados, conforme a necessidade de cada comunidade escolar, apontando a função mediadora do professor para a superação de conceitos espontâneos, em face de conhecimento científico e libertador.

Formação continuada: um processo de interação e aprendizagem

O aprendizado humano se dá na medida em que o contato é proporcionado a partir da relação entre sujeitos com o objeto, em um processo de interação com o meio. Para Vigotski (1998), o conhecimento

é produzido historicamente pelo ser humano, que se apropria da cultura por meio da interação com outros sujeitos e com o meio em que vive. Compreende-se, dessa forma, que é nas relações tecidas entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito que se desenvolve o conhecimento humano.

Segundo Grosch (2011, p. 150),

O professor traz consigo uma história pessoal, traduzindo sua filosofia de educação, valores, objetivos, necessidades, expectativas. Esta história pessoal, como também a sua percepção em relação ao aluno, vai influir num quadro de referência que, juntamente com as condições de sala de aula, orientam as ações do professor em direção ao aluno, definindo o nível de interação pedagógica e influenciando na consecução dos objetivos educacionais.

As relações construídas acontecem, segundo o autor, por meio das relações interpessoais e intrapessoais. Para Vigotski (1998), em um primeiro momento, ocorre a relação interpessoal, ou seja, aquela que se dá em determinado meio, entre as pessoas. Dado esta primeira etapa de contato com o outro, ocorre então o processo de internalização, ou seja, o que se dá de modo pessoal e particular: o sujeito interioriza o aprendizado ocorrido nas relações interpessoais.

Saviani (1989) nos fala sobre a construção do conhecimento a partir da prática social. A compreensão do conhecimento pelo professor se difere da forma que o aluno compreende, por isso, destaca-se a importância do professor se apropriar historicamente de saberes científicos e demais conhecimento pertinentes à realidade.

O professor é parte ativa e integrante da interação, desta forma, deve considerar-se e ser considerado como mais um dos interlocutores e como o mais experiente, no diálogo em torno do próprio conhecimento. Esta interação envolve ajustes de ações e operações de distintos níveis, os debates, os questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e interferências são presenças obrigatórias nas relações dos encontros de estudos, contribuindo para uma concepção de homem, mundo e sociedade mais flexível, menos ideológica e alienante.

Ao trazer a discussão sobre a zona de desenvolvimento proximal, Vigotski (1998) faz com que se reflita sobre o processo de colaboração. Esta terminologia, utilizada pelo autor, ganha sentido no que se refere às intervenções significativas e colaborativas em prol da maturação e desenvolvimento com um objetivo de proporcionar suporte e promover a compreensão dos significados deste processo de mediação.

Transformar os instrumentos culturais em formas ativas para a transformação social, tal como propõe Saviani (1989), implica na mudança do pensar e agir do professor, o que pode resultar na mudança de atitude, levando-o à apropriação do pensamento “real-concreto”.

O ato de mediar, voltado para a formação continuada de professores, não significa estar em uma posição em que o sujeito se coloca à disposição para sempre resolver os problemas e situações adversas. Neste caso, o colaborador não tem a função de apontar a resolução pronta e acabada do problema, mas, a partir da interação e colaboração de fato, orientar, em meio a diversas alternativas possíveis.

Formação continuada de professores e as contribuições da pedagogia histórico-crítica

As contribuições de Saviani (2013) ajudam a compreender a relevância de se pensar uma pedagogia que envolva a educação em todos os sentidos, incluída a formação continuada de professores. A pedagogia histórico-crítica é vista com destaque neste processo por desenvolver estudos sobre uma abordagem histórica em que o aprendizado e todos os interesses do trabalho educativo são fundamentais para o desenvolvimento da educação. Saviani evidencia que “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2000, p.13).

Ao abordar o “saber objetivo”, o autor preconiza a importância do conhecimento para o estudante como saberes necessários para o processo educativo, conse-

quentemente, nos leva a compreender a escola como o espaço fundamental neste processo. Saviani (2013) enfatiza que a escola é um espaço de transformação social, grande potencializador de ideias e mudanças. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual (SAVIANI, 2013, p. 44).

Além de reconhecer a escola como um espaço fundante para o aprendizado sistemático, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido desta forma por Saviani (2013) por ser um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança da falsa dicotomia que separa teoria e prática, assim como político-pedagógico.

A formação continuada de professores, no âmbito de suas ações, pode propiciar estudos e aprendizagens a partir dos espaços constituídos nos encontros, sendo necessário, também, reconhecer o professor como militante cultural. Neste sentido, é preciso “[...] uma nova interpretação da capacitação de professores que passa a ser entendida como um saber-fazer que concretiza determinada linha política. Portanto, ele não determina o compromisso político, mas é por ele determinada” (SAVIANI, 2013, p. 39).

A formação continuada, neste aspecto, precisa ser vista a partir de uma nova concepção de formação, como continuidade de estudos, na qual esteja presente o compromisso político social emergente, visando uma pedagogia histórico-crítica, pautada na relação entre a prática política e a prática educativa.

Metodologia

O estudo qualitativo apresentado neste artigo é resultado de pesquisas realizadas durante o curso de

Mestrado em Educação sendo desenvolvido por meio da discussão teórica de autores considerados “clássicos” na área educacional.

Observamos que a revisão bibliográfica desenvolvida foi necessária para compreender alguns aspectos epistemológicos, fundamentais para a continuidade da escrita metodológica da pesquisa de dissertação. É importante ressaltar a necessidade de compreender a epistemologia a ser seguida, para que, desta forma a metodologia seja desenvolvida de acordo com a linha de pesquisa de modo a esclarecer o estudo pretendido.

Consideramos, desta forma, que a revisão bibliográfica realizada a partir das contribuições de Karl Marx (1978; 1979), Vigotski (1987, 1998, 2007) e Dermeval Saviani (2000, 2013) foram fundamentais para discutir um espaço de formação de professores com vistas a um locus provedor de conhecimento.

Análise

Nesta análise, conclui-se que desconstruir modelos padronizados e hegemônicos de formação continuada representa pensar efetivamente na potencialidade do professor como militante cultural.

A abordagem histórico-crítica confronta a prática política e a prática escolar a fim de ressaltar a competência técnica e o compromisso político. Com relação a formação continuada, os professores desenvolvem o conhecimento por meio da compreensão científica, histórica e social, em um espaço de interações.

As práticas sociais construídas inicialmente passam a ser compreendida a partir do contato com o outro, possibilitando a construção de novas práticas mais eficazes em termos de contribuição para o desenvolvimento social.

Resultados Esperados

O enfoque utilizado aponta a importância da mudança e das relações tecidas entre os sujeitos, assim

como o aprendizado, concebido a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético.

É importante, portanto, sua compreensão pelos sujeitos que participam dos espaços de formação de professores, não somente no nível do discurso, mas para que esta concepção possa ser colocada em prática, partindo das reflexões e das ações mais autônomas dos docentes.

Com base neste olhar, pode-se pensar em uma formação continuada como um espaço de interações e de construção de conhecimento. Desta forma, espera-se que as análises sobre as concepções teóricas e as suas contribuições sejam efetivadas de fato na constituição de um locus promotor de estudos e interações entre os sujeitos.

Consideramos que o espaço da formação continuada de professores pode ser visto por meio de uma abordagem histórico-crítica, em que a consciência da busca constante pela transformação seja entendida como necessária para a prática social.

Referências

GROSCH, Maria Selma. A formação continuada de professores na rede municipal de ensino e Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

MASSON, Gisele. A influência da agenda pós-moderna nas políticas para formação de professores. In: VII ANPED SUL. Anais. Itajaí, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2008/>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

_____. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.p.1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/>

paper/viewFile/966/126. Acesso em: 12 de julho 2018.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: Marx Os pensadores. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.103-132.

_____. Sociologia Octavio Ianni, org. São Paulo: Ática, 1979.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000..Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1998). O problema da idade (M. Hall, Trans.). Em R. W. Rieber (Ed.), *Os trabalhos coletados de L. S. Vygotsky: (Vol. 5. Psicologia infantil) (pp. 187-205)*. Nova Iorque: Plenum Press. (Original publicado em 1933-1934).

_____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al.; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas de fim

1 Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Estudante do curso Mestrado em Educação. gismatto@hotmail.com.

2 Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE. selmagrosch@gmail.com.

3 Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE. jaimefarias-dresch@gmail.com.

Formação Cultural e Formação Docente para a Educação Básica

Elaine Maria Dias de Oliveira¹

Introdução

De modo geral pode-se dizer que, na contemporaneidade, se torna praticamente impossível, pelo menos, pelo do viés da filosofia da educação, pensar a formação docente, em quaisquer de suas instâncias, sem ter presente a dimensão da formação cultural. Nessa direção, o presente artigo é oriundo do Projeto de Pesquisa em Iniciação Científica “Formação docente e formação cultural: um estudo dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura da URI – Santiago”, e objetiva apresentar os resultados dos achados de pesquisa relativo ao primeiro plano de trabalho do referido projeto, ou seja, se e como a formação cultural está contemplada nos contemplada nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) de Letras e de Pedagogia.

É mister que se diga, que em virtude de nova legislação relativa a formação docente emanada da Res. do CNE/02, de 01 de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, que os PPCs analisados foram os que estiveram em andamento, no período de 2014 a 2015, portanto, não estavam sob sua orientação. Assim, buscou-se analisar o referencial teórico legal que sustenta os PPCs dos cursos de licenciatura da URI Campus Santiago; discutir a evolução do conceito de formação cultural na dimensão da filosofia e da educação e analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia e de Letras para detectar como a formação cultural se apresenta nos referidos cursos.

A reflexão foi permeada por estudos bibliográficos e documentais numa abordagem qualitativa visando à construção de maiores conhecimentos sobre o assunto, tendo em vista tornar as discussões mais significativas. Na abordagem qualitativa, segundo Teixeira (2009, p.137) “o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação”, usando na lógica da análise “a compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. A análise dos dados se deu pelo viés da hermenêutica Gadameriana que busca compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. Nessa direção, buscou-se analisar os PPCs, antes nomeados, com vistas recolher o sentido do discurso presentes nos mesmos.

A rota cartográfica do artigo está constituída com vistas a pensar PPCS dos Cursos de Formação Docentes constituído por currículos mais plurais. Que abram a possibilidade de ir além da racionalidade instrumental, que endosse a formação cultural, na perspectiva da Bildung, ou seja, como processo de formação mais amplo, no qual o humano tenha prioridade sobre o econômico; que seja uma espécie de trincheira para processos educativos de resistência a constante desumanização; e que, antes de tudo, estimule a emancipação intelectual dos futuros docentes, contribuindo para sua “saída da menoridade” (Kant, 1784).

Formação Cultural e Formação Docente

Pensar a formação docente sob a dimensão da formação cultural, requer entender que a cultura como

algo abrangente, historicamente e materialmente definida a qual todos os seres humanos têm direito de usufruir. Recorrendo a Santos (1983, p.37) a cultura:

(...) é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter.

Assim, entendendo-se, por um lado, a cultura como tudo aquilo que é produzido pela inteligência humana ao longo do desenvolvimento da humanidade, que é algo concernente a humanidade, é dos diversos grupos, não sendo mais de uns que de outros, portanto, sem a distinção entre alta e baixa cultura; por outro lado, como algo que é construído e constantemente modificado e por isso, “continuamente influenciada por valores que se sedimentaram de tradições” (Gohn, 200 (p.106). Olhando por essa ótica, entende-se que todos os espaços são eivados de cultura, nos espaços escolares não é diferente, a cultura está presente sob várias nuances. Por conseguinte, entende-se que o espaço escolar necessita ir além da cultura vivida e veiculada por seus membros. Ele carece ser, também, um espaço de formação cultural, na dimensão da Bildung. Um espaço que abra horizontes a um potencial formativo que adentre a uma visão de mundo mais amplo, mais humano, mais plural, no qual se possa visualizar a produção cultural ao longo do desenvolvimento da humanidade e dela retirar o seu potencial formativo. Um espaço que possa constituir-se num potencial de resistência a toda desconstituição do outro, a difusão do ódio, a todo e qualquer impulso de destruição, em suma, que se apresente como forma de respeito ao outro e ao seu estar no mundo, como antítese a barbárie. Nessa perspectiva de formação, a nosso ver, é que a formação docente precisa balizar-se, para além da racionalidade técnico-instrumental da Pedagogia da Competência, tendo presente à ideia de formação cultural, na perspectiva do conceito de Bildung. O conceito de Bildung vem sendo discutido, por muitos estudiosos, na contemporaneidade na tentativa de buscar as melhores formas de educar o homem em sua

plenitude. Assim, “o que os gregos chamaram de Paidéia; os alemães denominaram Bildung e nós designamos formação” (GOERGEN, 2009, p. 26).

Ao rever o que alguns desses estudiosos pensam percebe-se que, cada um, a seu modo, traz nuances que amplia nosso entendimento. Para Nicolau (2013, p. 34), nos ideais alemães de Bildung, buscou-se a formação integral do ser humano, a formação de “um indivíduo intelectual e, culturalmente, capaz de se formar interior e exteriormente, se tornando uma figura harmoniosa de si mesmo”. Para ele, a compreensão da Bildung pressupõe uma ação educativa mais abrangente, mantendo “conexões intrínsecas com a arte, a ética e a ciência, para efetivar uma formação integral do indivíduo”. (p. 35) Já, Suarez (2005), no artigo “Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural),” escrito com base no artigo “Bildung et Bildungsroman” ou Formação Cultural e Romance de Formação de Antonine Bermam, destaca que a palavra Bildung tem forte conotação pedagógica, sendo vista como

um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes [...] do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de παιδεία (paidéia), erudito e Aufklärung. Em resumo, [...] Bildung expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão “formação cultural” (SUAREZ, 2005, p 2, apud OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Valendo-nos dos escritos de Suarez sobre conceito de Bildung, “para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte”, pois é “a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, a Bildung”, e “designa a formação como processo”, no qual se aprende somente “uma coisa, sem dúvida, decisiva: aprende a formar-se (sech bilden) (SUAREZ, 2005 p. 192, apud OLIVEIRA, 2014, p 29). Nesse sentido, pode-se interpretar a Bildung como processo de formação e de auto formação que pode contribuir com a formação da autonomia do ser.

A formação na perspectiva de Adorno é sempre formação cultural, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9), no entanto, é vista

como formação em seu sentido mais amplo e não diz respeito apenas a formação do espírito, mas também à produção do social. Nesse sentido, a formação cultural é uma mediação entre homem e sociedade, pois, na visão de Adorno, a educação subentendida como formação, como “a produção de uma consciência verdadeira”, e formação de pessoas emancipadas. (ADORNO, 1995, p. 141)

Assim, partindo dos escritos de Suarez (2005), entender-se o conceito de Bildung como formação e processo de formação em que a arte, a literatura e a tradição filosófica, a viagem, a tradução estão presentes; de Nicolau (2013) percebe-se o conceito de Bildung como formação integral do ser humano. Em Adorno a formação de pessoas emancipadas cuja falta pode levar a um processo de “semiformação”. Interessante o aleta de Adorno (2005) de que a formação cultural não pode ser entendida como “cultura geral” e, que ela depende de uma disposição de abrir-se aos elementos do espírito e, que “para haver formação cultural se requer amar” (p. 64). Destaca que “espera-se da formação cultural que ela amenize a rudeza da linguagem regional com formas mais delicadas” (p. 66), pois “à formação cultural (Bildung) precisa corresponder a urbanidade e o lugar geométrico da mesma é a linguagem” (p. 67).

Partindo das ideias de Soares (2005), Nicolau (2013), Adorno (2005, 2010) sobre formação cultural (Bildung), é que buscou-se avaliar se e como está presente nos cursos de formação docente, bem como, a sua relação com e na formação de professores. Sabe-se, entretanto, que para pensar os impasses da falta dessa na prática docente, é preciso considerar o campo de reflexão/formação, como tarefa complexa, pois, ser educador nesse novo tempo, é estar em constante processo de construção e reconstrução.

Contribuindo com a colocação acima, Feldmann (2010, p.71) diz que:

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que comparti-

lha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo. Palavras que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, de complexidade e da incompletude do ser professor.

A reflexão sobre o papel do educador na atualidade, coloca-nos frente a frente com a complexidade dos fatores que cerca a própria formação humana, abrangendo todas as áreas, seja social, cultural, econômica, política ou pedagógica. Para, Feldmann (2010, p. 74):

Formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se um dos grandes desafios para a questão da formação de professores.

Pode-se ligar essa questão, ao que Lafer denomina como “esfacelamento da tradição”, no artigo Da Dignidade da Política: sobre Hannah Arendt, onde ao analisar a tese, apontada por Arendt, a respeito da lacuna entre o passado e o futuro e a crise profunda no mundo contemporâneo, traz como consequência de perda da sabedoria, ou seja, a falta de uma formação cultural mais ampla, na qual o educador possa mover-se. (OLIVERIA, 2014) Ao educador, atualmente, atribuem-se cada vez mais responsabilidades, mesmo que estas não sejam acompanhadas pela formação acadêmica. Por este motivo, se faz necessário à reformulação dos processos formativos, como um todo. Hoje, não basta ao professor deter informações a respeito de uma área específica e compartilhar com os educandos, trata-se de ser orientador da aprendizagem, de auxiliá-los a ampliar a visão de mundo, trabalhar a partir da realidade do aluno, para que a aprendizagem contribua, de fato, para a construção da autonomia e do espírito crítico destes sujeitos. Para isso, entende-se que a formação docente precisa balizar-se pela Bildung, ou seja, pela formação cultural como processo de formação integral e de aperfeiçoamento do espírito, tendo o amor como elemento estimulador na construção de um homem emancipado. Nessa direção faz-se necessário compreender o quanto o Projeto Pedagógico que

orienta a formação inicial do docente é decisivo nesse processo formativo.

Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e Letras e a Formação Cultural

Os PPCs dos Cursos de Licenciatura da Uri são orientados em termos legais pela Legislação emitida a nível Federal e a operacionalização a nível Institucional, pela Res. 2098/CUN/2015. Assim, para a análise dos mesmos utilizou-se a sequência dos aspectos propostos na referida resolução. Nesse sentido, no PPC do Curso de Letras observamos que a dimensão cultural está presente no Contexto da Inserção do Curso na Área Específica da Atuação Profissional quando expressa que “O profissional de Letras podem trabalhar como redatores, articulistas de jornais e revistas, promotores de eventos culturais, profissionais da área de editoria e publicações”; nos Fundamentos didático-pedagógicos ao dizer que “O ensino de Língua Portuguesa e de Literatura assenta-se no compromisso de possibilitar ao aluno o conhecimento e a compreensão do mundo em que vive, bem como, das diferentes culturas”. Nos Objetivos expõe que “o Curso objetiva a formação de profissionais éticos e interculturalmente competentes nas áreas dos estudos linguísticos e literários e promover a integração cultural e multidisciplinar dos diversos saberes que compõem a formação universitária”.

No PPC do Curso de Pedagogia destaca-se na justificativa da necessidade econômica e social do curso que tem por “objetivo formar profissionais éticos e qualificados em seus cursos de graduação e pós-graduação, capazes de construir o conhecimento, promover e intercambiar a cultura em todas as suas formas e modalidades”, que visa “[...] a valorização da cultura e das manifestações regionais, a sua difusão pelos meios de comunicação [...]”; Na relação teoria-prática expõe que está “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais; no item

relativo a Competências e Habilidades do Pedagogo propõe “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (p.24).

Quanto às disciplinas onde a formação cultural se encontra presente destacamos no curso de Letras: Introdução à Docência, Antropologia, Introdução aos estudos Literários, Literatura, Sociedade e cultura, Oratória e Persuasão, Filosofia A, Texto, Textualidade e Discurso, Linguística, Psicologia da Aprendizagem, a Sociolinguística, Estudo de Literatura Brasileira e de Literatura infanto-juvenil, Estudo de Literatura Portuguesa, Sociologia, Literatura Portuguesa de Expressão Africana, Literatura Sul Rio-grandense, História da Arte. No curso de Pedagogia na: Introdução à Docência, Antropologia, História da Educação, Realidade Brasileira, Filosofia A, Educação Popular, Filosofia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Teorias do Conhecimento em Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e de Geografia, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Literatura Infantil, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Artes. Observando os dois cursos pode-se afirmar que no curso de letra a dimensão da formação cultural se dá mais pelo viés da Literatura e dos Fundamentos da Educação, enquanto que no curso de Pedagogia se dá mais pelo viés da Filosofia, dos Fundamentos da Educação e dos Fundamentos Teóricos e Metodológicos das diversas disciplinas.

Partindo dos itens acima expostos pode-se inferir que foram encontrados fortes indícios para a formação cultural (Bildung) estar presente nos PPC's, tanto do Curso de Letras, quanto do Curso de Pedagogia, instigando que se dê maior atenção à formação cultural no desenvolvimento destes cursos.

Conclusão

Diante do exposto, e da interpretação da legislação vigente, confirmam-se hipóteses que, apesar de ainda muito “adormecidas”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, embora priorizando

elementos da Pedagogia das Competências, abrem um leque de possibilidades para o trabalho da formação cultural no decurso da formação acadêmica. Todavia, constata-se que os cursos de Licenciatura, em geral, apresentam lacunas, visto que, prioriza-se a Pedagogia das Competências, produzindo certo afastamento dos educadores desses elementos de tradição cultural.

A análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e Letras, desta universidade permitiu detectar que a formação cultural, aparece expressa em muitos elementos dos referidos planos, tais como nos objetivos, no perfil do egresso, por dentro das disciplinas o que denota a relevância da cultura para quem participou da sua elaboração. Sendo assim, pode-se afirmar que a formação cultural se fazer presente nos PPCs dos Cursos analisados, e em diversas disciplinas constituindo-se em significativos espaços de discussão acadêmica, uma vez que apontam em toda sua estrutura, aspectos culturais que devem ou deveriam estar pautados na prática pedagógica universitária, atingindo além do trabalho no interior da disciplina a esfera da interdisciplinaridade. Além disso, considerando que a até mesmo na missão da URI, apresenta a ideia da formação cultural ao definir que sua missão é “formar pessoal ético e competente, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas.” (PDI, 2011-2015, p. 14). Ademais, pensar em formação cultural na formação de professores constitui-se pelo repensar dos currículos existentes nos próprios cursos de licenciatura, pois os documentos legais, abrem espaço para uma formação docente na perspectiva da formação integral, da formação como processo de auto formação, da formação de pessoas emancipadas. Nesse sentido, requer potencializar a abertura apresentada nos PPCs propondo um processo formativo mais aberto à compreensão e à escuta do outro, a hominização, a formação de si, que vejam a formação cultural não como valor absoluto, mas como possibilidade para restabelecer caminhos do amor e da dignidade humana.

Na URI, os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos Cursos, são orientados por aspectos legais provenientes da legislação nacional emitida pelos órgãos do sistema, ou seja, pelo Conselho Nacional de

Educação e pela Resolução do Conselho Universitário, Nº 2098/CUN/2015, que dispõe sobre Normas para Atualização/Adequação/Reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, tendo presente o Projeto Pedagógico da Instituição, o PDI e o Plano de Gestão, sem induzir a um referencial teórico específico. Isto posto, pode-se inferir que a Instituição não determina a utilização desta ou daquela teoria pedagógica, deixando a cargo dos colegiados dos cursos a decisão sobre o enfoque a ser dado ao curso.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A.C. N. **Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2005.
- FELDMANN Maria Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo, Editora Senac, 1ª Edição – 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. Ed. Cortez, 2001.
- GOERGEN, P. **Formação ontem e hoje**. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A. M. E.H. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- HEGEL. **Tese de doutoramento**. Fortaleza, Ceará. UFC. 2013
- NICOLAU, M. F. A. **O Conceito de Formação Cultural (BILDUNG) em**
- OLIVEIRA, E. M. D. de **Espelhamento e/ou Estranhamento? A Formação Cultural (BILDUNG) como o outro da Pedagogia**. Tese de doutoramento. Santa Maria, UFSM. 2014
- SUAREZ, R. **Nota sobre o conceito de Bildung** (forma-

ção cultural) Kriterion vol. 36. Nº112. Belo Horizonte.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0100-512X2005000200005 acesso em 18/04/2018.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

URI, **Resolução Nº 2098/CUN/2015**, Erechim, 2015.

Notas de fim

1 Doutora, professora Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Uri Santiago, Pedagoga, FURI-URI, elaine@urisantiago.br.

Formação de Professores no município de Vacaria/RS: o curso complementar no Colégio São José (1931-1944)

Gisele Alves de Lima¹

Introdução

O presente artigo resulta de pesquisa em nível de mestrado que analisa o primeiro espaço de formação de professoras no município de Vacaria/RS, tendo como foco principal o Colégio São José, fundado pelas Irmãs de São José de Chambéry em 1903. O curso complementar, foco da análise, funcionou no período de 1931-1944. A pesquisa busca mostrar deu-se o início desse processo e quais eram os sujeitos envolvidos no mesmo. Para realização desta, os procedimentos metodológicos utilizados são a partir da História Oral e foi indispensável à visita ao acervo do Colégio a procura de documentos existentes dessa época, onde foram encontrados livros de atas, fotografias e alguns jornais que falavam sobre o assunto da pesquisa. Além da busca por alguns sujeitos que estiveram envolvidos neste processo. Além disso, os estudos foram ancorados em aporte teórico das contribuições da História Cultural e História da Educação.

O município de Vacaria/RS é uma área das mais antigas e significativas no contexto da história do Rio Grande do Sul. A presença de Soldados de Cristo na região no século XVII ficou atestada pelo marco na pedra polida, a origem não foi identificada, mas, traz a data de 1622, representando assim o monumento mais antigo do Rio Grande do Sul. Vacaria/RS foi à região escolhida pelos Sete Povos das Missões para a criação de seus rebanhos de maneira livre, formando assim, reservas para suas estâncias. Na imagem identificamos o Marco de Pedra com a inscrição S.J 1962 encontrado em Vacaria/RS.

No município de Vacaria/RS passa BR 116 no sentido norte-sul (desde Jaguarão/RS até Fortaleza/CE) e de leste oeste, a BR 285, uma rodovia transversal brasileira que inicia em Araranguá/SC, com uma extensão de 674,5 Km passando por Vacaria/RS e termina em São Borja/RS na fronteira com a Argentina (BELLEI, 2017).

O município de Vacaria dos Pinhais recebeu este nome pela grande extensão de campos naturais que possuía, onde os missionários dos Sete Povos das Missões colocavam seus rebanhos, para serem soltos, alçados, formando reservas para as suas estâncias (BARBOSA, 1984).

Vacaria estava situada entre a Lagoa dos Patos e os rios Jacuí e Negro e já havia sido pilhada por espanhóis e portugueses. Para fugir à sanha predatória desses conquistadores, o Superior dos Jesuítas, Pe. Lauro Nunes resolveu criar a “Vacaria dos Pinhais, numa região que parecia inacessível a espanhóis e portugueses” (BARBOSA, 1984, p.13).

Por volta de 1967, os padres Espanhóis, saindo das Missões, adentraram os campos com a primeira leva de fado vacum. Assim, o distrito foi criado com a dominação de Vacaria/RS, por alvará de 20 de outubro de 1805 e era subordinado ao município de Santo Antônio da Patrulha (BELLEI, 2017).

Assim, aos poucos, nascia o município de Vacaria/RS, que nos anos seguintes teve como atividade econômica a criação de gado, com pequenas lavouras e plantação para consumo próprio das famílias.

Vacaria estava ligada ao Brasil e à Portugal. Seus vínculos foram importantes para a cultura regional. Como por exemplo, o proprietário da Fazenda do Socorro, José de Campos Bandenburg que veio de Itu/SP e Ventura José Rezende que nasceu em Portugal e casou-se em Vacaria. Encontra-se também o nome de José Augusto Branco, um dos proprietários de Formigueiro (Ipê) (ABREU, 2013). Famílias com o sobrenome Branco encontram-se até nos dias atuais em Vacaria/RS.

No que diz respeito à educação, Vacaria/RS² estava em fase precária nos anos de 1831, quando foi criada uma escola para meninos, que foi a primeira em toda região dos Campos de Cima da Serra (MARASCA et al., 2005, p.122).

Após 16 anos, o professor Luís Augusto Branco, considerado culto, na época, assumiu a escola. O educandário teve muitos diretores, e em 1875 o vacariano João Fausto de Oliveira ocupou o cargo, sendo que ele havia frequentado a Escola Normal de Porto Alegre. No ano de 1922, a escola foi extinta e anexada ao grupo escolar recém-criado no município. O professor José Fernandes de Oliveira trabalhou até 1943 nesse estabelecimento. Hoje a cidade possui um colégio com seu nome, maneira de homenageá-lo (MARASCA et al., 2005).

A segunda escola pública era para meninas, fundada em 1862 pela professora Maurícia Cândida Fernandes da Cunha. Segundo Marasca, et al. (2005), em 1896 foram nomeadas mediante concurso novas professoras. Não se encontram registros desse concurso para professores, mas entende-se que, antes da chegada das Irmãs de São José na cidade, havia pessoas preocupadas com a melhoria na educação da população da cidade de Vacaria/RS e região.

No relatório do Conselho Municipal de 12 de outubro de 1919 funcionava 10 aulas estaduais, 21 convencionadas pelo estado, 4 aulas municipais e 1 colégio dirigido pelas Irmãs de São José. Nota-se o crescimento no município em relação a educação, pois, em 1920 aparecem três escolas municipais e a construção de um edifício para fundação de um colégio dirigido por professores maristas (Colégio São Francisco).

No ano de 1925 percebem-se quatro aulas estaduais isoladas, 42 convencionadas pelo estado, além do colégio elementar, a não serem estas bem poucas são as aulas que satisfazem os fins a que se destinam pela má distribuição e competência de alguns professores que não tem aptidão para exercer o cargo. Sendo assim, torna-se importante uma nova realidade de instrução ao município.

Ficando acordado que as aulas subvencionadas procedessem com exames finais no dia 31 do corrente mês e para os aprovados sendo possível abrirem escolas nos lugares mais necessitados e com distribuição feita com igualdade a todos. Exigindo desses professores todo seu esforço em prol da educação e da juventude.

No Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente Theodoro dos Santos Camargo em 12 de outubro de 1926 para o exercício do próximo ano encontra-se funcionando com toda sua regularidade 40 aulas subvencionadas no município e estas precisavam de fiscalização, sendo assim, foi nomeado para o cargo o ex- professor Antônio Clementa para ser o inspetor das aulas.

O relatório apresentado para o exercício em 1934 tinha como intendente o coronel Avelino Paim e destaca a instrução pública bem desenvolvida no município contando com um Colégio Complementar, um elementar e 48 escolas municipais subvencionadas pelo estado, quatro escolas isoladas e três escolas rurais. Já citando que em breve teríamos o Colégio São Francisco, voltado para a educação dos meninos.

O município de Vacaria/RS foi instituído pela lei nº 185 de 22 de outubro de 1850, baixada pelo presidente da província do Rio Grande do Sul. Só recebeu a denominação de cidade em 21 de novembro de 1936, pelo decreto nº 6.332. Vacaria pertenceu a Santo Antônio da Patrulha, depois à comarca de Porto Alegre. Em 1976, Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria/RS ficou um novo município sob a jurisdição da comarca de Passo Fundo. E, dois anos depois, pela lei nº 1141, Vacaria/RS desanexou-se de Passo Fundo, constituindo-se em comarca (KRAMER et al., 1996).

O município teve um reconhecimento da população com a chegada das Irmãs de São José à cidade. As freiras, desde o século XIX, já se encarregavam de tarefas no campo da educação, saúde e assistência social. Foram as primeiras a exercerem uma profissão, pois, sendo mulheres, eram pobres se consideradas “do lar” (NUNES, 2017). Mesmo tendo uma profissão seguindo a Igreja Católica, eram tratadas de forma diferenciada dos homens, pois se esperava delas esse comportamento distinto, deixando clara essa submissão feminina. Segundo Nunes:

Quando falamos em religiosos, estamos nos referindo a homens, com experiências de vida e práticas de piedade muito distintas daquelas das mulheres religiosas. Devido ao lugar que ocupam na instituição eclesial católica, são eles que ditam as normas e regras de vida das religiosas. Praticamente até o Concílio Vaticano II (1962-1965) somente homens elaboravam o saber teológico e orientavam a vida espiritual das mulheres. Até hoje, somente homens tomam assento nas assembleias em Roma, sede de governo e decisões do catolicismo (NUNES, 2017, p.482).

A chegada das irmãs no município de Vacaria/RS fez acreditar em uma educação diferenciada para as meninas daquela região. O objetivo final dessa educação proposta pela congregação era formar jovens cultas, polidas, sociáveis, acima de tudo, cristãs, católicas convictas, que difundissem, na família e na sociedade, os valores do catolicismo (MANOEL, 2012). Formar as meninas na prática das virtudes faria com que desde cedo adquirissem hábitos de trabalho, modéstia, obrigações e amor. Segundo o mesmo autor:

Ornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; eis o fim a que se propõem as Irmãs de São José no seu desvelo para com as jovens pensionistas, cuja educação lhes é confiada (MANOEL, 2012, p. 05).

E assim, depois de oito dias de viagem, chegam a Vacaria/RS as Irmãs para fundar uma escola, tendo à frente a Irmã Joana Vitória, juntamente com as irmãs: Ana Teresa, Luísa, Teodora, Francisca e Albina. A bagagem que traziam era escassa. A população apresentava aspecto triste, pois acabava de passar por um violento surto de varíola. (MARASCA et al., 2005). Essas irmãs já chegam com a função específica de cada uma delas.

