

Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : uma nova agenda para a emancipação 2 / Organizadora Adriana Demite Stephani. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação. Uma Nova Agenda para a Emancipação; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-739-0 DOI 10.22533/at.ed.390192310 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Stephani, Adriana Demite. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2” é um mosaico de abordagens, olhares e narrativas sobre a educação brasileira. De caráter *pluri*, é composta por 2 volumes contendo 23 artigos cada, reunindo ao todo 46 textos que discutem, refletem e apresentam práticas de pesquisadores e docentes de diferentes estados e instituições, tanto brasileiras quanto internacionais.

objetivo da obra é apresentar um panorama das diversas e importantes pesquisas pelo país a partir de inúmeros aspectos da educação, desde processos históricos de constituição, desafios, enfrentamentos e ações na/para a formação docente, perpassando por reflexões sobre a educação como instrumento para a formação crítica e como processo inclusivo, como também apresentando possibilidades reais de atuações em sala de aula através dos relatos das práticas docentes.

O volume I inicia com 6 artigos que refletem o perfil docente do Século XXI diante dos novos paradigmas para a formação de professores e as reais condições do exercício docente em nosso país, refletindo sobre aspectos curriculares e enfrentamentos nessa formação. A esses primeiros textos, seguem-se outros 3 textos que trazem um olhar também sobre o perfil, o papel e a importância de gestores e coordenadores na Educação Básica. E, a Educação Básica é linha condutora dos 13 demais artigos que exploram diferentes aspectos educacionais como a inserção de temáticas pouco exploradas em sala de aula, assim como, práticas docentes envolvendo diferentes ferramentas e explorando os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a partir de pesquisas realizadas, como também através de relatos de trabalhos com jogos e oficinas em sala de aula.

Os 5 textos iniciais do Volume II abordam aspectos históricos da educação, trazendo pesquisas, apresentando processos históricos constituintes de espaços escolares e de processos de escolarização, tanto de educação básica como superior, que narram alguns momentos, entre tantos, da história da educação brasileira. Seguem-se a esses, outros 9 capítulos que possuem como linha conectiva a formação crítica e emancipadora através do processo educativo em diferentes frentes, espaços e abordagens teóricas. Os 8 capítulos restantes refletem sobre o processo de inclusão, os enfrentamentos da educação especial, a questão da saúde dos profissionais da educação, os dilemas da relação família-escola, a necessidade de escuta na educação infantil e a importância de reflexões sobre a sexualidade juvenil.

Essa diversidade de temáticas e pesquisas apresentadas na obra demonstra os múltiplos olhares e enfrentamentos da educação do país e a necessidade de aprofundamento e reflexão constantes.

Convidados o leitor para essa reflexão!

Adriana Demite Stephani

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1930 A 2016	
Adriana Freire Pereira Férriz Ingrid Barbosa Silva Jakeline Gonçalves Bonifácio Sena Rosane dos Santos Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.3901923101	
CAPÍTULO 2	13
A REFORMA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA NEOLIBERAL	
Elizangela Tiago da Maia	
DOI 10.22533/at.ed.3901923102	
CAPÍTULO 3	21
OS INSPETORES DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO	
Vinicius Teixeira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3901923103	
CAPÍTULO 4	33
O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPANSÃO DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS	
Talia Giacomini Tomazi Roselene Moreira Gomes Pommer	
DOI 10.22533/at.ed.3901923104	
CAPÍTULO 5	42
REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO NA VIDA DE MENINAS E MULHERES BRASILEIRAS A PARTIR DO CURTA-METRAGEM VIDA MARIA	
Rodrigo Ribeiro de Oliveira Dagmar Silva Pinto de Castro Sueli Soares dos Santos Batista	
DOI 10.22533/at.ed.3901923105	
CAPÍTULO 6	52
A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA-LIBERTADORA	
Elna Pereira Nascimento Cres Nilo Agostini	
DOI 10.22533/at.ed.3901923106	
CAPÍTULO 7	61
CRITICIDADE: PRESSUPOSTOS ORIUNDOS DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU	
Letícia Maria Passos Corrêa Neiva Afonso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3901923107	

CAPÍTULO 8	75
CONCEPÇÃO LIBERALISTA DE LOCKE E O DIREITO À EDUCAÇÃO	
Thiago Rodrigues Moreira	
Raimundo Márcio Mota de Castro	
Juliane Prestes Meotti	
DOI 10.22533/at.ed.3901923108	
CAPÍTULO 9	86
CONFORMISMO SIMULADO: QUESTÃO DE ORDEM, DE SOBREVIVÊNCIA OU UMA SAÍDA POSSÍVEL EM TEMPOS RANÇOSOS?	
Enéas Machado	
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3901923109	
CAPÍTULO 10	95
EDUCAÇÃO EM ADORNO – POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA EMANCIPAÇÃO	
Mariano Luiz Sousa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.39019231010	
CAPÍTULO 11	107
EDIFÍCIOS ESCOLARES VOLTADOS À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA ORIENTADOS PELAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E METODOLOGIAS ATIVAS	
Roberta Betania Ferreira Squaiella	
Roberto Righi	
DOI 10.22533/at.ed.39019231011	
CAPÍTULO 12	120
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DE INTERAÇÃO FORMAÇÃO-TÉCNICA	
Thiago Vieira Machado	
Anne Alilma Silva Souza Ferrete	
DOI 10.22533/at.ed.39019231012	
CAPÍTULO 13	131
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPÓSITO	
Lucila Ludmila Paula Gutierrez	
Paula Macarena Caballero Moyano	
Raphael Maciel da Silva Caballero	
DOI 10.22533/at.ed.39019231013	
CAPÍTULO 14	139
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA FORMAÇÃO INTEGRAL COM A EDUCAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA	
Janiara de Lima Medeiros	
Ohana Gabi Marçal dos Passos	
DOI 10.22533/at.ed.39019231014	

CAPÍTULO 15	151
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS PROFESSORES DE DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Charles Moura Netto	
DOI 10.22533/at.ed.39019231015	
CAPÍTULO 16	161
DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
João Ricardo Melo Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.39019231016	
CAPÍTULO 17	168
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
João Ricardo Melo Figueiredo Eliana Leite Assis Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.39019231017	
CAPÍTULO 18	175
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: EFICÁCIA DE UM ENSINO DE SUPORTE BÁSICO DE VIDA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Caio Winch Janeiro Carolina Rodrigues Lopes Gustavo de Souza Andrade Lívia Mariana Lima Gava Murieli Fonsati Mázzaro César Antônio Franco Marinho Gustavo Navarro Betônico	
DOI 10.22533/at.ed.39019231018	
CAPÍTULO 19	182
ESCOLA X FAMÍLIA: UM DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI	
Jenyfer Fernanda Almeida Andreia Aparecida Pontes Maria Elganei Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.39019231019	
CAPÍTULO 20	192
A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO UM PRINCÍPIO DA AÇÃO EDUCATIVA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UEIIA/UFSM	
Ana Carla Bayer da Silva Daniela Dal Ongaro Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa Juliana Goelzer	
DOI 10.22533/at.ed.39019231020	
CAPÍTULO 21	202
CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE DE ESTUDANTES ADOLESCENTES EM MUNICÍPIO RIBEIRINHO AO NORTE DO BRASIL: O QUE FOI COMPREENDIDO E O QUE AINDA NECESSITA SER APRIMORADO?	
Liliane Gonçalves de Araújo Darlene Teixeira Ferreira Gláucia Caroline Silva de Oliveira	

Aldemir Branco de Oliveira-Filho
DOI 10.22533/at.ed.39019231021

CAPÍTULO 22 213

O PARADIGMA DA “ATIVAÇÃO” DO ESTUDANTE E AS DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO EM COMPASSO COM O SEU TEMPO

Bruno Gomes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.39019231022

CAPÍTULO 23 225

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEFORMAÇÃO UNIFORME EM MATERIAIS SOB STRESS

Otto Leonardo Gómez Huertas

DOI 10.22533/at.ed.39019231023

SOBRE A ORGANIZADORA..... 231

ÍNDICE REMISSIVO 232

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1930 A 2016

Adriana Freire Pereira Férriz

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/UFBA)
Salvador – Bahia

Ingrid Barbosa Silva

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PROSS)
Aracaju – Sergipe

Jakeline Gonçalves Bonifácio Sena

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Colegiado de Serviço Social
Salvador – Bahia

Rosane dos Santos Sampaio

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Colegiado de Serviço Social
Salvador – Bahia

período 473 produções dentre periódicos, artigos, monografias, relatório de estágio, dissertações, livros, teses e publicações em eventos. Foram identificados 58 artigos publicados, 283 monografias, nove relatórios de estágio, 20 dissertações, 20 livros, oito capítulos de livro, quatro teses e 80 publicações em eventos. Foi possível constatar importantes transformações no cenário da atuação profissional no âmbito da educação, indicando rupturas e continuidades na atuação do/a assistente social. pode-se dizer que as mudanças têm relação com o processo de amadurecimento ocorrido nas últimas décadas, que modifica a concepção ideológica e interventiva da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Política de Educação; Produção do conhecimento; Serviço Social.

PRODUCTION OF SOCIAL SERVICE

KNOWLEDGE IN BRAZIL IN THE FIELD OF EDUCATION FROM 1930 TO 2016

ABSTRACT: This article was organized in a collective way, starting from the Course Conclusion Paper, by the author and the members of the examining board 1930 to 2016. It is configured the study of bibliographic nature, and a methodology used contemplating the use of a worksheet with questions elaborated from

RESUMO: O presente artigo foi construído, coletivamente, a partir de Trabalho de Conclusão de Curso, pela autora e membros da Banca examinadora, tem como principal objetivo realizar uma análise da produção do conhecimento referente ao trabalho do/a assistente social na educação no Brasil no período de 1930 a 2016. Configura-se estudo de cunho bibliográfico, e a metodologia utilizada contempla o uso de uma ficha de trabalho com questões elaboradas a partir dos objetivos de pesquisa. A partir disso foi possível catalogar, no

the research objectives. From this it was possible to catalog, in the period 1930-2016, the productions in journals, articles, monographs, internship reports, dissertations, books, theses and publications in events. We found 58 published articles, 283 monographs, nine theses, 20 dissertations, 20 books, eight book chapters, four theses and 80 event publications. It was possible to observe changes in the professional mission scenario in the field of education, in the presentation of breaks and continuities in the performance of the social worker. You can position yourself as someone who has access to the change of direction that has occurred in recent decades, which modifies an ideology of intervention and intervention of the profession.

KEYWORDS: Education; Education policy; Knowledge production; Social service.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo que é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia defendido no semestre 2019.1 tem como principal objetivo realizar uma análise da produção do conhecimento referente ao trabalho do/a assistente social na educação no Brasil no período de 1930 a 2016. Além disso, a motivação para a elaboração desse artigo foi a relação direta da temática com pesquisas científicas, grupos de estudos, construções teóricas, projetos de extensão, atividades políticas ligadas a comissão de educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 5ª Região, dentre outras, desenvolvidos ao longo do percurso acadêmico das autoras, assim como da atuação profissional na área educacional.

Nos últimos anos, a área da educação vem sendo foco de interesse de várias pesquisas desenvolvidas pela categoria profissional, tendo como centralidade o campo da educação e a inserção dos profissionais de Serviço Social nesse espaço. Desde a gênese do Serviço Social enquanto especialização do trabalho, já existia uma vinculação dos/as assistentes sociais na área educacional. Todavia, a partir da década de 1990, principalmente, pela maturação do projeto ético-político profissional, tornou-se visível uma inserção maior do Serviço Social nesta área, o que se percebe, sobretudo, pelo aumento do número de produções nos congressos, encontros e seminários no final do século passado.

A metodologia contemplou um levantamento bibliográfico a fim de produzir o mapeamento da produção do conhecimento referente ao trabalho do/a assistente social na educação no Brasil no período de 1930 a 2016 (artigos, dissertações, teses e livros). De início, a busca ocorreu no acervo do CRESS-BA (5ª região) e nos sites de instituições universitárias, buscando dissertações, teses, artigos, livros e anais de eventos que tratam sobre a atuação do/a assistente social na Política de Educação, a saber, Portal de periódicos das Universidades Federais; Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD). Em seguida, foi realizada a

classificação da produção encontrada, de acordo com o tipo de trabalho.

Posteriormente, foi selecionada uma amostra de 40 (quarenta) trabalhos para análise, sendo que 20 (vinte) correspondem ao período de 1930 a 1999 e os 20 (vinte) demais, vinculam-se ao período dos anos 2000 até 2016. A análise teve como critério de inclusão trabalhos que contemplassem uma discussão sobre as três principais áreas da educação (básica, profissional e superior). Por fim, foi construída uma ficha de trabalho com questões elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, e com o intuito de identificar três principais aspectos: as concepções de educação presentes nas produções; a relação entre a educação e o Serviço Social e por fim, as demandas postas ao trabalho do/a assistente social na educação. Neste sentido, para fundamentar o presente artigo utilizamos autores referências para discutir o tema em questão: Ney Luiz Teixeira Almeida; István Mészáros; Maria Cristina Piana, etc.

2 | A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA

A educação é um campo de estudo presente em todas as dimensões da vida humana. Enquanto correlação de forças entre classes é considerada instrumento, pelo qual o sistema hegemônico reproduz e estabelece seus valores, mas pode ser também um importante recurso/instrumento utilizado pela classe trabalhadora para contrapor criticamente o ideário hegemônico posto na sociabilidade burguesa. Neste sentido, na sociedade de classes a educação pode ter papel dual; pode ser instrumento de emancipação humana e desenvolvimento de uma postura crítica das relações socioeconômicas, bem como pode também ser na sociedade capitalista, importante recurso de disseminação de interesses classista em predomínio.

As estratégias de reprodução hegemônicas se dão nos espaços institucionais formais de educação, e em geral induzem a aceitação dos princípios orientadores e dominantes que influem sobre a sociedade, adequando os sujeitos a assumirem “posições na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Nesta perspectiva, o processo educativo na ordem do capital secundariza o papel formativo dos sujeitos e o torna mecanismo de reprodução de seus próprios interesses, ou seja, por meio da educação o homem reproduz seus princípios ideológicos e econômicos. E o Estado, dentro desse processo, planeja e intervém com o intuito de garantir as condições necessárias de reprodução do capital.

Aponta o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que no contexto histórico da Política de Educação seu significado estratégico para o capital não se alterou;

[...] tendo em vista que ainda cumpre funções importantes nos processos de produção de consensos em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência dos

aportes conceituais, diagnósticos e investimentos capitaneados pelos organismos multilaterais, pelas conferências mundiais sobre educação e pela transposição da pedagogia empresarial para o campo educacional. Este quadro revela como a educação hoje se inscreve em um amplo processo de desumanização, a serviço da barbárie, assumindo uma feição moderna. (CFESS, 2014, p.20)

A própria capacidade de oferecer condições para o desenvolvimento do Capital, torna o sistema educacional e o ensino alvo de interesse de empresas nacionais e multinacionais cuja intenção é ampliar seu percentual de lucro. E nesse intento, a Política de Educação torna-se primordial para assegurar a reprodução desses interesses, através do alcance da expansão das formas de acesso e permanência nos níveis e modalidades educacionais, que segundo o CFESS (2014) se distribuem em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e educação superior.

A educação escolarizada, muito embora seja foco de atenção por oferecer condições para a produção e reprodução do sistema hegemônico, funcionamento e organização da sociedade capitalista, pode também ultrapassar essas fronteiras e vincular-se a outras instituições da sociedade (família, comunidade, instituições religiosas) que historicamente possui vinculação com a educação (ALMEIDA, 2008). Com isso, é importante pensar que toda educação tem uma função política, que dentro da sociedade capitalista, constitui-se como valorosa ferramenta de controle da vida social. E nessa perspectiva, entender a educação como dimensão da vida social, significa considerar seu papel na dinâmica das relações sociais que em uma sociedade organizada é permeada por interesses de classes antagônicas bem demarcados entre aqueles que produzem a riqueza e os que exploram e apropriam-se da riqueza produzida.

Tratando-se dos avanços legislativos, a Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe importantes mudanças na esfera dos direitos sociais, das políticas sociais e educacionais. Apresenta marcos normativo que consolidam a educação como direito cívico, indica que a liberdade de ensino deve ser conservada e que, portanto deve se estabelecer em direito público individual, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente, permitindo ao cidadão exigir do Estado a prestação desse serviço. Sendo assim, a educação apresentada na CF/88, artigo 205 como;

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.123)

As referências para uma educação democrática e cidadã presente na legislação brasileira demonstram a tentativa de apresentar uma educação participativa e autônoma, no entanto não se pode negar que esses valores contidos na legislação não alcançam, em realidade, uma soma expressiva de jovens brasileiros que mesmo inseridos no espaço escolar não possuem acesso a uma educação de qualidade.

2.1 A inserção do/a assistente social na educação

Compreender a relação entre o Serviço Social e a Educação tem sido um exercício recorrente desempenhado de forma significativa por inúmeros grupos de pesquisa e de estudo. Considerando que muitos estão inseridos em espaços sócio-ocupacionais vinculados a implementação da Política de Educação, ou que requerem uma articulação com a mesma, esse é um movimento que se estabelece em diferentes espaços de debate e de formação da profissão. Embora tenha se tornado ainda mais robusto após a década de 1990, essa ligação do Serviço Social com a educação é verificada desde o primórdio da formação da profissão no país, estando presente no processo sócio-histórico constitutivo da formação, e na própria configuração das primeiras escolas de Serviço Social, já que era pertinente sua presença no campo educacional. Assim destaca o CFESS (2013),

[...] a vinculação do serviço social com a Política de Educação foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise. (CFESS, 2013, p.15)

De acordo com o documento intitulado: Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Educação a década de 1990 se destaca como período de maior visibilidade da profissão no campo da educação, por este também ser um momento de maturidade e mudanças do projeto ético-político profissional. Com relevante crescimento no número de produções, congressos, encontros e seminários que possibilitaram a discussão e divulgação de trabalhos.