De imediato as irmãs voltam-se ao seu objetivo: organizar o pequeno espaço em um colégio e organizam as aulas na casa de madeira coberta de telhas de barro, onde foram abrigadas (KRAMER, 1996). E, em 21 de maio de 1903, foi fundado o Colégio São José. Nesse período ainda não existia o curso complementar. O educandário iniciou suas atividades em um local provisório. “As irmãs transformaram o sótão em dormitório, deixando as duas salas para abrigar as alunas” (KRAMER, 1996, P. 418). Marasca et al. contam que:

Apesar das dificuldades enfrentadas como falta de espaço físico, materiais didáticos, recursos humanos, construção a ser feita com urgência, trabalhos exigidos pela construção da horta, chamada pelas alunas da época de “o pequeno sítio das irmãs”, alimentação insuficiente, clima rígido, a escola progredia de ano para ano (referência obtida pela história oral) (MARASCA et al., 2005, p. 125).

Quadro 01: Função desempenhada pelas irmãs em 1903

Nome da Irmã	Função Desempenhada
Madre Joana Vitória	Madre superiora
Irmã Ana Teresa	Auxiliar de classe
Irmã Luiza	Auxiliar de classe
Irmã Teodora	Auxiliar de classe
Irmã Francisca	Cozinheira e serviços domésticos
Irmã Albina	Cozinheira e serviços domésticos

Fonte: Kramer et al., 1933, p. 418.

A procura pelo Colégio das Irmãs foi maior que o esperado. Sendo assim, fundaram o Curso Complementar, com o objetivo de formar novas mestres com o propósito de serem professoras primárias. O Curso Complementar da Escola São José de Vacaria/RS, equiparado às escolas complementares do estado, foi fundado em 1931 pelo então secretário da Educação e Cultura, José Coelho de Souza, aprovado pelo decreto de número 4.277 de 13 de março de 1929, que dizia o seguinte: “Os institutos particulares de ensino secundário podem equiparar-se às escolas Complementares de acordo com os decretos nº 3.918 e 3.927, respectivamente de 22 de novembro e 5 de dezembro de 1927 (Decreto nº 4.277 de 29 de março de 1929).

Assim, o presente artigo nos mostra um pouco dos aspectos do Colégio São José de Vacaria/RS, nos seus primeiros anos de Curso Complementar.

O segundo local onde funcionou o colégio localizava-se na chácara do Sr. Emílio dos Virgílio dos Santos (Correio Vacariense de 29 de março de 1983, página 5).

O município de Vacaria/RS iniciava assim uma nova etapa em relação à educação. As irmãs com o seu colégio passam a exercer um lugar renomado na cidade. Segundo a expressão de um pai de ex-alunas, assim como de um marido de ex-aluna, no ano de 2004, “as irmãs, inseridas cada vez mais profundamente junto ao povo, misturaram-se com a história de Vacaria”

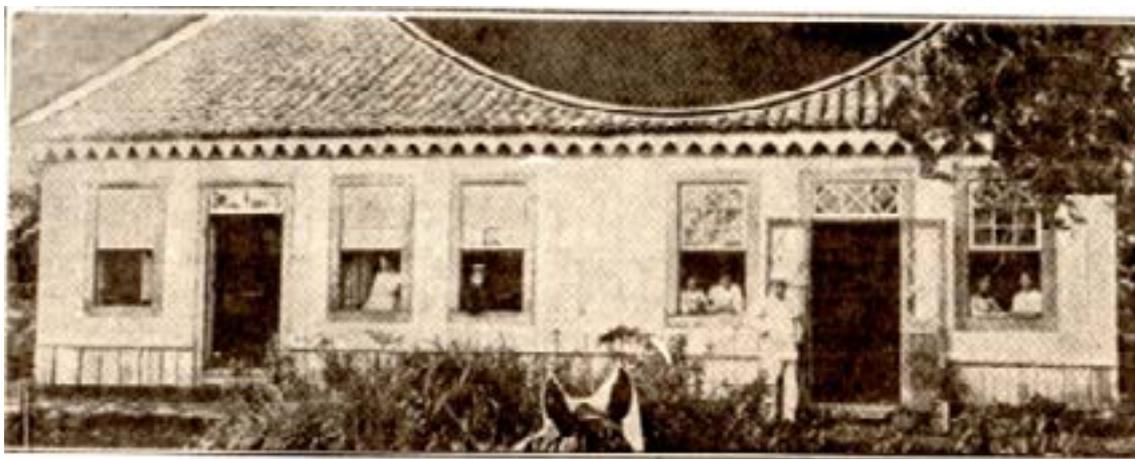
(MARASCA et al., 2005, p. 125). Talvez essa afirmação seja explicada porque a formação moral, religiosa e doméstica que a instituição compreendia almejava formar mulheres de conduta exemplar, que deveriam passar esses comportamentos e valores para sua família (PICOLLI, 2009).

As irmãs de São José e a missão de formar

O Colégio São José foi fundado pelas Irmãs de São José, em Vacaria, em 1903. No ano de 1931, passou a ofertar o curso complementar para a formação de professores, perdurando até 1944. Essa iniciativa foi relevante para a região, pois foi o primeiro curso voltado para a formação de professores no município e região. A demanda de alunas no colégio foi grande, aumentando a cada ano e superando as expectativas delas. A fundação de um Curso Complementar, formador de professores para atuar no ensino primário, seria a atitude para amenizar o problema da falta de professores no município e região.

Diante disso, o Curso Complementar da Escola São José de Vacaria/RS, equiparado às escolas complementares do estado, foi fundado em 1931 pelo então secretário da Educação e Cultura, José Coelho de Souza, aprovado pelo decreto de número 4.277 de 13 de

Figura 1: Segunda sede do colégio São José em Vacaria/RS



Fonte: Jornal Correio Vacariense de 29 de março de 1983.

março de 1929, que dizia o seguinte: “Os institutos particulares de ensino secundário podem equiparar-se às escolas Complementares de acordo com os decretos nº 3.918 e 3.927, respectivamente de 22 de novembro e 5 de dezembro de 1927 (Decreto nº 4.277 de 29 de março de 1929).

No livro de conclusão do Curso Complementar do Colégio São José do ano de 1933, consta o nome das sete primeiras formadas pelo colégio, conforme mostra a fotografia a seguir. Pois, sabe-se que fotografias são documentos extremamente valiosos para o olhar do pesquisador e segundo Burke (2004) afirma que as fotografias nunca são evidências da história, as fotografias são e fazem a própria história. Para Canabarro (2005), a fotografia é um produto social e as imagens constituem uma maneira de colocar em cena os fragmentos da história.

Conforme análise do livro de atas do Colégio São José as alunas vinham de municípios vizinhos, tais como: Bom Jesus, Capão Alto, Antônio Prado, Capela da Luz, Lagoa Vermelha além dos diversos distritos de Vacaria/RS.

Segundo as memórias de Flora Anello que iniciou seus estudos no Colégio São José em 1938, todas as professoras eram irmãs e não se sabe se as mesmas tinham formação para este fim. Porém em conversa com a Irmã Eulália, responsável pelo Memorial das Irmãs de São José em Garibaldi/RS, afirma que quando as irmãs vieram da França não tinham formação específica de professoras e ensinavam conforme haviam aprendido com outras irmãs. Com o passar dos anos elas mesma iam estudando e aperfeiçoando suas práticas, sendo assim, as irmãs que foram enviadas para Vacaria/RS já eram mais informadas e instruídas e tinham condições de ensinar, pois, tiveram um tempo de formação.

Analisando os registros de atas referentes aos anos do funcionamento do Curso Complementar, destacam-se as disciplinas estudadas nos seus respectivos anos: Disciplinas estudadas no primeiro ano do Curso Complementar: Religião, Português, Francês, Matemática, Ciências, História do Brasil, Geografia, Economia Doméstica, Civismo, Desenho, Teoria e Solfejo, Trabalhos manuais e Ginástica.

Figura 2: Alunas do primeiro ano de Curso Complementar no Colégio São José - 1931



Fonte: Acervo do Colégio São José

Segundo ano: Religião, Português, Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia, História geral, Ciências e Física, Pedagogia e prática profissional, Desenho, música, Trabalhos Manuais e Educação Física. Terceiro ano: Religião, Português, Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Cosmografia, Ciências e Química, Pedagogia e prática profissional, História geral, Desenho, Música e Canto Oral, Trabalhos Manuais e Educação Física.

Observa-se a partir do ano de 1942 o aparecimento do Catecismo nos três anos de complementar.

Formar professores, cidadãos que possam colaborar na formação de outros não é considerado fácil. Existem muitos desafios e comprometimento para quem atua nesta área. Para Rosa, (2001) entender o processo de formação de professores no Brasil e compreender as contradições deste, faz-se necessário realizar um movimento que integre presente-passado-presente, para assim fazer uma relação desses processos e os sujeitos que dele participam. A tarefa de formar professores está longe de ser considerada fácil. Cunha (1989) coloca algumas afirmações para formação de bons professores: gostar de ensinar junto com o gostar de gente, e o domínio do conteúdo. Diante disso, afirma que: “Os cursos de formação para o magistério precisavam instrumentalizar o professor para a pesquisa, pois esta

é a forma de sistematizar o conteúdo [...] desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência e aparência” (CUNHA, 1989, p.13).

A iniciativa das irmãs de São José foi relevante para a região, pois foi o primeiro curso voltado para a formação de professores no município e região. A demanda de alunas no colégio foi grande, aumentando a cada ano e superando as expectativas delas. A fundação de um Curso Complementar, formador de professores para atuar no ensino primário, seria a atitude para amenizar o problema da falta de professores no município e região.

Com o aumento da demanda também foi preciso aumentar a estrutura do colégio. Sendo assim, em 1919 o colégio foi reformado com um prédio de modernas instalações para a época.

Para Marasca et.al, 2005, paralela a educação sistêmica, as irmãs também primavam a formação da mulher como mãe e dona de casa, pois, estudavam dentro de trabalhos manuais, corte, costura, arte e culinária. Além de dança, teatro, bordado e crochê, a fé e a religiosidade também eram marcantes no colégio. E segundo Nóvoa, desde meados do século XIX a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano, o ensino normal possui um lugar pri-

Figura 03: Vista lateral do Colégio São José



Fonte: Acervo do Colégio São José

Figura 04: Construção do edifício de três andares



Fonte: Acervo do Colégio São José

vilegiado de configuração na formação docente. Deixa clara a produção de um saber socialmente legitimado e a delimitação de um poder regulador sobre um professorado confrontam-se sobre visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX (NÓVOA, 1992). Mas, nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores, no Brasil, ainda era pouco organizada. Hoje a docência é considerada uma atividade complexa, que exige uma

preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões (CUNHA, 2010).

O colégio São José precisou de mais uma reforma. Para atender as necessidades das matrículas que aumentavam a cada ano. Em 1942 foi erguido um edifício de três andares paralelo ao já existente. Como nos mostra a Figura 4 acima.

Figura 05: Última turma do Complementar em 1944



Fonte: Acervo do Colégio São José

Esse prédio é onde funciona o colégio atualmente. Não existindo mais a formação de professores. Em 1944 quando a formação da última turma e o fechamento do mesmo por mudança e exigências da lei. Reabriu em 1948 como Curso Normal São José e deixando de existir em 2008. Hoje o Colégio São José chama-se Colégio Bom Jesus São José e não é mais administrado pelas Irmãs de São José.

Considerações finais

Ao relatar essa pequena parte da história do município de Vacaria/RS e o início de seu processo de escolarização na formação de professores é possível perceber que a educação tinha uma importância considerável para seus moradores e municípios vizinhos. Percebe-se uma mudança em relação à educação com a chegada das Irmãs de São José ao município. Aos poucos foram conquistando espaços e a confiança da comunidade. Seus ensinamentos e reflexões sempre eram aceitos e influenciavam no comportamento da sociedade, pois a procura pela educação do Colégio das Irmãs aumentava a cada ano.

A pesquisa tem relevância para a História da Educação, pois não existem estudos desse período sobre o colégio e que investiguem a formação de professores e irá contribuir com outros pesquisadores da área da educação, ou pessoas que demonstram interesse no assunto a terem conhecimento dessas questões que não tinham sido levantadas para pesquisa, pois irá delinear a primeira oportunidade de profissionalização para os docentes do município de Vacaria/RS e região.

Por fim, uma instituição escolar só desenvolve seu trabalho com a colaboração de sujeitos que estejam comprometidos e sejam participantes desse processo. Assim, esse estudo, juntamente com a história de outras instituições escolares, irá somar à história da educação e à história de Vacaria/RS.

Notas de fim

1 Estudante de Mestrado pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail. gisaeurs@yahoo.com.br.

Referências

- ABREU, Arlene Medeiros. et. al. **Lembranças de Vacaria**. 1 ed. 2013
- BARBOSA, Fidelis Dalcin. **A Diocese de Vacaria**. 1. ed. Caxias do Sul: UCS, 1984.
- BELLEI, Teresinha Terribile. **O uso de agrotóxicos e a prevalência de neoplasias no município de Vacaria/RS**. 2017. Dissertação (mestrado em Engenharia e Ciências Ambientais). – Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós- Graduação na Área de Concentração em Gestão Ambiental, 2017. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3431/Dissertacao%20Teresinha%20Terribile%20Bellei.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 de maio de 2018.
- CUNHA, Maria Isabel . A docência como ação complexa: In.Maria Isabel Cunha(Org). **Trajetórias e Lugares de formação da conchecia universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. SP. Junqueira&Marin. Brasília-DF, CAPES.CNPq.201.
- KRAMER, Anamaria. et. al. **Raízes de Vacaria**. 1. ed. Porto Alegre: EST, 1996
- MARASCA, Elsa et. al. **As irmãs de São José de Chambéry para Vacaria**. 1. ed. Porto Alegre: EST, 2005.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa:Dom Quixote, 1992. ISBN972-20-1008-5, p. 13-33. Acesso em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Em 19 de julho de 2018.
- MANOEL, Ivan. A. **O Início da Educação Católica feminina no brasil (1859-1919): Os colégios das “freiras francesas”**. Pág. Educ. vol.5 no.1 Montevideo 2012
- NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo. Contexto. 2017.p.482 – 507.
- PICOLLI, Vanessa. **O Colégio das Irmãs de São José em Xanxerê/SC. Aspectos da Educação escolarizada para moças do interior (1962 – 1969)**. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2009. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/7717354-Vanessa-picolli-o-colegio-das-irmas-de-sao-jose-em-xanxere-sc-aspectos-da-educacao-escolarizada-para-mocas-do-interior-1962-1969-florianopolis-sc.html> >. Acesso em: 05 de maio de 2018.
- ROSA, Antonio Geraldo. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma quase inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 85-103, jan./jun. 2011.

2 Ressalto a ausência de estudos históricos sobre o município de Vacaria/RS e a dificuldade em acessar os poucos documentos existentes. Os anos desses documentos não mantêm uma ordem. Por isso, alguns anos não são encontrados registros.

Leitura literária na Formação de Docentes no Ensino Superior e suas implicações na Educação Básica

Maria Isabel Silveira Furtado¹
Andréia Morés²

Introdução

Nos contextos de formação de professores na Educação Superior temos percebido a necessidade de contemplar estudos e pesquisas relacionadas à educação básica, visando à mediação de leitura literária infantil.

Nesta escrita, nos colocamos a pensar, com Pimenta (1999), sobre a formação docente no ensino superior, e a profissão professor, com Nóvoa (2005 e 2012). Nos aventuramos a constituir possíveis relações a leitura e a formação de professores, seguindo os estudos de Candido (2011).

Não nos contentamos em parar por aí, e fomos um pouco mais adiante, para levantar questões quanto às relações do professor leitor literário e os possíveis desdobramentos em sala de aula, mais especificamente na Leitura Literária Infantil. Pensamos o quanto essas composições podem interferir e/ou contribuir para a formação acadêmica docente e, conseqüentemente, em diferentes posturas não apenas relacionadas a valores predominantes na sociedade, mas também quanto ao desenvolvimento intelectual da criança, em relação à escrita e à leitura desde os primeiros contatos com os livros, na condição de leitores autônomos.

O presente estudo tem como objetivo investigar as possíveis influências da formação docente no en-

sino superior e suas relações com a educação básica, visando à mediação de leitura literária infantil.

O presente estudo surgiu da disciplina de Seminário da Docência no Ensino Superior, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

Nesse período, realizamos várias leituras e discussões sobre diferentes temas relacionados à Docência no Ensino Superior, e optamos pela “Formação de Professores” para realizarmos estudos bibliográficos. Com base em Severino (2007, p. 122), a “[...] pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, buscamos investigar sobre a leitura literária na formação de professores no ensino superior e suas implicações na educação básica.

Buscamos construir relações, segundo Severino (2007), a partir de categorias já estudadas, debruçamo-nos sobre a formação de professores, sua identidade e a relação com a leitura, para observar possíveis influências na mediação da leitura literária em sala de aula e os seus possíveis desdobramentos sociais. O estudo surgiu a partir de autores trabalhados na disciplina Seminário Especial de Docência no Ensino Superior e também de algumas pesquisas que realizamos sobre Literatura e literatura Infantil.

Formação de professores e suas aproximações com o cotidiano educacional

A formação de professores é assunto polêmico entre professores, pais alunos e leigos. As discussões sobre o tema ocorrem desde os círculos de conversa informal em casa, nas escolas, nas ruas até chegar aos eventos científicos sobre educação. São questionamentos e inquietudes que geram muitos debates, permeados de divergências, mas se intersectam quando a finalidade se volta à construção de uma escolarização de qualidade. Segundo Sacristán (1995), os conceitos de educação e de qualidade variam de acordo com os diferentes grupos sociais, dependendo dos valores dominantes em determinada área em que são analisados, pois, em uma retrospectiva sobre a história da formação de professores, Nóvoa (2012) cita três momentos distintos na formação de professores:

[...] a) em meados do século XIX, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, junto a um professor mais experiente, numa lógica de mestre e aprendiz;

b) entre finais do século XIX e meados do século XX, a formação de professores adquiriu um estatuto próprio e passou a ser realizada em escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios;

c) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), atomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas, no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores (NÓVOA, 2012, p.17).

Os elementos que envolvem a formação da profissão docente dentro de sua historicidade, percebemos o quanto a prática esteve embasada em outras experiências. E conforme a citação de Nóvoa, acima transcrita, houve uma prévia preparação para, depois, aplicar as teorias, na tentativa articular os estágios com o que se havia estudado. Hoje, percebem-se movimentos nas academias, com propostas para que haja maior articulação entre ciência e prática. Diante dos currículos do Ensino Superior percebemos, quanto

[...] à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA 1999, p. 16).

Nesse contexto, surge a relevância da aproximação da academia com a realidade vivida no cotidiano escolar. Salientamos, porém, que não se trata de aproximar os acadêmicos de licenciatura com a realidade da escola de modo ingênuo, mas sim, com um olhar reflexivo, que aproxime o estudante de ensino superior das problemáticas vivenciadas por professores e estudantes da Educação Básica.

Nesse sentido, os protocolos e a massificação de conteúdo, sem a reflexão sobre a teoria e as relações que se estabelecem no fazer docente, tornam as concepções divergentes dentro da própria academia. De um lado estão as utopias dos estudantes, e, do outro, as necessidades enunciadas pelo cotidiano escolar. Essa situação dificulta ao professor se constituir investigador da sua própria prática, diante de estudos científicos, o que pode comprometer a mediação de aprendizagens significativas tanto em relação aos alunos quanto a si mesmo.

Neste sentido, a formação inicial de professores contemplará estudos teóricos que tenham relação direta com a prática. Salientamos a relevância da compreensão e das relações entre a teoria e a prática, para a união das práticas em uma só, pois a reflexão da ação pedagógica está diretamente relacionada com a escola,

[...] no máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência a profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. (PERRENOUD e THULER, 2008 p. 23)

Na condição de seres humanos somos, historicamente, constituídos por aprendizagens produzidas nas interações com os outros. Nessa construção, passamos por diferentes processos, dependendo das necessidades, sejam elas físicas ou psicológicas, e a profissão não fica à parte. Segundo Pimenta (1999), o dinamismo que permeia as práticas docentes, seja pela transitoriedade cronológica ou pelo desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos no contexto educacional. Nesse sentido, Pimenta (1999), acrescenta ainda, a importância da crítica sobre a realidade como referência para possíveis mudanças para resolver problemáticas do currículo escolar. Aqui colocamo-nos a pensar sobre a leitura, como um dos temas tidos como problemas, a serem enfrentados pelo professor, na Educação Básica no Brasil.

Não há possibilidade de continuarmos a pensar sobre a formação de professores no ensino superior — profissão professor —, assim denominada por Nóvoa (1995), deslocada das demais profissões, com o velho jargão da classe de “profissão por amor”, ou porque é considerada “fácil” aos olhos da rigurosidade científica. Não há diferença entre a complexidade da docência em relação às demais profissões, entretanto é necessário desenvolver dispositivos na formação inicial de professores que possibilitem o entrelaçamento entre a prática docente e o conhecimento científico.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores. É inútil escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o practicum, sobre a phronesis e a prudentia como referências do saber docente ou sobre os professores reflexivos se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2012, p. 14).

O trabalho docente, nessa acepção, requer que se ampliem os horizontes científicos dos estudos diante das problemáticas diárias da docência, o que nos

permite pensar que a complexidade citada por Nóvoa (2012) pode refletir-se em novas perspectivas, não apenas científicas dentro da profissão docente, mas também nas relações entre os indivíduos na sociedade. Isto porque o professor está em constante interação na formação de outros sujeitos e poderá intervir nos processos de aprendizagem com maior amplitude nas problemáticas e soluções, lançando novos olhares sobre a realidade complexa que o rodeia.

A literatura na formação docente

A leitura literária pode influenciar a formação de professores, propiciando-lhe maior sensibilidade ao conhecer a própria realidade, a qual envolve as diversas manifestações culturais e a estética. Em relação à literatura, Candido (2011) assim a define:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Esse conceito de literatura nos remete à importância da ficção para a constituição do homem em seu tempo e espaço, e as representações que a literatura oferece podem influenciar a formação do professor leitor de literatura, pois a leitura literária oferece maior aproximação do leitor com a realidade, de modo reflexivo. Isso nos permite pensar sobre as formas de intervenção que ele pode fazer na escola, assim terá a possibilidade de construir criticidade, pela aproximação com a estética literária para quando fizer parte da Educação Básica, como professor, já nos anos iniciais.

A postura do professor mudou, atualmente, presenciemos a massificação de informações disponíveis em qualquer meio digital, com o uso das mais variadas tecnologias, provenientes das mais diferentes fontes,

sejam estas confiáveis ou não. Para acessá-las, basta que o aluno tenha acesso à internet, o que pode ser feito no celular, no mesmo momento em que o professor ministra a sua aula. Nesse cenário, o espaço do docente toma outras configurações, não mais de detentor do saber. Conforme Pimenta (1999, p. 22), quando os professores são capazes de mediar a sociedade da informação e os estudantes, existe a possibilidade de desenvolver a reflexão, e assim os sujeitos terão a sabedoria necessária para a construção do humano.

Assim, a articulação que o professor usa em sala de aula para desenvolver nos estudantes uma concepção crítica e ativa para a formação de seres humanos participativos requer que seu planejamento seja estruturado em relações complexas, capazes de dar conta das problemáticas diárias. Entretanto, não se pode pensar que essa capacidade de resolver problemas acontecerá instantaneamente, uma das possibilidades é que a literatura pode colaborar para a formação de uma visão dialética perante as questões que desestabilizam a ação docente, como nos afirma Candido (2011, p.177): “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Então, a leitura literária pode ajudar para que se concretize a “preparação científica, técnica e pessoal”, citada por Pimenta (1999, p. 23), nas organizações do currículo escolar, sob o olhar crítico que estabelece as devidas relações entre a ciência com o fazer pedagógico do próprio professor, pois, a literatura se vincula às interações sociais:

[...] talvez, não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177).

O professor — sujeito envolvido no processo de aprendizagem de crianças e jovens — se predispõe

a imergir nas representações que a sociedade cria. Também poderá envolver-se na humanização que a literatura propõe, pois, segundo Candido (2011, p. 182), é “o processo que confirma no homem traços de reflexão, aquisição do saber, boa disposição para o próximo, afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. Esse processo poderá refletir-se quando o professor for organizar o currículo que, possivelmente, será pensado para e com o ser humano em sua completude.

Formação do professor leitor e a literatura infantil na sala de aula

Ao se considerar o dinamismo das relações existentes na sala de aula, acreditamos que o docente conseguirá discernir sobre as futuras intervenções ou rupturas em seu planejamento, e também poderá estabelecer relações de cooperação para auxiliar colegas na construção de um currículo sensível às diferenças presentes na escola. De acordo com o que propõe Nóvoa (2012, p.18), “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que esse constrói no diálogo com os outros colegas”. Assim, podemos considerar que, para pensar sobre a profissão professor é necessário observar a coletividade que envolve o professor, pois o trabalho docente acontece com o apoio de outros profissionais e também de colegas, e esta visão precisa acompanhá-lo desde a formação. Nessa acepção, a continuidade da formação inicial do docente acontece na formação contínua de professores, porém,

no que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1999, p. 16).

Torna-se um pouco difícil para o professor fazer relações entre a sua prática e o que oferecem os cursos de formação contínua. De acordo com Pimenta (1999), acima mencionado, a formação continuada não possibilitou a relação entre problemas da realidade escolar e os estudos realizados nos processos de formação de professores.

Neste contexto, o egresso da universidade tampouco conseguirá correlacionar informações fragmentadas em sua prática já estabelecida no sistema educacional. Pensando sobre esse aspecto, concorda-se com Nóvoa (2012, p.13) ao refletir que há “...a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”, então a formação contínua não pode ser utópica, sem sentido para o docente. Deve partir de suas necessidades, permitindo-lhe buscar soluções para as problemáticas do dia-a-dia na escola.

Não podemos deixar de pensar sobre a relação da formação do professor e as capacidades de distinguir e organizar as finalidades no currículo escolar. No momento que a leitura literária entra nos espaços escolares, não apenas por imposição de políticas públicas, mas sim como integrante do currículo e da formação do professor como sujeito cultural, muitas formas de ver a realidade, de buscar diferentes visões e possibilidades nela poderão emergir.

Na proposta apresentada neste estudo, o professor trará consigo o intuito de instigar nos alunos vontades de conhecer as diferentes possibilidades existentes em narrativas literárias, pois, como agente social inserido na formação de pessoas, poderá influenciar na aproximação com a leitura

[...] se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da docência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos recolhidos de algumas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão (MACHADO, 2002, p.15)

Nesse contexto, os conteúdos a serem trabalhados na escola podem não ser aquela massificação abstrata na educação básica, pois com o acesso a livros literários, desde os primeiros anos da vida acadêmica do sujeito, há possibilidades de emergirem conhecimentos que podem superar o ensino sintético. As relações e buscas por diferentes conteúdos podem se tornar prazerosas aos estudantes, entretanto, para que esse estímulo aconteça de forma lúdica e atraente, o professor que se constitui leitor ficará atento ao fato de que que

ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho à comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo (MACHADO, 2002, p.15).

A visão do acesso aos livros como direito e não dever na escola pode ter grandes influências na formação das pessoas, tanto dos alunos quanto das famílias, o que nos permite afirmar que repensar essa acepção se encontra diretamente imbricada na formação de professores, que pode desmistificar a “obrigação” a leitura. Mas sim a leitura como “humanização”, expressa por Candido (2011, p. 185), que permite ampliar horizontes e, ao mesmo tempo, o pertencimento do sujeito à sua condição de humano, com sentimentos, aflições, desejos, rupturas e aprendizagens. Também destacamos que não é ter contato com qualquer leitura, portanto, surge, aqui, a relevância de o professor leitor ter conhecimento sobre o ato de ler e suas implicações. Assim, não podemos considerar a leitura um ato solitário, em que o leitor juntará códigos e terá sua retórica afinada, pois,

[...]ler uma narrativa literária (como ninguém precisa ensinar, mas cada leitor vai descobrindo à medida que se envolve) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro

universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano (MACHADO, 2002, p. 77).

Desse modo, se considerarmos a leitura literária desde os primeiros anos de alfabetização dos alunos, muitas peculiaridades da realidade serão percebidas desde cedo. Como afirma Zilberman (2003, p.46), a literatura não tem apenas o caráter pedagógico de transmitir normas e envolver-se com sua formação moral, mas também de dar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. No momento em que o professor prorroga os acessos à leitura, também, de certa forma, pode anular alguns conhecimentos que a literatura proporciona ou deixar que a pessoa procure, na fase adulta, por exemplo, a cultura grega, que faz parte das obras de Monteiro Lobato, entre outras aprendizagens, pois,

[...] não saber nada disso é uma pena. Aprender tudo depois de adulto é uma tarefa pesada e sem graça. Porque não é assim que deve ser, como se fosse num dicionário. Mas ir aos poucos, desde criança, se familiarizando com todas as histórias que estão no subterrâneo dessas referências, sem pressa, é um prazer e um enriquecimento para o espírito. Negar isso às futuras gerações é um desperdício absurdo, equivale a jogar no lixo um patrimônio valiosíssimo que a humanidade vem acumulando há milênios (MACHADO, 2002, p. 30).

A aproximação do leitor mirim com os livros está muito relacionada ao enriquecimento da mediação que acontece para que se efetive a leitura. Não é uma tarefa fácil, demanda conhecimento e formação para constituir um ambiente favorável a possibilidades novas de aventuras, principalmente relacionadas ao livro, na atual composição social em que vivemos, com fácil acesso às tecnologias digitais. Essas tecnologias possibilitam às crianças interações diversificadas que compõem um repertório de entretenimento multimodal, atrativo aos olhos dos pequenos, emergindo a necessidade de maior apropriação do professor perante a aproximação com a leitura e a formação de leitores.

Resultados Alcançados

O presente estudo nos trouxe a possibilidade de pensar sobre as relações que se estabelecem entre a formação no ensino superior de professores e a promoção da literatura literária na escola, visando possíveis influências em hábitos dos leitores no círculo social onde atuam.

Nenhum ser humano age sem vivências prévias em sua historicidade, e o contato com a literatura, na formação inicial do professor no ensino superior, poderá possibilitar intervenções no currículo escolar, principalmente com a “humanização” que a literatura oferece, e também conseguirá oferecer caminhos para a recepção da leitura literária infantil com ousadia e propriedade sobre sua constituição e influências.

A literatura refirma o leitor em seu estado de humano, com os seus defeitos, qualidades, inquietudes e anseios, mas também permite a visão sobre os processos culturais que os constituem. Assim, podemos relacionar a leitura literária e as relações entre teoria e prática do fazer docente, e, em consequência, na sociedade. Porque, a literatura permeia as relações sociais vividas, os anseios e os sentimentos do contexto em que se encontra, com uma linguagem estética, permite ao leitor aproximar-se da cultura que o rodeia, pensando no currículo escolar e o envolvimento das relações humanas que estão intrínsecas nas decisões e necessidades tecidas no mesmo.

Portanto, a aproximação do professor com o objeto cultural, livro, desde a sua formação no ensino superior, poderá ajudá-lo a promover a formação de leitores, sendo que seu repertório como leitor poderá influenciar no contexto escolar em que atuará.

Referências

- CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENETTE, Gérard. Paratextos editoriais; tradução Álvaro Faleiros. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. "Devolver a formação de professores aos professores". Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 11 - Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012

PERRENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather (Org.). Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. 1ed. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Literatura infantil: de aponto a ponto 1.ed. Curitiba – P.R. Editora CRV, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

Notas de fim

1 Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS). Bolsista CAPES/PROSUC.

2 Professora Orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora do Observatório de Educação (UCS) e do Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade (UFRGS).

Mediação intercultural como ferramenta pedagógica a partir das perspectivas da Biologia do Amor

Angelise Fagundes¹

Valdo Hermes de Lima Barcelos²

Introdução

Este estudo é parte de minha tese de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na “Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, da “Universidade Federal de Santa Maria” (PPGE/UFSM) e busca analisar 1) como o Curso de Letras Espanhol tem se aproximado de uma prática de formação intercultural, ou seja, de como a interculturalidade tem sido estabelecida como uma ferramenta pedagógica e, também, 2) busca propor caminhos para que isso se realize dentro do espaço da formação de professores de língua estrangeira. Nesse trabalho, a pesquisa foi realizada com colaboradores que cursaram graduação em Letras Espanhol Licenciatura na UFSM e que hoje formam professores de espanhol. No entanto, a pesquisa de doutorado - como um bosque formativo mais extenso - amplia-se e abarca também colaboradores que cursam hoje a licenciatura em espanhol na referida instituição.

A totalidade da pesquisa foi realizada com a colaboração de quatro (4) pessoas que foram entrevistadas (entrevistas narrativas) sobre seus processos formativos dentro da UFSM, dois (2) egressos e dois (2) discentes. A análise das entrevistas se deu a partir do paradigma interpretativo “hermenêutica reconstrutiva”, apresentada por Trevisan e Deveschi (2011). Neste estudo, no entanto, apenas trarei as colaborações apresentadas pelos professores formadores, egressos da UFSM.

Frente a isso, este artigo apresentará as seguintes seções: 1) “Olhares pelo bosque percorrido”, onde trago

algumas considerações sobre a formação de professores de língua espanhola a partir das entrevistas feitas com professores formadores, egressos da UFSM; 2) “O bosque e suas possibilidades”, onde procuro fazer o delineamento de minhas reflexões, propondo uma possibilidade de “caminho do meio” em meio ao bosque que é a formação de professores e as minhas considerações finais a esse trabalho.

Diálogos e descobertas pelas trilhas do bosque

Amor, para Maturana, é “a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p. 23). Neste estudo, o amor é compreendido não como algo atrelado aos aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação de professores de espanhol, mas como presente em todos os elementos que compõem essa formação. O amor, assim, não como pano de fundo, não como um atributo, mas como fundador de uma prática que tem, evidentemente, norte teórico, metodológico, reflexão. De acordo com o autor supracitado, “o amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social” (2009, p. 23).