Para entendermos a produção do conhecimento dentro do Serviço Social, é importante compreender que esse processo acompanha a criação e expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nesta área, iniciado na década de 1970, com a criação dos Programas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Rio de Janeiro, e teve seu momento de destaque na década de 1990, com a criação de 26 (vinte seis) Programas de Pós-Graduação. No ano de 2013, a área do Serviço Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa em Nível Superior (CAPES) continha um quadro de 31 (trinta e um) Programas de Pós-Graduação, considerando que destes, 14 (quatorze) apresentavam em sua grande maioria cursos de doutorado e os demais apenas mestrado (CAPES, 2013).

O CFESS e o CRESS vêm se mobilizando e empreendendo esforços ao longo dos anos na tentativa de inserir o/a assistente social na Política de Educação, por compreender que este é um espaço que a profissão oferece sua contribuição por meio da identificação e enfrentamento de fatores econômicos, sociais e culturais que se apresentam como requisições dentro do campo educacional. Para que dessa forma, contrapondo-se ao sistema capitalista, o Serviço Social possa contribuir na luta a favor de uma educação de caráter emancipatório e compreendida como direito

social a ser assegurado e consolidado em todos os espaços educacionais no país.

Neste processo, destaca-se ainda a luta dos profissionais e do conjunto CFESS/ CRESS, pela aprovação do Projeto de Lei (PL) n. 3.688 de 2000 que dispõe sobre a inserção do/a Assistente Social no corpo de profissionais da Política de Educação. Aprovado depois de inúmeros embates em julho de 2013, muito embora não tenha ocorrido seu cumprimento imediato, apontando que ainda se faz necessário um longo caminho de lutas e pressões junto ao poder público para que de fato a lei se efetive.

Como bem afirma Mészáros (2002), a educação não se constitui por si só como força primária que estabiliza o sistema capitalista, ela participa do processo de consolidação de divulgação dos interesses ideológicos, e é também por si só insuficiente para estabelecer um processo alternativo emancipador capaz de dar conta da tarefa de romper com a lógica do capital. E pode por vezes também se apresenta nos espaços institucionais formais como uma prática educativa, ferramenta de internalização de consensos. Contradições estas, que implicam também na atuação do/a assistente social e no papel que estes profissionais são requisitados a atuar. O que torna desafiador o trabalho profissional nessa política, consubstanciado por uma educação, crítica e capaz de viabilizar aos “indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CFESS, 2011, p.33).

As competências e atribuições profissionais do/a assistente social na Política de Educação ou qualquer outro espaço sócio-ocupacional que esteja inserido, são norteados e orientados pela Lei de Regulação da Profissão (Lei 8.662/1993), pelo código de ética profissional de 1993, bem como pelas Diretrizes Curriculares (1996) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). São por meio desses instrumentos que se estabelecem deveres e direitos, as atribuições e competências que norteiam o trabalho profissional e que devem ser respeitados pela categoria e pelas instituições onde esses profissionais estejam presentes. Salientamos que,

[...] competências expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais e atribuições se referem às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas. (IAMAMOTO, 2002, p. 25-26).

Muito embora a educação pública se afirme como direito social, as estratégias de acesso e permanência a educação nos diferentes níveis de ensino, ainda se estabelecem como um desafio ao processo de universalização da Política de Educação. Um exemplo desse processo se verifica através dos incentivos oferecidos ao setor privado para que as vagas de acesso sejam ampliadas, desvinculando recursos que poderiam ser direcionados a ampliação da Política de Educação para serem revestidas em benefício do capitalismo e de seu mercado.

Diante desse contexto, é notório a ampliação da requisição da inserção de assistentes sociais nas instituições que implementam a Política de Educação para operarem as políticas sociais e demais mecanismos existentes dentro dessa

política, como programas, projetos de assistência estudantil e de concessão de bolsas. É certo que há tensões e equívocos quanto à inserção de assistente sociais no desenvolvimento de tais políticas, projetos e programas nessa área e a sua atividade profissional, os quais também existem nas demais áreas e requerem um posicionamento da categoria quanto à distinção entre os mesmos. (OLIVEIRA, 2015, p.07)

Nessa perspectiva, a atividade profissional dos/as assistentes sociais que atuam junto a Política de Educação é cada vez mais requisitada para estarem vinculados a implementação de programas e projetos associados à assistência estudantil e de concessão de bolsas. O que exige do profissional, clareza a respeito das suas competências técnicas e políticas que o subsidie na construção de estratégias e ações que demonstrem as reais contradições que permeiam Política de Educação e que estão presente em todos os níveis de formação a ela vinculado.

Ciente disto o profissional terá condições de transpor os limites institucionais, que muitas vezes reduzem sua prática unicamente ao estudo socioeconômico, concessão de bolsas ou outros benefícios, e se firmar, de modo que sua ação se amplie e contribua efetivamente para a consolidação da educação como direito social em um sentido mais amplo, reivindicando a dimensão integral e cidadã que devem ser inerentes a essa política. Referente a isso, o CFESS (2012) esclarece,

A presença dos/as assistentes sociais na política educacional remete à reflexão acerca da necessidade do entendimento da educação como um processo social numa dimensão integral, envolvendo os processos socioinstitucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é determinante. (CFESS, 2012 p.124)

A ampliação dos espaços ocupacionais do Serviço Social no ambiente de ensino, não se estabelece apenas por ser uma reivindicação da categoria, o papel desse profissional cada vez mais vem sendo reconhecido pela sua atuação na organização dos serviços sociais e na consolidação de processos sociais direcionados à ampliação dos direitos sociais e educacionais. Vale destacar que a atuação da categoria na Política de Educação se dá em diversas modalidades, estabelecidas de acordo com o público alvo atendido pelos profissionais nos diferentes espaços ocupacionais. De acordo com levantamento realizado em 2010/2011 pelo Grupo de Trabalho de Educação CFESS (2016), as modalidades que concentram a atuação profissional no campo da educação, são as seguintes: educação infantil, ensino fundamental, educação especial, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação superior e educação indígena. O documento esclarece que a maioria dos profissionais que atua na educação no país, se concentra na modalidade de educação fundamental.

3 | RESULTADOS DA PESQUISA

Através dos resultados da pesquisa realizada acerca da produção do conhecimento referente ao trabalho do/a assistente social na educação no Brasil, foi possível identificar o quantitativo de 473 produções, sendo que um total de 305 no período de 1930 – 1999, equivalente a 64,4%, e 168 no período de 2000 – 2016 correspondendo a 35,5%.

PERÍODO	1930 - 1999	2000 - 2016	TOTAL
ARTIGOS	10	48	58
MONOGRAFIAS	263	20	283
RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	9	-	9
DISSERTAÇÕES	11	9	20
LIVROS	1	10	20
CAPÍTULO DE LIVRO	-	8	8
TESES	1	3	4
PUBLICAÇÕES EM EVENTOS	10	70	80
TOTAL	305	168	473

TABELA 1 - O Serviço Social na Política de Educação no período de 1930-2016

FONTE: Pesquisa sobre a produção do Serviço Social na educação, 2016-2017.

Sobre a especificidade dos tipos de documentos, foram encontrados 58 artigos, 283 monografias, nove relatórios de estágio, vinte dissertações, vinte livros, oito capítulos de livro que aborda a temática, quatro teses de doutorado e oitenta trabalhos publicados em anais de eventos. Percebe-se que o maior destaque de publicações concentra-se no número de monografias encontradas. E que o número de publicações em eventos tem expressivo crescimento exponencial a partir dos anos 2000, justamente quando o Serviço Social se faz mais presente no campo da educação.

A partir do levantamento realizado, foi possível entender que as primeiras publicações referentes ao tema em análise são da década de 1944 e trata-se de monografias de conclusão de curso da Universidade Federal Fluminense. Os relatórios de estágio identificados no acervo da Biblioteca da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) eram considerados como o trabalho final de conclusão de curso. Sendo o primeiro encontrado datado do ano de 1974 e o último em 1990. O primeiro artigo publicado sobre o tema foi localizado na Revista Serviço Social e Sociedade n. 6 no ano de 1981.

Referente a concepção de educação presente nas produções, foi possível perceber que esta acompanha o processo de amadurecimento e mudanças propostas pela própria categoria de assistentes sociais que percebeu a necessidade de se

repensar e redirecionar a profissão, abrindo caminho para reflexões no arcabouço teórico, metodológico, ético, político e pedagógico. Isto foi importante para promover o repensar permanente da atuação profissional, inserida em um contexto social que cada vez mais, se coloca em embate com os projetos societários, vigentes em uma sociedade permeada por contradições e mudanças nas suas relações sociais. Assim, nas décadas iniciais vincula-se a uma compressão conservadora, moralista e de ajustamento dos indivíduos aos espaços sociais que integram, apresentando-se em consonância com as requisições para qual a profissão foi criada. Pensada inicialmente para intervir nas dificuldades vivenciadas pela classe trabalhadora, tendo em vista seu ajustamento e adequação ao contexto social vigente

As produções publicadas a partir da primeira década do novo século, adquiriram uma feição mais direcionada aos marcos normativos e regulatórios do campo educacional. Trazendo em seu conteúdo às disposições legais sobre o conceito de educação apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Constituição Federal, que destacam a educação como direito, bem como o acesso ao ensino formal e a permanência na escola, eixos fundamentais quando tratamos da qualidade da efetivação desses direitos. Destaca-se ainda, a concepção definida a partir do documento do subsídio que apresenta a educação como um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social. (CFESS, 2014).

No tocante à relação entre o Serviço Social e a Educação foi identificado nas primeiras produções uma atuação profissional ligada a práticas moralizantes dos indivíduos, bem como ao ajustamento comportamental. Verifica-se também que esta relação se assentava na competência da categoria em realizar trabalhos articulados entre famílias, escolas e comunidade, com vista a integrar a sociedade aos espaços educativos e incentivar juntamente com as instituições o desenvolvimento do educando. Neste momento das primeiras publicações não se verifica evidências de uma aproximação da atuação vinculada a programas e projetos que pudessem contribuir para permanência estudantil.

Com o amadurecimento em suas formas de representatividade político-corporativas o Serviço Social avança para a década de 1990 com a preocupação em promover debates destinados a tratar das políticas sociais públicas, empenhando-se em reforçar a luta pela garantia dessas políticas como direito social, propondo-se a construir sua trajetória comprometida com as transformações sociais e com compromissoteórico-metodológico sustentador de uma compreensão crítica da realidade social e comprometida com as transformações sociais. Rompendo nesse percurso, com os processos de intervenção em caso, em grupo e em comunidade (PIANA, 2009).

Neste momento o posicionamento da profissão se propõe a tratar das demandas originadas da dinâmica de luta da classe trabalhadora e que se apresenta por meio de manifestações da questão social, expressas nas desigualdades sociais. Dentro

do campo educacional, isso se apresenta principalmente por meios de problemas relacionados ao acesso e permanência estudantil. O trato com a questão social nas produções se evidencia a partir dos anos 1990 e se expressa em prevalência nos trabalhos divulgados nos anos subsequentes.

Quanto às demandas postas ao trabalho do/a assistente social na política de educação. Verifica-se nos primeiros trabalhos demandas referentes ao estudo da realidade socioeconômica dos educandos, atendimento e orientação a alunos que passava por situações de violência, dentre outras requisições institucionais. É importante salientar que essa intervenção tinha como direção tratar das questões pertinentes a realidade escolar dos alunos, tendo em vista o fortalecimento dos vínculos familiares, institucionais e comunitários. Com o amadurecimento da categoria, muitas das demandas apresentadas ao profissional no início da sua trajetória continuaram sendo foco de sua prática, contudo sua preocupação nos processos interventivos ultrapassa dificuldades de aprendizagem dos sujeitos. Cresceu a vinculação cada vez mais nos espaços com o objetivo de pensar uma Política de Educação atrelada ao projeto ético-político profissional, reconhecendo a educação como espaço de formação dos sujeitos, que assegura os direitos sociais, e sobretudo fortalecendo-o como democrático e emancipador.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita neste trabalho, pode-se refletir que a Política de Educação no Brasil se configura como espaço estratégico na manutenção e reprodução dos interesses da sociedade de classes, sendo requisitada tanto pelos organismos multilaterais que a utilizam como mecanismo de expansão e elevação dos índices de escolarização da população, bem como pode ser instrumento de luta da classe trabalhadora para viabilizar a efetivação dos direitos à educação. E nesse sentido, os marcos regulatórios – Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para educação de 1998 – ampliam os direitos educacionais por meio da ampliação das formas de acesso e permanência nos níveis e modalidades da educação. Pôde-se compreender também que para a viabilização desse acesso é de fundamental importância a presença do Serviço Social para a efetivação e garantia dessa política

A pesquisa apontou para a existência de uma ampla produção do conhecimento sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil, e destacou que, apesar de ser um campo emergente, não se apresenta como espaço de atuação novo. É na verdade um ambiente que o profissional se insere desde os primórdios da atuação no país, sendo requisitado a implementar ações vinculadas a prática de ajustamento moral e controle social do extrato populacional atendido pela Política de Educação.

Contudo, só a partir da década de 1990 que se verifica um número maior de

produções que trazem a Política de Educação como eixo central de discussão e reflexão. Foi um momento que a academia ampliou os estudos acerca da temática, através dos grupos de pesquisa e destaca-se nesse processo a ativa atuação do Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS sobre o Serviço Social na Educação. Foi um momento de maior articulação e envolvimento dos órgãos reguladores e fiscalizadores da profissão que se destacaram por incluir a temática educação nos eventos e congressos realizados pela categoria. Pode-se afirmar que foi reconhecida, assim, a necessidade de construir espaços que promovam a reflexão sobre o trabalho e inserção da categoria da Política de Educação.

Vale ressaltar que estamos passando no momento atual por um período difícil, marcado por retrocessos e ataques aos direitos civis, sociais e políticos consolidados por meio de lutas e enfrentamentos da classe trabalhadora. A educação nesse processo tem sofrido com corte de verbas com a justificativa de não ultrapassar o teto de gastos públicos estabelecidos pela União. No entanto, após compreendermos neste estudo que a educação é um campo estratégico de consolidação e reprodução de interesses de classe, fica claro que a intenção é desarticular esse espaço em potencial, para que não seja lugar de construção de projetos emancipatórios, contrários à ordem estabelecida. Contudo, é da contradição e da disputa antagônica dos interesses de classe que emergem as estratégias de resistência. Nesse sentido, o Serviço Social como categoria que também soma-se ao estrato da classe trabalhadora, deve se inspirar no Projeto Ético Político e nas duras lutas advindas do processo de Reconceituação da profissão, e continuar a resistir e lutar pela ampliação da produção do conhecimento, lembrando-se sempre que o fazer profissional deve estar intrinsecamente associado ao pensar criticamente o contexto sócio-histórico no qual a profissão está inserida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional. Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. Disponível em <[http://www.cressmg.org.br/Servi%C3%A7o%20Social%20e%20pol%C3%ADtica%20educacional%20-%20Palestra%20Prof.%20Ney%20Teixeira%20\(1\).doc](http://www.cressmg.org.br/Servi%C3%A7o%20Social%20e%20pol%C3%ADtica%20educacional%20-%20Palestra%20Prof.%20Ney%20Teixeira%20(1).doc)> Acesso em 10/04 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 3.688/2000.** Dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>> Acesso em 22/04 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>> Acesso em 22/04/ 2019.

CAPES. **Documento da área de Serviço Social (2013).** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Servi%C3%A7o_Social_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf> Acesso em 25/03/2019.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social, **Sobre a incompatibilidade entre Graduação a distância e Serviço Social**. Volume 2. Brasília (DF), 2014.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília-DF: CFESS, 2013.

_____. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília-DF: CFESS, 2011.

_____. **A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS**. SER Social, v. 14, n. 30, p. 244-258, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2002.

OLIVEIRA, Maria de Oliveira. **O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: apontamentos e reflexões**. . VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2015. Disponível em. <[joinpp2015http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-servico-social-na-politica-de-eudcacao-apontamentos-e-reflexoes.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-servico-social-na-politica-de-eudcacao-apontamentos-e-reflexoes.pdf)> Acesso em 20/05/2019.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** / Maria Cristina Piana. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

A REFORMA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

Elizangela Tiago da Maia

Mestre em Letras/Literatura, doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGEdu), pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). email:elismaia36@hotmail.com. Professora na educação básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS. URL:<http://lattes.cnpq.br/0549612927325506>
Dourados-MS

RESUMO: Recentemente no Brasil, o fenômeno neoliberal tem trazido consequências para a educação pública. Neste trabalho, objetivamos discutir a relação entre neoliberalismo e educação, ao especificar a natureza da abordagem neoliberal, como é concebida a educação nessa vertente, suas implicações, no sentido de como a concepção afeta a educação pública. Para tanto, a pesquisa adotará como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica de autores que discutem a temática investigada. A pesquisa terá como aporte teórico a teoria enraizada nas clássicas formulações de Marx, dando enfoque às relações do Estado e às ações estatais. Importante destacar que, o presente trabalho não visa pautar-se no dualismo entre as duas correntes, mas avançar no sentido de demonstrar o que significa políticas públicas na vertente neoliberal e como é concebida a educação enquanto política social. A partir das

análises parciais é possível afirmar que, as políticas sociais e as reformas educacionais pensadas a partir de uma perspectiva de classe atende às reivindicações dos trabalhadores, nas quais se inclui a garantia de educação pública e gratuita. No entanto, a vertente neoliberal tem sido privilegiada no contexto educacional brasileiro, repercutindo na desresponsabilização do Estado com o ensino público, de forma que tem sido “empurrado” para o setor privado. Isso pode ser comprovado com a reforma do ensino médio, na qual abriu-se a possibilidade para que parte do ensino seja a distância, por meio de projetos e atividades on-line, sob a responsabilidade de instituições de educação que demonstrem notório reconhecimento na área.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Estado. Educação. Reforma.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a reforma educacional brasileira tem sido uma das pautas na agenda do governo federal. Mais especificamente, no transcorrer de dois anos, ou seja, de 2016 a 2018, isso tem se dado no plano concreto, por meio de reformas, debates, especulações, projetos de lei em discussão, que demonstram claramente a intencionalidade do Estado se

responsabilizar cada vez menos com a materialidade de uma educação pública como política social.

A definição da necessidade de reformas se faz presente entre quem defende sua necessidade e, assim, uma reformulação do sistema educacional, no sentido de modificar a atuação do Estado para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto aqueles que são contrários a tal reformulação, uma vez que entendem a necessidade de intervenção estatal, com o objetivo de manter e ampliar as políticas sociais, tendo como um dos princípios norteadores a educação pública, gratuita e com qualidade social.

As relações que se estabelecem entre uma ou outra visão têm como pano de fundo a concepção que se tem de Estado¹² e as políticas sociais que são implementadas em uma determinada sociedade, em um período histórico. Ou seja, aquela que vise atender o interesse do mercado ou que focalize a população, por meio da Implantação de um projeto político, através de programas, de ações voltadas para a sociedade, significando ter mais presente a intervenção estatal.

Para Fleury (2010, p.1) as Políticas sociais são definidas como “o conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais”. São assim, consideradas de responsabilidade do Estado, devendo ser pensada pelos sujeitos sociais, de caráter imprescindível para a classe trabalhadora, pois contribui para a promoção da justiça e o bem-estar social.

As políticas sociais foram geradas nos movimentos populares do século XIX, devido aos conflitos surgidos entre capital e trabalho. Isso seu deu, com a organização da classe trabalhadora que reivindicou ações e evidenciou demandas voltadas para os setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista, sendo pensadas para a sociedade como um todo.

Na contramão desse ideal, os estímulos individuais são necessários à produção e à competição numa sociedade livre, com a intervenção mínima do Estado, já que teoricamente sua presença efetiva seria geradora e estimularia o comodismo, a permissividade social, que trariam repercussões negativas, pois coibiria, ameaçaria e comprometeria a produtividade que é a base do capital.

Isso porque, dentre os ideais do sistema de acumulação capitalista está engendrado em seu desenvolvimento a constituição e reprodução permanente da força de trabalho e a socialização desta através do trabalho assalariado, devendo haver uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva, ou seja, mão de obra disponível em quantidade suficiente para o mercado, não havendo espaço para a garantia de direitos sociais como o seguro desemprego,

1. Höfling (2001, p.31) conceitua Estado como o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo.

aposentadoria, entre outros benefícios subsidiados pelo Estado (HÖFLING, 2001).

Também pela necessidade de romper com os chamados monopólios que são considerados pelos neoliberais como responsáveis pelo corporativismo encontrado entre os funcionários do governo, que repercutem na restrição da liberdade manifestada no estímulo, suscitada pelas políticas públicas implementadas e que afetam a qualidade dos serviços ofertados (AZEVEDO, 1997).

Dessa forma, a intervenção estatal, por meio da manutenção ou ampliação das políticas sociais, nas quais está inserida a educação, estaria colocando em risco o equilíbrio da ordem democrática, na perspectiva econômica, social e moral, pois tende a desconsiderar um de seus principais princípios, a liberdade e a individualidade.

Nessa perspectiva, caberia ao Estado definir regras gerais, de forma a não produzir uma discriminação entre as pessoas, quando se atende apenas determinado setor da sociedade, mas que a educação pública deve ser ofertada a todo cidadão, de forma universalizante e de maneira padronizada.

Partindo disso, faz-se necessário entender essa conjuntura, ao discutir a relação entre neoliberalismo e educação, ao especificar a natureza da abordagem neoliberal, como é concebida a educação nessa vertente, suas implicações, no sentido de como a concepção afeta a educação pública.

Para pensar e entender a educação nessa dinâmica torna-se imprescindível refletir sobre: Qual educação? Qual escola? Qual sociedade se constrói na perspectiva neoliberal? De que forma influencia as políticas sociais e as reformas educacionais? Nesse sentido, faz-se uma problematização sobre os fundamentos que sustentam a abordagem neoliberal trazendo para a análise específica da política educacional, objetivando pensar: Qual modelo de sociedade queremos construir?

O percurso metodológico abrange o levantamento e estudo bibliográfico que será relacionado e interpretado sob uma perspectiva prescrita, descritiva e analítica.

2 | A ABORDAGEM NEOLIBERAL

As raízes da corrente neoliberal encontram na teoria do Estado formulada a partir do século VII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Neste processo, o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle fundamentado e organizado na forma de uma democracia (HÖFLING, 2001, p.9).

Como se vê, a vertente neoliberal tem sua origem no liberalismo clássico, no qual não havia qualquer espaço para a intervenção estatal. Nessa teoria política a função do Estado é a de garantir os direitos individuais, destacando-se a propriedade privada, considerada como “direito natural”. Ao Estado cabe tão somente a função de

fiscalizar e não de intervir em conflitos, mas que a sociedade civil, entre proprietários e trabalhadores deve estabelecer as relações de classe.

Com as transformações no plano político, social, econômico, crises, revoluções, o progresso técnico e científico, guerras, a organização da classe trabalhadora no mundo do trabalho se originou a abordagem neoliberal, que se consolida na relação Estado e mercado de acumulação e regulação do capital e do trabalho, tendo seus principais fundamentos pautados no liberalismo clássico.

De forma universalista, a vertente defende o modo de organização social e política que limita a intervenção estatal, se sobressaindo o ideal de “Menos Estado e mais mercado”, sendo a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual:

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados para justificar o mercado como regulador e distribuidor da renda e da riqueza: compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social (AZEVEDO, 1997, p.10).

Para sustentar a abertura ao livre mercado, postula-se que a intervenção estatal traz riscos e prejuízos, no sentido de conduzir ao totalitarismo, a servidão, quando se trata de programas sociais. Sendo assim, a única maneira do Estado de direito proceder seria na garantia de “medidas que se estabeleçam como normas gerais; caso contrário, produziria, necessariamente, uma discriminação arbitrária entre as pessoas” (AZEVEDO, 1997, p.11).

Defensores do “Estado Mínimo”, um dos pontos fundamentais dos neoliberais consideram que as políticas públicas são as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. Acreditam que, a intervenção estatal advinda dos subsídios (saúde, educação, assistência social, seguro desemprego) são males que estariam afetando os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do sistema capitalista.

No entanto, no caso da educação, o neoliberalismo admite que a política educacional seja subsidiada com recursos públicos, pois é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades sociais, pois amplia as oportunidades individuais. Entretanto, deve-se manter um tratamento do sistema educacional, no qual as instituições passam a ter um grau de autonomia e, conseqüentemente, o Estado se desresponsabiliza na sua oferta e manutenção.

Assim, o ideário é de que o papel do Estado é o de prover alguns bens essenciais, como a educação, no sentido de estabelecer a aplicação de normas e regras, mas sem interferência direta, cabendo apenas a responsabilidade pela regulação.

Nessa perspectiva, “o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população”, principalmente quando se trata do grupo específico não inserido no processo

produtivo (HÖFLING, 2001, p.33).

Essa concepção é tida como uma ameaça ao estado de bem estar social, implantado de forma plena nas democracias avançadas e mantida de forma precária em alguns países em desenvolvimento, mas que é considerada imprescindível para a maioria da população, como é o caso do Brasil. Considera-se que, a limitação do acesso ao serviço público aprofundará ainda mais as desigualdades e a exclusão social, ao prevalecer o interesse do capital em detrimento do humano e coletivo.

O pressuposto marxista²³ defende que, cabe ao Estado atender as reivindicações e demandas da classe trabalhadora e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista, desdobrando-se em ações estatais. As políticas sociais são tidas como instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado, garantindo o bem-estar e a igualdade como pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da cidadania.

As idéias combativas de Marx, em relação a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo, abriu espaço para legitimar o aprofundamento da ação estatal na economia e em outras instâncias privadas, o que contribuiu para assegurar o bem estar social para o maior número possível de indivíduos.

No entanto, nas agendas reformista do sistema educacional brasileiro, a visão neoliberal tem se sobressaído, principalmente quando se analisa a reforma do ensino médio e a imposição de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica. A primeira tem como pressuposto a parceria público privado, segundo uma concepção de educação como mercadoria, de preparação da mão de obra barata para o mercado de trabalho; enquanto que a imposição curricular, um dos efeitos da globalização³⁴ visa à padronização e a regulação, conduzidas por valores da “cultura global”. Trata-se de um fenômeno político, cultural e econômico, que objetiva a manutenção e o fortalecimento do sistema capitalista, no qual o principal objetivo é o lucro e a acumulação do capital.

Dentro deste contexto, destaca-se a importância de analisar e refletir qual é o espaço da educação, como ela se configura no modelo neoliberal e quais as conseqüências disso.

2. Azevedo (1997, p.39) discute e analisa o pensamento de Marx e esclarece que: “Não há em sua obra uma preocupação particular com a análise das políticas sociais no capitalismo. Nela subjaz, entretanto, a intenção de encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Afinal, uma das maiores contribuições de Marx foi mostrar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de classe. Foi por esta ótica, pois, que abordou as políticas sociais, de resto, quase inexistentes no seu tempo”.

3. Para Dale (2004, p. 437): “A globalização é um fenômeno político-econômico. Isto conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. De novo, contudo, tem de ser dito que estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema.

3 | O LUGAR DA EDUCAÇÃO NAS AGENDAS REFORMISTAS

A política de descentralização entre os diferentes órgãos de governo anunciava, estabelecendo uma relação entre descentralização e autonomia, que a proximidade territorial entre o governo e a instituição escolar provocaria uma mudança na suas práticas de governança e na definição de suas relações internas de poder, entre outras. No entanto, isto não parece ter acontecido. Todavia, a gestão e o governo das unidades escolares foram realmente atingidos pela política de descentralização para a escola e para o mercado. (KRAWCZYK, 2005, p.805).

Um dos discursos mais recorrentes na atualidade é a liberdade e a necessidade da sociedade civil participar mais efetivamente da escola como voluntários. Sob o rótulo Amigos da escola, Todos pela Educação disseminam o ideário de que sem as parcerias público privado, não se avança na qualidade do ensino.

Trata-se da descentralização para escola (autonomia escolar) e descentralização para o mercado (responsabilidade social). Assim, o Estado restringe sua função à regulação do mercado, que significa a transferência de responsabilidades sobre a área social para a sociedade civil, significando que para se ter acesso a direitos sociais torna-se condição indispensável pagar por esse direito.

Sob a ótica da política de descentralização não se questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino, mas a necessidade de outro tratamento para o sistema educacional, cuja oferta de escolarização passa a ser comprometida com as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos.

Azevedo (1997) ao explicitar e dialogar com as idéias de Friedman, esclarece que nessa perspectiva, as instituições públicas são empurradas para a esfera privada, enquanto as famílias passariam a exercitar o direito de livre escolha. Ao mesmo tempo, acabaria com o monopólio estatal existente na área, diminuindo-se o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos.

Segundo este postulado, há necessidade da consolidação de uma nova organização. No caso da educação, de uma nova gestão do sistema educativo e da escola, de forma que promova a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da instituição, definindo formas quase mercantis de delegação de poderes e do sistema de financiamento escolar, na medida em que “potencializam” a competitividade.

A concepção de reformulação do sistema educativo pauta-se na idéia de que o poder público deve transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, como meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.

Dessa forma, a política educacional é descentralizada, podendo ser articulada com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social:

A proposta de participação da verba pública para educação primária e

secundária seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido (HÖFLING, 2001, p.38).

O sistema educacional no Chile, instituído em fins do século XIX, é exemplo disso, pressupõe uma parceria com as sociedades civis, pela qual o ensino público não significaria necessariamente gratuidade, mas sim a perspectiva de atender a toda a demanda como forma de integração nacional.

Nessa lógica do mercado, o sistema de *vouchers*, ou vale-educação tem sido implementado no Chile como uma das modalidades do financiamento compartilhado. Visa a distribuição de recursos para as escolas públicas e privadas, que se tratam de “subsídios dos governos financiados por intermédio de impostos para as famílias poderem matricular seus filhos em escolas de sua escolha (Krawczyk, 2005, p.812).

O sistema tem sido alvo de análises, reflexões e críticas do processo de descentralização, por parte de estudiosos da área que já apontam para uma organização educacional que também fomenta a desigualdade:

os questionamentos dos especialistas vão no sentido de que a descentralização, para a escola – via várias ações que tendem a uma educação orientada também pelo mercado, tais como políticas de incentivos, do “financiamento compartilhado”, que permitem ao mesmo tempo a subvenção estatal à escolas particulares sem tolher a cobrança de mensalidades a seu alunado –, tem acentuado a diferença entre o grupo das escolas pobres com menor qualidade e o das escolas ricas com maior qualidade. Acresce-se a isto que o salário dos professores também varia conforme o desempenho de sua escola; assim, professores mais bem qualificados e mais atualizados buscam escolas em que existe a possibilidade de seu desempenho ser reconhecido pelos sistemas de avaliação e, portanto, de serem mais bem remunerados (Krawczyk, 2005, p.810-811).

Trazendo essa forma de organização escolar para a realidade brasileira, constata-se que além de incentivar a competição no meio educacional, ao invés do trabalho coletivo também é um meio de transferir toda a responsabilidade às instituições escolares, valendo-se do desempenho dos alunos em avaliações de larga escala. Em relação aos professores, aprofunda ainda mais a problemática já existente, em relação a falta de condições de trabalho (recursos, estrutura física, quantitativo de alunos por sala) e de valorização profissional dos trabalhadores em educação, na qual é parte integrante a formação inicial e continuada, salário, carreira.

Além disso, como os direitos individuais do consumidor prevalecem sobre os direitos sociais de educação do cidadão, as famílias são informadas sobre a qualidade da escola por meio de *ranking* e premiação às escolas, como já acontece no Brasil, com o objetivo de fomentar a competitividade entre as escolas e a captação de recursos e de prestígio. Isso gera a exclusão social dos alunos e professores de escolas mais periféricas, já que questões sociais e culturais da população, que não se resolvem com a aplicação de uma prova.

No nosso país o sistema educacional ainda é público e gratuito. A LDB atualmente vigente foi promulgada em 1996, reformulada em 2017, determina as

responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo. Nesta abriu-se a possibilidade com a reforma do ensino médio para que se torne parte do setor privado e, ainda, deixa brechas para que tanto o ensino fundamental, como educação infantil, por meio da concessão de bolsas de estudos e parcerias com entidades conveniadas e filantrópicas também abram espaço para o setor privado.

Cabe assim destacar que a educação construída na perspectiva da individualidade e competitividade só contribui para o fortalecimento e a acumulação do capital, refletindo no acirramento das desigualdades sociais e na exploração da mão de obra da classe trabalhadora, que se contrapõem à defesa dos direitos humanos e da dignidade humana.

Já as políticas sociais e as reformas educacionais pensadas a partir de uma perspectiva de classe atende às reivindicações dos trabalhadores, nas quais se inclui a garantia de educação pública e gratuita.

Elegemos aqui a concepção de educação, nos dizeres de Marx compreendida como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta da classe trabalhadora contra os interesses do capital, muito embora ele questione o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular (MARX, 1979, p. 30-31).

Por fim, destaca-se ainda que, a adesão a determinada vertente depende da concepção que se tem de Estado e de políticas sociais, podendo assumir “feições” diferentes em distintas sociedades, não sendo possível pensar no Estado fora de um projeto político e econômico, que pode se aproximar mais de uma teoria social para a sociedade como um todo, atendendo às reivindicações da classe trabalhadora ou que negue direitos sociais quando prevalece o interesse do capital.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.P.9-54.

FLEURY, S. Políticas sociais. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo , Abril Cultural. 1984.

HÖFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes.Ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 31-41.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

MARX, K. **Crítica de/ programa de Gotha**. Moscou, Editorial Presença, 1979.

OS INSPETORES DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO

Vinicius Teixeira Santos

Instituto Federal Fluminense – Campus Cabo Frio
Cabo Frio - RJ

RESUMO: Esta investigação tem por objeto analisar a constituição do aparato burocrático de fiscalização da instrução primária, na segunda metade do século XIX, especialmente os inspetores da instrução, considerados fundamentais para fiscalizar a instrução nas escolas públicas na Província do Rio de Janeiro. Desta forma, constitui um estudo histórico documental e tem como objetivos centrais, investigar as competências requeridas para o exercício da função e a sua articulação com os interesses políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, e educacionais, notadamente das classes dirigentes. Para tal intento, as fontes pesquisadas foram os Regulamentos da Instrução e os Relatórios anuais da Presidência da Província (1850 e 1889). A presença da inspeção nas escolas, em diferentes Províncias do Império brasileiro, no século XIX, indica que se trata de um tema comum e inquietava autoridades e governos, naquele século. Assim, a instrução primária priorizada pelas autoridades provinciais deveria ser realizada nos espaços escolares públicos (mantidas pelos cofres provinciais), pois as classes populares (perigosas) deveriam ser

controladas, disciplinadas e instruídas a partir dos interesses das autoridades que ocupavam os cargos políticos e administrativos do Estado. Para assegurar o exercício da fiscalização, os inspetores, além da formação superior, deveriam ser as “mãos e os olhos da autoridade”, forjando a “inspeção eficaz”. Ou seja, além de estarem alinhavados com o projeto hegemônico das classes dirigentes fluminenses, precisariam ter olhos atentos a tudo que ocorria nas escolas e a capacidade de relatar, por escrito, as inspeções realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Inspetores da instrução; Inspeção eficaz; Instrução popular.