Frente a isso cabe considerar, inicialmente, que a interculturalidade vinculada a este conceito é compreendida como algo que não acontece na negação da cultura do outro nem na negação da própria cultura.

Na intercultura não pode existir a aculturação, ou seja, o domínio de uma cultura sobre a outra. É considerando as proposições de Maturana e da biologia do amor que proponho uma formação para o professor de espanhol a partir de uma perspectiva intercultural, ou seja, o professor como um mediador que se apresenta em seu “quehacer” não como um tradutor da cultura (da sua, da língua com a qual trabalha), mas como um mediador intercultural. Saliento, ainda, que a única possibilidade real de falar de intercultura como algo que se dá através do respeito mútuo as diferenças no conviver social é através da biologia do amor, de Maturana, pois o amor não nega a existência do outro. Fora desta interpretação (a partir do amor em Maturana) a intercultura apresenta-se como uma tentativa de fuga do sistema patriarcal vigente, mas que permanece entrelaçada a ele.

Mencionado isso, é preciso considerar que, a partir das entrevistas realizadas como corpus dessa pesquisa, pude observar dois tipos de sistemas presentes no Curso de Letras Espanhol da UFSM, que apresento como categorias de análise: sistemas sociais, “sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor” (MATURANA, 2014, P. 212) e sistemas de poder, que são “sistemas de convivência constituídos sob a emoção que configura as ações de autonegação e negação do outro na aceitação da submissão própria ou da do outro” (MATURANA, 2014, P. 212).

Olhares pelo bosque percorrido

Ao escutar os colegas professores que atuam / atuaram em cursos de Letras (presencial e EaD) pude perceber em suas narrativas a forte presença de sistemas de poder culturalmente presentes na formação de professores, sobretudo, no que se refere ao ensino. Ambos colegas destacaram, também, que há por parte de alguns professores outra postura – próxima e amorosa. Isso corrobora para a constatação de que professores mediadores interculturais atuam nas brechas do sistema. Com isso, pude perceber, também, a presença de sistemas sociais no curso de Letras Espanhol da UFSM. Estas questões serão melhor esclarecidas ao longo deste texto.

Afora isso, chamou-me muito atenção que ambos colegas fazem uma leitura bastante crítica e pontual sobre estes sistemas vivenciados ao longo de suas formações e ainda presentes na formação de novos profissionais. Tanto Manoel de Barros como Gabriela Mistral³ tentam outros caminhos em suas práticas docentes – mais dialógicos e próximos de seus alunos. E a memória dos processos de negação do outro vivenciados ou presenciados em meio a suas formações são exemplo do que não querem para suas vidas profissionais. Manoel de Barros chega a afirmar em determinado momento de sua entrevista que

[...] morro de medo de um dia fazer isso com um aluno. Eu faço um esforço enorme para que todos os alunos se sintam pelo menos a vontade comigo. Eu acho que eu ficaria muito mal se eu soubesse que algum dia tem algum aluno que não se sente bem em estar numa mesma sala que eu. Não precisa ser um aluno que morra de amores por mim, mas se eu soubesse que tem algum aluno que, ah, eu eu odeio o professor Manoel, se ele entrar na sala por uma porta, eu saio pela outra - Bah! Eu me sentiria, assim, o profissional mais, mais fracassado que já teve, assim [...].

Questionado sobre estes sistemas sociais e de poder presentes em suas formações, ocorridas em tempos diferentes, sobre as relações estabelecidas entre professores formadores e professores em formação à época de sua graduação, Manuel de Barros pontuou que, de modo geral, as “disciplinas eram ministradas de forma não negar o outro, mas quase esquecer que aquele outro está ali”. Para o professor Manuel, há professores com abordagens bastante tradicionais e que estes “esquecem que tem alunos ali, alunos humanos”. Além disso, Manuel declara que “eventualmente eles [professores tradicionais] dão aulas independente dos alunos que eles têm ali”.

Ainda sobre esta questão levantada, Manuel de Barros faz a seguinte análise:

[...] Se nós temos numa sala de aula algum aluno que se diferencia - no fundo, no fundo - todos nós nos diferenciamos eventualmente, mas eu tenho algum aluno, por exemplo, uruguaio e eu simplesmente esqueço daquele aluno eu minis-

tro a minha aula de língua espanhola ignorando completamente que aquele aluno seja ou brasileiro ou uruguaio, eu acho que de certa forma eu não estou totalmente negando ele, mas eu estou negligenciando ele. E eu acho isso muito perigoso. No geral, nas disciplinas, na parte do ensino eu tive muito isso. Eu tenho a leve sensação de que os professores eles estão dando aula quase como atemporais, com o passar do tempo eles vão seguir dando aquelas mesmas aulas apessoais e impessoais, independente das pessoas que estão envolvidas, a aula segue [...]

Já para a professora Gabriela Mistral, outras questões foram pontuadas e que indicam uma vivência mais próxima a um **sistema de poder**. Para a professora, “na verdade, infelizmente, o que fica mais forte é o negativo, ‘né?’ E eu tive um negativo muito forte na universidade”. Para Mistral, que sofreu um acidente durante seu curso de graduação, voltar às aulas não foi tarefa fácil depois de um traumatismo craniano e várias fraturas que a afastaram por dois anos da UFSM. Com a volta aos bancos do curso, vivenciou uma crise, pois imaginava ter desaprendido a língua. Para exemplificar essa negação, conta-nos:

[...] Naquela época eu tinha tido umas experiências tanto antes quanto depois [do acidente]. Uma experiência antes, um professor em aula, uma vez me questionou: “Gabriela, por que ‘que’ tu não larga o espanhol, não faz só psicologia?”. Na frente de todos os colegas. Isso é uma cena, assim, que eu tenho muito presente, assim. E eu olhei com...eu tinha uns 19, 20 anos, e eu olhei com uma cara, assim, sem entender: “Por que ele tá me falando isso? Eu sou das alunas que quase tiro 7”. Eu era as melhorzin... das melhorzinhas, entre aspas, ‘né?’ Eu era a que quase tirava a média, quase conseguia atingir a média. “Por que ele tá me falando isso? “ Eu não tinha feito nada, de... sabe? Do além veio com aquela...com aquela colocação, sabe? Eu achei desnecessário. E aí eu falei... eu respondi uma coisa boba, porque achei a colocação dele uma coisa boba, porque essa decisão é minha não dele, ‘né?’ E eu falei: “Ué, porque eu gosto, professor. Porque eu gosto. Só isso.” E ele me olhou com uma cara, como dizendo: “Meu Deus, coitada! ‘Né?’”. E aí, anos depois, uma professora, ‘né?’, eu lembro que eu não dormia direito, eu ficava angustiada, eu ficava assim.. uma vez eu emagreci, outra vez eu engordei de angústia, de ansiedade, e aí eu lembro que eu tava lendo um poema, e... nervosa, me engasguei, não consegui falar... ler no espanhol, ‘né?’, e aí a professora simplesmente falou: “Fulaninha! Cortou e já falou o nome da outra colega, ‘né?’. Então estas experiências, assim, foram

bem marcantes ‘pra mim’, mas não me fizeram desistir. Teve muita gente que mudou a pronúncia, porque teve professores que disseram: “Ah, essa tua pronúncia aí não é boa”. Não... porque era uma pronúncia mais “platense”, e algo assim era desprestigiado, ‘né?’ E aí eu pensei: “Mas eu me criei lá, sabe? Como é que eu vou tá mudando algo que eu gosto? Algo que...uma pronúncia que eu acho mais bonita [...]

Se olharmos para essas experiências a partir de um diálogo com Maturana, talvez o observado pelo professor Manoel de Barros no que se refere as relações com seus professores seja interpretado a partir de um outro ponto de vista – mais próximo do sistema de poder identificado por Mistral. Para o professor Manoel, não lhe parece que seus professores negavam os alunos no conviver formativo. No entanto, quando o professor invisibiliza o aluno no espaço relacional – nega-o. E esta negação do ponto de vista educacional é sua grande dificuldade, pois, segundo Maturana, ainda há uma distinção entre o que seria capacitação e formação humana. A formação humana, para o educador chileno, tem relação com o desenvolvimento da pessoa a fim de tornar-se “cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable” (MATURANA, 2002, p. 15). Para Maturana, no entanto, não significa que a formação humana exclua a capacitação, que abarcaria o conhecimento específico de determinada área. Mas que essa capacitação venha a partir de uma mirada humana, pois a educação (formal) - seja na etapa da vida e de ensino em que se realize - “es un proceso de transformación en la convivencia en el que la persona se transforma en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor o profesora” (MATURANA, 2002, p. 18). Por isso, o professor ou a professora deve ser sabedor de que os sujeitos aprendem e se transformam em coerência com o seu emocionar, porque somos seres emocionais. E esse aprendizado, que é centrado na emoção, se dá de forma relacionada ou em oposição ao emocionar do próprio professor ou professora. Frente a isso, quando um professor nega a existência de seu aluno, invisibiliza ou menospreza sua própria existência e a do outro no espaço do conviver educacional – nega sua condição de gente e nega qualquer possibilidade de aprendizado legítimo entre esse aluno e a sua própria existência como professor. Afinal, sem aluno não há professor.

Afora isso, o relato do professor Manoel de Barros nos faz refletir sobre a sutileza da violência que se dá através do silenciamento e da desmotivação do outro. Se para Maturana (2009, p. 114) nos originamos “*sapiens-amans amans*” a partir de uma “linhagem de primatas bípedes a que pertencemos na conservação de um modo de conviver na Biologia do Amor”, modo propício para o compartilhamento, para o bem-estar, para o prazer, também nos modificamos na nossa história evolutiva e criamos outras linhagens culturais, a partir de outros “emocionares, que ocultavam o amar em diferentes momentos do viver e de distintas maneiras” (MATURANA, 2009, p. 115). Para o autor, hoje vivemos em formas de conviver que poderiam chamar-se “*Homo sapiens-amans agressans*” e “*Homo sapiens-amans arrogans*” que são, para Maturana, “formas culturais que, como se tem visto nos últimos dez mil anos, mostraram-se destrutivas” (MATURANA, 2009, p. 115). Todos, afinal, seguimos nascendo sob uma base biológico-cultural “*sapiens-amans amans*”. A questão é como nos modificamos a partir disso. Nos humanizamos e nos tornamos receptivos ao outro ou nos tornamos seres violentos que negamos o outro e a nós mesmos no nosso espaço de convivência?

A professora Gabriela conta que “sofria por antecipação”, que “nem conseguia prestar tanta atenção porque estava nervosa” e sobre a necessidade de ter que ir pedir auxílio na sala do professor “porque a gente sabia, que se tu fosse na sala do professor pedir auxílio, tu tinha mais chance de ser aprovado”. Isso demonstra claramente um sistema de poder. O poder, neste caso, institucionalizado na figura do professor, que é o que sabe, o que tem condições de ensinar e o que pode aprovar ou reprovar o saber do outro – o aluno. O aluno, por sua vez, legítima este poder do professor, aceitando-o, sucumbindo a ele. Para Humberto Maturana (2014),

o poder do outro o concedo eu, obedecendo à petição que o outro me faz, em circunstâncias de não querer fazer o que me pede. A relação de poder se dá somente na obediência, e a obediência implica sempre uma negação do outro e de si mesmo. O aceitar a obediência implica uma negação do outro e de si mesmo. As relações de poder são relações de mútua negação”. (MATURANA, 2014, p. 117)

Ao considerar o até então relatado a partir das entrevistas com os egressos do curso, parece que apenas sistemas de poder estão presentes no espaço de formação dos professores de espanhol da UFSM. Isso fica em evidência porque, inevitavelmente, lembramos muito de aspectos negativos do nosso viver. Nos relatos, isso não foi diferente! Afora isso, ambos professores entrevistados expuseram que fatalmente o ensino está permeado dessa negação do aluno, mas que nem todos os professores do curso fazem parte desse sistema. Se por um lado este dado referente ao ensino nos impressiona, por outro nos dá esperança. Para os professores Manoel de Barros e Gabriela Mistral foi possível vivenciar também, ao longo do curso, relações baseadas no amor proposto por Maturana. Para os professores, sobretudo nas ações de pesquisa e extensão, essas ações foram muito presentes, significativas e inspiradoras de suas práticas profissionais. Portanto, também identificamos sistemas sociais no curso.

A professora Gabriela relata que:

[...] também tive muito amor, sabe? Muito professor amado. Muito professor querido que eu aprendi muito. Tem isso também, algumas coisas que tu acaba aprendendo também com eles. Ahm...algumas...alguns detalhes da própria organização, sabe? Corrigir no lápis, colar adesivinhos e tal, tal, tal, sabe? Ter uma pastinha pra cada coisa. Algumas coisas que inspiram, sabe? Aí quando tu vê, tu fala: “Tá agindo igual a tal professora”. Isso tem também, sabe? [...]

Perguntada sobre se havia aprendido mais com professores amorosos ou com professores que a negaram ao longo de sua formação, a professora Gabriela Mistral apontou que para ela os amorosos inspiraram muito mais e a fizeram mais feliz, além de terem sido reconhecidos pelos alunos em suas formaturas, como paraninfos, patronesses, professores homenageados. Não deixou, porém, de reconhecer que aprendeu muito também com professores que a negaram no processo de ensino e de aprendizagem. Para a professora Mistral, há muita gratidão por esses e pelo que eles a ajudaram a construir, fundamentalmente como exemplos a não serem seguidos em sua atuação profissional.

[...] Os mais amorosos me fizeram... me inspiraram, sabe? Me faziam mais feliz. E tanto que foram esses professores que a gente escolheu para serem paraninfo, patronesse, 'né?' Homenageados, "né?". Esses me inspiravam. "Quero ser que nem ele quando eu crescer, ou que nem ela quando eu crescer". E os outros não. "Jamais vou ser assim". "Com certeza eu nunca vou agir dessa maneira". E serviram pra mim também, sabe? Eu sou grata. Muito grata, apesar de ter sido negativo e torturante na época, mas me serviu pra ver o que que eu não queria ser, sabe? O que que eu não queria ser... [...]

A professora Gabriela ao destacar o quanto aprendeu com professores amorosos, reitera quanto as relações negativas marcam a vida acadêmica. Para a professora, que nunca havia sofrido este tipo de situação na educação básica, relata que foi uma surpresa passar por este tipo de situação na graduação e na pós-graduação em Letras. Destaca, ainda, que "na pós-graduação eu tive que tomar antidepressivo, no meu mestrado, porque eu não tava conseguindo lidar". Em meio a entrevista, ao rememorar estas questões, a professora fez uma reflexão sobre sua própria prática e como diante do vivido procura construir outra possibilidade de atuação, fugindo dessa possibilidade de opressão, negação do aluno e, conseqüentemente, de si mesma como profissional da educação.

[...] Eu acho que é fundamental que a gente, enquanto formador, professor formador, que a gente fizesse esse papel tão importante, tão fundamental, eu olhando agora. Saindo fora daquele espaço que eu era a aluna, "né?", eu olhando agora enquanto professora, mais experiente do que eu era naquela época, eu consigo ver o como é importante, como é fundamental o nosso papel, ter esse amor, ter esse afeto, ter esse carinho, "né?", por exemplo ontem, eu tava, era outro... no outro trabalho, né? Um aluno me convidou, eu fui a única professora dele convidada, junto com a família dele para comer um pastel no aniversário, "né?", então: "Mãe, essa aqui é a minha profe preferida". Eu dei uma semana de aula pra eles, pra turma deles, sabe? E a gente criou uma relação muito positiva. Então é essas coisas, junto com muitas outras, que mostram 'pra mim', como é importante a gente olhar pro outro com amor, com afeto, com carinho, com respeito, com empatia, "né?" É isso que me inspira a ser quem eu sou, e sempre estou buscando mais conhecimento. Buscando melhorar, "né?", eu enquanto pessoa e ser humano, enquanto profissional também. [...]

O professor Manuel de Barros, por sua vez, destacou que considerando o tripé ensino-pesquisa-extensão, o ensino deu apenas uma base para ele e que não o preparou para trabalhar com gente. Isso mostra, de certa forma, que as relações não são um tema da formação de professores de língua espanhola. Não se olha para isso com atenção ao longo do curso, ainda que já tenhamos estudos sobre afetividade e ensino de línguas no rol dos estudos da linguística aplicada há um certo tempo. É mais um tema teórico que nem sempre é abordado na graduação. Considerá-lo como prática e como reflexão do processo formativo é ainda algo distante pelo que parece.

Frente a essa crítica ao ensino, o professor Manoel enfatiza o quanto a extensão e a pesquisa contribuíram para sua formação e o quanto os professores que coordenavam estes projetos o fizeram sentir-se sempre muito amado no curso. Para Manoel de Barros foi fundamental agradecer a estes mestres pela oportunidade da convivência e do aprendizado. Menciona o professor:

[...] Não, acho que só para fazer jus, já que eu falei bastante do ensino, só... eu quero muito agradecer aos meus professores dos projetos de pesquisa, de extensão, que foram professores que assim com quem eu consegui me relacionar muito, eu acho que talvez a pesquisa, os projetos, os grupos por ter um contato mais próximo, até por ser um grupo menor, assim, eu me senti muito amado, muito visto, muito lembrado nesses espaços, então, esses espaços eu gosto muito, valorizo muito. Só isso! [...]

Não entrarei aqui numa discussão acerca da importância deste tripé na universidade pública, pois me parece que é algo sabido e já bastante estudado, além de não ser foco neste texto especificamente. Gostaria de me deter, então, a olhar para estes professores formadores da UFSM que atuam nas brechas. É bastante provável que estes professores lembrados por Manoel de Barros e Gabriela Mistral sejam professores mediadores interculturais e, portanto, abertos a cultura do outro, a diversidade existente dentro de uma sala de aula, a variedade de saberes que se encontram dentro dos bancos universitários e dentro de todos os espaços-tempos da formação de um novo professor, pessoas

que criam espaços de relações dentro do curso – sejam relações dentro de um pequeno grupo, sejam para além dos muros da universidade. É muito provável que esses docentes do curso de Letras Espanhol da UFSM sejam aqueles docentes que pensam certo, nas proposições de Paulo Freire. “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2010, p. 34), é fazer de seu discurso uma prática, uma cultura. Mas esse discurso-prática não nega o outro, tampouco é arrogante. “Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (FREIRE, 2010, p. 35). Pensar certo requer humildade por parte do docente.

Frente a isso, cabe mencionar que foi perguntado a estes professores, também, se o curso os havia preparado para serem professores mediadores interculturais. Afinal, diante da formação de professores de espanhol interessava fundamentalmente ver o quanto o curso conseguia frente ao ensino de uma outra língua, de uma outra cultura – auxiliar este futuro profissional a se relacionar com esses outros – seus alunos, suas culturas e as culturas que envolvem a língua espanhola em sua diversidade. O professor Manoel respondeu que:

[...] Mais ou menos! Eh.. Eu vou tentar separar agora o ensino, da pesquisa e da extensão. Eu vou falar só do ensino. Acho que o ensino não me preparou muito para isso. Eh.. Eu sou muito grato pela formação que eu tive ali na UFSM, eu acredito que uma base eu recebi, né, uma variedade de informações até de conhecimentos que deu para construir, eh, de relações pessoais. Eu acredito muito que os contatos que a gente faz, as parcerias que a gente faz ajudam muito, mas vamos dizer assim que o ensino me deu uma base, só que como que eu vou usar essa base, que eu acho que seja realmente a parte da mediação, isso eu não tive muito. Acredito que talvez se as disciplinas mais da área da didática, da área da educação, tivessem um pouco mais de espaço, ou talvez nem tanto mais espaço - se elas tivessem mais diálogo com as demais disciplinas, eu acho que eu conseguiria fazer essa mediação - melhor, de forma mais harmônica, mais orgânica, mais natural. Eu acho que eu consegui um pouco dessa experiência mais com as ações de extensão, porque a própria ideia da extensão pelo menos na minha formação sempre foi muito atrelada a se relacionar com o ensino e com a pesquisa, com o que eu estava estudando, com que eu estava pesquisando e mediar isso, é, com a comunidade, com os outros saberes, com os outros espaços, às

vezes espaços mais formais, às vezes espaços mais informais. Então, na extensão, nós praticamos essa mediação intercultural, me parece. Se eu for considerar na universidade só o ensino, senão o tripé ensino, pesquisa e extensão - for considerar só o ensino, eu não me preparei muito não. Eu tive uma base. Digamos, assim, que me deram a estrutura da casa, agora, eu não aprendi direito como usar aquela casa, né. Tá ali a estrutura, mas eu não sei se aquele espaço ali é a cozinha, o quarto, ou a sala, eu não entendo muito bem. Isso eu meio que fui correr atrás. [...]

O relato do professor nos faz perceber que o ensino na universidade ainda está apartado de uma proposta intercultural, mesmo quando este está em uma área em que essa questão é presente todo o tempo, é basilar, pois aprendemos e ensinamos a língua do outro, a cultura de outros povos. Parece-me que estar aberta e receptiva a estas outras culturas é algo que deveria fazer parte do fluir do viver destas pessoas que se dispõem a ensinar (e a aprender) outro idioma. Isso, porém, não aparece no relato do professor Manoel como algo que é aprendido, que é trazido para uma reflexão ao longo da formação do professor de espanhol. Além disso, o professor traz com o seu relato uma questão bastante importante e que tem a ver com a divisão de saberes dentro da formação.

Para o professor Manoel, uma possibilidade de mudança no curso seria “se as disciplinas mais da área da didática, da área da educação, tivessem um pouco mais de espaço, ou talvez nem tanto mais espaço - se elas tivessem mais diálogo com as demais disciplinas, eu acho que eu conseguiria fazer essa mediação”. Isso nos faz (re)pensar uma série de fatores como o de que o curso de Letras ainda está apartado da formação de professores. Afora isso, nos faz pensar que muitos dos professores, talvez, não se vejam formando professores, mas teorizando sobre questões que envolvam as diferentes linguagens. Não seria papel de todos os docentes do curso de Licenciatura em Letras Espanhol formar professores? Por que isso seria uma atribuição apenas do professor responsável por didática e estágio supervisionado? Isso não apontaria para uma cultura bacharelesca e para a presença de uma divisão entre teoria e prática (ainda) tão presente nos cursos de licenciatura? Primeiro, preciso aprender toda a teoria necessária para, depois, colocar em prática essa teo-

ria. Será que não conseguimos avançar nem um pouco nessas questões em pleno século XXI e com tantos estudos sobre a docência do professor de línguas?

Afora isso, novamente o professor Manoel traz a questão do ensino como ponto a ser questionado. Como é possível que professores que deveriam ser mestres na arte de ensinar estejam se equivocando tanto nessa tarefa? Será que o ensino – que é o alicerce da universidade – não é valorizado por esses professores como deveria? Será que há um descaso para com ele e uma (super)valorização da extensão e, sobretudo, da pesquisa no meio institucional? Por que isso acontece? Que intensão há nessa valorização – desvalorização? Lembremo-nos que para o professor Manoel de Barros, ele aprendeu a ser mediador intercultural em projetos de extensão e pesquisa⁴.

Diante disso, cabe questionar como um trabalhador – perfil de boa parte dos acadêmicos do curso de Letras Espanhol da UFSM - conseguiria ter acesso a essa ampliação da sala de aula, que é a extensão e a pesquisa? Por tratar-se de um curso noturno, nem todos os alunos conseguem dedicar-se exclusivamente a sua formação e as atividades vinculadas ao curso. Estes alunos não têm direito a uma formação que os possibilite refletir sobre a mediação intercultural, sobre uma formação e uma atuação mais humana no ensino de línguas estrangeiras?

Para a professora Gabriela Mistral, a UFSM também não lhe deu as bases necessárias para ser uma mediadora intercultural. Assim como Manoel de Barros, ela precisou ir além do ensino para dar conta de sua formação. Relata a professora que: “Claro! Que eu sempre me preocupei em buscar o além, “né?”, não só ficar na universidade. Então desde bem nova eu comecei a trabalhar em projetos e isso me ajudou muito. Eu acho que esses projetos me complementaram mais, “né?” Me auxiliaram um pouco mais nisso, entende? ”

Além disso, Gabriela Mistral traz à baila uma questão importante no que se refere a formação de professores: o desejo do aluno em tornar-se um educador. O formador pode oferecer as melhores possibilidades dentro do espaço da graduação, ser o melhor professor possível dentro do curso, ser amoroso, ser mediador

intercultural, estar, portanto, aberto e receptivo, instigar o aluno o tempo todo a refletir sobre os saberes necessários a sua formação. Se o aluno não estiver receptivo e aberto para esta aprendizagem da docência não vai adiantar. A formação de professores se dá na relação, nesta troca com o outro. Então, se o professor formador é responsável pela formação, o aluno, professor em formação, também o é. Por isso, Gabriela Mistral relata que:

[...] Tem um pouco da personalidade da gente, “né?” Mas eu também parei pra pensar, pra refletir, sabe? Aquela coisa meio reflexiva, assim. “Tá e agora, o que que eu vou fazer? Tá e agora como é que eu sou? E aí claro, a experiência que a gente tem dia após dia na sala de aula, também ajuda muito, “né?”. Mas eu acho que foi tudo um conjunto de coisas que me deram essa base. Não só a universidade, entendeu? Bah, se eu ficasse só na universidade, só ali naquelas quatro aulas, eu acho que eu não conseguiria. Entende? Eu acho que todos os projetos que participei, de vários assim, me complementaram muito, fora da universidade também, que eu participei do PRÁXIS dois anos e isso também me ajudou muito assim, sabe? Na universidade, na prática que foi um outro espaço, a EAD também...tudo isso foi me complementando, sabe? [...]

Perguntada sobre a sua formação, se nela, especificamente em sala de aula, havia recebido orientações para ser uma mediadora intercultural a professora Gabriela Mistral relatou que: “Na formação se fosse só sala de aula acho que não. Talvez seria com algum professor...”. Afora isso, relatou também que, para ela, no curso, houve uma preocupação maior com os conteúdos (teorias) e que o como colocá-los em prática, através do fazer docente, não foi tão considerado pelos professores e que, diante disso o aluno precisava ter muita autonomia e buscar conhecimentos para além da sala de aula. Para Gabriela, ter participado de projetos foi determinante para constitui-se como professora mediadora intercultural.

[...] Mas também tem muito a autonomia do aluno, de ver “oh, esse é o conteúdo que vai cair” e daí eu aprendi que se eu quisesse, eu teria que aprender por mim mesma, sabe? Eu ia na biblioteca, sabe? Eu ia além da sala de aula. Porque aquilo também não era suficiente na minha épo-

ca. Não era suficiente, sabe? Tinha que tá sempre buscando esse algo além, sabe? Eu acho que não era suficiente não. Essas experiências, é que foram fundamentais e foram toda base. Sem elas eu não sei como seria, sabe? [...]

Os relatos dos professores formadores entrevistados ao longo desta pesquisa nos mostram o quanto ainda precisamos avançar no campo da formação de professores como mediadores interculturais, onde a intercultural seja vista / ensina / aprendida como ferramenta pedagógica. Afora isso, nos mostra o quanto ainda precisamos reorganizar nossos espaços e nossas formas de estar no e com o mundo de nossos alunos – em busca de relações que nos possibilitem criar uma convivência mais amorosa e, portanto, criar sistemas sociais. Como é possível realizar estas transformações? No bosque formativo do professor e do aluno sempre há possibilidades.

O bosque e suas possibilidades

Frente ao relato dos professores formadores que realizaram suas graduações no curso de Letras Espanhol da UFSM percebemos que o curso lhes apresentou, de forma geral, uma cultura de negação do outro. Portanto, à época de suas graduações, vivenciaram sistema de poder bastante presentes em suas relações com os professores. No entanto, observamos também a existência de docentes que organizam seu viver sob outro sistema, o sistema social. Com isso, nos damos conta, amparados pelas proposições de Maturana (2014), que negar o outro ou amá-lo é sempre uma escolha individual e que esta negação ou aceitação estabilizada no sistema converte-se em cultura.

Para Maturana, a estabilização pelo amor “tende a ampliar as instâncias reflexivas que permitem a cada membro uma conduta social que envolve como legítima a presença do outro como igual” (MATURANA, 2014, p. 245). Já a estabilização na rigidez de condutas

leva, por um lado, mediante a restrição das circunstâncias reflexivas, ao limitar os encontros fora do sistema social e reduzir a conversação e

a crítica e, por outro lado, mediante a negação do amor, ao substituir a ética (a aceitação do outro) pela hierarquia e a moralidade (imposição de normas de conduta), ao institucionalizar relações contingentes de subordinação humana (MATURANA, 2014, p. 245).

É válido ressaltar que “cada sistema social conserva a identidade da classe dos seres vivos que o integram” (MATURANA, 2014, p. 245). O ser humano, para Maturana (2014), é constitutivamente social. Não existe humano fora do social. E nós, como seres humanos, nos humanizamos na convivência com estes outros da nossa espécie. Portanto, a máxima “só podemos oferecer aquilo que temos” se observa no espaço formativo da universidade tranquilamente. Isso porque, como humanos, nós carregamos toda nossa memória biológico-cultural. Nosso corpo, nossa linguagem, manifestam constantemente a forma como fomos educados, como nos constituímos, como somos. Ao nos apresentarmos professores que negamos nosso aluno, mostramos que essa foi a forma como nos constituímos como gente. Somos, assim, fruto da negação. Se, ao contrário, nos apresentamos como professores amorosos, mostramos que nosso fluir do viver se deu e se dá no amor, na confiança.

Manuel de Barros e Gabriela Mistral foram apresentados a estas duas possibilidades de convivência no espaço de suas formações. É evidente que a conduta dos seus professores não foi garantia para que saíssem mediadores interculturais ou professores opressores do espaço da universidade. Quem são Manoel e Gabriela, como se constituíram ao longo de suas vidas, em suas relações, é que é determinante para este processo. No entanto, quando pensamos no papel desenvolvido pelo professor que profissionaliza outras pessoas para atuarem com gente e com a língua e a cultura de outros países, o que esperamos é que esses tenham saberes necessários para dar conta de auxiliar esses novos profissionais a construir pontes necessárias ao ensino e a aprendizagem de seus futuros alunos. Neste caso, o amor não é mero pano de fundo na formação, mas é constitutivo dela. O professor formador, consciente de seu papel profissional, deveria estar ciente disso: de que necessita ser gente, humanizar-se dia a dia para trabalhar com gente.

Em *A árvore do conhecimento* Humberto Maturana lembra-nos que, segundo o texto bíblico, “quando Adão e Eva comeram o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal viram-se transformados em outros seres e não mais voltaram à antiga inocência” (MATURANA, 2007, p. 267). Com o conhecimento acontece o mesmo. “O conhecimento do conhecimento obriga” (MATURANA, 2007, p. 267). Para o autor:

Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos. (MATURANA, 2007, p. 267).

Este conhecimento, para Maturana, nos leva ao reconhecimento de uma ética da qual inevitavelmente não escapamos e da qual não podemos desprezar, pois nos faz assumir “que nosso mundo é sempre o que construímos com os outros” (MATURANA, 2007, p. 267), o que liga o humano ao humano e o que nos constitui como seres de e na linguagem. Para o estudioso chileno, essa ética nos auxiliará a

apreciar que nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento estrutural no domínio experiencial, tão válido quando o de nosso oponente, mesmo que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, pois, a busca de uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele. (MATURANA, 2007, p. 268).

Por isso que, para Maturana, a linguagem tem um duplo papel. Por um lado, entrelaçada com nossa emoção, cria uma cultura, “as regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, que inclui, dentre outros, o fenômeno das identidades pessoais de cada um” (MATURANA, 2007, p. 268). Por outra parte, “constitui a dinâmica recursiva do acoplamento estrutural social, que produz a reflexividade que conduz ao ato de ver sob uma perspectiva mais ampla” (MATURANA, 2007, p. 268). Ou seja, ao nos darmos conta, refletindo a partir da e na linguagem, de

que “o conhecimento do conhecimento obriga”, cabe a nós, em nossas condutas individuais, mantermos uma cultura de negação ou vermos o outro como um igual. Ver o outro como um igual é o que Maturana denomina amor.

Considerações Finais

Ao fazer o exercício da escuta de egressos do curso de Letras Espanhol da UFSM que são, hoje, professores formadores, percebi que a ética que Maturana traz à baila, que o amor como este reconhecimento do outro, foi presente no curso ao longo do tempo em que lá estiveram. Através da linguagem e da reflexão na linguagem, há professores formadores que atuam nas brechas ou nas clareiras do bosque da formação. Estes professores colaboram efetivamente para uma formação intercultural, pois não invisibilizam os alunos em seus processos de busca pelo conhecimento acadêmico, não os negam, tampouco negam o conhecimento que esses mesmos alunos trazem de seus fluíres do viver cotidianos, anteriores e/ou alheios a universidade. Esses professores também se amam e, conseqüentemente, se legitimam nestas relações. Isso me mostrou que nem tudo está perdido. Que há professores que criam sistemas sociais e que, através da linguagem e com a linguagem auxiliam seus alunos em seus processos, ajudando-os a constituírem-se como profissionais que estarão preparados para assumirem suas atividades na humana docência (ARROJO, 2011). Evidentemente, que se esse for, também, o desejo dos alunos, professores em formação.

O exercício da escuta também me possibilitou verificar que há professores que criam sistemas de poder e que, frente a isso, negam seus alunos no espaço formativo como futuros professores de língua espanhola. Conseqüentemente, esses formadores negam a si mesmos como gente nesse mesmo espaço em construção. Infelizmente, ainda presenciamos muito este tipo de escolha na condução das relações dentro da universidade e essas condutas geram muitas barreiras para a aprendizagem dos alunos, como percebemos com os relatos das entrevistas. Mas há esperança! Os relatos nos mostraram também que as reflexões na linguagem

e ações amorosas por parte de outros tantos professores formadores colaboram para outra cultura dentro do curso. E isso favorece a interculturalidade nesse espaço - não só como prática do viver de alguns, como também um saber da formação de novos professores e, portanto, uma ferramenta pedagógica.