THE INSTRUCTION INSPECTORS IN THE PROVINCE OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: This investigation aims to analyze the constitution of the bureaucratic apparatus related to the oversight of primary instruction on the second half of the 19th century, especially the instruction inspectors, who were considered to be fundamental to oversee the instruction at public schools in the Province of Rio de Janeiro. It constitutes a historical and documental study, which mainly seeks to investigate the competences required for the exercise of such position and the connections between them and political, economic, social, cultural, religious and educational interests, notably those of the

ruling classes. Therefore, the researched sources were the Regulations of Instruction and the annual Reports of the Presidency of the Province (1850 and 1889). The presence of inspection at schools in different Provinces of the Brazilian Empire in the 19th century indicates that it was a common theme and it preoccupied authorities and governments in that century. Thus, the primary instruction which was prioritized by the provincial authorities should be conducted at the public school spaces (supported by the provincial budget), since the popular (dangerous) classes should be controlled, disciplined and instructed according to the interests of the authorities who occupied the public and administrative positions of the State. In order to ensure the exercise of oversight, inspectors, besides having a higher education, should be “the hands and the eyes of the authority”, forging the “effective inspection”. That is, besides being aligned to the hegemonic project of the ruling classes of Rio de Janeiro, they had to keep their eyes open for everything that happened at schools and be able to report, in writing, the inspections which were made.

KEYWORDS: Instruction inspectors; Effective inspection; Popular instruction.

1 | INTRODUÇÃO

Instruir as classes populares para discipliná-las foi um dos objetivos principais dos dirigentes oitocentistas. Para tal intento, a estratégia foi estabelecer e legitimar um espaço específico para o ensino de disciplinas básicas cimentadas pela argamassa religiosa de base cristã: a escola pública primária. Porém, não era suficiente criar escolas, mas, sobretudo, garantir que elas fossem frequentadas por meninos e meninas, oriundos dos extratos mais empobrecidos da sociedade, inclusive, segmentos descendentes ou oriundos do cativo e fiscalizadas por um corpo burocrático afinado com os interesses hegemônicos pelos conservadores, principalmente a ala fluminense adjetivada de saquaremas. Não é fortuita, que a inspeção escolar, foi uma temática comum nas Províncias brasileiras no século XIX. Desta forma, a fiscalização da instrução estava na agenda política dos governantes do Império brasileiro.

Assim, o presente trabalho se debruçou sobre os Regulamentos da Instrução, os Relatórios anuais da Presidência da Província. Analisando a constituição do aparato burocrático de fiscalização da instrução primária, na segunda metade do século XIX, especialmente os inspetores (municipais, paroquiais, distritais, das comarcas e gerais), considerados fundamentais para fiscalizar a instrução nas escolas na Província do Rio de Janeiro. Desta forma, este texto se constitui num estudo histórico documental e tem como objetivos centrais, investigar as “competências” requeridas para o exercício da função de inspetor e a sua articulação com os interesses políticos, econômicos, sociais, políticos, culturais, religiosos, educacionais da sociedade fluminense, notadamente de suas classes dirigentes. Para tal intento, este trabalho está dividido em três seções. A primeira contextualiza a escola pública primária

provincial fluminense, em especial, os grupos que deveriam estudar nesses espaços. A segunda demonstra o papel estratégico que a inspeção da instrução possuía para as classes dirigentes da Província do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. E Por fim, a última seção procura reconstruir a qualidades requeridas para o exercício da fiscalização da instrução, considerado as origens sociais, o gênero e a formação acadêmica para serem “o olho e a mão da autoridade”, para poder realizar a “inspeção eficaz”.

2 | ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS: DISCIPLINAR E CONTROLAR AS CLASSES POPULARES

É fundamental historicizar a escolarização da educação na Província do Rio de Janeiro, sua gênese e o longo processo de afirmação simbólica e cultural pela qual passou durante as décadas do século XIX, bem como as disputas que atravessaram a casa e a escola como espaços legitimados de instrução primária.

A análise dos marcos legais da escola e dos Relatórios da Província do Rio de Janeiro, permite interpretar que a instituição escolar estava em processo de legitimação simbólica e cultural no oitocentos. Nesse sentido, a instrução era concebida como um mecanismo fundamental para forjar uma unidade nacional a partir de diretrizes que manteriam a ordem e a civilização como interesses da “boa sociedade”, isto é, dos que eram livres, proprietários e brancos.

É preciso reconhecer um “clamor” pela instrução na jovem nação. “Derramar a instrução por todas as classes” (GRANDE, 1845, p. 22). Em que pese tratar-se de uma afirmativa forte, a mesma precisa ser compreendida em seus contextos e sentidos utilizados, pois a instrução possuía hierarquias como era hierarquizada a própria sociedade em que se estabelecia.

Como conseqüência, não se deve deduzir que ao “povo mais ou menos miúdo” e muito menos aos escravos eram atribuídas possibilidades reais de ingresso nas carreiras que dominavam o ordenamento jurídico e administrativo do governo do Estado: o curso superior. Eram poucos os que conseguiam romper as barreiras econômicas, sociais, culturais e raciais para chegar aos níveis mais elevados da educação formal.

Grosso modo, é constante referir-se à educação (instrução elementar) popular como forma de melhorar a indústria ou mesmo a produção rural, tirar das trevas, formar o povo, beneficiar-se dos progressos etc. Contudo, há um silêncio quando se refere ao ensino superior e parece não existir referências maiores que o “povo mais ou menos miúdo” possa ter como horizonte chegar aos níveis mais avançados da educação (que tem desdobramentos na própria ocupação da estrutura do aparato estatal), muito menos na direção política que acarretaria vislumbrar outras possibilidades para educar “todas as classes”. (CONFERÊNCIAS POPULARES,

1876, p. 13).

As fontes consultadas falam muito pelo que expressam abertamente, mas também pelo que silenciam. A instrução popular parece nunca se associar à possibilidade de direção política da sociedade. Esta estava reservada à “boa sociedade”. Não poderia ser diferente em uma sociedade desigual, hierarquizada e hierarquizante, na qual cada classe precisa ser instruída e inculcada nas posições sociais pré-definidas pelos dirigentes e mesmo na imprensa, que não pode ser pensada de forma isolada aos interesses dominantes. Ou seja, além dos custos financeiros, havia de se preservar a produção, que não poderia sofrer com a diminuição do tempo de trabalho em benefício da instrução popular, inclusive as escolas noturnas, pensadas para os trabalhadores (ARAÚJO, 1888, p. 50).

Dessa forma, a instrução para todas as classes naquele contexto político, social e econômico do oitocentos representava também tentar ladear as “nações civilizadas”, mas, sobretudo, dar sentidos e significados que não podem ser reduzidos a aprender a ler e a escrever. Antes, precisa ser compreendida dentro de um jogo de posições sociais em que cada uma das classes participa de forma diferenciada e hierarquizada na construção da unidade nacional.

A instrução nas escolas que ora se tentava implantar, tinha um público específico que deveria frequentá-las. Para além da instrução propriamente dita, deveria incorporar a moralidade desejada, a partir dos interesses articulados pela direção pretendida pelo Estado. É possível perceber, de forma nítida, a vontade não só interventiva, mas até impositiva, sobre a frequência à escola, que o povo deveria incorporar quase como uma missão sagrada.

Assim, as hierarquias sociais e a hegemonia política atravessavam a difusão da instrução como uma espécie de laboratório. Sobretudo, nos experimentos administrativos, na tentativa de controlar a expansão da “rede escolar” provincial, por intermédio de agentes e instâncias de inspeção e fiscalização do trabalho docente. Aqueles homens olhando para as “nações civilizadas” desconfiavam das práticas e conteúdos pedagógicos que, de alguma forma, colocassem em questão a própria arena onde as tensões políticas e sociais ocorriam. Isto é, a difusão da instrução era concebida como parte constitutiva de um projeto de civilizador, mas, ao mesmo tempo, carregada de contradições. Dito de outra forma, a população deveria ser instruída evitando os dissabores do descontentamento. Por isso, a moralidade cristã era a outra face da moeda da instrução: “sem a instrução e sem a moral cristã, derramados a mãos cheias, dentro de dez anos os operários instruídos serão descontentes, e os ignorantes indigentes” (SILVA, 1875. p. 8).

De forma explícita Josino articula instrução com o controle das “classes perigosas”. E não só olhando para as experiências de movimentos reivindicatórios e greves em outros países, mas a realidade concreta da Província fluminense e do Brasil. Entre muitos exemplos, basta citar o estudo de Mattos (2008), que discutiu os processos reivindicatórios empreendidos pelos trabalhadores, com greve de

tipógrafos em 1858, no Município Neutro da Corte e, em 1857, a paralisação de trabalhadores na Ponta D'Areia, em Niterói; A institucionalização da escola estava vinculada, desta maneira, aos processos mais amplos de ordenamento da própria sociedade. Afinal “a preocupação com o perigo representado pela pobreza também esteve nas cabeças dos homens do Executivo” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 115-116).

3 | FISCALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO: EM BUSCA DA “INSPEÇÃO EFICAZ”

A instrução nas escolas públicas era considerada estratégica para os desígnios e projetos das elites oitocentistas, não só na Província do Rio de Janeiro, mas para o próprio Império do Brasil, principalmente na segunda metade do século XIX, com o fim do tráfico de escravos, em 1850. O sempre progressivo aumento da população pobre e livre, e, sobretudo, daquelas frações que carregavam na pele e nas identidades as marcas da herança africana e escravista, era considerado perigoso porque, de alguma forma, poderia pôr em questão os interesses hegemônicos vigentes, organizando movimentos e greves, burlando normas ou mesmo não se enquadrando nos perfis mais desejados pela sociabilidade dominante.

Por isso mesmo, forjar uma estrutura burocrática de fiscalização e inspeção da instrução realizadas nas escolas era essencial para que o Estado tentasse viabilizar o controle, a higienização, a civilização e a disciplinarização das classes populares. Construir mecanismos que conseguissem levar a cabo esses objetivos, exigia um horizonte político, religioso, cultural e pedagógico a ser concretizado, bem como que os processos de fiscalização estivessem coerentes e sintonizados com esse horizonte. Para tanto, não deveria ser qualquer inspeção, ela deveria ser eficaz e escriturada de forma a traduzir, o máximo possível, o controle desejado pelas autoridades provinciais.

A inspeção e a fiscalização da instrução primária parecem ter se constituído em um dos temas mais candentes sobre a educação, para os dirigentes durante o século XIX. A difusão da instrução era um objetivo (pelo menos no plano do discurso), a ser alcançado por aqueles que desejavam colocar o Império Brasileiro ao lado das grandes civilizações europeias e, até mesmo, dos Estados Unidos. São constantes nos Relatórios comentários e alusões a países como a França, Bélgica e Holanda, por exemplo.

Para fazer o Brasil alcançar essas nações, era necessário, segundo os dirigentes, apontar os caminhos, determinar os rumos e dirigir politicamente a própria difusão do ensino. Para tal intento, era crucial arquitetar mecanismos que permitissem que a popularização da instrução fosse fiscalizada. Por isso mesmo, nos debates e ações do governo da Província fluminense e do Império, a inspeção sobre as escolas e sobre o trabalho docente ocupava um espaço considerável. É notório

que os mecanismos da inspeção (eficaz) eram concebidos como estruturantes para que, da mesma forma como na Holanda (citada acima), os estabelecimentos fossem responsáveis pela difusão da instrução.

Josino do Nascimento Silva, 26 anos depois, era mais categórico em suas afirmações: “As escolas sem inspeção e fiscalização apenas vegetam” (SILVA, 1879, p. 4).

José de Alencar, em 1854, com um olhar acurado e uma pena que conseguia anotar minuciosamente as várias dimensões que envolviam as condições de aprendizagem, de adiantamento e do espaço onde a instrução ocorria, observava, em relação ao Colégio Kopke, de Petrópolis, que o local foi edificado para se tornar um estabelecimento escolar e não de forma improvisada ou adaptada. (JOSE DE ALENCAR, 2004, p. 140-141).

O escritor segue anotando as condições higiênicas do local, em uma época na qual a preocupação com as moléstias e epidemias assolavam a Província a ponto dos Regulamentos excluírem da possibilidade de estudar os meninos e meninas que tinham doenças julgadas contagiosas. Desde a seriação das classes, à regularidade dos trabalhos, à vigilância ativa do diretor, o sistema e método de ensino: nada passava despercebido aos olhos e à pena que anotava com objetividade e leveza. A perspectiva do escritor contribuiu para evidenciar, mais uma vez, que o inspetor deveria ser o olho e a mão da autoridade, como enunciado nos Relatórios da Diretoria da Instrução de 1861 a 1888.

Segundo o escritor, as autoridades, “sempre muito atarefadas”, precisavam de olhos atentos. De forma emblemática, José de Alencar, ao explicar o título do conjunto de crônicas, faz uma reflexão genial: “escritos ao correr da pena são para serem lidos ao correr dos olhos” (JOSE DE ALENCAR, 2004, p. 5). Porque atentos foram os olhos que empunharam a pena. Sonho da autoridade que tudo queria ver.

Validamente, é essencial especificar as várias categorias de inspetores que podem ser depreendidas a partir dos Regulamentos e dos Relatórios. As constantes mudanças da nomenclatura dos cargos, às vezes com retomada de extintas denominações, ou mesmo, sobreposição de nomes semelhantes, refletem as tentativas durante o oitocentos de estabelecer a “Inspeção Eficaz”.

A noção de “inspeção eficaz”, segundo as fontes consultadas, pode ser compreendida como aquela realizada a partir de três princípios básicos e articulados entre si. O primeiro se refere às autoridades que deveriam ser reconhecidas e legitimadas para inspecionar a instrução nos estabelecimentos escolares, como bem observou Aureliano Coutinho (Coutinho, 1848, p. 59), tanto no sentido dos responsáveis pelo ofício – presidentes da Província, diretores da instrução e inspetores - quanto por aqueles que estavam simbolizados nas representações sociais da sociedade oitocentista: homens, bacharéis, magistrados, delegados, inspetores de quarteirão, párocos etc.

O segundo se configura em uma fórmula que perpassa todos os Regulamentos da

Instrução e Relatórios provinciais: a inspeção deveria possuir duas áreas de atuação articuladas com a Presidência provincial fluminense e com a Diretoria da Instrução. Uma mais local, abrangendo agentes mais próximos às escolas, representados pelos diversos inspetores da instrução locais ou regionais: de freguesia, municipais, paroquiais, distritais e mesmo os Conselhos Municipais de Instrução. A outra abarcando uma perspectiva mais centralizadora e menos cotidiana, uma espécie de verificação, inclusive, do que era realizado de forma mais localizada. Essa ideia é que permeava a constituição dos inspetores gerais de comarca ou do Conselho da Instrução – localizado na capital, Niterói, da Província do Rio de Janeiro –, ou seja, a inspeção da instrução possuía agentes e instâncias fiscalizadoras mais ou menos centralizados, muito embora todos teriam de remeter as informações e sugestões à Diretoria da Instrução e esta à Presidência da Província, de forma hierarquizada.

E, por fim, o terceiro princípio aborda a atuação desses agentes, concebidos como “o olho e a mão da autoridade”, sob duas perspectivas. Uma, a leitura das necessidades mais práticas, cotidianas e burocráticas que permitiam o funcionamento dos estabelecimentos escolares: dar posse e atestados de frequência dos professores; cuidar dos livros de matrícula, caso não fosse efetuada na capital; receber e repassar ao diretor reclamações e requerimentos dos professores; alugar casas para estabelecer escolas públicas, desde que submetendo ao diretor; prover mobílias para as escolas públicas do seu município; nomear examinadores e presidir os exames dos candidatos ao exercício docente; conceder licenças de 15 dias ao ano ou cinco dias consecutivos, em caráter urgente, aos professores etc. A outra dizia respeito aos processos de fiscalização propriamente ditos, exigindo olhos atentos e mãos habilidosas para anotar e produzir Relatórios sobre o que estava ocorrendo nas escolas, em seus aspectos pedagógicos, políticos, morais e religiosos, ou seja, as dinâmicas que estavam articuladas com as classes que deveriam ser higienizadas, disciplinadas e civilizadas. Portanto, interessava não só a instrução, mas também a forma como esse processo ocorria.

Entre as atribuições ancoradas nesses aspectos destaca-se a fiscalização da atividade docente quanto ao zelo, moralidade e prudência nas atividades de ensino; o cumprimento “fiel” dos Regulamentos e das ordens do governo; a frequência escolar e o aproveitamento dos alunos; os métodos de ensino; a efetiva prestação de assistência religiosa pelos párocos; o uso de autoridade dos pais para fazer com que seus filhos fossem à escola; e, ainda, levantar as causas que dificultavam a frequência escolar; verificar os utensílios, o mobiliário e se os livros de ponto estavam corretos; além de confiscar livros proibidos ou inconvenientes.

Em outras palavras, os inspetores da instrução constituíam-se no elo articulador, na Província do Rio de Janeiro, entre o “dirigente mais próximo” – os presidentes da Província – e os “dirigentes mais distantes” – os professores (MATTOS, 1994).