Estar entre os professores que criam sistemas sociais ou que criam sistemas de poder é uma escolha. Para Maturana (2009),

Nós, seres humanos, sempre fazemos aquilo que queremos fazer, mesmo quando dizemos que não queremos fazer o que fazemos. Quando fazemos o que dizemos que não queremos fazer, nós o fazemos porque, ao fazê-lo, esperamos conservar algo que pertence a um domínio diferente daquele em que fazemos o que dizemos que não queremos fazer (MATURANA, 2009, p. 150).

É evidente, assim como o próprio Maturana alerta em *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*, que cada ser vivo só pode oferecer aquilo que tem. O que oferece é resultado da sua educação, das suas relações, da cultura em esteve/está inserido. O que é inevitável considerar, para mim, é que professores que atuam na universidade são pessoas com acesso ao conhecimento, que têm possibilidades de ampliar suas reflexões na e com a linguagem a partir de relações, inclusive, fora da instituição, com viagens, intercâmbios, seminários, etc. A ética na formação de professores mediadores interculturais a partir de uma humana docência seria, para mim, um atributo profissional. No entanto, não o é como regra, como algo inerente a estrutura da graduação. É apenas uma escolha que se dá a partir da vida que cada um leva – dentro e fora da universidade.

Isso fez com que eu me desse conta de que, ao longo dos vinte e poucos anos de existência do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria, ele ora formasse professores de língua expostos mais a sistemas sociais, ora mais a sistemas de poder e que esses sistemas conviveram/convivem no curso. O curso de Espanhol que Gabriela Mistral fez é diferente do curso que Manoel de Barros fez, que também se difere do curso que eu fiz, ainda que muitas experiências

possam se aproximar – realidades, convivências, etc. O Curso de Letras é sempre um novo curso, porque ele – que é feito por pessoas - sempre está se reorganizando, passando por um novo acoplamento estrutural. E, nessa reorganização, sempre há espaço para professores que atuam nas brechas, nas clareiras do bosque, e que colaboram para a formação de professores de espanhol como mediadores interculturais.

Vale, por fim, considerar a oportuna necessidade de transformação da universidade como espaço educativo amoroso – não apenas na pesquisa e na extensão, mas fundamentalmente em seu ensino. Afinal, para que educamos? Rubem Alves já nos alertou de que há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Que universidade queremos para nossos alunos? O próprio Alves (2011, p. 31) aponta para essa reflexão ao perguntar aos seus leitores: “violento o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende?”

Não somos seres apenas de contato, como definiu Paulo Freire (2011). Somos seres de relação. E isso implica em nós, professores, uma abertura para o mundo e todas suas possibilidades, sobretudo aquelas que nos humanizam, que colaboram para que exerçamos a humana docência. Isso não significa abrir mão das chamadas “especificidades da formação de professores de língua espanhola”, como a língua e sua estrutura, por exemplo. Isso significa aprender a ver o aluno como gente. Afinal, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2010,143).

Referências

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- _____. **Variações sobre o prazer – Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2010.

_____. **Pedagogia e mudança.** 2ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

MATURANA, H.; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural.** Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, H.; REZEPKA, SIMA N. **Formação humana e capacitação.** 4ª ed. Madrid: UNICEF-CHILE/DOLMEN EDICIONES, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Trad. José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

_____. **Transformación en la convivencia.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica, 2014.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Cátia. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual.** Revista Brasileira de Educação. V. 16. Maio-ago2011.

Notas de fim

1 Doutora em Educação (PPGE/UFSM) e professora no curso de Licenciatura em Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo; angelisef@hotmail.com

2 Orientador do trabalho e professor no PPGE da Universidade Federal de Santa Maria; vbarcelos@terra.com.br

3 Nomes fictícios.

4 Extensão e pesquisa são espaços da formação de professores também. No entanto, não são um espaço ainda de todos ou que todos têm acesso igualmente.

Os desafios na (re) estruturação curricular do curso de pedagogia da FAMUR

Nureive Goularte Bissaco¹

Ao sermos desafiados a (re) organizar a estruturação curricular do Curso de Pedagogia, muitos questionamentos, reflexões e desafios nos são colocados no decorrer deste processo.

Se por um lado propomos o desafio de inovar, para possibilitar uma mudança significativa em nossas práticas pedagógicas, de outro, precisamos considerar as abordagens e exigências de nossas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015) como também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006).

Como então, propor discussões teóricas contemporâneas e inovadoras que possibilitem o acesso aos diferentes componentes curriculares, buscando articular as diferentes abordagens pedagógicas relacionadas a formação inicial de professores? A partir dos estudos de Coll (1996) e Krasilchik (1998, 2015) é preciso considerar alguns elementos na organização do currículo, iniciando pela definição dos objetivos educacionais, incluindo objetivos de ensino e aprendizagem e adequá-los as demandas institucionais e possibilidades docentes; fazer a seleção e organização de conteúdos, referindo-os a temas a serem abordados, considerando a relevância, atualidade e utilidade, bem como que sejam aplicáveis, devendo ser significativos ao acadêmico; trazer a definição de estratégias e recursos centrados no acadêmico considerando a preparação docente, as condições da instituição e o perfil do acadêmico e por fim, definir a avaliação compreendida como o meio pelo qual se

busca verificar se os objetivos foram alcançados, devendo ser diagnóstica, formativa e somativa.

De que maneira então, podemos pensar esta formação propondo uma reflexão ampla frente ao conceito de docência? Como nos afirma Freire (2018) os processos de ensinar e aprender são concomitantes e que há uma inevitável intersecção entre eles.

De acordo com nosso PPP:

o graduando em pedagogia deve compreender a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos de formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes a sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender. (PPP Faculdade Murialdo, 2017, p.21)

Ao considerar este desafio, precisamos nos apropriar dos conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Assim, faz-se necessário definirmos as especificidades destes conhecimentos a fim de compreender sua importância e lugar a ser definido na formação inicial de nossos professores. No entanto, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma o pensar certo como superação do ingênuo, a ser produzido pelo próprio aprendiz junto com seu professor formador. Freire (2011).

As lacunas existentes na formação inicial de professores têm reforçado a má qualidade da formação de professores iniciantes, o que por vezes, dificulta o resgate da

credibilidade de que os Cursos de Pedagogia estariam preocupados em (re) estruturar, em (re) organizar suas propostas buscando retomar esta credibilidade.

Desta forma, faz-se urgente e necessário refletir *a partir e sobre*² as propostas curriculares já existentes, a fim de compreender de que forma podemos tornar possível articular os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos a partir de uma organização curricular flexível. Precisamos nos questionar constantemente se as escolhas curriculares atendem as demandas de sua missão formadora.

Para tanto, nos parece fundamental examinar o que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96 define para compreender quais as incumbências e responsabilidades estabelecidas aos professores, definidas em seu art. 13:

Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (CARNEIRO, 2013, p. 161)

A partir desta premissa, somos desafiados a propor uma estruturação curricular que contemple estas responsabilidades exigindo uma formação específica para educar, orientar e estimular a aprendizagem, provocando em nosso acadêmico o desejo de interagir com o conhecimento. É preciso então compreender que, para além das condições didáticas e o conhecimento acadêmico do professor, as relações humanas tem lugar essencial para a aprendizagem. referenciam competências e saberes docentes, que são plurais e provenientes de diversas fontes como formação profissional, história de vida e experiência docente.

Profissão docente: entre Saberes e Competências

A estruturação da grade curricular de um Curso de Licenciatura em Pedagogia nos exige a rigorosidade da profissão, no sentido estrito da palavra, pois ao mesmo tempo em que nos desafiamos a inovar em sua organização e flexibilização, é preciso definir de quais saberes e de que competências precisam ser contempladas.

Os saberes e competências do docente incluem a área de conhecimento sobre o assunto a ensinar; incluem os saberes didático-pedagógico sobre teorias e técnicas sobre o processo de ensino e aprendizagem e as relações interpessoais; abordam os saberes da experiência e identidade docente, em que encarar a docência como profissão significa reconhecer a necessidade de aprimoramento contínuo neste campo de atuação e a competência política relacionada a reflexão sobre o próprio agir pedagógico. (GROHS 2017, p. 83). No entanto, assumimos a responsabilidade em “dar conta” do que Gautier (2006) nomeia como repertório de conhecimentos e profissionalização, ao citar (BOURDONCLE, 1993, p.105): “Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática.” Nos provoca e nos incomoda esta afirmação, pois é necessário, ao organizar a grade curricular aprofundar as relações entre os saberes e a profissionalização e fazer com que esta relação se estabeleça desde o primeiro semestre do curso.

Entende-se então, que cada profissão irá determinar um saber específico, que vise gerar uma competência profissional única, o que reforça que independente da profissão a ênfase maior está na centralidade do saber. Daí nos indagamos: existe um repertório de conhecimentos peculiar ao ofício do professor? Segundo Libâneo (2010), ao considerarmos o objeto de estudos da pedagogia, a educação, entendida como uma das ciências da educação, esta distingue-se por estudar o fenômeno educativo na sua globalidade, que tem sua identidade e problemáticas próprias. Assim, o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo o trabalho docente seja um trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2010).

Faz-se necessário compreender que as práticas educativas se estendem as mais variadas instâncias da vida social, não restringindo a escola, ou a docência, embora essa seja a referência de formação da pedagogia. Assim, é preciso considerar conhecimentos científicos e filosóficos, os conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica e que constituem a referência básica do tratamento do fenômeno educativo e os conhecimentos técnico-profissionais conforme o âmbito da atuação profissional, buscando explicitar seus objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa.

Para contemplar este repertório de saberes, inicialmente analisamos algumas propostas curriculares de cursos de licenciatura de IES de algumas regiões brasileiras, dentre elas Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba – FAC-FEA, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de compreender como estão organizadas suas grades curriculares, bem como, propor uma estrutura de núcleos de conhecimento que contemplem não somente o saber acadêmico, como também, os conhecimentos produzidos pelos professores sobre sua função e sua condição de trabalho docente. Arroyo (2013, p. 71) afirma que “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem.”

O que então, é indispensável na estruturação curricular de um curso de licenciatura? Se focarmos nossas reflexões às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) veremos na sua essência, que desde a proposta de sua carga horária relacionada às atividades práticas a serem contempladas nos componentes curriculares e as horas pensadas para as práticas de estágio demonstram a preocupação de aproximar as discussões teóricas tão necessárias às situações cotidianas dos futuros contextos de atuação, os espaços escolares e não escolares, entendendo que desta forma, a grade curricular não irá aprisionar a fala entre os semestres. Nos perguntamos: como então, desenvolver os conteúdos curriculares do Curso de Pedagogia em relação ao desenvolvimento das competências?

Ser competente: desafios e possibilidades

Segundo a LDB em seu Artigo 9º., no Inciso IV, que menciona as diretrizes e competências que norteiam os currículos, faz-se necessário descrever de maneira explícita os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes).

Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Também podemos considerar o conceito de competências defendida por (BLOOM, 1956), como conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida, e por (PERRENOUD, 2013) que completa afirmando que estas devem estar estruturadas em um contexto determinado com o intuito de solucionar um problema ou lidar com uma situação nova.

Ao explicitarmos as competências para o nosso acadêmico, ele terá a clareza do que *deve saber*³ ao final de cada disciplina, e, o que *deve saber fazer*⁴, fortalecendo ações que assegurem seu direito a aprendizagem para *querer fazer*⁵.

Nesse contexto, e ancorada nos mencionados princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCN's, a BNCC⁶ adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Entende-se que, estas são fundamentais a serem desenvolvidos no decorrer da formação inicial do pedagogo, listados a seguir: valorizar e utilizar, exercitar a curiosidade intelectual; desenvolver o senso estético, utilizar conhecimentos; utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; argumen-

tar com base em fatos, dados e informações confiáveis; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ainda de acordo com BNCC, é preciso considerar que a *intencionalidade*⁷ do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento de nossos acadêmicos. Tal monitoramento deve fundamentar-se a partir da:

- Observação sistemática – visando acompanhar efeitos e resultados de suas ações que resultem nas aprendizagens e no desenvolvimento dos acadêmicos a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso, com destaque para suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.
- Registro – devem ser feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelos acadêmicos: relatórios, portfólios, fotografias, textos. Então, ao propor o desenvolvimento de competências é preciso estimular os acadêmicos a pensar, questionar e discutir os assuntos a partir de situações problemáticas.

Complementando estas reflexões Zabala e Arnau (2011) afirmam que o primeiro passo para o desenvolvimento das competências gerais que definirão a formação integral da pessoa é preciso abarcar com o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional.

Desta forma, somos desafiados a propor uma aprendizagem ativa, em que o envolvimento do acadêmico em relação as novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição substancial para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em distintos momentos do processo que vivencia, concebida como um diferencial competitivo para as IES. Nesta direção, para que consigamos desenvolver as competências a partir dos componentes curriculares propostos em nossa grade curricular, é preciso de um método que visa estimular os acadêmicos a pensar, questionar e discutir – o ensino

investigativo – entendido como um método balizador do processo de aprendizagem de maneira dialógica e problematizadora, mediada pela dialogicidade, visando uma aprendizagem colaborativa, desenvolvendo o pensamento crítico e a construção de um comportamento crítico, reflexivo e emancipatório.

Considerações finais

Atuar nos espaços de formação de professores nos permite transitar e nos desafiar constantemente com relação àquelas escolhas que irão se destacar enquanto diferenciais necessários em sua formação inicial, como também, lidar com provocações cotidianas envolvendo os processos de ensinar e aprender numa trama de conhecimentos prévios, conhecimento científico, saberes docentes e relações significativas que tragam o sentido ao relacionar as discussões teóricas realizadas no espaço acadêmico e as práticas educativas propostas no decorrer desta trajetória inicial de formação.

Enquanto nos permitirmos refletir sobre todos estes aspectos que direta ou indiretamente permeiam nossas discussões inseridos nestes meios formativos, estaremos considerando a rigorosidade científica e metodológica, que precisa acompanhar nossas contínuas buscas, muito defendidas por Freire (2015).

Exercitar a reflexão visando repensar as estruturas curriculares dos Cursos de Licenciatura faz-se necessário e urgente e, no contexto desta escrita, a reflexão proposta nos motiva a continuar nesta busca a fim de possibilitar uma formação inicial de qualidade, que se multiplicará nos mais diversos espaços em que o fenômeno educativo se fizer presente.

Entendo como necessário pensar no perfil de nossos egressos, visando propor espaços de formação que efetivamente contribuam para sua formação integral, devendo possuir um repertório de competências e habilidades, resultantes do percurso formativo vivenciado, aliado ao proposto em seu projeto pedagógico, considerando a pluralidade do conhecimento, em que a ética, permeie todas as ações relacionadas a sua atuação profissional.

Por fim, que a estrutura curricular pensada e (re) pensada atenda as especificidades da formação do acadêmico do curso de pedagogia, concebido, no contexto desta escrita como aquele profissional que atuará em várias instâncias em que o fenômeno educativo se fizer presente, como estimulador da reflexão crítica acerca de seu contexto de atuação.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 376 p.
- CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BLOOM, B. S. (ed.). Taxonomy of educational objectives : cognitive domain. White Plains, N.Y.: Longman, 1956.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
- FACULDADE MURIALDO. Projeto Político Pedagógico. Caxias do Sul, 188 p. Trabalho não publicado, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- Competências para o Século XXI. Disponível em: <http://docplayer.com.br/28693820-Competencias-do-seculo-21-renato-kraide-soffner-doutor-em-educacao-unicamp-pesquisador-e-docente-permanente-do-ppge-unisal.html>. Acesso em 15/02/2018.
- GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Didática da Educação Superior: Elementos para a formação e atuação docente. Cap. 04. In: Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação [também em formato eletrônico] / Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Aparecida Ferrari (org.). - Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.
- KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: tensões e mudança. São Paulo: universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação, 2008. Cadernos de Pedagogia Universitária, 4. Disponível em: http://prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_4_PAEpdf acesso em julho de 2018.
- _____, Myriam. Planejamento Educacional: estruturando o currículo. In: KRASILCHIK, Myriam; MARCONDES; Ernesto (Org.). Educação Médica. São Paulo: Sarvier, 1998.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Competências Pedagógicas do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Dez Novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____, Philippe. Desenvolver competências ou ensinar saberes. A escola que prepara a vida. Editora Penso, 2013.
- PIMENTA, Selma. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino Superior, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (org). Dicionário de Paulo Freire. 4. Ed. Ver. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Cap. 5. Artmed, 2011.

Notas de fim

1 Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Murialdo (FAMUR), Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em Educação à distância pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-graduanda em Metodologias Ativas pela Faculdade Murialdo (FAMUR).

2 Grifo da autora.

3 Conhecimento.

4 Habilidade.

5 Atitude.

6 Para conhecer com mais profundidade as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular acesse :<http://www.portal.mec.gov.br>

7 Grifo da autora.

Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia - EAD – UFRGS – interfaces com a teoria de Feuerstein e Freire

Valdete Gusberti Cortelini¹
Geraldo Antônio da Rosa²

Diferencial de um Projeto Político Pedagógico que legitima na prática sua concepção teórica

O Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vinculada à Universidade Aberta do Brasil, que norteia o curso de Pedagogia, permite-nos observar marcas específicas da EaD, que fundamentam a formação de professores. Inicialmente, a UFRGS já destaca que o curso se “caracteriza como um processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia...” (2014, p. 01). Esse fundamento é ponto de partida para se pensar um curso de EaD. Se não fosse para levar em consideração diferenciais, o ensino a distância seria um fracasso. Assim, também, o entendimento de aprendizagem como um processo autônomo, que transpõe a essência da construção do conhecimento.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2016, p. 69).

Freire nos faz pensar que, sempre que nos acomodamos ou nos adaptamos, tornamo-nos oprimidos, e as lutas contra essas ações se constituem em forma de

ameaça. O desafio proposto por um curso de EaD é muito mais do que uma formação, uma vez que quebra o paradigma de um ensino estático e linear.

Nesta perspectiva, os saberes voltados à avaliação, à metodologia e à concepção do conhecimento também se constroem na dinâmica proposta pelo curso, possibilitando que os futuros professores possam vivenciar a perspectiva de um ensino dinâmico e interdisciplinar. Por meio de sua estrutura, nos viabiliza identificar a concepção pedagógica trazida para a atuação no ensino, mediante as ideias implícitas e explícitas nos seus escritos, destacando inicialmente as diretrizes norteadoras para a sua construção, trazendo ideias consideradas chavões de acordo com os princípios educacionais defendidos por Freire e pela teoria da mediação de Feuerstein, que se destacam no decorrer do documento: *autonomia, ação-reflexão-ação, relações, competências e conhecimento*³.

Segundo Morés (2014, p. 369), “acredita-se que a inovação não significa apenas a produção de um produto novo, mas também, de um processo de mudança e de ressignificação em determinado contexto”. Esses princípios, embasados na reflexão, com o passar do tempo são aprimorados, mas a caminhada de base sempre fará parte do todo. Não se avança na qualidade do ensino sem levar em consideração o primeiro passo. Somos uma continuidade no processo que se constitui na ação-reflexão-ação.

A perspectiva da formação docente especializada para a modalidade da EaD exige uma reflexão sobre

um “novo pensar” dos participantes, de forma ativa e crítica, bem como os seus instrumentos didáticos, práticas e projetos pedagógicos. Com tantas possibilidades de escolha, o docente precisa buscar e trocar experiências, de modo a construir referenciais que orientem suas escolhas, para atingirem seus objetivos pedagógicos no contexto de sua prática educativa dinâmica e contínua, podendo ser alterada pelas respostas tecnológicas e das práticas educativas que surgirão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (DEMARCO; HONORATO, 2013, p. 212).

A educação a distância traz uma nova forma de pensar o ensino. É nessa flexibilidade que é imprescindível a responsabilidade da instituição para que o processo de formação contemple as diretrizes pedagógicas norteadoras da prática.

Percebemos que esse interesse se torna claro quando, no PPP, como ponto de partida do trabalho, compreende-se na dinâmica social e de suas redes de construção do conhecimento. Somente através das relações é possível que o ser humano se transforme e transforme o que

está à sua volta. Para isso, o sujeito precisa compreender-se como um ser histórico e político, inserido num contexto que o concebe como inacabado e em constante aprendizagem, respeitando o processo de cada um. Leva em consideração as mudanças do mundo do trabalho, as inovações científicas e a inserção inevitável da globalização econômica que objetiva à amplificação do sistema capitalista no mundo contemporâneo.

O PPP demonstra nos seus escritos iniciais que a formação se destina a professores em exercício, visando a uma educação continuada. Traz a concepção de ensino como sendo permanente e contínuo, condição do ser humano enquanto ser cultural e político, que busca sua legitimação pessoal e profissional na construção permanente do conhecimento.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente [...] (FREIRE, 2015, p. 50).

Estratégias de Mediação	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB
Competências	Compreensão da dinâmica social em rede de relações, compromisso com a dimensão pública da educação, saberes atualizados e com proximidade entre teoria e prática.
Ação-reflexão-ação	Postura crítico-reflexiva, compreensão dos saberes científicos, tecnológicos e provenientes da experiência de vida e do trabalho em permanente transformação, entendimento das diferenças nas relações entre indivíduos e grupos sociais.
Relações	Entendimento de relações entre o ser humano e o conhecimento através de redes que se constituem com diferentes sujeitos, saberes e influências do contexto.
Conhecimento	Compreensão dos saberes científicos, tecnológicos e provenientes da experiência de vida e do trabalho em permanente transformação, entendimento das diferenças nas relações entre indivíduos e grupos sociais.
Autonomia	Autonomia intelectual e uma postura crítico-reflexiva, num contexto de participação democrática.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base no PPP do curso de Pedagogia em EaD, UFRGS.

Estratégias de Mediação	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB
Competências	Compreensão do conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar.
Ação-reflexão-ação	Postura de ação-reflexão-ação diante dos conhecimentos oriundos da prática em relação aos novos apresentados.
Relações	Concepção sócio-histórica de construção do conhecimento das diferentes áreas.
Conhecimento	Construção do conhecimento através de processos interativos, buscando uma avaliação constitutiva dos processos de ensinar e aprender.
Autonomia	Estratégias de ensino centradas na construção pessoal e do grupo no desenvolvimento de consciência crítica e autonomia.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base no PPP do curso de Pedagogia em EaD, UFRGS.

Não perdendo de foco o questionamento central desta pesquisa, que é o de buscar as estratégias de mediação na formação de professores, objetivando a construção da aprendizagem em sujeitos autônomos, destacaremos do PPP os princípios norteadores que atendem a essa concepção de educação. No início deste capítulo, já destacamos ideias consideradas fundamentais e entendidas como estratégia de mediação na aprendizagem. Através do quadro 1 acima, buscaremos, nos princípios norteadores deste documento, anunciações das ideias destacadas. A classificação das ideias centralizadoras do PPP traz como fundamentação princípios de Freire e Feuerstein.

Baseando-se nos doze critérios propostos por Feuerstein na teoria da mediação entre mediador e mediado na construção do conhecimento e dos saberes necessários para a prática educativa apresentados no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Freire, podemos extrair do PPP as ideias centrais dos princípios norteadores do curso centradas nas estratégias de mediação.

As ideias centrais dessas estratégias trazem, nos escritos desse documento, confirmações dos fundamentos das teorias mencionadas, ou seja, apresentam o norte do ensino voltado ao conhecimento construído nas relações entre mediador e mediado, compreendendo os sujeitos inseridos numa dinâ-

mica social que, por meio da ação e reflexão deste espaço, desenvolvem-se competências responsáveis por construir a autonomia necessária na busca constante de transformações.

Assim como o PPP apresenta os princípios norteadores da concepção do conhecimento, apresenta também princípios fundamentais a serem articulados pedagogicamente para que essa concepção seja construída na prática da sala de aula. Apresenta-nos indicadores de como as estratégias de mediação são concebidas no universo educacional do curso, compreendendo-as numa espécie de rede onde conhecimento, contexto, sujeitos e práticas se entrelaçam na construção dos saberes.

Além da concepção de conhecimento e das estratégias de como ele acontece na dinâmica educacional, o documento apresenta os possíveis resultados esperados diante do processo educativo construído ao longo dos anos do desenvolvimento do curso. Embora se tenha consciência de que o processo é único e marcado pelas interações entre sujeitos, com o referencial teórico e com as práticas, a articulação na dinâmica do curso prevê o desenvolvimento do sujeito preparado para atuar nas especificidades que o curso direciona a sua formação para atuação no mundo do trabalho.

Estratégias de Mediação	Embasamento no PPP do curso de Pedagogia EaD – UAB
Competências	Apresentar domínio dos conteúdos das diferentes áreas que lhe cabe ensinar, das didáticas e metodologias nas diferentes situações de ensino e aprendizagem. Papel do professor como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos da aprendizagem. Compreensão dos contextos histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana. Desenvolver o ensino de forma investigativa refletindo sobre a sua própria prática e desenvolvendo saberes educacionais a partir de questões experienciadas.
Ação-reflexão-ação	Refletir sobre aspectos teórico-práticos avaliando criticamente os métodos educacionais vigentes e os recursos informáticos disponibilizados.
Relações	Articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas. Criação de culturas de redes cooperativas inter e intraescola com o uso de novas tecnologias de comunicação.
Conhecimento	Compreender os vínculos entre teoria e prática mediante construção coletiva que tornem presente a inter e a transversalidade. Utilização de recursos informáticos na escola promovendo a aprendizagem através da construção coletiva do conhecimento.
Autonomia	Gerir o espaço escolar de forma democrática, articulando-o com a sociedade.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base no PPP do curso de Pedagogia em EaD, UFRGS.

Analisando os quadros acima apresentados e destacando as ideias essenciais do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, UAB, podemos destacar que o curso propõe na sua proposta pedagógica os princípios norteadores que permeiam o currículo, a avaliação e os processos formativos, que se entrecruzam nos seguintes fundamentos: exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, integrada e investigativa, com ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Preocupa-se em compreender a dinâmica social e as relações que a sustentam, com o compromisso de dar suporte ao professor para que reflita per-

manentemente sua prática, recriando-a e avultando o conhecimento sobre o fazer pedagógico. “Compartilhar envolve a escuta atenta e aberta do ponto de vista do outro, enfatiza a cooperação, cria um clima de confiança e respeito” (SOUZA, 2003, p. 52).

Observa-se que os pressupostos teóricos se fundamentam na autonomia, na relação entre a prática pedagógica e a pesquisa, buscando a articulação dos componentes curriculares de forma compartilhada e interdisciplinar, buscando um diálogo permanente entre teoria e prática. O curso, além de articular os compo-

nentes curriculares, faz conexões dos mesmos com as experiências dos docentes nas suas práticas pedagógicas.

Estudos já realizados por Morés (2014, p. 372), de análise do Projeto Pedagógico da UFRGS, vêm confirmar as observações citadas quando nos diz que:

O currículo tangencia a inovação, estando organizado em eixos temáticos que agregam e articulam, em cada semestre, os conhecimentos específicos, teóricos e práticos. Os eixos são propostos por interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminário Integrador. Essa proposta curricular do curso se propõe a superar a dicotomia proporcionada pelos modelos convencionais de cursos que, tradicionalmente, apenas teorizam sobre a prática, sem agregar-lhe inovações. (UFRGS, 2006).

O PPP estrutura-se em eixos nos quais estão dispostas as disciplinas, interdisciplinas e seminários integradores, identificando a presença das articulações projetadas e os processos de mediação da aprendizagem dos princípios norteadores do referido curso. A mediação deve encorajar o mediado a prestar atenção a vários estímulos, considerar todos os fatos relevantes e compreender que as coisas não podem ser vistas como entidades isoladas (SOUZA, 2003, p. 83).

Paralelamente à Matriz Curricular obrigatória do curso, são oferecidas atividades complementares, nas quais os professores do curso são provocados a oferecer diferentes situações de pesquisa e extensão ao longo do seu percurso.

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor deve ser permanentemente estimulada numa perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite mecanismos diversos para o desenvolvimento do pensamento autônomo e internalize a importância de estar inserido em dinâmicas de participação. A formação precisa permitir que o professor aja de forma livre e criativa na implementação de projetos que permitam a formação da sua identidade profissional e pessoal.

Podemos propor, considerando-se os escritos, que a EaD, através do PPP do curso de Pedagogia em análise, apresenta caminhos e estratégias de mediação da

aprendizagem, na perspectiva da construção, por meio das relações estabelecidas, de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo. O compromisso com a construção do conhecimento permite que o curso ofereça estratégias necessárias para o desenvolvimento das competências do docente.

Considerações Finais

Independentemente da época em que vivemos, o pensar e o refletir sempre estiveram presentes como princípios vitais para o professor pesquisador e reflexivo, num processo contínuo de avaliação de seu fazer pedagógico para, assim, desenvolver no aluno a criticidade, a fim de que consiga pensar sobre sua existência e a do outro, construindo pontes de responsabilidade e ética.

Uma educação que priorize o pensar de acordo com a realidade e o contexto vivido, que discute seus avanços, permitindo que os seus princípios norteadores sejam estabelecidos coletivamente e regados continuamente pelo ato de avaliar, compreendendo o sujeito como um ser inacabado e em constante modificabilidade na construção do seu conhecimento individual e coletivo, desenvolve seu ensino onde mediador e mediado, inseridos neste contexto de desafios, construam-se responsabilmente enquanto indivíduos, para que coletivamente suas ações os humanizem. Essa postura constrói-se gradativamente pela ação do pensar e, por meio da reflexão, constitui-se em autonomia e ética. Neste parâmetro de pensamento, somos responsáveis uns pelos outros da mesma forma que nos responsabilizamos pelo mundo. Assim, também, nos humanizamos.

Esse movimento permanente do sujeito na construção do saber, sentindo-se parte do processo e responsável pelas construções cognitivas a partir de suas reflexões e da interação com o outro, possibilita pensar “a ação” continuamente, e o pensar é o motor das transformações educacionais.

Sendo assim, torna-se claro que a mediação acontece somente quando são disponibilizados momentos de interação através do diálogo, sejam eles na forma de debates online ou na forma presencial, possibilitando

ao mediado modificar as estruturas mentais, evoluindo nos seus saberes e na sua maneira de interagir com o outro, visando à sua autonomia no pensar.

Referências

DEMARCO, Sílvia R. S.; HONORATO, Hercules G. Escola Naval 3. **V Seminário Internacional de Educação a Distância**. CAED.EFMG. 2 a 4 de setembro de 2013. Meios atores e processos. Acesso em: 18 junh. 2018.

FACED-UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso**. Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pead2014/documentos-do-curso/projeto-pedagogico-do-curso>. Acesso em: 23 junh.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários À Prática Educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MORÉS, Andréia. Cursos de Pedagogia EaD: superando desafios – construindo inovações. **Revista Educação**: Santa Maria. V. 39, n. 21, p. 367-378 – maio/ago: 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/20398493-Cursos-de-pedagogia-ead-superando-desafios-construindo-inovacoes.html> Acesso em: 15 maio 2018.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação como Princípio Educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2003.

UFRGS/UFSC/REDISUL/MEC/SEED - **Projeto EaD Curso de Licenciatura em Pedagogia**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (2006). Disponível em: <http://www.mariejane.pbwiki.com/f/projetoPEAD.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Notas de fim

1 Doutoranda e Mestre em Educação – UCS – 2018. Emil: valdetegusbertic@yahoo.com.br

2 Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade CarlosIII-Madri Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul-UCS/RS. Email: geraldorosa06@gmail.com

3 Grifo nosso.

Repensando as Práticas Pedagógicas e o papel do Professor na Educação Básica: um relato de experiência na Formação de Professores

Viviane Catarini Paim¹

Introdução

O presente relato de experiência resulta do desenvolvimento do Projeto de Extensão intitulado “Repensando as práticas pedagógicas e o papel do professor na educação básica”. Este projeto busca potencializar a extensão como possibilidade de integração e parceria com a sociedade local e regional, somando-se aos demais projetos desenvolvidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Farroupilha. Além disso, visa intensificar as relações entre o IFRS e outras instituições.

Para corroborar com a importância das ações de extensão promovidas pelas instituições, apresenta-se a definição do conceito de extensão, expressa na Resolução nº 058/2017, Art. 2º, que aprova a Política de Extensão do IFRS, a qual segue:

A “Extensão” é definida como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural sustentável, local e regional. (IFRS, 2017, p. 01).

Neste sentido, o presente projeto de extensão, vinculado às ações e diretrizes extensionistas do IFRS, busca contemplar as demandas da sociedade, visando a capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização de conhecimentos profissionais. Deste modo, está caracte-

terizado como “formação continuada de professores” e o público-alvo são os profissionais que atuam em uma escola pública estadual do município de Vacaria/RS, pois tem como objetivo principal contribuir para a formação docente de professores que atuam na educação básica, possibilitando espaços de difusão do conhecimento e reflexão sobre os processos educativos.

A principal justificativa para o desenvolvimento deste projeto decorre da necessidade de repensar as práticas pedagógicas nos processos formativos percorridos na educação básica, etapa primordial na formação do indivíduo pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação básica, em especial, o ensino fundamental (Art. 32), tem por incumbência alguns objetivos, entre eles, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

A escola, principal espaço educativo para o alcance destes objetivos, serve-se de práticas pedagógicas para a garantia da aprendizagem e para o desenvolvimento da formação geral do estudante, já que ocupa tempo considerável da vida das crianças e jovens. Nesse sentido, a ação docente, nesta etapa da escolarização, compreende a relação entre o ensinar e o aprender, elementos intrínsecos no processo educativo escolar. Entretanto, em algumas práticas, o “ensinar” é efetivado como única possibilidade a ação expositiva do conteúdo pelo professor, sendo que a dimensão do “aprender” fica relegada so-

mente ao estudante ao receber as informações expostas pelo professor. Nota-se, porém, nos diversos resultados avaliativos, que a simples explanação do conteúdo nem sempre é garantia efetiva de aprendizagem.

Repensar as práticas pedagógicas requer compreender que ensinar e aprender se constituem em uma relação dialética, considerando a participação ativa do estudante, nas quais ele possa desenvolver outras operações, indo além do simples ato de ouvir, copiar e memorizar.

É recorrente entre, os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo. (BERBEL, 2011, p. 25).

Neste sentido, torna-se imprescindível crer que o papel do professor não é apenas o de transmitir as informações e conhecimentos já elaborados, mas desafiar, estimular os estudantes na construção de uma relação com o objeto da aprendizagem que necessitará da sua atuação ativa, “na qual o papel condutor do professor e a autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio das tarefas contínuas dos sujeitos”. (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 21).

Além disso, o professor da educação básica é o elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem; é a peça chave da mediação entre o conhecimento e o sujeito. Acrescido a isso, Demo (2006, p. 71) destaca que o professor da educação básica é o

[...] profissional que está no início deste processo interminável, o que o torna tanto mais estratégico e decisivo. Ao contrário do que se pensa e pratica em nossa sociedade, ele é, de longe, o mais crucial, assim como é absolutamente crucial a primeira infância no desenvolvimento de cada qual.

Diante das prerrogativas elencadas acima, a intenção do projeto de extensão foi oferecer curso de

formação continuada de professores, oportunizando espaços de reflexão sobre o papel do professor na educação básica e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam contemplar as dimensões do ensino e aprendizagem, com estratégias didáticas em que o estudante possa atuar ativamente na construção do conhecimento. Portanto, este trabalho trata de descrever um relato de experiência, explicitando o desenvolvimento do projeto de extensão na formação de professores, bem como, a metodologia adotada e os aportes teóricos que sustentam a prática do referido projeto.

Objetivos e finalidades: o que alcançar na Formação Continuada de Professores?

O principal objetivo desta ação de extensão, caracterizada como curso de formação continuada de professores atuantes na educação básica, é oportunizar espaços para a reflexão e compreensão das dimensões do “ensinar” e “aprender” no desenvolvimento de práticas pedagógicas, a partir de uma concepção interacionista de ensino, ou seja, práticas e estratégias didáticas que considerem a construção do conhecimento pelo estudante, através de inúmeras possibilidades de contato com o conteúdo.

Além disso, os objetivos específicos apresentam relações intrínsecas com as temáticas abordadas durante o curso de formação de professores, sendo assim delineados:

- Na temática “Saberes Docentes e os diferentes tempos de aprendizagem”, os objetivos são: valorizar e consolidar os saberes docentes, considerando as experiências vivenciadas nos processos educativos; compreender que, no processo de construção do conhecimento pelos estudantes, na sala de aula, há diferentes tempos de aprendizagem.
- Sobre a temática “Psicogênese da língua escrita: compreendendo os diferentes níveis de escrita”, o objetivo é compreender os níveis de escrita no processo de alfabetização, a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, planejando atividades para os diferentes níveis de escrita presentes na sala de aula.

- Diante do tema “Diferentes estratégias didáticas na construção do conhecimento”, pretende-se repensar as práticas pedagógicas a partir dos aportes teóricos em destaque no desenvolvimento do curso de formação continuada; conhecer e aplicar estratégias didáticas adequadas para superar a lógica da simples transmissão do conhecimento pelo professor.
- A última temática intitulada “Construção textual e estímulo à leitura” o objetivo é conhecer, construir e adaptar diferentes estratégias didáticas para promover processos de leitura e escrita na educação básica.

Referencial Teórico: tecendo relações entre o papel do professor na Educação Básica e as Práticas Pedagógicas

Este trabalho apoia-se, fundamentalmente, na reflexão sobre as práticas pedagógicas. Freire (1996, p. 18) afirma que “[] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Por este motivo e, diante dos objetivos e das temáticas elencadas, foi necessário eger referencias teóricas que pudessem sustentar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, na lógica da construção do conhecimento e participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Logo, aportes teóricos de diferentes estudiosos da área da educação foram selecionados para transitar entre os encontros, em aproximação às temáticas e diálogos estabelecidos.

Citam-se os estudos de Anastasiou e Alves (2015), na abordagem de diferentes estratégias de “ensinagem”, valorizando as dimensões do “ensinar” e do “aprender” no processo educativo escolar; Demo (2006), discorrendo sobre os elementos primordiais para a dignidade da profissão docente; Tardif (2002), na valorização e explicitação dos diferentes saberes docentes que são constituídos durante a formação do professor; Freire (1996), ao destacar a relação dialética do “ensinar” e do “aprender” e Gómez (2001), na afirmação da escola como espaço primordial na formação do estudante. Além destes, especificamente sobre a temática do processo de alfabetização, os subsídios teóricos reflexivos são apresentados por Ferreiro e Teberosky (1986), ao tratar da psicogênese da língua escrita, acompanhada

dos estudos de Seber (2009), destacando os caminhos percorridos na construção da escrita infantil.

Diante dos aportes teóricos que fundamentam esta ação de extensão, faz-se importante pensar, em primeiro lugar, na função da escola e os processos educativos que nela se desenvolvem, diante da obrigatoriedade e o acesso à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), Art. 4º, define a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade. Diante dessa prerrogativa, Gómez (2001) afirma que a escola acaba assumindo funções que antes eram reservados à família, especialmente no que diz respeito aos processos de socialização das gerações mais jovens. Porém, não menos essencial do que democratizar o acesso, faz-se importante discutir sobre a permanência e sucesso escolar.

Um dos elementos que colabora para a permanência e sucesso escolar é o processo educativo vivenciado pelo estudante. Neste sentido, a formação de professores é indispensável para a efetivação da aprendizagem, contribuindo para o alcance destes direitos, pois o professor torna-se o principal agente frente ao desafio do processo educativo e, por isso, repensar, construir, reconstruir e/ou consolidar a prática pedagógica faz-se inerente.

A prática pedagógica docente vai sendo constituída de saberes produzidos e mobilizados a partir das necessidades e transformações sociais que influenciam na construção e execução dos currículos escolares. Tardif (2014, p. 33) destaca que

enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Além disso, o autor afirma que os saberes docentes não se reduzem a única função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas a sua prática incorpora outros saberes com os quais mantém diferentes relações. Um destes provém da formação profissional que são definidos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores

(2014, p. 36). Ainda, ressalta que os saberes docentes advindos da prática profissional devem ser considerados como produção de conhecimento, pois os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.” (p. 37).

Faz-se importante considerar, nos processos de formação continuada de professores, os saberes experienciais (Tardif, 2014, 38) que são desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática pedagógica, baseados em seu trabalho cotidiano e vivenciados pela experiência.

De acordo com este entendimento, Freire (1996) reafirma que “o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes” (p. 13). E que, por esse mérito, não podem ser simplesmente transferidos aos educandos, mas que estes possam ser sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazer menção às práticas pedagógicas, os conceitos de “ensinar” e “aprender” estão entrelaçados e apoiados nos estudos de Anastasiou e Alves (2015), sendo que as autoras apresentam, ainda, um terceiro conceito: “apreender”, que conota o significado de “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar” (p. 19). Portanto, é necessário superar a aula expositiva e aplicar estratégias didáticas que considerem a postura ativa e contemplem a construção do conhecimento pelo estudante, compreendendo a “ação de ensinar relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo.” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 24).

O conceito de “estratégia” também advém dos estudos das mesmas autoras, pois as estratégias visam ao alcance de objetivos delineados para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, torna-se essencial que o professor da educação básica planeje estratégias que superem a lógica da transmissão da informação como única possibilidade de ensino, considerando os conhecimentos prévios e as construções já consolidadas pelos estudantes. Como ratifica Demo (2006, p. 42)

“conhecimento transmitido é apenas informação: esta, como tal, pode ser armazenada, memorizada, transportada, enviada. Mas conhecimento, sendo dinâmica complexa [...] só pode ser interpretada, desconstruída e reconstruída”.

Fez-se aqui um recorte das principais ideias teóricas que tecem as relações entre o papel do professor na educação básica e as práticas pedagógicas.

Metodologia: aliando Teoria e Prática

A base da metodologia é o princípio da dialogicidade, na relação dialética entre teoria e prática, considerando, por um lado, os aportes teóricos e, por outro, as práticas pedagógicas que podem ser aplicadas e/ou adaptadas para sala de aula.

Cabe ressaltar que, neste momento, o curso encontra-se em desenvolvimento. A formação continuada de professores ocorre através de encontros /oficinas bimestrais, aliando teoria e prática. No primeiro momento, apresentam-se os aportes teóricos que sustentam a temática em questão, explicitando os conceitos principais ou retomando os saberes já consolidados pelos professores. No segundo momento, têm a oportunidade de participar de uma atividade prática envolvendo a temática abordada. Esta atividade tem o intuito de possibilitar a construção do conhecimento pelos professores e, algumas vezes, também viabiliza o conhecimento de práticas pedagógicas trazidas pela professora formadora, que podem ser adaptadas à realidade de cada sala de aula ou de cada etapa da educação básica.

As temáticas abordadas nos encontros foram elencadas de acordo com as demandas apresentadas pela escola, sendo eles: saberes docentes e os diferentes tempos de aprendizagem; psicogênese da língua escrita: compreendendo e construindo atividades para os diferentes níveis de escrita; metodologias de ensino: diferentes estratégias didáticas na construção do conhecimento; construção textual e estímulo à leitura.

Análise e resultados esperados

Como dito anteriormente, este projeto de extensão está em desenvolvimento e os resultados obtidos até aqui, mesmo que parciais, apontam que os objetivos estão sendo alcançados, principalmente acerca das reflexões em torno do “ensino” e “aprendizagem” como elementos dialógicos.

A análise ocorre ao final de cada encontro de formação, através de observação do envolvimento dos professores participantes nas atividades propostas e anotações da formadora em diário de campo referente aos diálogos que decorrem a partir das temáticas e aportes teóricos apresentados. Observou-se até aqui, que os professores apresentam disponibilidade para a aprendizagem dos conceitos e para a aplicação de práticas pedagógicas voltadas à atuação ativa do estudante.

Nos encontros referentes à temática do processo de alfabetização, foram construídos jogos e materiais didáticos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente, no que tange à aquisição da língua escrita, compreendida como “processo dinâmico, orientado na direção de conquistas já consolidadas”. (SEBER, 2009, p. 59).

Objetiva-se, ao final desta ação de extensão, aplicar instrumento de avaliação do curso (formulário impresso), na intenção de coletar as percepções dos professores acerca das reflexões e atividades, bem como, avaliação das temáticas, metodologia adotada e recursos utilizados.

Outrossim, através de reunião com a Direção e Coordenação Pedagógica da Escola, no intuito de

avaliar a contribuição deste projeto na qualificação do processo educativo daquela instituição. Ao final desta experiência, espera-se que tenha ocorrido uma mobilização para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem a exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos, considerando o estudante como sujeito ativo e construtor de sua aprendizagem.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, [s.l.], v. 32, n. 1, p.25-40, 20 nov. 2011.
- BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- DEMO, P. **Aposta no professor**: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- IFRS. **Resolução nº 058, de 15 de agosto de 2017**. Aprova a Política de Extensão do IFRS. Ago/2017.
- SEBER, M. da G. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Notas de fim

1 Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Farroupilha. Relato de experiência referente ao Projeto de Extensão que está sendo desenvolvido no ano de 2018, caracterizado como curso de formação continuada de professores. E-mail: viviane.paim@farroupilha.ifrs.edu.br.

Versando sobre a competência de Observar do profissional educativo infantil

Rochele R.Andreazza Maciel¹
Flávia Brochetto Ramos²

Introdução

Este tema de estudo “*a competência de observar do profissional educativo infantil*” é produto de uma experiência observada e vivida no exterior. Trata-se de estudo de natureza predominantemente reflexiva acerca da importância da observação como recurso pedagógico no processo educativo na infância. Os pontos eleitos neste texto são oriundos de vivências contidas em relato de experiência, gerado a partir de anotações feitas durante período de estágio de doutoramento, realizado entre maio e junho de 2018, na Università Degli Studi Firenze – Itália. Este período foi permeado de muitas aprendizagens, por meio da aulas na universidade, visitas técnicas aos *Nidos e Scuola dell’Infanzia*³, entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores, e das observações das crianças em seu cotidiano. Trago neste artigo alguns dessas vivências, no caso, conhecer um pouco sobre a competência de observar no cotidiano da crianças. Cabe ao educador desenvolver habilidades para compreendê-la como um instrumento indispensável a prática pedagógica com crianças.

A jornada de descobertas quanto à profissionalização educativa no atendimento de crianças está inserida no cotidiano das práticas didáticas do educador. Essa ação leva-nos a dar sentido a esse estudo, objetivando investigar quais são as competências básicas que o educador carece ter ao permanecer na profissão de educar crianças. Muito já foi dito e escrito sobre as competências, então meu interesse aqui é destacar as habilidades que implicam na programação didático-pedagógica, tentando entender como essa prática pode ser usada pelo educador para apoiar e substanciar seu próprio

compromisso diário no atendimento à criança, por meio da observação. Levo-se em consideração algumas competências, procurando, em particular, delinear caminhos de uso e acompanhamento dos professores na prática didática: observação, programação, verificação e a documentação.

Um instrumento de trabalho: a observação

A observação tem sido por muitos anos um dos principais temas da reflexão pedagógica em relação à dinâmica educacional dentro das estruturas de funcionamento da escola. Nesse sentido, alguns cursos vem sendo ofertados e muitos destes de experimentação que ocorrem por todo o território italiano. Os resultados dessas formações variam de tempos em tempos, também em termos de qualidade, mas o que está em jogo é a constante atenção privilegiada a prática pedagógica que deve ser constantemente observada, porque faz parte da bagagem educativa do educador desenvolver potenciais pedagógicos (CATARSI; FORTUNATI, 1989).

Nessa perspectiva, observar também os vários aspectos relacionados a questões gerais de estrutura vividas ao longo dos anos que as escolas vem tendo, de modo a compreender as muitas dificuldades e resistências. Em primeiro lugar, é necessário destacar a práxis da observação, muitas vezes influenciada pelo ato imediato e espontâneo de ver. Estar com uma criança significa estar obviamente de olhos abertos

e, portanto, torna-se natural e, de fato, imediato e espontâneo, ver o que ela faz, como administra os espaços, como se comporta com os outros e consigo mesma. Por isso, a observação deve fazer parte de do seu canal sensorial e da bagagem experiências do educador e que precisa praticar sistematicamente para poder orientar a aprendizagem e relacioná-la com o mundo vivido aproximando cada vez mais da sua realidade. A observação é um instrumento, um tipo de prática que contém valor acrescentado imprescindível quando é para ser usada de maneira pedagogicamente intensa, ou seja, deve ter intencionalidade. O olhar do observador num ambiente educacional não é, portanto, um olhar casual sobre um acontecimento e outro, mas um olhar dirigido de qualquer maneira. É um olhar que se move sob a condução de um objetivo ou talvez mais de um.

Observar: Por quê?

Antes de mais nada, é necessário afirmar que a observação se destina a sair da superficialidade, quer dizer, muitas vezes é inerente ao ato simples e espontâneo de ver. Eu posso ouvir você e ver o que está fazendo, ficar particularmente impressionado com uma situação, perceber um gesto na relação entre as crianças, sem que esse momento deixe rastros na minha consciência pedagógica sobre o serviço oferecido. Muitas vezes, os educadores infantis tendem a construir a história da criança e optar por refletir sobre elas e suas dinâmicas interativas através de histórias construídas a partir do registro aleatório de eventos particularmente coloridos ou engraçados ou talvez difíceis e imprevisíveis.

Com demasiada frequência, os educadores também devolvem imagens que alcançam conhecimento muito parcial das crianças e, sobretudo, das repercussões de suas propostas de ações e de suas experiências educativas. Na realidade, o procedimento observacional deve idealmente ser abordado para uma pesquisa pragmática, distinta, de real profundidade. Tudo isso é fortemente influenciado pela ideia de criança que temos e, portanto, orientando à realidade cotidiana em busca fatos com relação à proposta apresentada às próprias crianças.

Dito isso, pode-se definir a observação intencional-pedagógica como aquela prática educacional movida por uma curiosidade intelectual básica e direcionada aos diferentes aspectos da vida da criança. Portanto, não se define a observação como intervenções eficazes ou ineficazes, nem para fazer julgamentos a respeito dos limites individuais das crianças ou quanto às relações familiares que elas experimentam. A observação pode ser orientada para um processo cujo objetivo final é de apreender sobre o dinamismo inerente às práticas educativas a fim de promover avaliações e transfigurações. Um instrumento primorosamente formativo para o educador é conseguir observar as dinâmicas de mudança no processo educacional. A fotografia, por exemplo, é um instrumento existente para o educador utilizar no processo de educar sem um olhar livre de condicionamento e expectativas. É um recurso inalienável para todos aqueles educadores que escolhem essa ferramenta como pano de fundo para exercer sua profissão educacional de forma diferenciada, mesmo com os mais pequenos. Observar as experiências das crianças não constitui o ponto final do processo de desenvolvimento das ações projetuais, mas impõe sua contínua remodelação (CATARSI; FORTUNATI, 2004, p.115).

Que conteúdo observar?

Uma vez aceita a relevância de construir um diálogo sobre o processo de observação, discute-se algumas definições no contexto educacional infantil. Observar intencionalmente exige, de fato, definição preliminar necessária do que se pretende observar, justamente para evitar atitude dispersiva e pouco sistemática que constitui uma das desvantagens prevalentes do profissionalismo educacional exercido nos serviços. Entretanto, a primeira distinção necessária é que número de crianças queremos que seja observado. Essa definição, influencia o processo de trabalho, pois fazer observações a respeito de um único filho ou concentrar-se na seção do grupo ou, mais geralmente, em todo o grupo de crianças presentes no serviço são ações completamente diferentes dentro de um processo de serviço educativo.

Uma boa regra seria registrar um bom número de observações em relação a todos esses três objetos potenciais, de modo que a leitura dinâmica dentro do serviço seja completa e não exaustiva. Qualquer que seja a escolha, é preciso que as observações possuam o viés da historicidade. Em outras palavras, é preciso observar os sujeitos nos vários contextos diferentes e em vários momentos significativos do ano letivo. Desta forma, a equipe de educadores será capaz de construir uma espécie de percepção da vida das crianças dentro dos serviços, registrando as mudanças, as diferenças e evoluções em uma perspectiva dinâmica capaz de dar autenticidade ao serviço educativo na infância.

As observações espontâneas e episódicas, baseadas na aleatoriedade, não podem, de fato, ser úteis para o propósito de ampliar a perspectiva formativa do educador. É necessário aceitar o desafio de assumir a observação como ferramenta diária que pode ser ativada em qualquer contexto e a qualquer hora do dia. Portanto, não depende do número de sujeitos para o educador decidir ser ou não um observador, há contextos e crianças diferentes, assim conseguirá perceber com seus olhos pensantes, os elementos de interesse particular de cada criança. Alguns indicadores de observação, são imprescindíveis de conhecer para se pensar diante daquilo que se almeja ver e registrar. Conforme Terlizzi (2013, p.40-43), pode-se classificar esses indicadores através de conteúdos específicos tais como: situações de jogo livre, situações de atividade estruturada, situações de rotina e, por fim, o ambientamento da criança.

Situações de jogo livre: essa expressão refere-se a todas as situações em que as crianças ficam livres para escolher não apenas o tipo de jogo ou atividades para brincar, mas também os acompanhantes com quem irão brincar, acompanhar quando não querem ficar sozinhos. Em alguns casos, estas são situações que podem ser confusas e caóticas, devido ao elevado número de crianças e à liberdade que lhes resta para escolher atividades que preferem. No entanto, se os contextos forem organizados e bem estruturados do ponto de vista dos espaços e da distribuição dos materiais disponíveis, eles podem tornar-se situações ricas em ideias observacionais úteis para melhor compreender as crianças e suas preferências, assim como observar

especialmente as dinâmicas internas dos grupos. O educador que tenta focalizar esta situação deve ter o cuidado de considerar alguns detalhes como agregação espontânea, episódios de agressividade, usos de espaços e materiais, solicitação da figura do educador.

Situação de atividade estruturante: esta expressão refere-se a qualquer atividade sob a orientação direta do educador que estabelece regras, limites físicos e conteúdos. Além disso, estabelecer o número de crianças que participará nas atividade em questão. Nesse caso, portanto, o papel do educador é central, pois mais do que outros, as observações são respostas em relação ao seu trabalho e suas escolhas. Portanto, o olhar observador não deve ser orientado a estabelecer um nível presumido de competência das crianças, mas dos processos que eles colocam em prática para responder às solicitações. Cada reação pode nos dizer muito sobre os vários níveis da atividade proposta. Em relação a esta situação particular, o educador deve se dedicar à observação tendo o cuidado de considerar algumas articulações como compreensão fornecida a criança, tempo de atenção e um resumo da atividade desenvolvida.

Situação de rotina: trata-se de todas as situações que se repetem regularmente todos os dias no cotidiano infantil e quais as preocupações mais próximas das crianças como sono, almoço, mudanças de espaços e entrada-saída. Estas constituem fundamentos que requerem ideias ao educador para perceber uma intenção de observação sistemática e contínua. Além das especificidades de cada rotina, há alguns elementos constantes que os educadores devem tomar cuidado para observar como clima afetivo, estilo de comunicação com o educador e gestão do tempo e de passagem.

Ambientamento: o momento da inserção é sem dúvida, uma oportunidade cheia de potencial para uma equipe de trabalho, porque dentro dela, você tem a oportunidade de conhecer a criança pela primeira vez, mas não somente num único momento. Nesse momento, entra-se em contato com as figuras de acompanhamento do trabalho, ou seja, observar as interações que as crianças têm com seus pares, entre si ou com os próprios educadores. Em suma, um momento decisivo sob vários aspectos, a observação realizada com atenção pode dizer muito sobre os tempos e as formas em que

essa criança vai aprender a ficar bem na escola durante o ano letivo. Se trata de uma situação muito complexa, porque é profundamente imbuído de implicações emocionais e afetivas. Mesmo nesse caso, ainda podemos tentar identificar questões centrais para concentrar a atenção como a interação entre o acompanhante e a criança, a interação entre a figura do acompanhante e a equipe, a interação com a figura de acompanhamento da criança e educador e por fim a criança.

Como se observa?

A competência de observar à luz do que foi explicado até agora, refere-se há uma competência de aquisição complexa, ou seja, requer que o profissional educativo tenha conhecimento, atenção e descrição sobre as diferentes situações que observada num grupo de crianças. Também se precisa qualidade de experiência e segurança para atingir os objetivos expressos. Além disso, devemos mencionar ainda outro elemento chave relacionado às técnicas de observação, que é observar o momento mais oportuno da experiência infantil, ou seja, o educador estar atento ao tipo de atividade que vem sendo vivida pela criança. O maior problema dessa situação observada é que as crianças expressam um elemento de perturbação em relação à objetividade da própria observação. Nesse sentido, quando um educador se vê realizando uma determinada atividade tendo primeiro pensado nas questões a priori, frequentemente se torna incapaz de ver com clareza as atitudes das crianças sem julgamentos.

Na verdade, nem sempre existe a possibilidade concreta de um educador se afastar de seu grupo de crianças para fazer observações em outro grupo. Neste caso, o uso de suportes audiovisuais permite observar a posteriori, mas absolutamente aderente à realidade como tal ocorreu. Essas ferramentas também são muito úteis quando se deseja usar a observação como uma ferramenta para refletir sobre suas práticas educacionais.

Notas de fim

1 Docente da Universidade de Caxias do Sul; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação; e-mail. rramacie@ucs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul; e-mail. fbramos@ucs.br.

Um educador que tenha a oportunidade de olhar para seu trabalho pode realmente operar em uma perspectiva de melhoria e de crescimento profissional.

Entre as ferramentas indispensáveis em relação à prática da observação, as grades/fichas/protocolos observacionais também devem ser mencionados. Estas ferramentas contêm uma forma muito sintética e descritiva sobre os principais acontecimentos durante a observação e que se prestam a ser preenchidos muito rapidamente em si pelos educadores. Estes registros servem para os educadores realizarem as reflexões mais extensas e articuladas. Essas grades podem ser armazenadas num arquivo especialmente organizado e, portanto, sempre recuperável por qualquer educador pelas mais diversas razões, pois devem ser preparadas pelo grupo de trabalho, submetendo-as à verificação e redefinindo a cada ano, de modo a torná-las facilmente utilizáveis pelo grupo de trabalho.

Assim, podemos reconhecer que os resultados desse trabalho, facilmente podem ser compilados e torná-los efetivos e funcionais no sistema de serviços educativos. Estas reflexões não se encerram aqui, mas abrem caminhos para se continuar repensando de que forma se pode ampliar as técnicas de observação no contexto educacional, apontando novas direções para a formação do educador e conseqüentemente melhorar sua prática pedagógica. Enfim, versar sobre a competência de observar do profissional educativo da infância é um tema que deve ser ainda explorado na educação, a fim de profissionalizar o educador das crianças.

Referências

CATARSI Enzo. FORTUNATI Aldo. La programmazione proiettazione nell'asilo nido. La Nuova Itália, Firenze: Itália, 1989.

CATARSI Enzo. FORTUNATI Aldo. Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia, Carocci, Roma: Itália, 2004.

TERLIZZI. T. Didática del nido d'infanzia. Parma: Itália, 2013.

3 Os termos *Nido* e *Scuola dell' Infanzia* na Itália são categorizados por divisões do nível de escolaridade na educação, ou seja, Nido se compreende ao atendimento de 0 a 3 anos e Scuola dell' Infanzia de 3 a 6 anos.



**I Seminário Internacional de Educação,
Biopolítica e Formação de Professores &
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação
em Educação - Brasil / Argentina**

PAINEL TEMÁTICO 12

Educación y Democracia

A atividade de estudo e a Ambientalização Curricular na Educação Infantil: possibilidades de Formação Cidadã

Júlia Pereira Damasceno de Moraes¹
Cristiane Oliveira Velho²

Introdução

Esse trabalho de pesquisa busca relacionar conceitualmente e epistemologicamente duas categorias importantes no cenário educacional nacional, a saber, a ambientalização curricular infantil e a atividade de estudo.

Para tanto, mostra-se essencial averiguar conceitualmente a ambientalização curricular na educação infantil, compreender o conceito de atividade de estudo com bases nas teorias de Leontiev e de Davydov, relacionar estas duas categorias às possibilidades de amplo desenvolvimento do sujeito bem como de conceitos atuais de cidadania.

Por essa amplitude, compreenda-se o desenvolvimento que transcende as paredes da escola promovendo consequências no modo como o sujeito se compreende, compreende o mundo e se compreende no mundo. Isso implica dizer que a ambientalização curricular já na educação infantil e especialmente na educação infantil é primordial no processo de formação do ser humano “ecorresponsável”, “eco-consciente”, ecologicamente consciente.

No mesmo sentido, a atividade de estudo, planejada para trabalhar a mobilização mental do sujeito implica em significativa prática que, levando em conta as Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky, oferece suporte para que de fato o ensino/aprendizado ocorra.

Educação infantil

A trajetória da Educação Infantil tem aspectos singulares, diferenciando-a das demais etapas da Educação. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como diretriz da educação infantil na educação básica:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. (BNCC, 2017.p.32)

Por este prisma a educação infantil vem oportunizar e avultar o interesse das crianças para que experimentem, colecionem, perguntem para, não somente desenvolverem-se, mas para construir-se como agente da sua própria história. Sabe-se que para conhecer esse mundo infantil é necessária a compreensão das características e suas relações e implicações cotidianas.

A cada momento a educação infantil se constrói e se reconstrói se adaptando aos novos contextos históricos, ambientais e de desenvolvimento do ser humano.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos

e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p.34).

Desta forma a criança na Educação Infantil está cercada de estímulos para poder atingir os objetivos dos conhecimentos que desenvolvam suas habilidades e competências. Assim se destacando como uma etapa primordial na educação do ser humano.

Ambientalização Escolar

Como a temática proposta à luz de pensamentos de teóricos para que possamos compreender a ambientalização curricular, desvendar o significado dessas palavras se torna de grande valia. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil temos o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...] (BRASIL, 2010, p. 12).

Articulando o conceito de currículo com o de meio ambiente segundo a Base Nacional Comum Curricular tem com sétima competência geral a de [...], a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil 2017, p. 7)

Partindo desses prismas podemos iniciar a construção do conceito de ambientalização curricular agregando o conjunto de ideias que foram construídos no entorno dessas duas palavras chave, ambientalização curricular com autores que explicitam de

maneira fundamental e complexa o significado e o contexto delas.

Lopes (2006, p. 34) compartilha seu conceito de ambientalização como um processo social, “O termo “ambientalização” é um neologismo semelhante a alguns outros usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos vistos da perspectiva de um processo.

Para Guerra et al (2017,p. 27) “Portanto, a ambientalização abrange o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão do campus, enquanto um processo contínuo e dinâmico”. Pode perceber a complexidade da ambientalização nos mais diversos aspectos e contextos.

Infere-se, então que a educação ambiental se construa na interdisciplinaridade fundamental não somente para o hoje e sim para sempre. Pois será com ela que viveremos a construção de um mundo mais digno de se viver em harmonia com os elementos bióticos e abióticos. Que o homem não espere serem organizadas leis para exigir a mudança de pensamento e atitudes ecológicas, mas que essas mudanças aconteçam naturalmente, de forma harmônica e com grandes vantagens para ambas as partes.

É, também, dessa forma, que a Educação Ambiental pode preparar um indivíduo a exercer sua cidadania, promovendo uma participação efetiva nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos relativos à preservação do “verde no nosso planeta”, que atualmente como se sabe, encontra-se em uma crise, onde precisa urgentemente de uma recuperação (MEDEIROS et al., 2011).

Segundo Narcizo (2009), a escola é educadora ambiental, “a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização iniciado em casa com seus familiares.” Considerando a importância da temática ambiental sobressaem-se as escolas como espaços privilegiados no desenvolvimento socioambiental dos alunos. Reflete-se, dessa maneira, sobre a necessidade de atividades de campo e de sala de aula, com projetos que estimulem o comprometimento ambiental e que elevem a autoconfiança, implementados de modo interdisciplinar e desta forma realizando a dimensão ambiental no currículo

escolar. Pois, somente dessa forma será possível que as próximas gerações que assim forem educadas, cresçam em um novo modelo de educação, estabelecendo visões da importância do meio ambiente e, conseqüentemente, do nosso planeta.

A atividade de estudo e a ambientalização curricular

O ensino tem passado por uma crise conceitual intensa, levando-se em consideração que normalmente se fala em formar um cidadão e contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, de sua consciência crítica. No entanto, as práticas pedagógicas se movimentam em torno da formação do pensamento abstrato com bases nos conceitos empíricos e, na maioria das vezes, privilegiam a exata reprodução conceitual ao invés da elaboração e reelaboração do conhecimento.

É nesse ponto da discussão que os estudos de Vasili V. Davydov têm grande relevância, pois consideram a importância de se buscar um ensino que privilegie a formação do pensamento abstrato com base nos conceitos teóricos. Davydov pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos que desenvolveram pesquisas fundamentadas na Teoria histórico cultural de Vygotsky.

Esse pesquisador buscava uma forma de ensino que proporcionasse o desenvolvimento do pensamento do estudante, defendendo a tese de que à escola cabe educar para pensar dialeticamente por meio de um ensino que promova o desenvolvimento do aluno. No entendimento de Davydov (1988), o desenvolvimento do aluno é o desenvolvimento de sua personalidade e, na escola, tem como base fundamental a aprendizagem da cultura na forma de conceitos de natureza teórica, das várias áreas de conhecimento.

Para compreender seu pensamento é necessário observar como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento para Vygotsky. De acordo com esse pesquisador, o desenvolvimento não só é ulterior à aprendizagem como, também, é impulsionado por ela. Isso significa que a aprendizagem é necessária ao desenvolvimento.

Nessa posição, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, formam uma unidade no processo de constituição do sujeito, mas a aprendizagem tem preeminência. Por isso, para Vygotsky (1989), na educação escolar têm importância fundamental as ações sistematicamente organizadas, planejadas e implementadas com o fim de promoção do desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

A mediação, para Vygotsky, implica em compreender como fundamento do desenvolvimento humano a relação entre o natural e o social. É preciso compreender que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem perpassa pelas representações simbólicas que se efetivam através da interação social. Igual a Vygotski, Davydov defendeu a mediação entre o sujeito e o conhecimento realizada pela linguagem enquanto elemento simbólico, enfatizando a importância do coletivo, da presença de outros indivíduos para a formação das operações superiores mentais. Davydov incorporou as teorias de Vygotsky, Leontiev e Elkonin no desenvolvimento de sua teoria do ensino desenvolvimental. Teorizou que a essência do desenvolvimento da personalidade do sujeito encontra-se no ensino que ocorre por meio de atividades de estudo, cuja efetivação depende também das operações originadas a partir dos motivos mobilizados no estudante.

Embasando suas ideias, Davydov valeu-se de estudos de seus compatriotas, tais como Leontiev (1978), para quem a atividade da criança aparecia, cada vez mais, como a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos.

Portanto, Davydov (1988), apoiado nos pensamentos de Leontiev, reforça a necessidade de que, para aprender, a pessoa necessita reproduzir a atividade construída historicamente. Note-se aqui, uma perspectiva de desenvolvimento de autoria do sujeito. Não se trata de observar a execução de uma atividade ou de reproduzi-la tão somente. Trata-se de percorrer

os caminhos já percorridos por outros pesquisadores. Trata-se de protagonizar o ato formativo.