Não é por acaso que os presidentes da Província fluminense que ocuparam o cargo e os três diretores da instrução concebessem a inspeção como o grande

desafio traduzido em dois aspectos básicos que cobrem as décadas da segunda metade do oitocentos. O primeiro trata das reflexões e discursos taxativos que podem ser sintetizados em três frases: “os inspetores são o olho e a mão da autoridade”, “as escolas sem inspeção apenas vegetam” e, por isso, “a inspeção precisa ser eficaz”. O segundo se refere às constantes mudanças nos Regulamentos da Instrução (1849, 1859, 1862 e 1876), em relação, principalmente, às formas de inspecionar expressadas pelas variações constantes das designações dos agentes e instâncias responsáveis pela fiscalização. A década de 70 do século XIX foi o auge desse processo, consubstanciado no Regulamento da Instrução de 1876, mas, também, pela preocupação expressa do diretor da instrução, Josino do Nascimento Silva, ao elaborar um documento que orientava a inspeção da instrução nas escolas primárias fluminenses: “Instruções aos Inspetores Gerais”.

Este documento foi publicado em 23 de setembro de 1876 e anexado ao Relatório produzido por Josino do Nascimento Silva. O documento possui cinco páginas e tinha nos inspetores gerais da instrução os leitores fundamentais. No entanto, é importante destacar que, ao ser publicado como parte constitutiva do relato anual da Diretoria da Instrução, implicou não só a ampliação do público leitor – presidente da Província e Assembleia Legislativa provincial –, mas, sobretudo, constituiu-se em uma operação discursiva com a intenção de enfatizar a centralidade de uma prática considerada estruturante para que os índices da instrução provincial melhorassem no que se referiam à quantidade de escolas e de matrículas, à frequência e ao adiantamento dos alunos. Assim, a inspeção nos estabelecimentos escolares contribuiria para modificar o estado da instrução, considerado, por ele e por quase todos os gestores provinciais, insuficiente.

As Instruções constituem uma espécie de roteiro, mas, sobretudo, uma declaração de como Josino do Nascimento Silva, diretor da instrução, interpretava a legislação vigente e, em especial, aquele que seria o último Regulamento da Instrução de 1876, e dos fundamentos que informavam a sua compreensão de inspeção da instrução.

Ao sintetizar e elaborar um guia para que os inspetores gerais realizassem suas atividades, ele produziu um documento revelador das questões mais candentes da fiscalização da instrução e das estratégias e abordagens que os agentes da inspeção deveriam utilizar em suas visitas nas escolas públicas.

4 | HABILITAÇÕES E COMPETÊNCIAS PARA SER INSPETOR DA INSTRUÇÃO

Nas fontes consultadas os nomes dos inspetores da instrução são sempre precedidos pelos vocábulos doutor ou bacharel. Esse dado não é importante, pois como demonstrou Carvalho (2013), a quase totalidade dos membros da elite possuía estudos superiores. Fora desse extrato era raro conseguir completar os estudos,

principalmente, porque custava muito caro e exigia uma longa jornada e disciplina que passava por estudos com professores particulares, por algum liceu ou o Colégio Pedro II, até conclusão dos estudos na Europa.

Mesmo àqueles que cursavam direito em São Paulo ou Recife, eram cobradas taxas de matrícula, além dos custos de manter quem não morava naquelas Províncias, precisando reunir condições para se estabelecer por pelo menos cinco anos. Como consequência, a educação era uma marca dos membros das elites imperiais.

Dentre os outros cargos da estrutura burocrática da administração provincial, entre eles o da Diretoria da Instrução, não é simples avaliar que tinham no governo, porque as informações disponíveis não são suficientes. Grande parte deles permanecia nas funções intermediárias da administração regional, o que nos remete às possibilidades dos agentes se movimentarem num campo (no sentido atribuído por Bourdieu) hierarquizado e que dependia do capital cultural em seu estado institucionalizado: diplomas ou certificados escolares que conferem formalmente aos seus possuidores um valor social das competências para ocupar determinadas posições dentro de determinado campo.

Essas certificações dependiam, no Brasil Império, da inserção do indivíduo na estrutura social, permitindo, a partir de um campo de possibilidades, que a condição social fosse determinante para as funções de Estado. Tal arcabouço pode ser pensada para todos os níveis de escolaridade e nas várias formas de educação e instrução do século XIX: educação na casa, em estabelecimentos públicos ou privados etc.

Nesse sentido, o “capital cultural incorporado”, e que, mais uma vez, dependia das possibilidades concretas, encontra o desenvolvimento do “*habitus* necessário” para atuar em um determinado espaço ou campo social (BOURDIEU, 2007, P. 74-75). Para tanto, é fundamental compreender que o capital social necessário, para ocupar cargos na administração provincial, enquanto uma variante estruturante. Ou seja, depende das relações pessoais e de grupo, forjada a partir das condições concretas de cada indivíduo desenvolver o sentido do jogo (a partir do *habitus*) é algo que se adquire quase de maneira inconsciente, a busca por se tornar alguém e valorizar o próprio “passe” não passou despercebida pela pena irônica de Machado de Assis no conto “Teoria do Medalhão”, escrito em 1881. No conto, o autor constrói um diálogo entre um pai e seu filho no dia em que o jovem completou 21 anos de idade (MACHADO DE ASSIS, 2012, p. 37-38). Neste conto, Machado de Assis revela as relações entre as condições distintas que possibilitavam ocupar os diversos cargos na burocracia da monarquia brasileira no século XIX.

Por outro lado, é possível perceber a questão de gênero presente na configuração do aparelho administrativo e político do Império do Brasil. Nenhuma mulher ocupou a presidência da Província do Rio de Janeiro nem a Diretoria da Instrução ou um dos cargos de inspeção. A ação feminina ocorria por intermédio do magistério, ser professora era uma atividade que não era “interditada”.

Um exemplo emblemático é o documento escrito pelo então diretor da instrução,

Josino do Nascimento Silva: “Instruções aos inspetores gerais” (SILVA, 1876, p. 3). Neste documento, Josino dedicou um parágrafo às escolas femininas, informando aos inspetores gerais o que ele achava mais importante entre aqueles conhecimentos que eram “específicos”, segundo a visão cultural e social dominante. Aguiar (2015) demonstrou que nem as princesas herdeiras do Trono Imperial do Brasil escaparam à questão de gênero, indo ao encontro do comentário específico de Josino sobre a aprendizagem das meninas se referir apenas ao que deveriam dominar e sem o qual não poderiam sair da escola: saber cortar pano branco e os diversos pontos de costura usuais, o que seria prioridade, a despeito de muitas professoras preferirem ensinar o crochê, o tricô e correlatos após as meninas terem aprendido o essencial. Percebe-se uma dualidade nesse trecho, pois a afirmação taxativa de que as meninas não podem sair da escola sem saber cortar e costurar pode ser também interpretada como o essencial a ser aprendido, embora não esteja claro o que seria essencial.

A investigação de Aguiar (2015) é esclarecedora a esse respeito, pois lembra que a condição de possíveis substitutas do Imperador após a morte do filho varão, Pedro Afonso, pôs na ordem do dia, não só para D. Pedro II, mas para a sociedade, que as princesas seriam as sucessoras. E como o pai se ocupasse da educação das filhas, elas foram instruídas nos saberes necessários ao governo do Estado, restrito aos homens, às “ciências e às letras”, mas também foram ensinadas em prendas femininas.

Isto é, a ênfase sobre o que as meninas deveriam aprender era categoricamente sobre trabalhos de costura, e não qualquer outro saber ou matéria. De outra forma, o inverso poderia ter sido dito, ou seja, que as meninas não poderiam sair da escola sem aprenderem aritmética e gramática da língua portuguesa, deixando o corte de pano branco e os trabalhos de costura para depois que tivessem aprendido o essencial. Além disso, existia um mundo social que naturalizava papéis sociais femininos, e mesmo que Josino discordasse, em parte, deles, o que era possível, eram os homens bacharéis que iriam inspecionar e julgar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instrução primária priorizada pelas autoridades provinciais deveria ser realizada nos espaços escolares públicos (mantidas pelos cofres provinciais) em oposição à educação doméstica, pois as classes populares (perigosas) deveriam ser higienizadas, disciplinadas, instruídas a partir dos interesses das elites e das autoridades que ocupavam os cargos políticos e administrativos do Estado. A frequência à escola, desta forma, foi se constituindo em uma das temáticas centrais para a observação dos inspetores da instrução. Para tanto, entre as competências requeridas para o exercício da fiscalização, os inspetores, além da formação superior, deveriam ser as “mãos e os olhos da autoridade” para forjar a “inspeção eficaz”. Ou

seja, além de estarem alinhavados com o projeto hegemônico das elites fluminenses, precisariam ter olhos atentos a tudo que ocorria nas escolas e a capacidade de relatar, por escrito, as inspeções realizadas.

E por outro lado, a inspeção da instrução estava ancorada numa estrutura social atravessada pela questão de gênero. Desde o acesso ao ensino primário até o ensino superior, praticamente exclusivo aos homens. Os desdobramentos ocorriam não apenas no campo acadêmico, mas também, na ocupação dos cargos da administração provincial fluminense: não foi possível localizar nenhuma mulher nos quadros da burocracia, muito menos, na fiscalização e inspeção da instrução. Desta forma, eram os homens da elite imperial, com credenciais acadêmicas de curso superior que eram responsáveis por inspecionar e avaliar a instrução das classes populares, nas escolas, que em quase sua totalidade, possuíam professoras e professores, também oriundos do “povo mais ou menos miúdo”. Em outras palavras, classe, gênero e titulação acadêmica eram variantes que estavam na gênese das competências e habilidades para ser inspetor da instrução.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Princesas Isabel e Leopoldina: mulheres educadas para governar**. Curitiba, Appris, 2015.

ARAUJO, José Bento de. **Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na abertura da primeira sessão da vigésima sétima legislatura em 8 de agosto de 1888**. Rio de Janeiro, Tip. Montenegro, 1888.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). Escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem e teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CONFERÊNCIAS POPULARES. **Resumo da Conferência de 29 de agosto. nº 1** Rio de Janeiro: Tip. Imp. e Const. de /. Vükneuve; C, J.,1876.

COUTINHO, Aureliano de Souza e Oliveira. **Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro, o senador Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho, na abertura da 1ª sessão da 7.a legislatura da Assembleia Provincial, no dia 1º de abril de 1848, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o ano financeiro de 1848-1849**. Rio de Janeiro, Tip. do Diário, de N.L. Vianna, 1848.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANDE, Visconde da Villa Real da Praia. **Relatório do vice-presidente da Província do Rio de Janeiro na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no 1º de março de 1845**. Rio de Janeiro: Tip. do Diário de N.L. Vianna, 1845.

JOSÉ DE ALENCAR. **Ao correr da pena**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACHADO DE ASSIS. **Contos escolhidos**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. Rio de Janeiro: ACESS, 1994.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca**. Rio de Janeiro: Bom texto, 2008.

RIO DE JANEIRO (PROVÍNCIA). **Regulamento da Instrução de 16 de dezembro de 1876**. In: **Coleção de Leis, Decretos, Atos e Decisões do Governo da Província do Rio de Janeiro de 1876**. Rio de Janeiro: Imperial Instituto Artístico, 1877.

SILVA, Josino do Nascimento. **Relatório da Diretoria da Instrução**. In: AZAMBUJA, Bernardo Augusto Nascentes de. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na segunda sessão da vigésima legislatura no dia 8 de setembro de 1875. Rio de Janeiro: Tip. do Apostolo, 1875.

_____. **Relatório da Diretoria da Instrução**. In: LIMA, Francisco Xavier Pinto. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na primeira sessão da vigésima primeira legislatura no dia 22 de outubro de 1876. Rio de Janeiro: Tip. do Apostolo, 1876.

_____. **Relatório da Diretoria da Instrução**. In: ANDRADE, Américo de Moura Marcondes de. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na segunda sessão da vigésima segunda legislatura no dia 08 de setembro de 1879 pelo presidente, Américo de Moura Marcondes de Andrade. Rio de Janeiro: Tip. Montenegro, 1879.

O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPANSÃO DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS

Talia Giacomini Tomazi

Universidade Federal de Santa Maria,
Departamento de Filosofia
Santa Maria – RS.

Roselene Moreira Gomes Pommer

Universidade Federal de Santa Maria, Colégio
Técnico Industrial.
Santa Maria – RS.

RESUMO: As transformações vividas pelo setor industrial brasileiro a partir da Revolução da Automação, exigiram mudanças no processo de formação da mão-de-obra operária. Em decorrência disso, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) como locus dessa formação, refletiu nos campos pedagógicos e estruturais, os novos contextos políticos decorrentes das alterações no mundo do trabalho e das necessidades de novas formações. Diversificou-se a oferta de cursos, bem como suas modalidades de ensino. Porém, mesmo que determinados governos, em épocas diferentes, tenham priorizado ou não o ensino profissionalizante, a distância entre as áreas propedêutica e técnica de ensino, que embasam os currículos dos cursos técnicos, não foi superada. Isso decorre do fato de a escola não ser uma categoria neutra inserida em um corpo social. Antes, ela reflete as diferenças de concepções culturais,

políticas e econômicas que o corpo social ao qual corresponde construiu ao longo de seu processo histórico. Essa pesquisa exploratória pretende situar politicamente as mudanças educacionais e estruturais pelas quais o CTISM passou nos últimos 15 anos, a partir das novas políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sua pertinência está no fato de que as experiências passadas poderão auxiliar na elaboração das expectativas e das circunstâncias contextuais que construirão o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Trabalho; Políticas Neoliberais.

THE HISTORICAL CONTEXT OF CTISM'S EXPANSION: INITIAL REFLECTIONS

ABSTRACT: The transformations experienced by the Brazilian industrial sector since the Automation Revolution demanded changes in the formation process of the workforce. From that fact, the Industrial Technical College of Santa Maria (CTISM) as a locus of this formation, reflected in the pedagogical and structural fields, the new political contexts resulting from changes in the world of work and the needs of new formations. The offer of courses was diversified, as well as their teaching modalities. However, even if certain governments, at

different times, prioritized vocational education, the distance between the teaching and technical teaching areas, which underpin the curricula of technical courses, has not been overcome. This is due to the fact that the school is not a neutral category inserted in a social body. Rather, it reflects the differences of cultural, political, and economic conceptions that the social body to which it corresponds has built throughout its historical process. This exploratory research intends to politically situate the educational and structural changes that CTISM has undergone in the last 15 years, based on the new public policies for Professional and Technological Education (ETP). Its pertinence lies in the fact that past experiences may help in framing the expectations and contextual circumstances that will build the future.

KEYWORDS: Professional Education; Job; Neoliberal Policies.

1 | INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição de educação formal, principalmente quando mantida por um Estado de economia capitalista, desempenha estratégicas funções ideológicas, pois representa o lócus das políticas educacionais implementadas pelas classes dominantes. Nesse sentido, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) não foi uma exceção. Em meio ao projeto de educação pública implementado a partir de 2003 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que postulava sobre um ensino de qualidade, laico, emancipador e promotor da superação das desigualdades sociais, o CTISM manteve fortes contradições em suas ações pedagógicas.

Foi no contexto dos governos autoritários que se apropriaram do poder através do Golpe Civil-Militar de 1964, com promessas de desenvolvimento através do que ficou conhecido como “milagre econômico”, que o CTISM foi fundado. Para além da formação técnica de nível médio, que visava a qualificação de mão-de-obra em uma cidade de expressivo contingente operário, decorrente das instalações necessárias a manutenção da Rede Ferroviária Federal, a implantação daquela instituição técnica de ensino profissional representou, também, a possibilidade de controle ideológico sobre a massa de trabalhadores regionais.

Assim, o processo histórico dos primeiros 50 anos do CTISM refletiu as transformações ocorridas tanto no âmbito federal, como no regional. Delas decorreram algumas adequações estruturais e pedagógicas que objetivaram atender às mudanças que o sistema produtivo capitalista mundial exigia, e ainda exige de um país dependente como o Brasil. Uma das mudanças refletiu sobre os métodos de ensino voltados para a formação de trabalhadores a partir dos pressupostos do modelo produtivo taylorista-fordista, os quais orientaram os princípios didático-pedagógicos para a formação dos primeiros trabalhadores técnicos da instituição, nas áreas de eletrotécnica e mecânica.

Isso deveu-se ao fato de a Revolução da Automação, iniciada na década de

1980, exigir a transformação daquele modelo, em outro, pautado na flexibilização e na racionalização da produção. Os trabalhadores viram a ideia do pleno emprego sendo superada pela valorização do que se chamou de capital humano, pela instabilidade da empregabilidade e da subempregabilidade, pelo trabalho informal e pela precarização das condições laborais.

A formação profissional ofertada pelo CTISM, então, foi comprometida pelo congelamento dos investimentos e pelo sucateamento de suas estruturas pedagógicas por parte dos governos neoliberais que assumiram o controle do país após a pseudo redemocratização de meados da década de 1980. A questão pode ser explicada pela minimização dos espaços públicos de educação profissional, em favorecimento da oferta dessa modalidade por parte de instituições privadas.

A partir de 2003, o CTISM passou a viver os efeitos das novas políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as quais tentaram superar os efeitos das condições anteriores. Assim, a ampliação de cursos, de espaços físicos como laboratórios e salas de aulas, as contratações de novos servidores, entre outras medidas, fazem parte de um momento político recente de resgate e de revitalização do patrimônio público e das funções sociais assumidas pela educação profissional.

Pois essa pesquisa de caráter crítico-reflexivo, pretende apontar conexões entre as ações adotadas pelos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o estágio atual do capitalismo mundial, identificando-se a complexa conjuntura da educação profissional e das práticas pedagógicas aplicadas no CTISM enquanto instituição de formação profissional.

2 | O MÉTODO DE REFLEXÃO

Os espaços físicos reservados ao ensino formal no Brasil possuem riquíssimos acervos de dados contendo informações que revelam os reflexos da colonização escravocrata do país, que contemporaneamente adotou contornos de um projeto neoliberal (FRIGOTTO, 2007), com o intuito de atender as novas exigências do capitalismo mundial. Essas práticas decorrentes das novas exigências (re)produziram significativos impactos nas ações pedagógicas desenvolvidas por todo o sistema educacional nacional.

A heterogeneidade étnico-cultural da população brasileira reflete-se nas diferentes realidades das instituições de educação formal. Outros fatores como as regiões em que essas instituições estão instaladas, os grupos que influenciam a dinâmica social, o desenvolvimento socioeconômico, entre outros, acabam refletindo expressivamente na organização de um determinado espaço escolar e em suas práticas pedagógicas.

Deste modo, as pesquisas que são realizadas tendo como campo de análise os elementos que permeiam a educação precisam e podem utilizar-se de várias fontes para a análise de seus objetos. A documentação arquivada nas instituições

de ensino, tais como, projetos pedagógicos, atas de reuniões, cadernos de registros dos conteúdos, memórias orais e escritas, literaturas e demais produções denunciam as perspectivas e as demandas dos grupos sociais envolvidos e dão visibilidade a traços por vezes esquecidos pelas políticas educacionais.

Essa diversidade de fontes possibilita a construção de trabalhos sólidos e comprometidos com a investigação e com a compreensão dos processos de elaboração identitária das instituições de ensino (CORSETTI, 2007). Tendo como metodologia as análises qualitativa e quantitativa de documentos escolares, associados à produção bibliográfica de autores que se debruçam sobre a história das instituições escolares, busca-se apontar elementos para a compreensão do processo de renovação pedagógica experimentado pelo CTISM, após a instalação da SETEC, ou seja, após 2003.

3 | O LÓCUS DA REFLEXÃO

De forma geral, o estudo sobre o processo histórico dos primeiros cinquenta anos do CTISM se organiza em quatro fases:

a primeira, a “fase de implantação”, período que vai de 1963 até 1970; a segunda, a “fase de afirmação”, de 1971 até 1984; a terceira, “fase de revisão”, de 1985 até 2003; e a quarta, a “fase de renovação”, que envolve os últimos anos. A partir da análise dos contextos históricos que são próprios de cada fase, [é possível] localizar as condicionantes para a produção de identificações multifacetadas elaboradas pela cultura pedagógica do CTISM (POMMER e LIMA, 2010, p. 03).

Essa pesquisa refere-se a análise da quarta fase, a de renovação, iniciada em 2003 e subsequente a fase de revisão, que compreendeu os anos de 1985 até 2002. É nesta terceira fase que encontram-se os condicionadores estruturantes das ações tidas como “renovadoras”, que caracterizaram a quarta fase. Aquele período correspondeu a interferência neoliberal sobre as políticas educacionais. Na época, as privatizações e o enxugamento da máquina estatal, sintonizadas com as políticas econômicas internacionais (SOUZA, 2008), fizeram prevalecer um conjunto de medidas de cooptação dos espaços públicos, pelos interesses privados.

Especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional sofreu reformulações, orientadas pela perspectiva neoliberal. O Decreto nº 2.208/97, mesmo sofrendo resistências dos profissionais da educação, pode ser considerado uma das ações mais expressivas da época. A EPT, a partir da aprovação do decreto, passou a ser ofertada de maneira desvinculada da formação de nível médio. Isso aprofundou ainda mais a polarização já existente entre dois sistemas de ensino: um voltado para a promoção do pensar, outro voltado para a promoção do fazer.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011),

centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de

rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis (p. 31).

Com esse pano de fundo, a separação da educação profissional da formação básica de nível médio orientou as novas práticas pedagógicas, sem ênfase à formação humana e condicionando-as às necessidades do mercado, responsabilizando os próprios trabalhadores pela sua empregabilidade e a pela sua manutenção nos cargos. As dimensões humanas, a saber, o trabalho, a técnica, a cultura e a ciência foram postas de lado. Isso por que a própria natureza do trabalho passou a viver

profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 206).

Deste contexto, emergiram os desafios enfrentados pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2002. Uma de suas primeiras medidas foi a revogação do Decreto 2.208/97, com a aprovação do Decreto 5.154/2004, através do qual as escolas poderiam, novamente, ofertar o ensino técnico de forma integrada à formação básica de nível médio, ou seja, um projeto curricular único. A mudança deveu-se a novas influências advindas do mundo do trabalho, o qual exigia

profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade da oferta. Os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados (BRASIL, 2013, p. 208).

Em que pese os esforços dos governos da época para a promoção social da EPT, observa-se pelo documento citado a manutenção, em relação aos períodos anteriores, da necessidade de vincular-se essa modalidade de ensino às demandas empresariais que controlam o mercado de trabalho. Muito por conta disso, a abertura de 214 escolas de ensino profissional e tecnológico, através da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), entre outras providências para a ampliação do ensino técnico de níveis médio e superior, mesmo que em um primeiro momento procurasse diminuir os impactos provocados pelas políticas de privatização dos governos anteriores, não conseguiu promover a unidade efetiva entre trabalho e educação.

O CTISM, entre outros fatores, por apresentar uma localização geográfica estratégica – região central do estado do Rio Grande do Sul – e por estar vinculado à Universidade Federal de Santa Maria viveu, nos últimos dez anos, um período de

prosperidade e de significativa expansão estrutural. A chamada fase de renovação compreende, então, o período em que o governo federal propôs o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Neste plano, um conjunto de deliberações buscou contemplar e incentivar as potencialidades das instituições de educação, principalmente aquelas voltadas à EPT.

Com investimentos superiores a 04 bilhões de reais na educação pública, com o aumento de mais de 500.000 novas vagas nos cursos técnicos e com a formação e nomeação de professores para atuarem especificamente na EPT, as unidades da rede federal puderam melhorar suas estruturas, bem como a qualidade de ensino ofertado às suas comunidades. Alguns dados referentes a expansão do CTISM facilitam a compreensão sobre o significado da renovação aqui apontada.

Esta instituição, até a aprovação do Decreto 5.154/04, possuía uma infraestrutura muito debilitada, com equipamentos obsoletos à tecnologia empregada na virada do século XX para o XXI, muitos dos quais haviam sido doados por empresários da cidade. Os professores, por sua vez, não dispunham de acesso à formação continuada e cursos de qualificação para atender às demandas do mercado de trabalho e isso impactava diretamente na formação dos estudantes. Em média, o número de estudante era de 650 distribuídos em 05 cursos, os quais contavam com apenas 20 professores efetivos.

Nos registros disponibilizados pelo setor administrativo do CTISM, pode-se constatar que nos 08 anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os concursos públicos estiveram congelados durante 05 anos. A data da última admissão na instituição foi do ano de 1998 e, apenas em 2004, já no governo Lula, novas contratações foram homologadas. Esses números são significativos, pois demonstram o descaso dos governos da época para com as instituições públicas e com a qualidade do ensino ofertado a comunidade em geral.

No intuito de reverter a situação de precariedade e desmonte que a EPT havia sofrido anteriormente, algumas medidas foram assumidas pelo governo federal. A criação da SETEC em 2003, o plano de Expansão da Rede Federal em 2005, prevendo atingir o número de 354 unidades destinadas à educação até 2010 e a lei 11.892 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, são exemplos das primeiras iniciativas tomadas para revitalizar as instituições públicas já existentes e para as expandir a novos lugares. O CTISM teve seu cenário modificado positivamente com essas mudanças. Desde 2005, o quadro de servidores da instituição foi acrescido com vistas a atender o crescente aumento da oferta de vagas, proporcionadas pelos novos cursos. Em 2017 a instituição possuía cerca de 1.442 estudantes matriculados e contava com o trabalho de 127 servidores, distribuídos entre professores da educação básica, técnica e tecnológica, professores da educação superior e técnicos administrativos.

A oferta de cursos também aumentou significativamente. De 05 cursos que já não satisfaziam as exigências do mercado em 2001, passou-se para 15 cursos

no final do ano de 2017. Dentre os novos cursos ofertados, destacam-se 04 cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo que um deles integra o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), 03 cursos tecnólogos e um curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica. O espaço físico do Colégio também cresceu, de 4.056,14 m² de área construída em 2007, para 8.307,33 m² em 2017, distribuídos em 6 prédios, com várias salas de aula equipadas, dois auditórios, biblioteca e 37 laboratórios para as aulas práticas.

Essa revitalização da estrutura física e profissional possibilitou, também, a oferta de uma formação pedagógica mais dinâmica, apoiada por projetos de pesquisa, ensino e extensão, tanto para a formação geral, como para a formação técnica. O CTISM mantém, ainda, a oferta dos cursos que estiveram na origem de sua implantação (eletrotécnica e mecânica), porém, ampliadas as opções através das formas integrada ao ensino médio, subsequente e superior (Tecnólogo em Eletrônica Industrial e Tecnólogo em Fabricação Mecânica). As alterações vivenciadas pelo sistema produtivo através da Revolução da Automação, estimularam a instituição a oferecer, também, o curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e o curso Tecnólogo em Redes de Computadores. Além disso, os Projetos Pedagógicos dos cursos passam, constantemente, por reformulações, visando adequá-los às qualificações e habilitações para novos perfis profissionais exigidos pelas aceleradas mudanças do sistema produtivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que as ações anteriormente relatadas tenham promovido mudanças estruturais que favoreceram a expansão da educação profissional, amparada pelos projetos de financiamento público federal, seu fim último não foi alterado. Apesar dos avanços (em espaços físicos, profissionais, cursos e oferta de vagas) vividos pela EPT no Brasil, as políticas públicas que a norteiam continuaram orientadas pelas demandas das classes economicamente hegemônicas. A burguesia empresarial continuou postulando a edição de políticas públicas educacionais ligadas diretamente às necessidades do então capitalismo flexível.

Deste modo, as práticas pedagógicas e os currículos dos cursos continuaram sendo estruturadas com o intuito de sanar as fragilidades às quais o trabalhador pode ser exposto no mercado de trabalho. A base pedagógica continuou a se dar a partir da ótica unilateral, que concebe o estudante de maneira parcelar, ao invés de oferecer-lhe uma formação omnilateral, que possibilite ao futuro trabalhador compreender sua situação social, refletindo de forma ampla e crítica e estimulando-o a desenvolver todas as suas potencialidades. A estrutura curricular continuou a negligenciar a formação humana dos futuros profissionais, destinando a maior

parte do tempo de formação às disciplinas de conhecimentos técnicos, isoladas dos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais, o que denuncia a influência das demandas produtivas.

A formação para o trabalho continuou, então, a ter como mote o mercado e não o mundo do trabalho, o que pressupõe que as práticas pedagógicas continuaram pautadas pela ótica tecnicista. O empresariado continuou sendo o sujeito central na definição das políticas públicas para a EPT, em detrimento dos trabalhadores.

Logo, constata-se que o objetivo da expansão vivida pela EPT no Brasil, no período analisado, foi o de suprir os interesses empresariais de qualificação do exército de mão-de-obra reserva. Esse exército, por sua vez, mantém a precarização salarial e de condições de trabalho de um grupo social formado para a execução de funções técnicas, práticas e operativas em um contexto exigente de maior qualificação. O papel de pensar e administrar as estruturas produtivas continuou reservado aos filhos das classes dominantes, os quais ocupam as vagas dos cursos superiores de elevado *status quo* nas universidades públicas.

Assim, o aparelho estatal, ao assumir para si a responsabilidade com a formação profissional prática e operativa dos trabalhadores, não superou a condição de um mero instrumento para o atendimento dos interesses privados dos grupos hegemônicos, que visam, fundamentalmente, o barateamento do processo de produção e aumentando os lucros capitalistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** In: Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acessado em 10/07/2018.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação.** Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em www.esforce.org.br. Acessado em 13/07/2019.

CORSETTI, Berenice. **Movimento social e escola no Rio Grande do Sul: um estudo no campo da História das Instituições Educativas.** Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 525-546, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1821/1585>. Acessado em 12/07/2019.

DEITOS, Roberto Antonio. LARA, Ângela Mara de Barros. **Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional.** v. 21, n. 64, p. 165-188, jan./mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0165.pdf>. Acessado em: 20/06/2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acessado em 10/07/2019

POMMER, Roselene. LIMA, Bruna. **O Processo Histórico de Instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM/UFSM.** In: X Encontro Estadual de História. Santa Maria, 2010. Disponível em www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodelInstalacaodoCTISM.pdf Acessado em 27/11/2018 Acessado: 10/07/2019

SOUZA, Evaldo Roberto. **Reforma da Educação Profissional do Governo FHC no CEFET-PB: A Representação Social como Mediação**. João Pessoa, n. 16, p. 38-38, set. 2008. Disponível em <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/239/202>. Acessado em: 10/07/2019

REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO NA VIDA DE MENINAS E MULHERES BRASILEIRAS A PARTIR DO CURTA-METRAGEM VIDA MARIA

Rodrigo Ribeiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Diretoria de Informática e Turismo (DIT)
São Paulo - SP

Dagmar Silva Pinto de Castro

Professora Visitante do Centro de Pesquisa Brasileiros da University of Washington, UWA, Estados Unidos e diretora do Caminhos da Psicanálise (www.caminhosdapsicanalise.com.br)

Sueli Soares dos Santos Batista

Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo - SP

RESUMO: Este estudo utiliza o curta-metragem Vida Maria (Ramos & Ramos, 2006), como uma importante oportunidade para aprofundar a discussão sobre escolaridade, trabalho e gênero nas histórias de vida de meninas e mulheres. Este estudo faz a reflexão sobre o filme na perspectiva da educação sempre negada e por isso das condições sempre renovadas da vida e do trabalho subalterno, busca-se estabelecer o contraponto com a realidade de mulheres estudantes de cursos técnicos que tiveram experiências similares às de Maria José em sua infância e que, de alguma forma, procuram superar esse círculo vicioso de miséria e submissão, entre outros fatores, por

conta do acesso à formação profissional. Como modalidade de pesquisa optou-se por estudo exploratório e qualitativo realizado em uma escola técnica federal com discentes do curso técnico em administração. Os dados empíricos foram levantados por meio de grupo focal. A experiência vivida pelas alunas foi analisada buscando-se as convergências, divergências e ou idiosincrasias da aproximação entre ciência e arte por meio do curta-metragem “Vida Maria” em diálogo com a literatura. Os resultados apontam que a história de “Maria” está longe de ser apenas mais uma ficção, eles retratam a verdade, a realidade vivida por essas mulheres nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Escolarização; Curta-metragem Vida Maria.

REFLECTIONS ON SCHOOLING AND WORK IN THE LIFE OF BRAZILIAN GIRLS AND WOMEN FROM THE SHORT LIFE MARIA

ABSTRACT: This study uses the short film Vida Maria (Ramos & Ramos, 2006) as an important opportunity to deepen the discussion about schooling, work and gender in the life histories of girls and women. This study makes the reflection about the film in the perspective of education always denied and therefore of the ever renewed conditions of life and subordinate

work, we seek to establish the counterpoint with the reality of women students of technical courses who had experiences similar to those of Mary José in his childhood and who, somehow, seek to overcome this vicious circle of misery and submission, among other factors, due to access to vocational training. As a research modality we opted for an exploratory and qualitative study conducted at a federal technical school with students of the technical course in administration. Empirical data were collected through a focus group. The experience lived by the students was analyzed looking for the convergences, divergences and or idiosyncrasies of the approximation between science and art through the short film “Vida Maria” in dialogue with literature. The results point out that the story of “Mary” is far from just a fiction, they depict the truth, the reality lived by these women these days.

KEYWORDS: Gender; Schooling; Short film Vida Maria.

1 | INTRODUÇÃO

O curta-metragem de animação Vida Maria, com pouco mais de oito minutos, mostra ciclos de vida aos quais muitas vezes as meninas e as mulheres pobres vivem. Em sua sinopse, o enredo é apresentado como a história de uma menina de cinco anos de idade, num contexto rural representando o nordeste brasileiro. Ela se diverte e deixa o tempo passar aprendendo a escrever o nome. Interrompida em seu sonho de criança, é obrigada pela mãe a abandonar o caderno, começar a cuidar dos afazeres domésticos, trabalhar na roça e cuidar dos animais. Na fala da mãe se traduz e se reproduz a determinação às meninas que conhecem cedo a realidade do trabalho: “Vê se tu me ajuda, Maria José!”

O curta-metragem venceu inúmeros festivais nacionais e internacionais no ano de seu lançamento. É uma produção cearense de Joelma Ramos e Marcio Ramos. A narrativa faz entender que Maria José é apenas mais uma Maria que deixou de lado os estudos e os brinquedos, sendo levada pelas circunstâncias, dedicando-se aos afazeres da casa e da subsistência familiar, para depois dedicar-se, ainda muito jovem ao marido e a inúmeros filhos.

Vivendo em estado de subordinação aos lugares que lhe foram determinados, sua vontade e seus sonhos não ultrapassam a cerca da casa onde vive. São muitas Marias que a antecedem e que, do mesmo modo, a ela se sucederão. No seu caderninho, como um registro da memória familiar e coletiva, aparecem os nomes escritos de Maria da Conceição, Maria do Carmo, Maria de Fátima, Maria das Dores, da própria Maria José e sua filha Maria de Lurdes que também precisará abandonar o sonho da escola pela realidade do trabalho doméstico e do campo, pelo romance que chega tão cedo na presença dos Antônio, dos José e tantos outros jovens homens com trajetórias sertanejas similares. Desses sonhos e amores o curta-metragem mostra que se espera somente o fim precoce da infância, uma prole grande, a perpetuação da miséria, e a condição de trabalho precário dos homens,

das mulheres, das famílias e das crianças condenadas a seguir essa trajetória.

Os diretores e roteiristas da animação afirmaram que a motivação para concebê-la veio da percepção da própria trajetória familiar e individual vivendo no estado da Paraíba em que:

Nascer mulher no interior nordestino limitava a vida daquelas pessoas ainda mais. Porque o homem podia trabalhar além da cerca, mas era papel da mulher ficar em casa, cuidando dos filhos, das tarefas domésticas e esperando o marido chegar. Resolvi unir minha experiência pessoal com a visão sobre aquela mulher e surgiu o *Vida Maria* (RAMOS; RAMOS, 2006).