Considerações finais

Diz-se, ao refletir sobre a ambientalização curricular infantil, que por si só, não assegura uma prática pedagógica transformadora ou emancipadora, para o estudante. A atividade de estudo enquanto experiência autoral pode representar uma possibilidade de implementar, na prática, os princípios de uma docência para a eco-pedagogia.

A perspectiva histórico-cultural oferece uma base teórico-prática eficiente quando busca, a partir da atividade de estudo, colocar o estudante em um lugar de atividade de autoria, protagonizando o próprio aprendizado.

A ambientalização curricular infantil assume, nessas circunstâncias, a efetiva possibilidade de oportunizar situações de aprendizagem transformadora e emancipadora, desde a primeira infância.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica_1/A_morte_do_autor_barthes.pdf, acessado em 09 de abril de 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. V. 9. Brasília, 1997a.
- DAVYDOV, V. V. PROBLEMS OF DEVELOPMENTAL TEACHING-THE EXPERIENCE OF THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGICAL-RESEARCH-EXCERPTS. 1. **Soviet education**, v. 30, n. 8, p. 6-97, 1988.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En V. Davidov. & M. Shua-re. (Orgs.), La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS. URSS: Progreso, 1987.
- GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental**: estudo de caso. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.
- GUERRA, A. F.S; FIGUEIREDO, M. L; SERPA, P. R; CORREIA, W. **SABERES E FAZERES DO PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. IN EDUCAÇÃO para AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: DIÁLOGOS necessários. Figueiredo m. L; (ET AL) – São Paulo: ICEP, 2017. 200, P. : il.
- KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. Rev. Eletrônica Mestr. Educ.Ambient., v. 18, p.553-574, 2007.
- LEONTIEV, Alexei N. Atividade, consciência e personalidade. 1978 In: Arquivo Marxista na Internet, 2000. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>. Acesso em 04 mar. 2018.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, p. 315-350, 2013.
- LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, v.12, n.25, p 31-64, 2006.
- MEDAUAR, Odete. **Coletânea de Legislação Ambiental**. Revista dos Tribunais, São Paulo: 2010.
- NARCIZO, K. R. S. **Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas**. Revista eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v. 22, 2009.
- PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade**. Saúde e Sociedade 7 (2) p, 19-31, 1998. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/sau-soc/v7n2/03>> Acesso em 04 de outubro de 2017.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida**, in ANAIS (actas) do IV colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, teorias, métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina –Florianópolis. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Notas de fim

1 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Mestrado em Educação. julinha_damasceno@yahoo.com.br

2 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Mestrado em Educação. crisovelho@uniplaclages.edu.br

A pesquisa em sala de aula como ferramenta para Formação de Professores de Ciências

Fabiana Pauletti¹
Luciana Richter²

Introdução

Ensinar Ciências tem requerido dos professores a adoção de métodos menos expositivos e mais práticos no intuito de inserir os estudantes no limiar do processo de ensino e de aprendizagem. Métodos ativos superaram práticas tradicionais que visavam o acúmulo e a transmissão de conceitos científicos e que concebiam a ciência como pura e neutra. Hodiernamente a ciência é um processo constituído por verdades provisórias, até que novos argumentos sejam estabelecidos, justificados e aceitos pela comunidade científica. Portanto, a ciência é tanto produto quanto processo (DEBOER, 2006). Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem, que “em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos professores” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 33). Sendo assim, as dificuldades que os professores encontram no desenvolvimento de uma prática pedagógica diversificada, pode estar vinculada a formação inicial. Shamsudin, Abdullah e Yaamat (2013) nos alertam de que o ensino da ciência não está preparando os estudantes para lidarem com os desafios e as efêmeras mudanças do mundo contemporâneo. Tão pouco, ensinar Ciências é muito mais do que amearhar fenômenos, leis e conceitos: é sobretudo compreender a relação desses fenômenos com outros, porque são importantes e como são produzidos esses conhecimentos (DRIVER; NEWTON; OSBORNE, 2000).

Além disso, Stecanela e Willianson (2013) apontam alguns desafios impostos à escola contemporânea. De

acordo com esses autores existem alguns fatores exógenos e endógenos que causam o insucesso escolar e “[...] a falta de interesse dos alunos, o absentéismo” são alguns desses fatores (*Ibid.*, p. 285). Especificamente no ensino de Ciências existem muitos relatos de que os estudantes não têm interesse pelas aulas de Ciências e tão pouco em aprender Ciências (CLEMENT; CUSTÓDIO; ALVES FILHO, 2015; LIMA; BARBOSA, 2015). Em contrapartida, diversas pesquisas apontam a influência positiva da pesquisa nas aulas de Ciências (DEBOER, 2006; PEREIRA; SOARES; ANDRADE, 2011; CARVALHO *et al.*, 2014; GALLE; PAULETTI; RAMOS, 2016).

Desse modo, acreditamos que ensinar Ciências por investigação pode ser um caminho para minimizar esses fatores que embotam a aprendizagem e contribuem com o insucesso escolar. Essa afirmativa se justifica pela margem e direcionamento que o ensino pela pesquisa pode tomar, na medida em que ensinar Ciências por investigação possibilita aos estudantes a compreensão mais generalizada e profunda do mundo e dos fenômenos, bem como a formação de um cidadão independente, autônomo e com atitude inquisitiva e questionadora (DEBOER, 2006).

A fim de aprofundar a discussão sobre a adoção da Pesquisa em Sala de Aula como ferramenta para formação de professores de Ciências, no próximo bloco trataremos os princípios de uma concepção de ensino pela pesquisa existente em contexto brasileiro. Admitimos que no referido contexto existam algumas concepções de pesquisa como princípio educativo, como foi demonstrado pela tese de Pauletti (2018), contu-

do, necessitamos eleger uma dessas possibilidades investigativas a fim de aprofundar nossas reflexões.

Portanto, o objetivo desse trabalho é abordar a concepção da Pesquisa em Sala de Aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) como ferramenta pedagógica para formação de professores de Ciências, visto que antes de objetivar instrumentar as escolas com pesquisa faz-se necessário formar professores e possibilitar experiências investigativas. Justificamos a legalidade dessa perspectiva, na medida em que os documentos que orientam a Educação Básica recomendam a pesquisa como princípio educativo e pedagógico (BRASIL, 2013).

Princípios da Pesquisa em Sala de Aula: orientação para a ação docente

A inserção da pesquisa como princípio pedagógico e educativo é uma orientação das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Nesse documento existe o reconhecimento de que a inserção das novas tecnologias e da acelerada produção de conhecimentos requerem das escolas adaptações às demandas emergentes que consistem em:

[...] transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação (*Ibid.*, p. 163).

Assim, a pesquisa como princípio pedagógico/educativo pode ser considerada um novo caminho para atender aos desafios contemporâneos, particularmente no ensino de Ciências. A inserção do estudante no âmago da pesquisa implica, sem dúvida, a ruptura dos modelos de ensino por transmissão. Nessa perspectiva, a pesquisa, deve estar presente em toda a educação a fim de instigar “[...] o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser

protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (*Ibid.*, p. 164). Mas para possibilitar um ensino de Ciências com essas características faz-se essencial que os professores sejam suficientemente bem formados para trabalhar com a Pesquisa em Sala de Aula. Não basta criar possibilidades e espaços para que o ensino de Ciências seja fomentado pela investigação, urge a necessidade de possibilitar aos professores de Ciências formação continuada que permita que esses sujeitos aprendam a ensinar pela pesquisa, bem como vivenciem experiências investigativas.

Sobretudo, tendo em vista essa recomendação e as necessidades e desafios impostos ao ensino de Ciências, é enfática a necessidade de tratar de métodos de ensino e de aprendizagem que despertem no estudante o desejo de aprender Ciências e de se desenvolver como cidadão. Em contrapartida, se a recomendação da pesquisa como princípio educativo e pedagógico é relativamente recente, pode-se supor que os professores ainda não têm experiência e tão pouco conhecimentos teóricos e práticos para ensinar pela pesquisa. Logo, é imperativo que sejam oferecidos cursos de formação continuada para os docentes. Ademais, Pauletti (2018) demonstrou que esses profissionais só aprendem a ensinar pela pesquisa mediante a prática durante a experimentação.

Em outras palavras, aproximar os conceitos de Ciências da realidade e do contexto escolar é também permitir que os estudantes e os professores tenham uma educação voltada à formação da cidadania. Santos e Schnetzler (2010) salientam que a escola deve recuperar sua função social a fim de promover uma formação cidadã, pois é também por via da escola que essa formação ocorre. Assim, conhecer os princípios do método/concepção aqui apresentado como forma de atender às demandas da sociedade e dos estudantes é fundamental para expandir e incentivar o uso da pesquisa a fim de torná-la atitude cotidiana, tanto no professor quanto nos estudantes (DEMO, 2015).

A Pesquisa em Sala de Aula é composta por três princípios, a saber: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação. Esses princípios agluti-

nam-se no chamado ciclo dialético da pesquisa. Uma síntese desse ciclo é descrita pelos autores:

A Pesquisa em Sala de Aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados de ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares deste ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012, p. 12, grifo dos autores).

O **questionamento** é o início da pesquisa e compreende uma parte importante da investigação, pois é nesse limiar que os estudantes são estimulados a elaborar perguntas. “É importante que o próprio sujeito da aprendizagem se envolva neste perguntar. É importante que ele mesmo problematize sua realidade” (*Ibid.*, p. 13). Quando os estudantes formulam questionamentos, eles se dão conta do que sabem sobre o assunto em estudo, e de como as coisas são e de sua realidade. “Tomar consciência do que somos e do que pensamos é um momento que precede qualquer questionamento” (*Ibid.*, p. 14). Não obstante, os estudantes conhecem outras formas de saber por meio da discussão e do diálogo com o professor e com os demais colegas. Destaca-se que a Pesquisa em Sala de Aula pressupõe um trabalho coletivo e interativo entre todos os sujeitos da classe. Essa dimensão social da Pesquisa em Sala de Aula promovida pelo questionamento da realidade possibilita aos estudantes perceber as limitações do seu próprio conhecer e ser, a diversidade do saber e as novas oportunidades investigativas. De acordo com Moraes, Galiazzi e Ramos (2012, p. 14) é “esse movimento de ver outras possibilidades, contrastando com a consciência do meu próprio ser e conhecer que dá origem ao questionamento”.

Tomar consciência de si mesmo e conhecer por via do questionamento é permitir o aprofundamento do conhecimento. É legitimar a condição de sujeito histórico, que participa da construção da realidade, o qual não aceita pura e simples convicções de outrem. “Deixamos de aceitar a realidade simplesmente, tal como imposta por outros, pelo discurso do grupo social em que nos inserimos” (*Ibid.*, p. 14). O questionamento

amplia as condições do sujeito aprofundar o seu conhecer, pois “questionar é criar condições de avançar” (*Ibid.*, 14). No entanto, questionar mobiliza o sujeito para ação a fim de ultrapassar os limites e lacunas antes abertos pelo questionamento. Os autores são enfáticos ao ressaltar que “perceber os limites de uma verdade não produz automaticamente outra. A construção de uma nova síntese passa por um conjunto de ações e reflexões em que gradativamente vai se constituindo uma nova verdade, tornando-se cada vez mais fundamentada” (*Ibid.*, p. 15). É nesse movimento que surge o segundo princípio da Pesquisa em Sala de Aula.

A **construção de argumentos** implica na organização de um novo patamar de conhecimento alcançado pelo sujeito. A elaboração de hipóteses faz parte desse movimento que busca novos níveis de conhecer e ser. O questionamento exige planejamento e ações a fim de superar as limitações e lacunas que emergiram da problemática inicial. As hipóteses são uma forma de testar e refutar possíveis alternativas para resolução do problema. É por meio da sistematização e fundamentação consistente das hipóteses que ocorre a construção de argumentos. Devemos nos convencer e convencer aos outros sobre nossas hipóteses. Para aprofundá-las, Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) afirmam que devem ocorrer atividades diversificadas de leitura, discussão, argumentação, análise e interpretação de dados, as quais podem ser no âmbito individual ou no grupo. A organização e estruturação das hipóteses pela escrita é que fundamenta os argumentos. “As novas verdades e os argumentos que as fundamentam precisam ser explicitados, de modo especial por escrito. Isso implica em torná-los mais rigorosos” (*Ibid.*, p. 16). A escrita requer do sujeito uma organização mental superior, visto que essa não aceita o senso comum. Conforme Wells (2001) a escrita é muito significativa para a aprendizagem, devido à sua natureza mais abstrata e ordenada, quando comparada com a oralidade. Nesse sentido, a construção de argumentos deve ser expressa pela escrita e submetida sucessivamente a apreciações críticas no âmbito do grupo. “Essa produção escrita também precisa ser permanentemente submetida à crítica, à análise de uma comunidade de discurso mais ampla, que pode ser inicialmente o próprio grupo de colegas de aula” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012, p. 16). Não há problema se a construção de ar-

gumentos envolva movimentos de reescrita, reelaboração e refutação de hipóteses. É vital que os argumentos construídos expressem uma nova compreensão, mas esta deve antes passar por movimentos sistemáticos de avaliação a fim de tornar esses argumentos fundamentados e consistentes. Diante desse movimento em espiral, que não apenas requer que o sujeito da aprendizagem reestruture permanentemente seus argumentos mediante a escrita é possível e necessário muitas vezes retornar ao primeiro princípio da Pesquisa em Sala de Aula, o questionamento. É justamente esse movimento em espiral que torna a pesquisa um ciclo dialético.

A **comunicação** é o terceiro princípio e implica a divulgação dos resultados atingidos. A nova compreensão alcançada pelos estudantes mediante a sistemática elaboração, debate, discussão e testes de hipóteses encaminha a pesquisa para novas apreciações críticas. “A construção de argumentos e a comunicação estão estreitamente relacionadas. Constituem-se num conjunto de ações que, mesmo tendo início numa atividade individual precisam ser sempre compartilhadas. Os argumentos necessitam assumir força no coletivo” (*Ibid.*, p. 18). A divulgação dos resultados, das novas compreensões atingidas possibilitam a pesquisa a assumir múltiplas perspectivas. Esse princípio de comunicar os resultados pode ser inicialmente no contexto em que ocorreu a pesquisa, mediante a apresentação aos colegas e demais grupos de pesquisa. Essa comunicação no contexto de sala de aula possibilita melhorar a construção de argumentos e a exposição dos mesmos pela escrita. Pode-se, ainda, obter-se várias versões até que a versão final seja produzida. “A comunicação final vai assim sendo refinada e aperfeiçoada, ocorrendo no mesmo movimento sua validação por um grupo cada vez mais amplo” (*Ibid.*, p. 18). Quando a divulgação dos resultados do trabalho ocorrer para grupos externos à investigação é que ocorre a validação da pesquisa. É tão somente pela apreciação crítica que ocorre o avanço do conhecimento científico. Afinal, essa é a essência da pesquisa: construir e reconstruir conhecimentos e permitir que esses conhecimentos cheguem a um número maior de pessoas. Disponibilizar os resultados da pesquisa à crítica revela ainda a maturidade do pesquisador, visto que o conhecimento é suscetível a modificações devido aos avanços científicos advindos de novas compreensões ou novas descobertas. Neste

sentido, a validação do conhecimento consiste na aceitação, pelo próprio sujeito, do conhecimento recém reconstruído como verdade transitória por meio do olhar do outro (RAMOS, 2008).

É importante salientar que o resultado da pesquisa nunca é definitivo e final, apenas envolve avançados níveis de compreensão sobre a investigação realizada. Sendo a Pesquisa em Sala de Aula um processo cíclico e em espiral pode a comunicação dos argumentos construídos requerer ao pesquisador uma reformulação do questionamento. Desse modo, os princípios da Pesquisa em Sala de Aula fundem-se e estão interligados, ocasionando, sucessivamente, a necessidade contínua de pesquisa e da abordagem de questionamentos emergentes, os quais carecem de novos resultados, novos argumentos.

Discussão e resultados dos princípios da Pesquisa em Sala de Aula

Os três princípios que compõe a Pesquisa em Sala de Aula sintetizam um método que possibilita a inserção do professor e do estudante no processo de ensino e de aprendizagem. Tornar a investigação o modo de ensinar e de aprender pode ser sim um meio de envolver os estudantes, tornando-os de fato sujeitos de sua aprendizagem. Quando o processo de ensino e de aprendizagem é conduzido por métodos que não consideram os conhecimentos já construídos pelos estudantes, acabam por excluí-los do processo, minimizando o interesse para a aprendizagem.

A inserção de práticas investigativas no ensino de Ciências pode ser uma alternativa para superar esses obstáculos impostos, mas para isso frisamos: é imperativo a capacitação dos professores de Ciências para conhecerem e experimentarem as possibilidades de pesquisa como princípio educativo existentes, afinal o professor só ensina do modo que aprendeu ensinar. Sendo o questionamento o primeiro princípio da Pesquisa em Sala de Aula não convém que apenas o professor formule perguntas. Essas, ao contrário, podem ser elaboradas pelos estudantes e discutidas no âmbito do grupo, bus-

cando construir consensos. Nesse primeiro princípio, é fundamental que todos os sujeitos da sala de aula se envolvam no ato de perguntar. Ao professor de Ciências cabe fomentar um ambiente de ensino em que as perguntas dos estudantes sejam discutidas, compreendidas e tornem-se objetivo de investigação. Freire e Faundez (1985, p. 46) alertam sobre isso, ao afirmar: “[...] o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário. Bachelard (1996) foi categórico ao afirmar que “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não há conhecimento científico”.

Não obstante, estudos recentes (GALLE; PAULETTI; RAMOS, 2016; GALLE, 2016) revelam que, inserir o estudante no processo inicial de pesquisa, por meio da formulação de perguntas, desperta o seu interesse e propicia uma gradativa apropriação na linguagem científica, bem como promove a complexificação dos conhecimentos. Assim, esse princípio da Pesquisa em Sala de Aula pode ser considerado essencial e deve ser praticado incessantemente durante a investigação. Fomentar ambientes de ensino e de aprendizagem de Ciências, em que os estudantes podem ser propositores de questões investigativas, pode ser um modo de envolvê-los em suas aprendizagens, porque as perguntas por eles formuladas provêm de curiosidades, dúvidas e interesses particulares, associados ao seu contexto de vida e de relações

Possibilitar aos estudantes o planejamento, a elaboração e discussão de hipóteses opõe-se a concepções de ensino que consideram o conhecimento como estático e neutro. É aproximar a ciência do contexto dos estudantes na medida em que o conhecimento científico é expresso por meio de explicações baseadas nas evidências, na elaboração de hipóteses que podem ser testadas e discutidas pelo grupo. Assim os estudantes constroem argumentos numa dinâmica semelhante às atividades dos cientistas (NRC, 1996). Essa perspectiva de conhecer ou ao menos se aproximar das atividades de um cientista devem ser entendidas de modo que os estudantes percebam e conheçam o processo de produção do conhecimen-

to científico. Não defendemos de forma alguma que a Pesquisa em Sala de Aula tenda à formação de cientistas na Educação Básica, mas é necessário que os estudantes tenham um mínimo de domínio dos modos de fazer ciência, uma das dimensões da alfabetização científica (MILLER, 1983). Ademais, a construção de argumentos requer incessante ação dos estudantes, na busca por repostas, por conjecturas que compreendam uma resolução adequada ao questionamento inicial. Assim, esse segundo princípio também supera concepções que confundem ou minimizam a investigação no ensino simplesmente por permitir que os estudantes manipulem materiais e realizem atividades práticas nos laboratórios de Ciências (HUBER; MOORE, 2001).

A comunicação dos argumentos construídos nunca é a etapa final da pesquisa. Ao divulgar os resultados da pesquisa para grupos externos à escola as apreciações críticas poderão servir para aprofundar ainda mais a investigação e/ou redirecionar aspectos não percebidos. Com frequência, quando se está imerso em um ambiente investigativo não se consegue perceber elementos ou aspectos que podem contribuir sobremaneira para a pesquisa em curso ou mesmo para avançar em novas possibilidades. É devido a esse emblemático papel que a comunicação é tão significativa na Pesquisa em Sala de Aula, do mesmo modo que o questionamento e a construção de argumentos. Esses três princípios fundamentam e propiciam novas oportunidades de investigação das problemáticas do contexto das aulas de Ciências, promovendo aprendizagens.

Considerações finais

Retomando o objetivo de abordar a concepção da Pesquisa em Sala de Aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) como ferramenta pedagógica para formação de professores de Ciências, devido que antes de tornar a pesquisa o modo de ensinar e de aprender das escolas faz-se necessário formar professores e possibilitar experiências investigativas. A partir de cursos de formação continuada que abordem os pressupostos teóricos e práticos das concepções de

pesquisa como princípio educativo é possível conceber espaços de formação continuada para os professores adotarem gradativamente a pesquisa como modo de ensinar e de aprender, visto a potencialidade desse método de ensino e de aprendizagem no sentido de despertar o interesse dos estudantes pela ciência, bem como de atender as demandas sociais hodiernas. A aproximação dos processos de fazer ciência, de produzir conhecimentos a partir das dúvidas e curiosidades dos estudantes por meio de perguntas por eles formuladas incentiva e insere esses sujeitos na construção e reconstrução de suas aprendizagens. Compreender como ocorrem os processos de produção e evolução da ciência é preparar os estudantes para lidarem com as demandas emergentes, com vistas a planejar, buscar soluções, meios e estratégias para solução de problemas e dúvidas pessoais. A abordagem dos fenômenos cotidianos oriundos do meio e dos estudantes é um avanço significativo que está no âmago da Pesquisa em Sala de Aula e precisa constantemente ser conquistado no ambiente escolar a fim de fazer a ciência e os conhecimentos científicos terem sentido para os estudantes e para o próprio professor.

Sendo a pesquisa como princípio pedagógico/educativo recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, é absolutamente necessário que o ensino de Ciências priorize os princípios da Pesquisa em Sala de Aula e para tal, os professores necessitam de formação para utilizarem-se de tal concepção, sobretudo porque esse método cria múltiplas oportunidades de construção e reconstrução do conhecimento, além de desenvolver a capacidade de resolver problemas e a autonomia dos estudantes, o que contribui para a sua própria vida em sociedade.

Referências

- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARVALHO, A. M. P. (org.), *et al.* Calor e temperatura: um ensino por investigação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- CLEMENT, L.; CUSTÓDIO, J. F.; ALVES FILHO, J. de P. Potencialidades do ensino por investigação para promoção da motivação autônoma na educação científica. *Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 101-129, maio 2015.
- DEBOER, G. E. Historical perspectives on inquiry teaching in schools. In: FLICK, L. B.; LEDREMAN, N. G. (eds.). *Scientific inquiry and nature of Science. Implications for teaching, learning, and teacher education*. Springer, 2006.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DRIVER, R.; NEWTON, P.; OSBORNE, J. Establishing the Norms of a Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, v. 84, n. 3, p. 287-312, 2000.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GALLE, L. A. V. Estudo sobre reconstrução significativa de conteúdos no ensino fundamental por meio de unidade de aprendizagem sobre alimentos. 2016. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, 2016.
- GALLE, L. A. V.; PAULETTI, F.; RAMOS, M. G. Pesquisa em Sala de Aula: os interesses dos estudantes manifestados por meio de perguntas sobre a queima da vela. *Acta Scientiae, Canoas*, v. 18, n. 2, p. 498-516, maio/ago. 2016.
- HUBER, R. A.; MOORE, C. J. A model for extending hands-on science to be inquiry based. *School Science and Mathematics*, v. 101, n. 1, p. 32-41, jan. 2001.
- LIMA, J. O. G.; BARBOSA, L. K. A. O ensino de Química na concepção dos alunos do ensino fundamental: algumas reflexões. *Exatas Online, Bahia*, v. 6, n.1, p. 33-48, abr. 2015.
- MILLER, J. D. Scientific literacy: a conceptual and empirical review. *Daedalus*, n. 112, p. 29-48, 1983.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Inquiry and the National Science Education Standards**: a guide for teaching and learning. Washington, DC: National Academy Press, 1996.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em Sala de Aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- PAULETTI, F. **A pesquisa como princípio educativo no ensino de Ciências**: concepções e práticas em contextos brasileiros. 2018. 131 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, M.; SOARES, V.; ANDRADE, V. A. de. Escrita como ferramenta indicativa das possíveis contribuições de uma atividade investigativa sobre temperatura para a aprendizagem. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 118-132, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011. 296 p.

RAMOS, M. G. A importância da problematização no conhecer e no saber em ciências. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M. MORAES, R.; MANCUSO, R. **Aprender em rede na educação em Ciências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 77-90.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 4. ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2010.

SHAMSUDIN, N. M.; ABDULLAH, N.; YAAMAT, N. Strategies of teaching science using an inquiry based science education (IBSE) by novice chemistry teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. n. 90, p. 583-592. out. 2013.

STECANELA, N. WILLIAMSON, G. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, ago./dez. 2013.

WELLS, G. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: fpaulet1@ucs.br.

2 Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões. E-mail: lurichter@gmail.com.

Deliberação e Exercício Político: articulações entre Cultura Democrática e Educação

Mônica de Souza Chissini¹

Considerações iniciais

Este trabalho objetiva discutir acerca da participação política em uma perspectiva democrática utilizando como suporte teórico contribuições de Norberto Bobbio e Hannah Arendt. Além disso, busca-se socializar parte de resultados de pesquisa de dissertação² concluída em 2017 acerca de processos de democratização investigados no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS entre os anos 80 e 90 do século XX. Para tanto, serão evidenciados indícios de exercício político imbricado em uma cultura democrática no âmbito da rede pública anunciada, atentando para significados do que vem a ser democrático nesse contexto. Tendo em vista as concepções políticas dos autores antes referidos, o presente artigo trata brevemente da constituição do regime democrático e enfoca concepções como *deliberação*, pelo viés de Bobbio, e de *exercício político*, tecendo-se considerações também a partir de Arendt.

Haja vista a pertinência da questão democrática até a contemporaneidade, cabe assinalar que essa há muito tem presença nas discussões políticas e, da mesma forma, esteve presente nos estudos de Norberto Bobbio. Em sua obra *O Futuro da Democracia*, com primeira publicação em 1984, o teórico político trata de regimes democráticos e suas transformações ao longo do tempo desde sua gênese, tecendo algumas provocações acerca do futuro desse modelo, que “se converteu no denominador comum de todas as questões políticas relevantes, teóricas e práticas” (BOBBIO, 2015a, p. 16). Assim sendo, entende-se a democracia como terreno de disputa, ora consolidado, ora colocado em cheque em diferentes contextos. Nesse sentido, busca-se

analisar o âmbito democrático na Educação, consideradas as contingências do espaço-tempo investigados.

Alicerces democráticos: emergências e contingências

Fazendo uma breve percurso pelo alicerce democrático advindo do exercício político na Grécia Antiga, destaca-se a preconização e a previsão de espaço para deliberação e participação dos cidadãos na *polis*. A palavra *democracia* etimologicamente constituiu-se do grego a partir de *demos* (povo) e *kratos* (poder, governo), aludindo ao “governo de todos”, ou seja, à possibilidade de tomada de decisões por todos para o benefício de todos. Pondera-se, no entanto, que, nesse contexto de emergência do modelo democrático grego, sua configuração era bastante restrita e excludente, uma vez que poucos eram os sujeitos considerados legítimos para efetivamente participar da deliberação imbricada na proposta democrática. De qualquer modo, apesar dos limites apontados quanto à abrangência de participação no modelo grego, a prática era executada de forma direta, sem intermediários, propiciando o surgimento e consolidação da então *democracia*. Com a passagem do tempo e experiências oriundas do modelo democrático em diferentes espaços, esse ganha novos contornos. De qualquer modo, alguns princípios prevalecem, sendo salvaguardadas principalmente garantias de participação do povo.

Na esteira da democracia moderna, alicerçada, portanto, na democracia grega, itinerários e premissas atuais se distanciam do referido modelo - seletivo e de

pouco alcance à deliberação efetiva de todos. A própria deliberação direta veio a ser substituída pela deliberação representativa na democracia, emergente no contexto de liberalismo, operado consoante o princípio de liberdade, com fortes demandas de participação política e de constituição da legalidade. Logo, na perspectiva da liberdade, da igualdade e da justiça, tão presentes no ideário liberal, destaca-se que modelos totalitários esmaecem diante de tal projeto, sobrepondo-se a ele a democracia moderna, pautada, dentre outras coisas, por uma política de deliberação representativa. Nesse contexto, amplia-se a questão do direito de tomada de decisão, da escolha de representantes e da própria educação do cidadão, o que permite sinalizar a proposta democrática como dinâmica e cambiante, distinta do estático regime totalitário.

Nesse sentido, destaca-se a relevância do ato político na constituição do sujeito político, como sinaliza Hannah Arendt em seu aporte teórico. Na obra *A promessa da política*, que reúne textos produzidos por Arendt nos anos 50, do século XX, a teórica investiga tradições vinculadas ao pensamento político ocidental. Nesse sentido, a participação democrática pode ser vista como pressuposto de garantias do exercício político, envolvido na “[...] coexistência e associação de homens diferentes” (ARENDRT, 2010, p. 145). Logo, salienta-se um elemento de relevo na prática democrática, a qual acontece quando, na diferença, delibera-se sobre algo em comum. Por conseguinte, na perspectiva de Arendt, sujeitos reúnem-se em vista de algo em comum, sem que suas singularidades sejam apagadas. À vista disso, atenta-se para a multiplicidade, mesmo e também no contexto em que todos discutem e deliberam sobre o uno.

Ademais, com o fortalecimento de grupos e representantes envolvidos nas tomadas de decisão coletivas ganham substância os ordenamentos, ou melhor, os procedimentos para garantir a operação democrática. A existência de um grande número de cidadãos, os procedimentos e a liberdade para deliberação, seja no âmbito da decisão ou da opinião, são pressupostos básicos para a efetividade de democracia, segundo Bobbio (2015a, p. 37). Outrossim, não há democracia com deliberação condicionada ou desprovida da liber-

dade individual; logo entende-se que, com o fortalecimento do sujeito político, levantam-se demandas e propulsiona-se também o surgimento de grupos representativos da maioria na arena democrática.

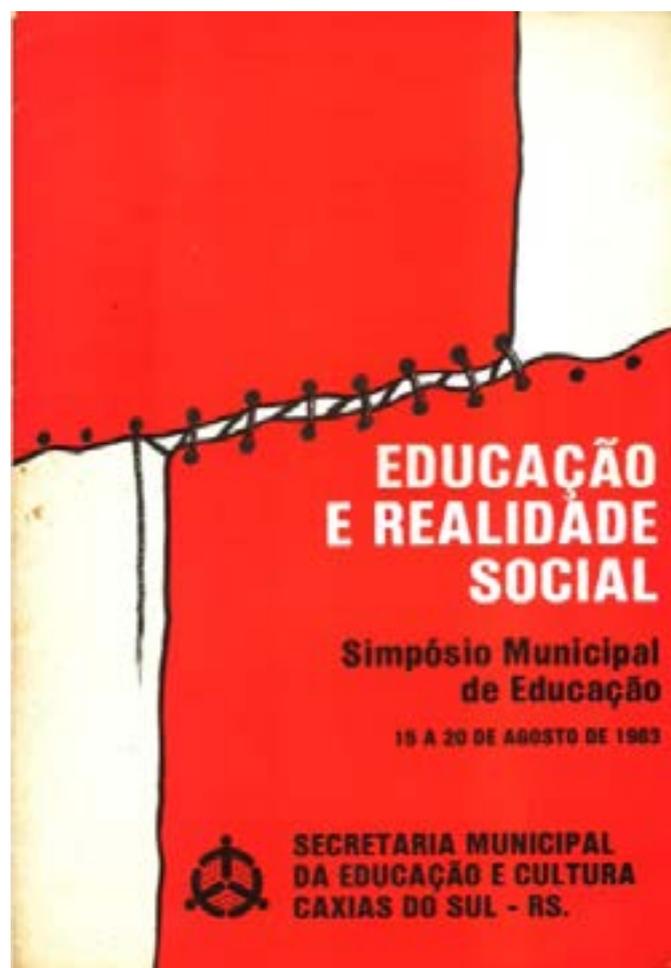
Cultura democrática em contextos educacionais: exercício político na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS

A garantia de espaços para participação de todos configura-se em um dos elementos basilares no exercício democrático. A abertura dos referidos espaços é tida como evidência de preconização democrática para Bobbio (2015a). Em pesquisa de dissertação, referida nas considerações iniciais do presente artigo, é desdobrada a *categoria de culturas de gestão democrática* a partir de investigação acerca de processos de democratização na Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul/RS entre os anos 80 e 90, do século XX, na qual identificam-se diversas ações que buscaram ampliar e assegurar a permanência de espaços de participação democrática de diversos segmentos relacionados ao contexto educacional no município de Caxias do Sul no período anunciado.

Embora o período inicial em análise do estudo estar relacionado aos últimos anos do regime civil-militar no Brasil, verificam-se esforços que, talvez antes mobilizados em parte como resposta às duas décadas de supressão de direitos, levaram à emergência e à consolidação de uma cultura democrática nesse contexto.

Para tanto, destaca-se mobilização das comunidades escolares de Caxias do Sul, incluindo-se representantes de colegiados diversos, pais de estudantes da RME, professores de diferentes níveis de ensino e figuras políticas do município, os quais reuniram-se no *I Simpósio Municipal de Educação*, de 1983, a fim de discutir e demandar aproximação entre escola e sociedade, conforme Revista publicada após o evento, a qual registra as temáticas abordadas no referido encontro, conforme verifica-se na figura a seguir.

Figura 1 – Capa da Revista I Simpósio Municipal de Educação de Caxias do Sul/RS (1983)



Fonte: Revista **Simpósio Municipal de Educação**. SMEC. Caxias do Sul (1983).