A cerca é uma marca importante em toda a animação. Maria José só sai de casa para ir ao quintal e é como toda sua vida se passasse nos limites marcados entre este quintal e o mundo externo. A dimensão lúdica e educacional são dimensões ausentes na vida de Maria José que nunca chega ao portão. Chegar ao portão, como mencionado na música de Nonato Buzar e Paulinho Tapajós é, em grande parte, contemplar o que está fora, perceber os limites e ouvir outros convites da vida. O convite para brincar, para entrar na roda, girar e talvez fazer uma outra história extramuros, extra cercas do que se esperou dela até então.

Vida Maria explora as limitações e a falta de perspectiva que essas meninas e mulheres enfrentam durante toda a sua vida, algo que se repete por diversas gerações, submetidas ao trabalho precoce, ininterrupto e invisível. Neste sentido, a temática do curta-metragem transborda os limites do sertão, aproximando-se também das meninas e mulheres pobres urbanas.

Este estudo se vale do curta-metragem *Vida Maria*, como uma importante oportunidade de aprofundar a discussão sobre escolarização, trabalho e gênero nas histórias de vida de meninas e mulheres. Nos limites deste estudo, além da reflexão sobre o curta-metragem na perspectiva da educação sempre negada e por isso mesmo das sempre renovadas condições de vida e de trabalho subalternas, busca-se estabelecer o contraponto com a realidade de mulheres estudantes de cursos técnicos que tiveram experiências similares às de Maria José em sua infância e que, de alguma forma, procuram superar esse círculo vicioso de miséria e submissão, entre outros fatores, por conta do acesso à formação profissional.

Na parte final do artigo é apresentada uma pesquisa empírica com alunas de uma escola técnica pública em São Paulo. São filhas de mulheres trabalhadoras do campo ou da cidade, nordestinas ou não, de mães quase sempre analfabetas que as inspiraram a buscar trajetórias de mulheres escolarizadas e, espera-se, com melhores perspectivas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda mulher, independente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais, sendo-

lhes asseguradas oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (LEI Nº 11.340, 2006).

O curta-metragem *Vida Maria* retrata a realidade brasileira que vem demarcada secularmente pela desigualdade social-política-econômica e cultural Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2014a) (IBGE, 2014b, IBGE, 2015, IBGE, 2018). Tornar-se mulher e ter uma vida digna tem sido um desafio para muitas meninas que precisam ter garantida em seu horizonte a eliminação de práticas danosas como trabalho infantil, baixa escolaridade, casamento forçado e precoce e todas as formas de violência contra meninas e mulheres.

Não se nasce mulher, torna-se mulher Beauvoir (1980). É possível afirmar que nesse processo, as meninas devem romper os limites da cerca e atravessar o portão de suas existências, assinalando que não ficarão à mercê dos papéis previamente impostos pela sociedade. A construção de uma educação emancipatória e de uma sociedade mais justa depende disso.

Mas é evidente que não basta apenas a pessoa reconhecer a sua condição e querer transformá-la. De alguma forma, o curta-metragem *Vida Maria* aponta para a necessidade de soluções coletivamente engendradas e de enfrentamentos que extrapolam a dimensão individual. O que falta na vida das Marias que se sucedem são as ações na esfera pública, por meio de escolas, creches, espaços de convivência, de trabalho associado. Isso significa não só o esforço individual, mas maior suporte econômico, político e cultural para que seja possível romper com o ciclo de encarceramentos historicamente construídos para meninas e mulheres.

O curta-metragem *Vida Maria* mostra a importância e a influência do papel da família no processo da socialização primária (BERGER; LUCKMAN, 1974), que configura os papéis sociais e as possibilidades de se ver em determinado grupo social e realidade. A família representada no curta-metragem é a que encontramos em diferentes locais, seja da zona rural ou urbana no Brasil em que as meninas foram designadas a serem mães e a postergarem o estudo. A educação é vista nessas situações como algo de segundo plano, um luxo para poucos diante das demandas da sobrevivência. A mãe de Maria José assinala constrição quando percebe que a filha está repetindo sua própria história, mas isso não passa de um rápido segundo em que seu olhar se turva rememorando sua trajetória, para na sequência repetir o discurso mais forte da impossibilidade face a uma realidade que se pensa natural e irreversível.

No Brasil, que ainda sofre com os resquícios de uma sociedade patriarcal e escravocrata, as mulheres participam menos do mercado de trabalho que os homens em função de barreiras culturais que persistem. Na verdade, o trabalho feminino é em grande parte invisível para a sociedade.

Na síntese de indicadores sociais brasileiros, divulgados pelo IBGE em 2013, foi identificado que em 2012, 9 milhões e 600 mil jovens brasileiros não estudavam

nem trabalhavam. Isso permite diagnosticar que um em cada cinco jovens estão nessa situação, sendo a maioria mulheres. Essa é uma realidade já observada nas pesquisas relativas a 2005-2009. Os dados revelaram que 74,1% das mulheres de 25 a 29 anos que não estudam nem trabalham têm ao menos um filho (IBGE, 2014b).

Esses números são significativos e podem ser parcialmente entendidos quando verificamos que o Brasil é um dos países com mais trabalhadores domésticos do mundo. De fato, o Brasil lidera a lista de países com o maior número de trabalhadores domésticos, como empregadas, babás e caseiros, na frente de Índia, Indonésia, Filipinas e México. Segundo o relatório da Organização Internacional do Trabalho [OIT] divulgado em 2013, essas nações têm 17,5 milhões de pessoas que prestam serviços domésticos, sendo o Brasil responsável por 41% desse total, com 7,2 milhões de trabalhadores. A pesquisa aponta o desemprego e a baixa qualificação de mulheres como um dos principais motivos para o aumento global desse setor. Certamente, esse indicador eleva os índices do trabalho informal, já que muito recentemente a legalização do trabalhador doméstico passou a ser uma preocupação. As meninas começam neste tipo de trabalho muito precocemente como pôde mostrar o curta-metragem Vida Maria.

O estudo do IBGE (2014a) revelou as diferenças na jornada de trabalho entre homens e mulheres. A dos homens é mais longa: 42 horas semanais, contra 36 das mulheres. Dentro de casa, porém, elas dedicam o dobro do tempo às tarefas domésticas que se iniciam muito antes que meninas possam ser consideradas mulheres.

Em 2014, a OIT divulgou relatório intitulado Lucros e Pobreza: Aspectos Econômicos do Trabalho Forçado revelando que dois terços do total estimado de 150 bilhões de dólares gerados pelo trabalho forçado, ou seja, 99 bilhões, originam-se da exploração sexual comercial, enquanto 51 bilhões são resultantes da exploração com fins econômicos, que abarcam o trabalho doméstico, a agricultura e outras atividades econômicas (OIT, 2014).

Segundo a Pesquisa Nacional de Demográfico e Saúde da Criança e da Mulher – do Ministério da Saúde, 35,6% das mulheres de 20 a 24 anos de idade responderam que estiveram casadas ou em união antes dos 18 anos (IBGE, 2018). Isso porque no Brasil, o casamento civil só é permitido para as pessoas a partir de 16 anos de idade, sendo que, para os jovens com 16 e 17 anos não emancipados, exige-se autorização de ambos os pais ou representantes legais.

Segundo Castro e Silva (2014) são lugares e papéis diferentes que demarcam os espaços de circulação, interação e poder nas relações sociais de gênero. Esses lugares e papéis diferenciados inscrevem-se no corpo biológico e em nome da diferença instauram-se as desigualdades de gênero e isso ocorre antes mesmo do nascimento.

A matriz dessa concepção atribuí o poder ao homem, reforçado pela religião, que por sua vez legitima atitudes de submissão e obediência por parte das mulheres.

O processo de socialização vai pautando o que é ser menina e o que é ser menino e desde os primeiros anos de vida são reproduzidos scripts em que a mulher nasceu para ser mãe, cuidadora, submissa, obediente. A produção da subjetividade da mulher desde a mais tenra idade impõe um status de dependência que não se vê em relação ao homem.

Para Bourdieu (1974), nas religiões a hierarquia sexual encontra seu lócus privilegiado de produção e reprodução, face ao seu poder de legitimação do arbitrário. Nesse contexto em que a produção da subjetividade historicamente ocorre na tensão das relações de poder é que a autora Beauvoir (1980) afirma que ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Aí se encontra a força e fragilidade dos processos de retroalimentação das relações assimétricas de poder. A síntese da produção de uma subjetividade, que ao longo dos séculos naturalizou os papéis de homem e mulher, pode ser subvertida ao estabelecer a tradição de que gênero enquanto uma construção social que vai além das características genotípicas.

A desnaturalização dos processos que remetem à ordem da natureza e justificam as desigualdades implica em desmitificar as máximas de que é da natureza da mulher ser submissa, rompendo com o imutável papel social da dependência feminina. Enquanto sociedade, definimos padrões de comportamento, hábitos e características para os sexos. Para Scott (1995) as diferenças entre os corpos são constantemente solicitadas a testemunhar e legitimar as relações sociais. A escola como uma das instituições básicas presentes no primeiro nível da realidade social (LAPASSADE, 1984) possui lugar privilegiado para potencializar experiências que permitam desnaturalizar a desigualdade de gênero.

A baixa escolaridade dificulta o ingresso no mundo do trabalho levando muitos a procurarem essa escolarização em diferentes etapas da vida. Quanto mais cedo se inicia nas atividades laborais com mais dificuldade se entra no que se convencionou chamar “mundo do trabalho” já que essa expressão implica uma diferenciação com o mundo da escola. Quem nunca ou tardiamente foi à escola não tem ou não teve o direito de perceber essa diferenciação e é comum ter se dedicado ao trabalho como único caminho possível. A inserção precoce no trabalho implica numa exclusão do direito a um trabalho decente que para existir exige o acesso à escolarização. O trabalho doméstico atribuído essencialmente às meninas e às mulheres é um fator importante para a dificuldade em superar esse tipo de trajetória.

A escola tem assumido cada vez mais o dever de educar para o mundo do trabalho e, principalmente, para a inserção do educando na realidade social. Preparar para o mundo do trabalho também é construir visões críticas sobre a exploração do trabalho ou a dificuldade em ter acesso à ele de maneira digna. Especificamente, é necessário enfatizar a importância da alfabetização e da formação profissional das mulheres que foram excluídas do sistema educacional por décadas.

3 | METODOLOGIA

Em 2016, foi realizado um estudo em uma escola técnica federal no município de Sorocaba – SP, com cinco mulheres que naquele ano estavam concluindo o curso técnico subsequente, ou pós-médio, curso este voltado aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e buscam uma formação técnica. Este tipo de curso tem duração de um ano e meio e confere ao formando o diploma de técnico em administração de nível médio. A opção por essas mulheres se deu por apresentarem trajetórias familiares aproximadas ao tema do curta-metragem, possibilitando a análise no campo empírico do tema que a animação trata em relação ao trabalho, gênero e educação.

Os dados foram coletados a partir da realização de grupo focal com cinco alunas do curso técnico em administração. Para interpretar e avaliar suas falas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995).

Foram convidadas, para participar desta pesquisa, estudantes que estavam concluindo o curso e que fossem mães. Após o aceite, foi agendado dia e horário para a realização do grupo focal (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; DUARTE, 2004). O grupo focal foi realizado em uma sala de aula e o encontro durou 73 minutos, havendo gravação em vídeo e posterior transcrição das falas. Inicialmente as cinco participantes da experiência assistiram ao curta-metragem Vida Maria e foram questionadas a respeito das suas percepções em relação a ele.

O objetivo ao assistir ao curta-metragem de maneira compartilhada e depois, coletivamente, refletir sobre ele, não teve um caráter informativo ou de entretenimento. Concordamos com Xavier (2008) quando afirma que a experiência com o cinema que educa é aquela que faz pensar não só em relação à linguagem cinematográfica, mas quanto às variadas experiências e questões dos indivíduos e dos grupos. Ou seja, “a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p.15).

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As mulheres brasileiras hoje, como na maior parte do mundo, continuam enfrentando restrições impostas pela visão machista e patriarcal, seja no espaço público, seja no privado. Isso significa que elas têm seus direitos sonogados no trabalho, na educação, na atenção à saúde, na política e em casa. As mulheres que fazem parte de populações que também sofrem discriminação, como as mulheres negras, indígenas, homossexuais, sofrem ainda mais violações de seus direitos e têm bandeiras de luta específicas (CHOUERI; VIEIRA, 2015, p. 22).

Foi notória a associação que as mulheres fizeram com a sua própria infância, tendo como imagem central dessa associação a experiência com as mães:

[...] eu lembrei da minha mãe porque ela foi criada desse jeito e ela passou isso para mim que a mulher não precisava estudar. O pai dela falava que a caneta de pobre era enxada, ela foi criada na roça [...]E ela me criou assim [...] não estudava, só cuidava da casa e do marido e dos filhos [...] (S. A. 51 anos)

A minha história é a mesma. Eu lembro da minha mãe também, ela trabalhava na roça, trabalhava cortando cana. (J. A. 50 anos)

Com a minha mãe foi a mesma coisa também. A minha mãe foi criada na roça em Minas Gerais. [...] E o pai da minha mãe nunca deixou ela estudar também, ela não sabia nem assinar o nome dela[...] teve 5 filhos com meu pai e nunca estudou, nunca foi para escola [...] (C. P. 36 anos)

As mães dessas mulheres, em sua maioria, como abordado no curta-metragem eram analfabetas e em alguns casos conseguiram estudar quando adultas:

[...] ela era analfabeta, ela desenhava o nome, pois ela não conhecia as letras. [...]tanto é que aprendeu a ler e escrever quando eu era criança, estava na 5ª série quando ela foi aprendendo a ler e escrever mais ou menos. (A. M. 32)

Ela não concluiu os estudos, mas ela aprendeu a ler e escrever, não muito bem mas conseguiu e ela passou para todos os filhos que o estudo é tudo (J. A. 51 anos)

[...] aí ela separou do meu pai e voltou a estudar. Eu tinha 19 anos, estava me formando no 2º grau e a minha mãe foi para a escola. (C. P. 36 anos)

Ver a história familiar e em particular da mãe, fez com que as mulheres participantes, agora estudantes, pudessem perceber que a sua história em grande parte foi engendrada nos mesmos moldes e que tiveram de resistir e perseverar para que fizessem algo distinto:

Eu fui criada para casar, ter filhos, cuidar da casa, do marido e dos filhos [...] a primeira vez que vi esse filme, na hora lembrei da minha mãe, porque você não tem oportunidades, não tem chances e vai passando de mãe para filha e assim vai indo [...] (S. A. 51 anos)

Aprender a ler e a escrever já adultas foi apontado pelas entrevistas como uma grande vitória para as suas mães que se viram superando a clausura a qual foram submetidas desde a infância:

Ela escreveu o nome dela e chorava de emoção [...] (J. A. 51 anos)

Eu lembro que quando ela aprendeu a ler, ela foi para a cidade (centro de Sorocaba) aí chorou quando conseguiu ler no ônibus escrito “laranjeiras” ela chegou chorando em casa dizendo: - Filha, agora eu sei ler porque eu li o ônibus “Laranjeiras” (C. P. 36 anos)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida pelas alunas foi analisada buscando-se as convergências, divergências e ou idiosincrasias da aproximação entre ciência e arte por meio do

curta-metragem “Vida Maria” em diálogo com a literatura.

O papel das escolas técnicas é também ter um olhar para essa questão em relação às alunas e compreender o quão difícil foi para elas ultrapassarem os limites e chegarem até a sala de aula. Estudar, quando é possível fazer essa escolha, ainda não se faz sem sacrifícios:

[...] para a gente que é mãe é difícil, pois é como se tivesse tirado um pedaço da gente né. A gente não está com a criança durante o dia, e na hora que vai dormir, você olha para criança e pensa “nossa parece que não fiz nada para a criança hoje” e você acaba chorando sozinha a noite [...] você trabalha, estuda, então você pensa “Nossa a menina ficou o dia inteiro sem mim, parece que está faltando alguma coisa, não consigo explicar isso”. Às vezes está dormindo e não brinquei com ela, acabou o dia e o dia já foi, então é difícil, a gente tem que segurar com isso para conseguir vir outro dia aqui [...] “Mãe vamos andar de bicicleta lá na calçada” e eu digo: “Não dá, tenho que ir para o curso”. (C. P. 36 anos)

Faz-se necessário atentar ao papel da escola e das políticas educacionais, criando condições de romper essa cerca invisível e poderosa buscando condições para que seja ultrapassada, incentivando que essas mulheres estudem e se profissionalizem.

A escola é um dos espaços do saber e da emancipação. Um espaço que precisa ser potencializado na busca por autonomia dessas mulheres que tiveram suas mães cerceadas e que se vêm, ainda de alguma forma, amuralhadas, impedidas de atravessar satisfatoriamente as barreiras que são históricas.

Os resultados apontam que a história de “Maria” está longe de ser apenas mais uma ficção, eles retratam a verdade, a realidade vivida por essas mulheres nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURDIEU, P. Gênese estruturante do campo religioso. In: MICELI, S. (Org.) **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CASTRO, D. S. P.; SILVA, I. Políticas Públicas Integradas, gênero e religião: mais, mas não do mesmo In SOUZA, S. D.; SANTOS, N. P. (Org.) **Estudos Feministas e Religião – Tendências e Debates**, Curitiba: Prismas, 2014.

CHOUERI, M.; VIEIRA, M. **Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil**, 2015.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Anais... ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, Ouro Preto, MG, Brasil, 13, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, 24, 213-225, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010, 2014a. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>>. Acesso em: 10 agosto, 2018.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014, 2014b. Disponível em: <http://www.proplan.ufam.edu.br/SIS_2014.pdf>. Acesso em: 10 agosto, 2018.