A figura em destaque apresenta a capa da primeira revista produzida após o *I Simpósio Municipal de Educação* da cidade, em cujo evento discutiu-se acerca da necessidade de pensar em aproximações entre escola e comunidade, identificando-se também temas como a reivindicação de Eleições para diretor de forma democrática, com participação da comunidade escolar, nas escolas municipais de Caxias do Sul. É pertinente destacar que outros *Simpósios Municipais de Educação* viriam a acontecer na cidade nos anos subsequentes. Parte da empiria analisada na pesquisa permite verificar a presença de pautas nos encontros que envolveram: ampliação de acesso e qualidade do ensino, profissionalização docente, escola e sociedade, educação e transformação social, democracia e a mulher como profissional da educação. A pertinência de tal

empiria deve ser destacada, uma vez que tratam-se de impressos docentes, ou seja, revistas publicadas anualmente, após a realização do Simpósio, as quais eram produzidas por professores da RME de Caxias do Sul em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), com base em transcrições dos encontros. Além da análise a partir de documentos produzidos pela RME, constituem empiria da pesquisa narrativas de memória oral, resultantes de entrevistas realizadas a partir da metodologia de História Oral, as quais contribuem para constituir uma história sobre a democratização da RME e analisar ações empreendidas pela RME com o objetivo de promover espaços democráticos para participação social e deliberação quanto aos encaminhamentos educacionais locais.

Das análises da pesquisa, evidencia-se, dentre diversas questões, a organização da categoria docente, com escolha de representantes para levantar discussões acerca da qualificação docente caxiense, com elaboração de anteprojeto de Plano de Carreira, resultante após quatro anos de articulação entre pares, e com promulgação em 1987, pela Lei Municipal nº 3141, o que viria a contribuir com a profissionalização docente. Os espaços inaugurados para discussão de interessados, a presença de representantes de segmentos, a criação de colegiados e a reivindicação da organização da rede por meio de prescrições legais que viessem a democratizar o acesso do estudante, mas também o acesso e a permanência dos docentes na Rede, são algumas das conquistas que devem ser assinaladas e que constituem importantes marcos para a Rede e constituem achados da pesquisa. De fato, as referidas conquistas surgiram em forma de demanda, as quais vieram a se concretizar. Outrossim, em diferentes documentos analisados na pesquisa identificam-se ordenamentos legais e registros de intensa promoção ao aperfeiçoamento docente que visavam atender à qualidade de ensino e qualificação docente, temáticas identificadas nas análises documentais referentes à simpósios e outros espaços democráticos criados para deliberação à época. A exemplo disso, identifica-se no Relatório final de ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultural (1989-1992), cursos para diretores, vice-diretores e professores, além de grupos de estudo na Secretaria

Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Caxias do Sul; também oferta de atividades diversificadas para estudantes, comprometidas com a promoção de espaços de lazer e socialização, bem como incentivo à publicação de produções discentes e participação em projetos de formação de leitores.

Portanto, evidencia-se neste artigo ações empreendidas em vista de abertura democrática no contexto da RME de Caxias do Sul, visibilizando também alguns de seus desdobramentos em face da criação de colegiados, discussão intensa sobre a organização da rede de ensino bem como de sua qualidade, produção de impressos docentes e discentes e atenção à profissionalização docente.

Provocações e inflexões sobre deliberação e ética no âmbito democrático

Da mesma forma que há coletividades e representantes atuando na deliberação no âmbito democrático, consoante a experiência evidenciada no contexto educacional da RME de Caxias do Sul entre os anos 80 e 90, existem, por outro lado, grupos que atuam em outra instância de poder, ilícita, os quais Bobbio refere como integrantes do poder invisível. Em algumas das narrativas de memória oral que constituem empiria da pesquisa, há tímidas referências a poderes e figuras políticas que, por vezes, constroem propostas lançadas e ações que visavam reivindicar mudanças na operacionalização da política local. Embora, as narrativas assinalem um período de conquistas, mesmo diante dos entraves referidos, ao reunirem-se diferentes sujeitos e debaterem algo em comum, conforme destaca Arendt (2010), são evidentes embates por poder, ressaltando-se a diferença. Para o exercício democrático cabe então, nesse viés, que se prevaleça a experiência do respeito à singularidade na multiplicidade e a busca pelo consenso. À vista disso, esse artigo busca encerrar trazendo algumas provocações e advertências em vista de que, apesar da busca por consenso, existem poderes que buscam sobrepujar-se aos contextos de espaço de deliberação democrático.

Mesmo na atuação do regime democrático, seguem operantes sujeitos e instâncias que agem sem a ciência do povo - algumas vezes exercendo poder com a anuência do Estado - ou mesmo constituindo-se como agência (não declarada) do Estado - atuando por interesses particulares com efeitos para o povo. Bobbio traz o exemplo do serviço secreto e explica que esses só são justificáveis no Estado democrático quando “[...] controlados pelo poder visível, que, por sua vez, é controlado pelos cidadãos de tal modo que sua atuação seja exclusivamente orientada para a defesa da democracia.” (BOBBIO, 2015b, p. 34). Desse modo, a atuação de tais poderes se justifica democraticamente apenas quando há ciência e justificação de tal rede perante os cidadãos. Do contrário, o exercício desse poder oculto é considerado incompatível com os princípios democráticos.

Os poderes invisíveis traduzem práticas, por vezes ocultas, de sujeitos que agem a fim de obter concessões e atender a demandas particulares ou favoráveis para pequenos grupos. Operando de forma ilegítima se considerada à luz da legalidade dos princípios democráticos, os poderes invisíveis desafiam os fundamentos da deliberação coletiva ao restringir o exercício da cidadania e opor-se aos procedimentos legais nos espaços e contextos cabíveis para tal. As práticas de agências de poder invisível, com o desvio do poder a partir de um grupo, elucidam a problemática do agir dos sujeitos, trazendo à discussão uma questão ética. A partir de então, pode-se considerar a deliberação a partir de duas dimensões distintas: por um lado, a coletiva e representativa, em oposição à outra, que é individual e política, a qual não se encerra no âmbito moral, do agir pelos costumes, mas que se refere à virtude que não pode ser ensinada.

Nesse sentido, lançam-se considerações de âmbito filosófico acerca da ética implicada no exercício político, reiterando-se que, para além das determinações legais, há processos subjetivos absolutamente singulares que relativizam a pretensão da universalidade, no contexto da democracia. Considerando a democracia ideal, pondera-se também que há limites no que se refere à educação para a cidadania, pois nenhuma peça legal ou regime político poderá exigir que todos os su-

jeitos legitimem a(s) verdade(s) pretendida(s) e determinem o seu agir a partir dos regramentos legais.

Destaca-se, assim, a dimensão ética no processo democrático, haja vista que pode-se, por meio dela, indagar acerca de suas implicações também quanto ao saber e ao agir humano. Dessa forma, assinala-se aqui a relevância dada à experiência como constituidora da virtude, alicerçada em uma perspectiva ética, na obra *Ética a Nicômaco*, Livro VI, de Aristóteles. Para o filósofo, o agir não pode ser ensinado, portanto, não pode ser simplesmente determinado, tampouco imposto. “Ora julga-se que é cunho característico de um homem dotado de sabedoria prática o poder deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele” (cf. EN, VI, 1139a). Desse modo, Aristóteles postula que a boa deliberação está relacionada à sabedoria prática. Logo, ao não contingenciar o agir pelas normas, o filósofo trata da disposição de *phronesis*, ou seja, de certa maturidade e sabedoria que possibilite a deliberação ideal pelo sujeito. Portanto, o exercício político advém também de um saber agir politicamente, o que está vinculado a processos de constituição e formação política, logo, para cidadania e para a qualificação do ato de deliberar nos espaços abertos para tanto.

Considerações finais

Ao refletir sobre o encaminhamento do exercício democrático, Bobbio (2015a) aponta para obstáculos quanto à efetividade da democracia na contemporaneidade no âmbito sociopolítico. Considerando as promessas não cumpridas, citadas pelo estudioso, observa-se que a teoria democrática encontra nas práticas resistências no que tange à sua efetividade: há, dentre outros aspectos, conflitos de interesses pessoais e coletivos e poderes visíveis e invisíveis. Nesse sentido, destaca-se a concepção da sabedoria prática de Aristóteles como mote para discussão do enfrentamento necessário às formas não democráticas. A ação dos sujeitos pelo agir moral compulsoriamente justificado nos direitos da sociedade civil democrática é uma quase quimera já que muitas práticas deliberativas seguem justificadas em interesses particulares, ignorando-se os efeitos das tomadas de decisão no

âmbito coletivo. Desse modo, considera-se a concepção de deliberação de Aristóteles significativa na problematização democrática. Tendo em vista a deliberação tal como a “capacidade de agir com respeito aos bens humanos”, Aristóteles (cf. EN, VI, 1140b) evidencia a dimensão ética do sujeito que, em seu agir individual leva em conta, ética e politicamente, todas as implicações de sua decisão, para si e para os outros, o que traduziria uma conjunção de saber e prática potente para efeitos democráticos.

Encerrando, destacadas as emergências, as potências e os limites da proposta democrática, buscando articular diferentes pensadores políticos, buscou-se atentar para a deliberação e para o exercício político como constituidores de uma cultura democrática. Parte dos resultados de pesquisa acerca de culturas de gestão democrática em um contexto pós-ditadura no sul do Brasil permite apontar para efervescência de ações, organização de representantes e criação de ordenamentos legais que foram produzidos em contextos de abertura participativa, entre embates, porém também por meio de consensos em uma cultura democrática. Por fim, reitera-se a relevância de investigar processos de constituição de sujeitos no exercício político e assegurar condições de efetividade democrática para tal.

Referências

- ARENDDT, Hannah. Introdução na política. In: **A promessa da Política**. Jerome Kohn (Org.). Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. p. 144-265.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: Os pensadores. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015a.
- _____. **Democracia e segredo**. 1 ed. São Paulo. São Paulo: Ed. UNESP, 2015b.
- CAXIAS DO SUL (RS). SMEC. **Relatório final de Ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultural**. 1989-1992.
- _____. Lei nº 3141, de 29 de junho de 1987. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Caxias do Sul, define o quadro de pessoal e dá outras providências.

_____. Revista **II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade**. Caxias do Sul: SMEC, 1984. Acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin.

_____. Revista **Simpósio Municipal de Educação**. Caxias do Sul: SMEC, 1983. Acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin.

Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: chissini@gmail.com.

2 CHISSINI, Mônica de S. Culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996). 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

Democracia y Educación: experiencias educativas como espacio de interacciones orientadas hacia la transformación social

María Alejandra Olivera¹

El presente trabajo tiene como propósito colocar uno de los temas indagado en mi tesis de Maestría en Educación, para contribuir al análisis de los problemas que incumben al rol de la educación en sociedades democráticas. La tesis fue resultado de una investigación teórica y bibliográfica cuyo marco temático general se ubica en referencia a las problemáticas que atañen al vínculo entre democracia y educación; destacando la importancia de considerar esta relación en términos de un ideal crítico y normativo que nos permita evaluar las deficiencias y los problemas que enfrentan la democracia y la educación, y, del mismo modo, considerar orientaciones posibles para un vínculo con mayor valor social y emancipatorio.

La perspectiva democrática y pedagogía de John Dewey fue la referencia teórica central de este análisis, que aportó la posibilidad de entender los cambios como procesos de transformación activos que requieren de la participación de todos, de esfuerzos deliberados y de trabajos reflexivos para indagar, explicar y analizar las contradicciones, conflictos y luchas que configuran dichas transformaciones; a fin de comprender las condiciones operantes para proponer direcciones sociales que mejoren los escenarios sociales actuales.

Al situarnos en este marco de análisis crítico podemos expresar que las políticas públicas vigentes, tanto en Argentina como en Brasil, reducen y obstaculizan la impronta de un ideal democrático, que reafirma el valor ético-político presente en la idea de reconstrucción de la democracia y de la educación. En tal sentido, toda acción que colabore a insensibilizar los

problemas sociales y humanos genera, lo que Dewey llama, un problema de *escasez de contenido social*; y por esta razón es que se hace imprescindible repensar lo social, reconstruir tal sentido, y hallar el camino para llevar a cabo experiencias de interacción colectiva (más reflexivas y con un alto grado de sensibilidad social)

La educación, en este planteo, es interpelada por este ideal democrático a asumir su rol transformador; por ello, frente a este desafío, tiene una tarea que no puede ignorar, ni delegar. Necesita asumir un compromiso mayor con lo público y proponer un trabajo teórico y práctico que redefina lo que entendemos por experiencia educativa, ante esta demanda de asumirse como colaboradora sustancial en la transformación social.

Esta tarea requiere de un trabajo interdisciplinario y de una amplia participación de todos los actores que forman parte de ella, ya que lo central es dilucidar las posibilidades que existen para una *praxis reflexiva* (entendida como una práctica social que estimula la participación en cuestiones de valor propio para los sujetos), planteada en términos de conducta permanente y vista como una *obligatoriedad intelectual y ética* (Dewey), para orientarnos hacia sociedades con mayor justicia social y mejor democracia.

En la actualidad, la renovación de fuerzas neoliberales incrementó la inserción de lógicas capitalistas injustas que afectan la organización, los contenidos y las prácticas de la educación pública; esto apresura la necesidad de sostener y reforzar el rol social y político de las escuelas y los docentes, para enfrentarse a este

panorama que tiende a un mayor individualismo y a un tratamiento apolítico y prejuicioso de los asuntos sociales. Dewey decía que las sociedades se conforman mediante interacciones vitales, que justamente al estar vivas no pueden alcanzar su pleno desarrollo sin la participación activa e igualitaria de todos, como actores principales; en esta idea se fundamenta, también, el planteo pedagógico que entiende el proceso de conocer como participación colectiva, en lo que Dewey llama *el drama de un mundo en marcha*; que acontece en un proceso histórico, y no como mera preparación para el futuro.

Las experiencias educativas son el espacio para fomentar esta praxis que puede colaborar con la adquisición de una sólida *conciencia de conexión social* (Dewey), una conexión que se consolida si se entiende la educación como un *proceso de vida* (Dewey) que se ocupa de revisar y fortalecer las condiciones para una auténtica vida en comunidad. El objetivo es emancipar estos procesos de una lógica que los circunscribe a formas acríticas, que neutraliza los caminos de la asociación y la cooperación; para poder, entonces, acordar cuáles son los valores y fines sociales que queremos prevalezcan, con miras a un crecimiento progresivo y de fuerte reivindicación pública.

Dewey afirma que una democracia genuina debe confiar en el poder de la experiencia asociada (en forma de colaboración) o experiencia compartida, ya que sólo de esta manera, es posible generar conocimiento de forma progresiva como saberes necesarios para guiar la actividad colectiva que representa vivir democráticamente.

La experiencia compartida, en el planteo deweyniano, está definida en el énfasis que se da a lo social y a la comunidad como categorías claves dentro de su concepción filosófica, política y pedagógica. En esta idea de experiencia, como destaca Bernstein, se presenta una categoría de lo social que es inclusiva por antonomasia, ya que destaca el valor de una actividad conjunta mediada por la comunicación y la asociación.

Por el carácter social que las define, las experiencias, presuponen un desarrollo constante que interpela a que sean ampliadas y liberadas mediante una tarea

educativa. La educación debe actuar con el fin de promover el uso de un método reflexivo y práctico capaz de problematizar y ampliar sus significaciones y alcances. Y, a la vez, denunciar y cuestionar toda forma de automatizar dichas experiencias.

Al distinguir el carácter pedagógico de la experiencia compartida aparece la necesidad de explicitar la concepción de experiencia educativa, de acuerdo al sentido específico que tiene para la teoría educativa de Dewey; vinculada al propósito de formar un pensamiento crítico o reflexivo con sentido ético-político.

Dewey piensa que la escuela requiere de una indagación permanentemente, para enfrentar las demandas de los problemas educativos y sociales, establecer las causas de los conflictos que estos generen y responder a la necesidad de cambios; en el acontecer cotidiano. John Dewey dice en este sentido: “*No sería una señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente.*” (Dewey, 2004, p. 63) Y agrega, como condición ineludible, que una teoría de educación debe introducir un nuevo orden de concepciones que posibiliten nuevos modos de acción.²

Lo que Dewey propone es asumir el desafío de formular una educación que se oriente por una filosofía de la experiencia no dogmática, que se base sobre una evaluación crítica de sus propios principios. Y que pueda guiar procesos educativos donde la valoración de la experiencia presente sea el medio para conectar el pasado con los acontecimientos actuales de forma reflexiva, crítica y prospectiva.

En esta dirección, conceptualizar lo que representa la experiencia educativa requiere en primer lugar revisar la relación entre experiencia y educación debido a que, como afirma Dewey, no todas las experiencias son verdaderamente educativas. Cuando una experiencia representa un contenido estrecho, insensible y poco reactivo frente a problemáticas reales y valiosas para el desarrollo humano, imposibilita su conexión con otras experiencias y bloquea la posibilidad de controlar experiencias futuras, como también el crecimiento de los individuos. De esta manera, lo que se niega es el principio de continuidad de la experiencia que busca

expandir su carácter fructífero y creador en experiencias subsiguientes.

Este planteo resulta importante porque la educación, que se imparte en las instituciones educativas, requiere de un plan de acción claro para establecer una organización que sostenga la función social de la escuela³. En la perspectiva deweyniana esta condición de dirección incluye definir una teoría de la experiencia basada en el principio de continuidad que ya mencionamos en el apartado anterior.

La concepción de experiencia del autor se diferencia de posturas tradicionales que la ubican en la mente, como exclusivo espacio de producción de conocimiento, con un absoluto carácter subjetivo y privado. En contraposición, para Dewey, la experiencia es incumbencia de los seres humanos, en cuanto que somos agentes y experimentadores, y no sólo observadores que recopilan datos externos que representan de forma particular⁴. En base a su condición activa la experiencia implica continuidades, conexiones y relaciones que requieren de la investigación y el juicio para ser consideradas en su complejidad práctica y vital.

La experiencia está incluida en un mundo común y objetivo que la determina, en ese sentido la experiencia tiene un carácter social y requiere ser compartida. Por ello, la experiencia no es únicamente un asunto epistemológico, o fundamentalmente cognitivo; sino que debe ser entendida como necesidad de reconstrucción, movida por los conflictos y problemáticas específicas de las situaciones que vamos atravesando como sujetos sociales.

Es importante remarcar la idea deweyniana que señala que la experiencia en su forma vital y humana es experimental y social, en la medida que representa contacto y comunicación, a fin de fortalecer la idea de experiencia como conexión directa con el futuro que reclama una actividad inteligente. Mediante la cual será posible ver las dificultades y las condiciones deseables, en función de proponer medios que nos acerquen a ideales colectivos para una vida mejor.

Una experiencia es educativa, entonces, cuando la continuidad opera en función a una reconstrucción de

la experiencia que supone un crecimiento, que tiene como fin el poder actuar de forma inteligente y con un propósito y dirección social. Esto requiere asumir la responsabilidad de enseñar contenidos que no tienen sólo valor en sí mismos, sino que deben relacionarse con las condiciones objetivas (materiales, históricas, culturales, económicas, morales y políticas) propias de las sociedades.

Para determinar la fuerza educativa de una experiencia, además, es fundamental observar el principio de interacción que se da entre estas condiciones objetivas, que el autor define como *“la total estructuración social de las situaciones en las que se hallan las personas”*, con los factores internos o particulares de los alumnos que, también, disponen el género de experiencias que se puede tener. Estas últimas condiciones hacen parte del desenvolvimiento de la experiencia y deben ser consideradas para organizar modos de acción que las guíen durante el proceso educativo.

Dewey afirma: *“La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y el valor de una experiencia.”* (Dewey, 2004, p. 87) En términos pedagógicos, esto refiere a la importancia de controlar las situaciones en que tiene lugar la interacción para crear experiencias valiosas que comprendan las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un momento dado. No para obtener conocimientos y métodos que garanticen la preparación para un futuro, sino como garantía de una educación entendida como reconstrucción, para llevar a ulteriores experiencias de calidad más profunda y expansiva. Este es el sentido que, la perspectiva deweyniana, tiene del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia.

La concepción de experiencia educativa, que hemos mencionado, debe entenderse como una práctica deliberada; que se sustenta en la idea de experiencia vital como integración, en el ser humano, de las cuestiones de lo individual y lo social, de lo teórico y lo práctico. Es por ello que la educación tiene que preocuparse por la tarea de la reconstrucción inteligente de las experiencias humanas para poder contribuir, de un modo más sólido, en el proceso de una formación que incremente las capacidades humanas para el ejercicio de la

crítica, la autonomía y la cooperación. Absolutamente necesarias para comprender y actuar en un mundo donde los cambios se producen con mayor rapidez y con una mayor demanda de estas disposiciones, para orientar acciones comprometidas socialmente.

Esta concepción de experiencia le plantea a la educación un rol preciso, el de tratar al conocimiento como medio para fomentar interacciones humanas que superen la mera comprensión del mundo, y que, con un propósito más amplio, puedan modificar intencionalmente las condiciones adversas, autoritarias y opresivas. El resultado concreto, de la acción metodológica que implica una experiencia educativa, es el establecimiento de fines, ideales o valores que surgen al abordar “*situaciones humanas*”, de acuerdo con la necesidad de superar las problemáticas presentes. Pero, más aún, es la posibilidad de establecer una relación entre los fines y los medios con el propósito de intervenir en la realidad para transformarla. Esta concepción práctica y activa, que se le da al conocimiento y a la tarea de la educación, contribuye a comprender mejor el posicionamiento ético-político que se pretende destacar en nuestra tesis.

El hecho de comprender este enfoque en términos de “*realidad experimentada*”, como dice Eugenio Ímaz en el prólogo de la obra “*En búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*” de John Dewey, nos permite entender la experiencia como el espacio de interacciones orientadas hacia “*el conocer como participación activa en el drama de un mundo en marcha*” (Dewey, 1952, p. 254).

Esto marca un punto fundamental, coloca a la educación y su tarea (de guiar la formación de individuos capaces de conocer y hacer uso de ese conocimiento) frente a la responsabilidad social y política de actuar para transformar el mundo. Toda experiencia educativa no puede distanciarse de la acción concreta sobre la propia realidad, pero es necesario aclarar que el mundo real no es conocido, ni intelectualmente coherente, en un primer momento. La educación a través del conocimiento debe “*señalar una redirección y redistribución transicional de lo real*” (Dewey, 1952, p. 258) donde se defina un curso regulado y seguro para el logro conjunto de sentidos y significados.

Dice Dewey:

El problema del conocimiento es el problema del descubrimiento de métodos para llevar a cabo esta empresa de redirección. Es un problema que nunca acaba, siempre en proceso (...) La ganancia constante no consiste en una aproximación a la solución universal, sino en el mejoramiento de los métodos y en el enriquecimiento de los objetos experimentados. (Dewey, 1952, p. 259)

El propósito es que toda actividad educativa facilite la posibilidad de relación entre lo actual y lo posible; o sea, que toda experiencia, al dirigirse por un conocimiento de carácter reflexivo, puede convertirse en un ideal concebido como modelo crítico y normativo para la comprensión y la transformación de la sociedad.

En este marco, la formación de ciudadanía tiene sentido en la medida que se vincula el conocimiento y la acción social, como argumentaba Dewey; con el propósito de lograr la comprensión necesaria de las fuerzas, movimientos, problemas y necesidades sociales actuales, sin las cuales la democracia queda establecida como un patrón fijo de mero funcionamiento de gobierno.

El desafío, entonces, es marcar un camino que nos oriente a una democracia con identidad reconstructiva y emancipatoria, diferente de cualquier modelo social y político que se manifieste totalizador, autoritario y en términos absolutos; y reducido a estándares democráticos.

En este sentido, el fin es el desarrollo de una *inteligencia social*, como señala el autor, a partir de la observación crítica y continua de las condiciones reales de la vida en sociedad; porque la democracia necesita corporizarse en la vida cotidiana del pueblo. Por las razones que esbozamos, la democracia demanda el desenvolvimiento de la inteligencia en términos de reflexión sobre los obstáculos que le impiden crecer, y convertirse verdaderamente en una forma de vida social de carácter colaborativo y crítico.

Las instituciones educativas son los ámbitos propios para atender las demandas, que destacamos en este trabajo, y crear condiciones para fomentar una compre-

sión inteligente de las circunstancias, puesto que “*si las escuelas no crean una inteligencia popular, dotada de capacidad crítica, nada podrá poner freno a los prejuicios y a los fanatismos resultantes. Nuestra principal defensa está en una comprensión inteligente de las condiciones sociales dadas por las escuelas.*” (Dewey, 1952, p. 76)

Ante esta perspectiva, la educación tiene que ser defendida como un actor fundamental y como espacio público mediador, para el acontecimiento de experiencias vinculadas con las circunstancias que viven los sujetos; porque el principal desafío, que tenemos por delante, es organizar y guiar prácticas que estimulen procesos a favor de una vida consciente, que pueda dimensionar la importancia (social y política) de compartir significados, intereses, valores y fines que reclamen el bienestar y la integración de todos.

Si bien este trabajo no profundiza lo suficiente en todo el entramado conceptual de la propuesta deweyniana, si presenta conceptos centrales y reivindica su ideal democrático como fundamento para nuestro planteo; con el propósito de poner en debate los aspectos que demanda una reconstrucción de la orientación social y política de la educación, que hoy aparece minimizada y desconocidas por los gobiernos de nuestros países.

Dewey, en su libro *La opinión pública y sus problemas*, puntualiza que la comunidad local es el espacio de la experiencia compartida y comunicada; donde se crean los vínculos fundamentales para ampliar los significados y reformar fines y valores que nos lleven a modos de vida cada vez más democráticos. La escuela tiene este carácter de comunidad local y por ello, este autor, le reconoce su capacidad para constituirse en espacio de praxis colectiva y crítica; y, por ende, influir en la transformación social.

John Dewey afirma, también, que “*todo pensar inteligente equivale a un aumento de libertad de acción; es emanciparse de la casualidad y de la fatalidad.*” (Dewey, 1959, p. 209) Le quita el carácter fortuito y lo coloca en el plano de la responsabilidad social y política, lo que implica un accionar racional y deliberado para ir en busca de un fin o propósito reflexionado, que surge de una necesidad inscrita en el propio contexto de vida.

En la presente situación, donde los imperativos neoliberales toman fuerza en nuestros países, el reto es proporcionar más espacios a experiencias educativas que no se reduzcan a la enseñanza de contenidos (con mero valor propio, neutrales y acrílicos, u orientados a intereses funcionales); lo fundamental es revalorizar el carácter ético y político del conocimiento, como medio para fomentar interacciones humanas que vayan más allá de una comprensión mecánica del mundo. Y, como contrapartida, sean capaces de modificar las condiciones adversas, autoritarias y opresivas a fin de orientarse en una dirección emancipatoria.

Referencias

- DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Morata, Madrid, 1995.
- DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Paidós, Buenos Aires, 1952.
- DEWEY, John. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada S.A., Buenos Aires, 1962.
- DEWEY, John. *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.
- DEWEY, John. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1952.
- DEWEY, John. *La ciencia de la educación*. Losada S.A., Buenos Aires, 1964.
- DEWEY, John. *La educación de hoy*. Editorial Losada S.A., Buenos Aires, 1951.
- DEWEY, John. *La experiencia y la naturaleza*. Fondo de Cultura Económica, México, 1948.
- DEWEY, John. *La inteligencia y la conducta*. Ediciones de La Lectura, Madrid, 1930.
- DEWEY, John. *La opinión pública y sus problemas*. Morata, Madrid, 2004.
- DEWEY, John. *Pedagogía y filosofía*. Francisco Beltrán, Madrid, 1930.
- DEWEY, John. *La reconstrucción de la filosofía*. Aguilar, Buenos Aires, 1959.
- DEWEY, John. *Liberalismo y acción social*. Alfons el Magnànim, Valencia, 1996.
- DEWEY, John. *Libertad y cultura*. Rosario S. A., Rosario - Argentina, 1946.

DEWEY, John. *Viejo y nuevo individualismo*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.

Notas de fim

1 Magister en Educación con mención en Historia y Filosofía de la Educación. Profesora adjunta del Área Filosófico-Pedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH) Tandil - Argentina. Mail: oliveramariaalejandra@gmail.com

2 Este es uno posicionamiento clave de la teoría deweyniana, la de colocar el valor de una teoría de educación como verdadera posibilidad de transformación educativa y social. Como él señala, es fundamental atender la necesidad de pensar la educación en sus propios términos, así como establecer sus propias estructuras de referencia; lo que posibilitará cuestionar todo planteo que recurre únicamente a fundamentos teóricos externos, acrílicos o del pasado, como instrumentos adecuados para la resolución de problemas pedagógicos actuales. Para ampliar este tema véase el capítulo I: La educación tradicional frente a la educación progresista, en *Experiencia y Educación* (2004). Allí se profundiza en la crítica a la educación tradicional, como también, se critica a la nueva educación o educación progresista cuando sólo busca rechazar las ideas y prácticas de la antigua educación para colocarse en el extremo opuesto. Lo que tiene como consecuencia mantener un planteo abstracto y, aún más, defender fines y métodos de igual modo ajenos a las cuestiones de la experiencia real de los sujetos que aprenden.

3 Para Dewey la educación es un “proceso de vida” y no una preparación para la vida. Partiendo de esta idea la escuela debe representar la vida presente, real y vital, de tal modo que el alumno pueda comprender su complejidad de forma gradual y continua. Podríamos decir aún más, que la educación escolar que se aparte de los problemas de la vida misma representa un alto riesgo y un peligro para la función democrática que le atribuye Dewey. La escuela debe representar una forma de vida en comunidad, este carácter social determina modalidades de enseñanza y aprendizaje que colaboran con el logro de hábitos que se adquieren en las relaciones con los

demás. El autor critica toda educación escolar que no considere la relevancia de la cooperación en la construcción de lo social, por ello dice: “El progreso no está en la sucesión de estudios, sino en el desarrollo de nuevas actitudes y nuevos intereses respecto a la experiencia. La educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia.” (Dewey, 1962, p. 61) De este modo, la escuela tiene que reconocer la experiencia como resultado de una asociación colectiva que puede contribuir a formar sociedades capaces de establecer sus propios fines y recursos a favor de modos de vida, cada vez, más democráticos.

4 Esta concepción diferencia a Dewey de la tradición empirista británica que define a la experiencia en virtud del contacto directo e individual con la naturaleza para adquirir conocimiento. El autor criticó, de este modo, una concepción de la experiencia fuertemente abstracta y artificial, que no puede efectivamente dar lugar a un análisis fundamental de las consecuencias sociales y vitales, por estar centrada en observaciones pasadas. Su cuestionamiento se basa en el reconocimiento de que la experiencia debe dar cuenta de las continuidades, conexiones y relaciones que surgen en el propio proceso de la experiencia, y por ello no puede quedar referido únicamente a lo dado. La diferencia del planteo deweyniano consiste en reubicar el sentido reflexivo que caracteriza su consideración de la experiencia, con el fin de determinar criterios de acción inteligente frente a situaciones determinadas. Dewey se opone, por lo tanto, a la idea que la mente sea una “tabla rasa”. Para él somos seres activos que experimentamos el mundo.

5 Estas situaciones humanas no pueden ser abordadas con la intención de hacer meras descripciones de formas de vida existentes. En ellas se precisa atender la necesidad, práctica y humana, de analizar los modos en que las conductas de la vida social e individual se ven afectadas por prejuicios, certezas absolutas, intereses estrechos, costumbres rutinarias y autoritarismos. Es, entonces, sólo por medio del ejercicio de la crítica y la reflexión sobre estas situaciones que se pueden determinar fines, valores y medios congruentes con un ideal democrático de vida social.

Imágenes, Escuela, Espacio y Prácticas Democráticas

Sandra Gomez¹

A modo de provocación, algunas palabras

El saber sobre escuela y democracia implica entender la escuela como lugar de experiencias espaciales que potencian la formación para la ciudadanía y la construcción de subjetividades. Estar en la escuela, construye tramas de posibilidades del estar de las personas y cosas, debelando gestos, texturas, brillos, opacidades, silencios y lugares cotidianos, que convencionalmente no estamos acostumbrados a mirar y que sustentan procesos de una cultura ciudadana en devenir. Reconstruir las experiencias espaciales y percepciones de estudiantes desde lo más íntimo, como una forma de dar sentido y significado al espacio producido y entrar en diálogo con sus formas de habitar como un campo de conflicto que testifica tensiones y resistencias a la dominación, el control, la libertad y justicia, ha sido el desafío de esta indagación. La escuela de esta manera pasa a constituirse en un espacio político, real y metafórico. Aquí, recupero el lenguaje de las imágenes para poner en diálogo las formas de habitar el espacio escolar como práctica de libertad de personas jóvenes en articulación con las características que asumen las instituciones con las que toman contacto, la escuela secundaria. Por tanto, el objetivo de este trabajo, es debatir las significaciones y sentidos acerca de las prácticas espaciales con el fin de identificar los aspectos centrales en torno a los cuales giran las experiencias espaciales como una dimensión de construcción de la ciudadanía en la escuela. El recorrido se inicia a partir de las posibilidades analíticas y conceptuales de la teoría espacial planteada por Massey D. (2005) para entender como habitamos cotidianamente la escuela desde múltiples prácticas constructoras de subjetivida-

des políticas. Motivo por el cual se aborda el concepto de espacio/espacialidad escolar desde la dimensión del lugar y el espacio escolar como producto y producido socialmente. Y trazar algunas inquietudes en diálogo entre la espacialidad y las prácticas de libertad, para finalmente pensar otras posibilidades de entender la escuela como lugar de (des)ordenamientos dominantes que dialogan, desafían e interpelan la mirada por situaciones particulares y colectivas que afectan la vida escolar como practica ciudadana contemporánea.

La idea de producción social del espacio escolar

Parto de la concepción del espacio escolar como depositario de un imaginario colectivo, traductor de diversas dimensiones simbólicas y pedagógicas (re) producidas en el lugar-escuela como experiencias de libertad, que a su vez es un proceso de interacciones, aperturas, reconstrucciones y cambios. Pensar la espacialidad escolar implica dar relevancia al análisis de las trayectorias espaciales entendidas como marcas dejadas por los actores-sujetos escolares que contribuyen a la conformación del lugar-escuela. Desde esta perspectiva se define al espacio escolar, como una producción social, una entidad en movimiento, un espacio abierto, incompleto y en constante devenir. Massey sostiene que podemos conceptualizar el espacio desde tres proposiciones, primero,

reconocemos al espacio como el producto de interrelaciones, siendo constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta

la intimidad ínfima [...] segundo, comprendemos al espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual distintas trayectorias coexisten, [...] tercero, reconocemos al espacio como estado siempre en construcción (Massey, 2008, pág. 29).

Así el espacio es producto de relaciones y de la existencia de multiplicidad, en la que coexisten diversas trayectorias y se constituye en el escenario para el reconocimiento del otro, de la diversidad y del cambio permanente. El espacio/espacialidad entendida de esta manera, es la dimensión de lo social, pues las relaciones sociales existen en y a través del espacio; siempre estamos construyendo espacio a través de nuestras interacciones y todas las relaciones que nos constituyen, nunca es algo terminado, acabado y cerrado. Por tanto, el espacio escolar, es producto y producido socialmente, tanto espacio material, como el espacio de nuestros discursos; es también relacional porque se constituye por las relaciones entre lugares, entre personas, y no es solamente la cuestión de ser, sino ser con; y tiene sus propios efectos, es decir que influye en las actitudes e interacciones de personas, objetos y cosas. Encuentro este sentido en las palabras de Freire cuando enfatiza que “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1976, pág. 28).

Observar e interpretar el espacio escolar, permite un acercamiento a los grupos humanos que lo configuran y sus trayectorias, por lo tanto, es indispensable considerarlo en nuestros intentos exploratorios de la realidad social. La escuela es un espacio socialmente construido, produce diversas relaciones, representaciones, trayectorias de vida, y necesidades particulares y colectivas y otras formas insertas en una forma de organización que produce un orden espacial propio, singular, mediado por normas. Es en la práctica espacial donde se ponen en juego las maneras individuales de ser y conocer el mundo, generando intercambios y consensos que permite negociar significados y construir sentidos compartidos (que entregan un sello particular y característico a un grupo, cultura o sociedad). Las formas de percibir, construir y vivir de los estudiantes de diferentes sectores o estratos económicos la escuela pública y el papel de esos espacios

en su propia formación como agentes sociales y de derechos, es pensar los sentidos democráticos para la escuela pública hoy. La escuela es la condición espacial de inter-relaciones democráticas, es una relación compleja, que precisa ser mirada entre las formas físicas y las relaciones de fuerzas que atraviesan su vida interior y que fijan las relaciones con el exterior. Estas relaciones son las que definen las relaciones de libertad y los límites de la existencia ciudadana y democrática. Por tanto entiendo que la escuela, es el lugar de encuentro de libertad, de igualdad o justicia, como instancia del proceso de formación sociopolítica de la ciudadanía (Freire, 1976).

Las múltiples espacialidades de la vida escolar hoy, interpela y tensiona otras maneras de pensar la escuela como lugar de prácticas ciudadanas, las transgresiones e intentos de cambio, que no siempre son interpretados a la luz de explorar posibilidades para pensar espacios más democráticos en devenir de la creatividad e imaginación, el reconocimiento de la diversidad y la libertad de expresión, entre otras resistencias, se configuran en espacios de indisciplina o desobediencia que son censurados y/o controlados. Como incentivo y provocación, procuro movilizar el pensamiento sobre la espacialidad escolar indicando que no constituye una realidad objetiva pero si una multiplicidad, con posibilidad de juego e invención como un modo de distribuir lugares, afectos y emociones y sentido de libertad. En tanto fábrica de lo sensible la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos habitan, producen, crean y conocen la escuela.

Mapear y fotografiar la escuela por dentro

Doren Massey (2005) sostiene que debemos traer el espacio a la vida, aquí traigo el espacio a la escuela, para pensar en la posibilidad de coexistencia de una multiplicidad de trayectorias y relaciones que promueven sentidos de libertad como práctica ciudadana. Y como expresión de vida, que hace plantear a la educación el desafío de vivir la libertad y de formar a hombres y mujeres para que asuman el riesgo que implica.

Asimismo la libertad es curiosidad, creatividad, innovación; sin libertad no habría historia (Freire, 2001). Cuando Freire habla de libertad, también aparece en sus expresiones la noción “democrático-democrática”, siendo la forma en que concibe la escuela (Freire, 1996) y sobre nuestra falta de experiencia democrática en ella (Freire, 1990).

Nuestros hábitos y patrones de comportamiento espacial escolar, están guiados por pautas de orden, donde ha sido la figura del educador/a, del director/a los que dicen qué, dónde y cómo hacer. Prácticas que aún persisten y tensionan las formas de habitar el espacio escolar. Entiendo de esta manera que la cultura escolar plasmada en la memoria del espacio y del imaginario social ha operado y opera en la forma de concebir e interpretar la escuela como lugar de prácticas democráticas. La cultura escolar conforme a códigos y reglas responde a determinadas señas y signos democráticos, ya que tiene sus propias formas de expresión simbólica y material, dando lugar a la construcción de imágenes e imaginarios escolares y sociales. En su conjunto, produce una forma y una cultura escolar que, en su movimiento de constitución, fue espectador y escena de diversas apropiaciones, democráticas o no, produciendo e incorporando múltiples significados para un mismo lugar. (Des) naturalizar, (re) crear, (des) mitificar e interrogar las imágenes de la espacialidad escolar a través del lenguaje de las imágenes, nos enfrenta a otras interpretaciones y comprensión de la misma.

Otra escuela, otro espacio

Desde una metodología de carácter cualitativo, en este apartado recupero las imágenes y representaciones que tienen los jóvenes de la espacialidad escolar, desde 120 diseños recolectados y 112 fotografías registradas por estudiantes, de tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires-Argentina. El universo estuvo representado por estudiantes de edades comprendidas entre 14 y 16 años. La consigna que orienta la creación de los diseños y el registro fotográfico, tiene que ver con mapear los usos del espacio escolar cotidiano y por el otro lado indagar ¿De qué forma las imágenes construyen o recuperan las sensaciones y emociones vividas en el lugar-escuela como prácticas de libertad? A continuación presento un cuadro interpretativo donde se enumera los elementos que aparecen en los diseños, de esta manera se analizan aspectos o características comunes y diferentes, como iconos y que da cuenta de pensamientos, expresiones y representaciones espaciales.

Entre algunas consideraciones, puedo decir que la mayor representatividad está dada por aquellos elementos más esperables de encontrar en los diseños, relacionados a la funcionalidad del edificio escolar como patios, aulas, mesas y sillas, sum, vereda externa **y baños**. Este último, considerado como espacio de libertad porque escriben, interactúan y se apropian, desarrollando y prolongando tácticas, resistencias, y

Figura 1. Cuadro de elementos

Elementos	Representatividad	Elementos	Representatividad
Patio interno	80%	Mástil y bandera	12%
Patio externo de la escuela	100%	Sum	100%
Dirección	6%	Árboles	11%
Cancha	35%	Juego de cartas	72%
Kiosco	85%	Música	63%
Vereda externa de la escuela	100%	Mate	41%
Baños	99%	Pelota de futbol	39%
Biblioteca	50%	Secretaria	2%
Aulas	100%	Preceptoría (lugar asignado a los/las preceptoras)	17%

Fuente: Elaboración propia, 2018

contestaciones a las disposiciones escolares y a las funciones para las cuales ese espacio fue diseñado. También son importantes aquellos elementos con una representatividad menor, ya que apelan a las concepciones, formas de uso y apropiación espacial. Las trayectorias cotidianas expresadas en los diseños forman parte de la subjetividad de los sujetos intervinientes en la construcción espacial. Los diseños están mediados por sentidos, afectos, la cultura y nuestra historia de vida. Los elementos que se materializan en estas mediaciones, son el mate, la cancha, el mástil, la bandera, los naipes y la música, propios de cada una de las subjetividades y da cuenta de los trayectos de cada sujeto. A grandes rasgos puedo decir que hay una espacialidad construida desde las propias prescripciones de uso del lugar. Las formas de apropiación delineadas no solo desde las normas que los rigen, sino también desde otras prácticas no reguladas, paralelo al orden oficialmente establecido. La mediación espacial a través de las normas es susceptible de ser modelado por los sujetos que allí se mueven. El espacio social escolar está construido así, a través de las interacciones y relaciones de los sujetos y la cultura escolar. Esta última entendida como el conjunto de prácticas y simbolizaciones construidas, que hoy se encuentra afectada predominantemente por el cruce de dos culturas: una cultura visible asociada al tradicionalismo controlador reproducido por el propio sistema educativo y otra invisible que emerge de la cultura social y que promueve múltiples sentidos del espacio público escolar.

Las imágenes se analizan como series (Grüner, 2017) cuya secuencia articula un sentido dado por los elementos de la vida cotidiana, el tipo de diseño, aquello que conocemos y le damos sentido y aquello que no. Los elementos iconográficos presentes en las imágenes permiten aproximarnos a una cartografía del lugar. Estas series son producto de una asociación de sentido, entre la fotografía, el objeto material diseñado y el significado que quieren reflejar y las mediaciones primarias y secundarias, tanto de los estudiantes como las propias que juegan en la interpretación visual. Las asociaciones entre los lugares crean vínculos afectivos, relaciones y sensaciones. Estos lazos son diversos en intensidad y sentidos por tanto pueden ser agradables o no. De esta manera el lugar-escuela se transforma en portador de acontecimientos de gran carga emocional, y que se perciben como símbolo.

Primer serie: asociación de iconos

Los rasgos de contigüidad de los lugares agradables son el patio exterior, el pasto verde, la casa de barro, la cancha de fútbol, estos espacios son abiertos y representan, libertad, luz, y dominio público. La ausencia de ciertos espacios cerrados, **símbolo** de control, privacidad, y oscuridad, se asocian a sentimientos de desagrado lo cual podría interpretarse como aquello a lo que resiste. Estos vínculos negativos y positivos con los

Imagen 1. Patio abierto, descanso, fútbol



Fuente: Archivo personal, 2017

lugares inciden en la concepción que construyen sobre las relaciones con otras personas, con el conocimiento y las experiencias cotidianas de la vida escolar, es decir tienen una correspondencia con el espacio socialmente construido. Al menos así comienza a evidenciarlo las asociaciones de la emocionalidad desde los espacios abiertos que les produce alegría, gozo y diversión y descanso en el patio asociado con la libertad e interacción con sus pares.

En estas series los significantes están dados por determinados elementos que simbolizan espacialidades vinculadas a la mediación primaria y secundaria asociada a prácticas más placenteras y distendidas del formato escolar.

Segunda serie: recurrencias visuales que explican un orden

El orden entendido como la norma, la estructura inmaterial que regula nuestras vidas y en este caso se ve materializada en las imágenes a través de una serie de iconos que develan el lugar que ocupan en el imaginario del sujeto joven. Normas que son estructuradoras de la realidad y que regulan la producción de espacialidades y forman parte de los valores sociales promotores de la igualdad y justicia.

Cuerpo y sexismo

El cuerpo proporciona otras formas de indagación espacial. Para Harvey, el cuerpo es una “cosa relacional que se crea, se limita, sostiene y en última instancia se disuelve en un flujo espacio-temporal de procesos múltiples” (Harvey, 2003, pág. 144). Es cuerpo, desde donde percibe y construye modelos de interpretación de la realidad, entra en contacto con otros cuerpos en un lugar y momento determinado por entornos tecnológicos, sociales, económicos, físicos y políticos en el que tiene su ser. Esta mezcla de actividades despliegan acciones de control, observación y poder, ante las cuales crea maneras de procurarse y crear espacio. La relación de porosidad del cuerpo-espacio se enmarca en relaciones yo-otro, de una manera particular, que

Imagen 3



Fuente: Archivo personal, 2018

va desde la sumisión y apego a las normas, o bien desde sus rasgos creativos e innovadores y/o desde las resistencias. La escuela desde su propia configuración institucional incide en la elaboración de la corporeidad, configurando el modo (des)legitimado en que los estudiantes portan su cuerpo a través de movimientos, posturas, gestos y formas de apropiación espacial. El disciplinamiento del cuerpo se impone con el uso de guardapolvo y/o uniforme acompañado del uso de accesorios que los/las estudiantes buscan como modos de desterritorializar el cuerpo y/o escapar al encierro de la escuela mediante el uso de dispositivos tecnológicos, especialmente a través del celular. El rasgo más distintivo de estas espacialidades produce material y representativamente tipos corporales radicalmente diferentes y contradictorios, de esta manera potencian otros efectos de poder.

Aula

La espacialidad más convencional del aula, responde a un orden lineal, individual y pasivo, el cual ocasionalmente cambia con el desarrollo de actividades de grupo, más no logra constituirse como una red de interacción y aprendizaje cooperativo o autónomo. Es cerrada y está articulada con el poder que ejerce el profesor y su imagen como poseedor del conocimiento. Es normativa y jerárquica, un patrón recurrente en las representaciones del espacio materializadas en los diseños y las fotografías, que se contraponen a una espacialidad relacional, producto del trabajo colaborativo, dialógico e intergrupacional.

Imagen 4



Fuente: Archivo personal, 2017

Tercera serie: espacialidades en fuga

Encuentro correspondencias entre la manera de concebir el espacio escolar y vivir cotidianamente en él, la creación de múltiples espacialidades que dialogan con poderes instaurados a través de normas y prácticas, y que actúan como potencia de líneas de fuga de formas de ser y estar en la escuela. Líneas de fuga que expresan situaciones, hechos y experiencias por donde algo se escapa (Deleuze, 2007), porque es justamente

algo sin atribuciones a la organización original de la escuela. Estas espacialidades no visibilizadas potencian la vida escolar de los sujetos, como práctica de libertad. Entre ellas encuentro aquellas producto y creación de otras pautas de convivencia y la presencia de expresiones simbólicas y materiales de la cultura juvenil como los murales, música y mateadas.

A modo de cierre, las representaciones y tramas visuales obtenidas invitan a replantear el sentido de democracia y libertad en la escuela, sobre todo por la frecuencia y olvido de estas prácticas. Las nuevas formas de participación de los jóvenes y la reivindicación

Imagen 5



Fuente: Archivo personal, 2018

de una democracia más participativa son evidencias de gestos y sentido de ciudadanía que reclama los encaminamientos de las prácticas educativas democráticas, para que su efectividad dé sentido a la constitución de ciudadanos que vivan y reclamen el espacio social como conquista de justicia.

Referencias

- DELEUZE, G. **Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas.** Valencia. Pretextos, 2007
- FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad.** México. Siglo XXI Editores, 1976
- FREIRE, P. **La naturaleza política de la educación.** España: Ediciones Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, 1990
- FREIRE, P. **Pedagogía de la indignación.** México. Siglo XXI Editores, 2001
- GRÜNER, E. **Iconografías malditas, imágenes desencantadas. Hacia una política "Warburgiana" en la antropología del arte.** Editorial EUFyL. Buenos Aires, 2017
- HARVEY, D. **Espacios de esperanza.** Ediciones AKAL, S.A. Madrid. 2003
- MASSEY, D. La filosofía y la política de la especialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. **Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias.** Espacios del Saber 52. Paidós. Argentina. 2005
- MASSEY, D. Hay que traer el espacio a la vida. En Román, P; García, A. Revista Signo y Pensamiento 53 volumen XXVII. Bogotá. 2008

Notas de fim

1 Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCS-CONICET-UNCPBA) Centro de Investigaciones Geográficas (CIG-FCH-UNCPBA) sgomez@fch.unicen.edu.ar

Mbyá-Guarani em retomada de área ancestral no litoral norte gaúcho: pelo direito à pertença à mata

Maria Cristina Schefer¹
José Carlos Venâncio²

Introdução

Em meio a um contínuo processo de reinvenção cultural, em um cenário urbanizado, os Mbyá-Guarani³ são desafiados a provar que seu modo de vida comunal é válido. Este estudo (do tipo etnográfico) faz um registro descritivo de um movimento iniciado em janeiro de 2017 para retomada de área ancestral para a criação de uma nova aldeia indígena no Litoral Norte Gaúcho⁴. Como ação demarcatória desse movimento, cita-se a construção de uma Escola Autônoma, com rotinas e regramentos que convirjam com os costumes, crenças e valores da etnia. Segundo contam os Mbyá-Guarani, a Filosofia Indígena tem sido ignorada nas escolas convencionais, mesmo quando estão edificadas dentro das aldeias. Dessa maneira, os Mbyá-Guarani estão propondo o que podemos chamar de uma revolução institucional.

Descrever esse movimento indígena, neste estudo, significa registrar a busca de ruptura com as velhas concepções colonizadoras/integracionistas, historicamente pensadas para os ditos “silvícolas, índios”, ou seja, os indígenas do País.

Objetivos

Descrever e analisar práticas do cotidiano da Retomada Mbyá-Guarani no Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Referencial teórico

A conquista da América foi palco de um grande genocídio, talvez o maior da História (...) estamos falando de uma diminuição da população [indígena] estimada em 70 milhões de seres humanos. (PREZIA, 2017, p. 13)

A partir do dualismo tradição-progresso, as etnias (colonizadas) desprovidas de riquezas têm sido retoricamente extintas, situação que condicionou os povos tradicionais à invisibilidade. Para Venâncio (2012, p. 42), “as sociedades ocidentais, cuja modernidade dificilmente se diferencia do capitalismo, foram construídas numa base concorrencial, em que o individualismo se foi paulatinamente impondo como modo de vida e ideologia”.

Entre os desafios que os indígenas brasileiros enfrentam para manutenção de suas culturas, destaca-se a revisão da qualidade de nômades que intencionalmente lhes foi atribuída (desde a colonização portuguesa/espanhola), paralelamente à “evolução da doutrina do direito de posse” (PREZIA, 2017, p. 128). A ideia de que são andarilhos superou a qualidade de nativos do território nacional, e eles, grosso modo, são considerados estrangeiros. Conforme Lewkowicz & Pradella (2010, p. 85), “na visão das sociedades sedentárias de matriz europeia, o nômade seria aquele que não possui relação com os espaços que percorre, que não pertence a lugar algum, e lugar nenhum lhe pertence”.

Ressalvados os processos formais de demarcação do estado do Rio Grande do Sul, que, segundo Preziosa (2017), integra o mapa do Brasil desde 1750, por ocasião do Tratado de Madri, vestígios arqueológicos datam a presença Guarani no estado há 2.000 anos (GOBBI et al., 2010).

O reconhecimento de direitos indígenas (antes nomeados de *silvícolas* e índios) figura há décadas na legislação nacional, iniciado, conforme Guedes (2017, p. 37),

a partir da Constituição de 1934, seguida pelas Constituições de 1937, 1946, 1967, todas de forma incipiente, sem grandes garantias, conferindo o direito à posse de terra de forma insuficiente e condicionada ao abandono da forma de vida em comunidade por meio da “civilização” eurocêntrica.

Ressalta-se que, em 1967 (durante a Ditadura Militar), a Lei 5.371, que criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁵, com o argumento de “proteção”, manteve os “índios” longe dos centros urbanos, longe das lutas por posse de terras. Conforme Catafesto (2016, p. 60- 61),

Durante a década de 1980, a circulação das famílias indígenas pelo Rio Grande do Sul tornou-se novamente evidente, o que ocorreu em todo o território nacional (...) Foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a situação jurídica dos indígenas, enquanto relativamente capazes, foi substituída pelo critério da autodeterminação, reconhecendo, desde então, que as comunidades autóctones possuem o direito de seguirem suas pautas culturais específicas, cabendo aos órgãos do Poder Público atender suas demandas próprias e diferenciadas.

A reconquista do “direito de ir e vir”, outorgada pela Constituição Cidadã, não foi suficiente para a garantia da autonomia indígena. Na tentativa de reverter as perdas culturais, povos tradicionais têm recorrido à ancestralidade territorial. Contudo, em uma Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, que, segundo Bauman (2008), emite juízo de valor às pessoas de acordo com suas capacidades de compra, a declaração

filosófica de propriedade (por herança ancestral) não é válida. Desprovidos de bens, os indígenas estão sujeitos a relações periféricas, as únicas possíveis, conforme Schefer (2015), para “consumidores falhos” (BAUMAN, 2008). Contrariando suas crenças de pertença à natureza, são obrigados a entrar na luta “de fato” pela posse de terras e no confronto com os que detêm o poder: os *homo eligens*, os eleitos (idem).

Atualmente, lideranças indígenas defendem a criação de instituições comprometidas com as demandas das aldeias que, em vez de fazerem “políticas para”, e “literatura sobre” indígenas, criem alternativas “com e a partir de” diferentes etnias. Nessa perspectiva, os Mbyá-Guarani da Retomada estão reivindicando uma escola harmonizada com os preceitos culturais que advogam, a saber: cultura para a subsistência e afastamento de ideias de acumulação.

Vale salientar que, mesmo com os avanços em termos de Políticas Afirmativas para a Inclusão e a Diversidade, a partir da Constituição Cidadã (1998) no Brasil, há contradições entre o proposto pelo Estado Democrático e o vivenciado pelos indígenas. Tal situação pode ser exemplificada pelas “ideias pedagógicas brasileiras”, integracionistas (SAVIANI, 2013, p.33), que continuam atravancando a socialização dos saberes indígenas.

Metodologia

Minha aproximação do movimento da Retomada deu-se pelo fato de eu estar coordenando, na época da entrada na área ancestral, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) na instituição onde atuava como Pedagoga. Recebi um telefonema da coordenadora de outro núcleo, pedindo que eu fosse até a “ocupação” e visse do que o grupo precisava e no que os núcleos de estudos Afro-Indígenas poderiam ajudar. Eu não imaginava que neste dia iniciaria um convívio permanente com os Mbyá, o que me levou à condição de membro do grupo de “apoiadores da Retomada”⁶. Depois desse dia, fui incluída no grupo de WhatsApp, nomeado de “Apoiadores da Retomada”, e tornei essa experiência em objeto de pesquisa

e de análise, com a anuência do cacique. Com isso, o modo de organização do movimento, a batalha pela demarcação da área e pela garantia do direito de terem suas singularidades respeitadas (práticas no lugar) estão sendo acompanhados em “tempo real”.

Na área (de 367 hectares), há toda uma estrutura sucateada de uma fundação pública de pesquisa, extinta no final de 2016 pelo governo do estado. Logo que os órgãos oficiais foram informados da Retomada, a mídia interessou-se pelo assunto e o movimento virou notícia, ora contado como *ocupação*, ora descrito como *invasão* dos indígenas. Porém, ambos os termos foram desqualificados pelos líderes indígenas responsáveis pela ação, e o termo *retomada* emergiu com a explicação filosófica para a entrada naquele lugar na mata. Conforme falou, na época, o cacique, “*aqui tem tudo para as crianças viverem dentro do costume guarani; tem caça, tem água boa, tem o canto dos passarinhos, e é isso que Nhanderu quer pra nós*”. (Diário de Campo: jan. 2017).

Explicitados os objetivos e os referenciais da pesquisa e feita uma prévia da problemática para a análise, cabe destacar que neste trabalho optei pelo exercício de uma “descrição densa” (GEERTZ, 2008). São objetos de investigação as ações cotidianas no interior da Retomada, o que inclui o processo de instituição de uma escola autônoma (modelo organizacional não

previsto na legislação brasileira). Para tal descrição, faço uso contínuo do Diário de Campo, que, conforme Minayo (2012), nada mais é do que um bloco de anotações onde o pesquisador registra suas observações. Como instrumentos para registro dos achados, foram escolhidas: a) imagens e fotografias (fotomontagens) acompanhadas de breves explicações, o que, segundo Guran (2011), possibilita a compreensão da escolha do foco registrado; b) entrevistas semiestruturadas, que foram videogravadas e transcritas, respeitando o bilinguismo e a valorização da língua Mbyá.

Análise

Morar na Mata Atlântica significa morar na Tekoá Ka’aguy Porá, ou numa Aldeia de Mata Sagrada (nome dado ao lugar pelos indígenas). Em síntese, é o lugar para o *nhanderekó* / bem-viver, pois, conforme Gobbi et al. (2010, p. 24):

Os mbyá-guarani necessitam de diversas fisionomias vegetais para realizar suas atividades, sendo as matas fundamentais para sua sobrevivência física e cultural. A Mata Atlântica contém uma diversidade de ambientes necessários ao modo de vida mbyá-guarani. A diversidade de ambientes florestais se reflete na grande diversidade de categorias desses ambientes.

Figura 1: Na fotomontagem, um indígena no momento de chegada à área da Retomada e faixa colocada pelo movimento sobre a placa da extinta Fundação de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), como forma de inauguração da nova aldeia Mbyá-Guarani.



Fonte: Grupo Apoiadores da Retomada, via WhatsApp.

O território retomado guarda elementos que vão ao encontro da cultura dos “filósofos da floresta”, os Mbyá-Guarani. Nele é possível o *Nhanderekó*/bem viver, já que é na natureza que este povo consegue a vida harmônica. Para Gobbi et al., (2010, p.21):

Os ambientes propícios ao exercício do modo de ser mbyá-guarani podem ser sintetizados, em termos de bioma, na nossa categoria Mata Atlântica. No Rio Grande do Sul (RS), a Mata Atlântica abriga as florestas estacionais tropicais e subtropicais do Brasil desenvolvendo-se em mosaicos, com diferentes associações vegetais, que abrigam diversos ecossistemas, em função de aspectos relacionados a diferença de solo, relevo e características climáticas.

O direito legal à reivindicação da área retomada configura-se legítimo, se considerada a ancestralidade na ocupação das matas gaúchas pelos Guarani, e estudos antropológicos⁸ atestam essa presença. Cabe, desse modo, fazer o que diz a Constituição Brasileira, no Art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União de-

marcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (BRASIL, 1988). (grifos meus).

A nova aldeia está sendo organizada seguindo a tradição; primeiro, construíram a opy (casa de reza) e, nos arredores, as outras moradas (inclusive para visitantes de outras aldeias). As casas, com alicerces naturais (troncos fortes), são revestidas manualmente com barro e cobertas com folhas disponíveis de pindó. Conforme Gobbi et al. (2010, p. 24),

Áreas de Pindo'ty, para os Guarani são áreas sagradas (...) as palmeiras possuem sentido simbólico e prático. São com estas palmeiras, consideradas eternas, que as casas tradicionais guarani são construídas, estando relacionadas à subsistência dos Guarani, já que toda a planta é aproveitada - frutos, caule, fibras e folhas, servindo como fonte de alimento, remédio, abrigo, artefatos, e até mesmo fogo.

Figura 2: Na fotografia, a mulher indígena prepara o barro para uso na construção de moradias; a água é trazida em garrafas PET pelas crianças Mbyá, que a buscam em uma nascente.



Fonte: Grupo Apoiadores da Retomada/ WhatsApp.

Esse processo de construção da aldeia busca, na memória afetiva dos mais velhos, ensinamentos para a recriação do lugar.

Em meio ao trabalho na Retomada, chamou minha atenção o fato de o cacique submeter um projeto para instalação de uma escola autônoma na aldeia⁹. Nas palavras do cacique,

Nós sabemos, nós temos autonomia para viver nossa vida, para manter nossa cultura, para cuidar a natureza (...) só que nunca a regra dos brancos deixa fazer como nós precisamos e nós queremos fazer. Então, essa escola foi pensada... A gente não fala que nós não queremos a ajuda do Estado, nós queremos ser reconhecidos pelo Estado, não ajuda. (...). Por que sempre regra do Estado dentro da aldeia? (...) e nossa ideia aqui é nós mandarmos na escola, nós mandarmos, nós fazermos as regras da escola, atividades, tudo... Nós fazemos dentro da aldeia, principalmente com os mais velhos... (Transcrição de vídeo / Registro em Diário de Campo: out. 2017.)

Em uma conversa com um professor indígena de outra aldeia do Litoral Norte (durante um evento na Retomada), ele comentou que “é muito difícil manter as crianças na escola dos brancos, pois o Guarani não gosta de contar horas, minutos, de ter que aprender num

tempo certo”. (Diário de Campo: jul. de 2017).

Análises preliminares em documentos normatizadores da Educação Indígena no Brasil apontam várias contradições no que tange à possibilidade de escolas singulares, que respeitem a diversidade étnica dos povos tradicionais. Exemplo disso é a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que orienta a abertura de escolas indígenas no país. O texto inicia com a defesa de um processo educativo singular, mas, nos títulos IV e V, passa a instruir para uma organização similar à das escolas comuns (não indígenas).

A busca pela instituição de uma escola autônoma, nomeada Téko Jeapo/ Cultura em ação, pode ser entendida como a manifestação “da tomada de consciência” dessa comunidade quanto ao direito pleno à diferença e em prol do *Nhanderekó*/bem viver na aldeia. Para Venâncio (2012, p. 28),

a inovação institucional pode ser um dos recursos de que essas culturas dispõem para ultrapassar essa inevitabilidade, ou seja, fazerem face às premissas e categorizações decorrentes de um historicismo remissível às experiências e às idiosincrasias do mundo ocidental.

Figura 3: Na fotomontagem, um grupo de Mbyá ergue o alicerce de uma moradia; ao lado, outro indígena faz o reboco na *opy*, casa de reza.



Fonte: Grupo Apoiadores da Retomada/ WhatsApp.

Figura 4: Na fotomontagem, o preparo do barro e o reboco do prédio da escola, ação coletiva entre apoiadores e indígenas. (Diário de Campo: mar./ jun. 2018)



Fonte: Grupo Apoiadores da Retomada/ WhatsApp.

Sem dúvida, esse momento de luta pela criação de uma instituição escolar autônoma de fato resulta do processo democrático vivenciado nas últimas décadas no Brasil. Trata-se da consolidação do empoderamento étnico, em que indígenas (como os Mbyá-Guarani em questão) “retomam” a organização da vida nas aldeias.

Dos resultados até o momento

Passado mais de um ano de luta pelo “pertencimento à mata”, não houve a regularização da área da Retomada. Essa realidade de busca de um lugar e de indecisão sobre a permanência é comum no estado do Rio Grande do Sul e há anos vem sendo relatada pelo Conselho Missionário Indigenista (CIMI). A “busca da terra sem mal é uma constante na vida dos Guarani. Seguem sua trajetória histórica de resistência e luta, acampados entre as cercas das fazendas e as estradas” (LIEBGOTT, 2010, p. 9).

Em uma analogia com o dito de Sepé Tiaraju, líder na Guerra Guaranítica (1756), “*alto lá, que essa terra tem dono*”, penso que na Escola Autônoma, em construção, emerge uma voz que diz: “*alto lá, que essa escola tem professor!*”

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. *Resolução nº 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEMERASCA, Maristela P.; GANDIN, Danilo. *Planejamento participativo na Escola*. O que é e como se faz. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GUEDES, Iris Pereira. Análise de incidência do Framework of analysis for atrocity crimes: a tool for prevention nas comunidades indígenas guarani e kaiowá, kadiwéu e terrena no Mato Grosso do Sul. In: *Políticas Afirmativas: o martírio de agora*. SCHEFFER, Maria Cristina & DA CUNHA, Jaqueline Rosa (Org.). São Paulo: LiberArs, 2017.
- GOBBI, Flávio Schardong; Baptista, Marcela Meneghetti; PRINTEZ, Rafaela Biehl; COSSIO, Rodrigo Rasia. Breves aspectos socioambientais da territorialidade Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul. In: *Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.
- GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição do corpus fotográfico em uma pesquisa antropológica. In: *Discursos Fotográficos*, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun.2011.

LIEBGOTT, Roberto Antônio. Os guarani e a luta pela terra. In: *Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos*. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29 SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Editora da USP, 2008.

PREZIA, Benedito. *História da resistência indígenas: 500 anos de história*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. – 4. ed. – Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHEFER, Maria Cristina. *Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino*. 2015 (191 f.) Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2015.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. *Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato sobre grupos humanos autóctones no sul do Brasil*. IN: *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (UFRGS- 2016).

VENÂNCIO, José Carlos. Historicismo, ciência e poder de classificação. Reflexões em torno da problemática da democracia em África e em Angola. In: *Revista Angolana de Sociologia*. Vol. 10. Mai. 2012. Portugal.

Notas de fim

1 Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pós-doutoranda do Departamento de Sociologia da Universidade Beira Interior (UBI) Portugal. E-mail: maria-schefer@uergs.edu.gov.

2 Professor Catedrático do Departamento de Sociologia da Universidade Beira Interior (UBI) Portugal; Professor no Programa de Pós-Doutoramento. E-mail: jcvencio@sapo.pt.

3 Tradução possível: “os que habitam a mata” (GOBBI et al. 2010, p. 21, 24).

4 Conforme o Neabi (IFRS- 2016), com a área retomada, serão 13 aldeias na região.

5 Vinculada ao Ministério do Interior.

6 Grupo formado por pesquisadores, profissionais liberais de universidades públicas, da área educacional e jurídica, militantes de esquerda e espiritualistas vinculados a ONGs com compromissos ambientais e autossustentáveis.

7 Representação máxima da espiritualidade Guarani.

8 Antropólogo Prof. Dr. José Otávio Catafesto (UFRGS) tem ratificado essa informação em várias audiências que se iniciaram com governantes e representantes do Ministério Público.

9 Aprovação e captação de recursos no evento da Rede da Paz, que ocorreu na cidade de Gramado (RS).

Feito em Santa Maria, RS, em junho de 2019,
por Bergamota Design, usando fontes
Adobe Garamond Pro e Proxima Nova.