_____. **Estatísticas do Registro Civil 2014, 2015**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2014_v41.pdf>. Acesso em: 10 agosto, 2018.

_____. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 10 agosto, 2018.

LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências, 2006. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 10 agosto, 2018.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho forçado gera 150 bilhões de dólares de lucro anualmente**, 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oit-trabalho-forcado-gera-anualmente-150-bilhoes-de-dolares-de-lucro/>>. Acesso em: 10 agosto, 2018.

RAMOS, J.; RAMOS, M. **Vida Maria** [Curta-metragem - Animação]. 9 min. color. son. Fortaleza: VIACG, 2006.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 72-99, 1995.

XAVIER, I. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. Entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 13-20, 2008.

A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA-LIBERTADORA

Elna Pereira Nascimento Cres

Universidade São Francisco / Centro Universitário
de São Paulo
Hortolândia – São Paulo

Nilo Agostini

Universidade São Francisco
Itatiba – São Paulo

“A identidade estética deve defender o
não-idêntico que a compulsão à identidade
oprime na realidade”.

(Theodor W. Adorno)

RESUMO: O artigo procura lançar um olhar para a intencionalidade da educação na formação estética, no sentido da formação integral, cientes dos efeitos da modernidade na natureza humana; esta, segundo Schiller (2002), é “mista”, ou seja, dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade. Para o “jogo” do viver e conviver, não poderia se basear apenas em uma “vontade santa” que obedeceria incondicionalmente à razão. Querer uma formação integral humana harmoniosa sem ao menos cultivar a sensibilidade seria uma jornada inútil. As pessoas são seres estéticos; dessa forma, é impossível que não

se apreenda valores estéticos apresentados na informalidade; essa é parte da experiência diária e não pode ser evitada. Quando na educação perde-se de vista essa formação de forma intencional, a unilateralidade com peso na razão dificultará a arte de viver. Para compor a paisagem filosófica que dá contorno a este texto, recorre-se especialmente a autores como Friedrich Schiller, Theodor Adorno e Paulo Freire, cujos escritos ampliam as perspectivas aliadas à estética e à formação do homem integral. Na última parte do texto, procura-se alinhar os pensadores e sua contribuição para uma educação fundada em valores estéticos, comprometida em dar um contorno mais nítido a experimentações de formação estética.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Estética. Educação escolar. Homem Integral.

THE INTENTIONALITY OF AESTHETIC TRAINING IN EDUCATION FOR A CRITICAL-RELEASING EDUCATION

ABSTRACT: The article seeks to take a look at the intentionality of education in aesthetic formation, in the sense of integral formation, aware of the effects of modernity on human nature; This, according to Schiller (2002), is “mixed”, that is, endowed not only with reason, but with reason and sensitivity. For the “game”

of living and living, it could not be based solely on a “holy will” that would obey reason unconditionally. Wanting a harmonious human integral formation without even cultivating sensitivity would be a futile journey. People are aesthetic beings; Thus, it is impossible not to apprehend aesthetic values presented in informality; This is part of daily experience and cannot be avoided. When in education this formation is intentionally lost sight of, unilaterality with weight in reason will hinder the art of living. To compose the philosophical landscape that surrounds this text, it is especially resorted to authors such as Friedrich Schiller, Theodor Adorno and Paulo Freire, whose writings broaden the perspectives allied to the aesthetics and the formation of the integral man. In the last part of the text, we try to align the thinkers and their contribution to an education based on aesthetic values, committed to giving a clearer outline to experiments of aesthetic formation.

KEYWORDS: Aesthetic Formation. Schooling. Integral Man.

1 | INTRODUÇÃO

Em muitos aspectos, a presença, a influência e a visibilidade das várias minorias no mundo principalmente no ocidente o que tem sido sentido com rigor no Brasil, tem ajudado a criar um contexto que exige reflexão e mudanças.

O choque de cosmovisões e valores e as interpretações divergentes da história que os diversos grupos étnicos colocaram sobre a mesa da via pública tem ajudado a criar a necessidade de uma reavaliação dos pressupostos do modernismo (GILMER,2015). Como a Modernidade respondeu ao pluralismo étnico e outros plurais que caracteriza o mundo atual, ou o modo como ocorreu a “interação” revelam uma necessidade de rever o processo educacional que parece não dar conta da complexidade de viver e conviver, de conhecer o outro, respeitar e aceitar esse outro “estranho” que ameaça a estabilidade difundida e que gera medos tornando a raça humana inimiga da raça humana.

O imperialismo e os problemas dele resultantes, minaram os pressupostos positivistas¹ vinculados à modernidade (GILMER,2015, p.234).

O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, David,2005, p45).

Essa seria uma visão otimista do iluminismo. Pela razão, o homem podia conquistar a felicidade social e política. Essa visão otimista das possibilidades da razão iluminista de propiciar ao homem esperanças de um mundo melhor, sofrerá um

1. Aspirações de emancipação humano-social através do desenvolvimento da razão. Ordem estabelecida geraria o progresso

duro golpe em função de seus resultados concretos. Guerras, desigualdades sociais, catástrofes ambientais, dominação dos países economicamente desenvolvidos sobre os demais e a situação de barbárie presentes em algumas regiões do globo, começaram a lançar dúvidas ao projeto de emancipação humano-social através do uso da razão defendido pelo Iluminismo.

A primeira crítica vem da “Escola de Frankfurt” que acusa a razão iluminista de ter se transformado numa “razão instrumental” a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência. Além de o capitalismo ter absorvido e assimilado os indivíduos ao sistema, narcotizando suas consciências através da indústria cultural. Que marca o contexto atual é uma percepção do fim do projeto da modernidade, a falência historicamente constatada de que a razão favoreceria a emancipação do homem.

As minorias questionam com frequência as visões da sociedade dominante. Os sistemas de mitos² que se popularizaram em nossa história, como a doutrina do Destino Manifesto na história dos EUA, a democracia racial presente nos livros de Moral e Cívica e OSPB do Brasil dos anos de 1970 e 1980 fazem parte da Metanarrativa suprema que essas minorias rejeitam. Vê-se uma incredulidade nos metarrelatos, ou seja, uma espécie de desencanto nos discursos institucionais produzidos ao longo do século XX que escreveu a História da sociedade ocidental nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. O etnocentrismo de muitos desses sistemas de mitos e narrativas tem sido exposto. Existe, portanto, o vácuo de uma Metanarrativa digna de crédito, porque muitos desses sistemas de mitos atribuíram aos não europeus (e a todos os que defendessem comportamentos fora desse padrão) um status inferior ou enxergaram suas culturas como deficientes.

Pode-se aqui conjecturar que os meios inapropriados efetivos da modernidade em se relacionar com os povos do mundo alimenta o impulso para a superação desse projeto, pois o certo é que há esfacelamento nos discursos tradicionais, os abusos que ocorreram na Europa e a opressão inerente à prática do imperialismo fizeram com que muitos questionassem a validade das grandes narrativas. O entendimento da dimensão estética da modernidade pode ser um vetor de ampliação de possíveis superações dos entraves sociais, das marginalizações de grandes números de grupos, de inabilidade do contexto atual para inclusão do outro simplesmente que inabilidade de aceitação do diferente.

O objetivo do artigo é que ao estar ciente da necessidade de irmos mais além nas relações sociais, políticas e econômicas que busquem superar a extrema desigualdade e a inabilidade para a inclusão e o diálogo com o diferente, busca apresentar a intencionalidade no espaço escolar da formação estética, no sentido da formação integral, cientes dos efeitos da modernidade na natureza humana. A formação estética, segundo Schiller (2002), é “mista”, ou seja, dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade. Para o “jogo” do viver e conviver, não poderia

2. Mito como conhecimento intuitivo

se basear apenas em uma “vontade santa” que obedeceria incondicionalmente à razão. Querer uma formação integral humana harmoniosa sem ao menos cultivar a sensibilidade seria uma jornada inútil. As pessoas são seres estéticos; dessa forma, é impossível que não se apreenda valores estéticos apresentados na informalidade; essa é parte da experiência diária e não pode ser evitada.

A formação estética, enquanto sensibilidade e movimento para o não-idêntico é, neste sentido, noção e fundamento de apoio à ética, enquanto propensão a uma possível vida menos errada (FREYENHAGEN, 2013).

2 | A MODERNIDADE COMO UM PROJETO ESTÉTICO

Se, como defendem os teóricos críticos, a vida passou a ser dominada e administrada por uma forma de pensar estritamente instrumental, a qual perde de vista as finalidades da própria vida humana, se, inclusive a esfera cultural transformou-se em um fenômeno em que predomina o caráter econômico e não o artístico, como possibilitar ao sujeito uma espécie de fuga dessa dominação constante, um espaço no qual ele possa resistir a ela?

Adorno (2008) ao focar na dimensão estética da modernidade conclui que esse humano racional foi afastado da experiência estética. Para Adorno e Horkheimer (1985), o processo do esclarecimento significa o desenvolvimento de formas de pensamento, culturais e sociais que tendem à eliminação de tudo aquilo que não é idêntico, segundo leis, categorias, princípios abstratos e quantitativos de equivalência e mudança. “O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Nas obras *Dialética do Esclarecimento* (1947), *Mínima Moral* (1951) e *Dialética Negativa* (1966), publicadas ao longo e logo depois da segunda grande guerra, refletem sobre o lugar e a possibilidade de sobrevivência do pensamento crítico de modo geral em um contexto de uma sociedade administrada. Esta sociedade, cuja dinâmica interna é entendida pela existência absoluta de uma racionalidade instrumental, esconde este seu princípio organizador através de um conjunto de produtos culturais que, não incentivam e mesmo impossibilitam a reflexão por parte dos indivíduos, ainda provoca uma anestesia da capacidade reflexiva exatamente por serem produtos para o entretenimento.

Dessa forma, a verdadeira lógica de gerência social, coincidente com a lógica econômica das sociedades capitalistas avançadas, se esconde sob esta rede de produtos que tornam impossível qualquer capacidade reflexiva. Essa lógica da sociedade administrada é a lógica que danifica a vida. Portanto, se Adorno se ocupa da arte e da reflexão estética, é pelo fato de ver aí possibilidades de desvelar a

dinâmica da sociedade reificada e de se furta, ainda que por breves instantes, de sua lógica (CORREIA,2017).

A violência exercida sobre o sujeito pela sociedade industrial leva a atrofiar e esterilizar completamente a imaginação e espontaneidade do consumidor cultural adestrando-o para uma identificação total e imediata com a realidade (ADORNO & HORHEIMER, 1985, p. 99ss). A arte, portanto, ao resguardar este lugar “não-idêntico” em relação à totalidade social, é portadora de uma exigência de liberdade que a sociedade administrada não pode suportar.

Em toda experiência estética autêntica encontramos com a negação de alguns dados sociais dominantes. A arte é negatividade num meio social que aspira sempre pela dominação do universal. Ela representa aquilo que não pode ser simplesmente visto como um elemento de uma categoria geral, intercambiável com qualquer outro elemento, mas que constitui o heterogêneo, o diferente, o outro, ou, como Adorno mesmo chamou, o não-idêntico (CORREIA,2017, p83).

3 | UM CAMINHO PARA A LIBERDADE, UM CAMINHO PARA A DIGNIDADE

Nas comunidades e grupos minoritários explorados e em grande parte da humanidade existem um tatear constante em busca de uma narrativa interessante, que deem significados a sua luta no sentido de se engajar efetivamente na sociedade sem trair suas crenças e valores mais íntimos. Uma das lutas essenciais de um povo oprimido é a busca por dignidade, sentido e propósito.

Para Schiller é mediante a cultura ou educação estética, quando se entra no “estado de jogo”³ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente tanto nas suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. “[...] o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER,2002, p.12).

A autêntica obra de arte constitui-se como negatividade em relação à sociedade. “Sem dúvida, a comunicação das obras de arte com o exterior, com o mundo que, por sorte ou por desgraça, se fechou, se dá por meio da não-comunicação, e nisso precisamente aparecem como fraturas do mesmo” (ADORNO, 2008, p. 15).

A obra de arte por consagrar um espaço não integrado à lógica social é que ela desempenha sua função como negação determinada da totalidade social. Mas não se deve interpretar a obra de arte como se esta fosse uma apresentação categórica do mundo verdadeiro em oposição ao mundo falso da realidade. A arte autêntica não se apresenta como imagem do mundo verdadeiro. Ela, ao invés disso, sabe de seu caráter efêmero. Para Adorno ela é como fogo de artifício que ilumina e logo em seguida se consome (ADORNO,2008, p.125). Desse modo, a arte autêntica, aquela que resiste à integração social, é o espaço onde sobrevive a esperança de uma libertação, uma utopia, uma possibilidade de transformação da ordem objetiva. Tudo na arte denuncia a sociedade na qual está imbricada. Para Adorno, a arte é a

3. Do viver e conviver

sobrevivência de um elemento crítico no interior da sociedade reificada (*Ibid.*).

A arte não pretende imitar a natureza, mas sim seu belo natural, não “um belo natural singular, mas o belo natural em si” (ADORNO, 2008, p. 113). Para Adorno, belo natural foi retirado da reflexão estética através da dominação crescente dos conceitos de liberdade e de dignidade humana, inaugurado por Immanuel Kant, e consequentemente transferido para a estética de Schiller e Hegel, de acordo “com o qual no mundo não há que respeitar nada mais que o sujeito autônomo se deve a si mesmo.

4 | A EDUCAÇÃO ESTÉTICA – O HOMEM INTEGRAL – O HOMEM ÉTICO

A educação estética esta comprometida com o homem virtuoso, o homem ético, com o enobrecimento dele,

o homem educado esteticamente ao buscar realizar não meramente o fim estabelecido pelo dever, mas o “reino dos fins” na terra, o homem tem pleno direito de, por essas coisas mais nobres, transgredir o dever (SCHILLER, 2002, p.14).

Frente a essa concepção do homem educado pelo belo como indivíduo virtuoso, a estética acaba por reencontrar a virtude e a felicidade, doutrinas renegadas aos aposentos de fundo na ordem da racionalidade instrumentada (*Ibid.*). A educação estética para Adorno consiste no fato de que, para este, há um aspecto formativo de caráter crítico em relação à sociedade. A partir do diagnóstico feito por Adorno em relação aos mecanismos de repressão que se fortaleceram ao longo do processo de racionalização, a arte surge como espaço de liberdade por permitir uma relação entre sujeito e objeto que não seja, justamente, de dominação.

Além disso, as obras de arte, ao alcançarem sua autonomia, desvinculam-se das finalidades práticas características de uma racionalidade instrumental, desenvolvendo-se exclusivamente a partir de suas necessidades internas. As obras de arte conquistam a possibilidade de ser expressiva, elas apresentam um teor de verdade escondido sob a aparência de um enigma, o qual leva o sujeito a interpretá-la, e, nesse momento, surge a necessidade da reflexão sobre ela (PETRY, 2015).

A experiência estética é um exercício do conhecimento sensível e pode proporcionar no indivíduo um tipo de formação que possibilita a reflexão sobre si e sobre o mundo de uma forma mais sensível. Em tempos de barbárie, seria talvez o caminho para uma sociedade mais humana.

A apreciação não é “[...] mera fruição sensorial da arte musical, um encantamento dos sentidos” (CARONE, 2003, p. 486); é preciso se ter os sentidos formados, educados para se apreciar uma obra de arte.

O desenvolvimento dos nossos sentidos não está ligado apenas ao fator biológico, mas também aos estímulos sociais que recebem. Dessa forma, não é possível idealizar a educação sem um ponto de apoio que pode ser e precisa ser

a estética, onde a ética e os valores têm seu apoio, trazendo o sensível, aquela materialidade corpórea que rompe o abstrato, o qual repõe a preocupação sobre a formação humana.

Para Paulo Freire, pode-se entender que vale mais a experiência estética como um todo do que a aprendizagem da arte. Isso não quer dizer que esta não fosse importante, mas aí aparece uma ideia pedagógica não compartimentada. Para ele, o todo e cada parte do fazer educação têm igual importância. De acordo com ele, um processo pedagógico estético começa quando o educando chega à escola:

Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento que você diz aos alunos: ‘Olá, como vão?’ você inicia, necessariamente, um jogo estético. [...] Assim a educação é simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. (FREIRE; SHOR, 1986, p.146).

Entende-se que em Freire o processo todo do ser que está em construção é um processo estético:

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 145).

É possível perceber que a convivência do educando com a educação enquanto processo estético produz efeitos como: uma pessoa humanizada, sensível, com boa capacidade de reflexão e que foge da polarização sensível x racional. Em Freire, as raízes da necessidade de educação estão situadas no fato de que o ser humano, ao contrário dos demais animais, sabe ser incompleto. O fato de perceber que ainda precisa crescer leva o ser humano a perceber-se, também, necessitado de aprendizagem. Se não tiver educação, não sobrevive, pois os instintos não são tão aguçados como os demais animais. Esse princípio é a porta aberta para a questão da educação como construção diária e como construtora da pessoa (FREIRE, 2014).

Essa educação estética entendida como processo mantém a crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da educação.

Também a estética tem se mostrado hábil na experiência da alteridade, evidenciando aquilo que é estranho, uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção automatizada. A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. Os versos de Cecília Meireles remetem para isso:

Que és sempre outro.

Que és sempre o mesmo.

A experiência estética pode nos familiarizar com o estranho de nós mesmos, com nossas contradições mais fortes, pois a inclusão de elementos excluídos de nossa identidade nos prepara para o manejo ético do outro externo a mim. “A estranheza ao mundo é um momento da arte” (ADORNO,2008, p. 274).

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas para ampliar nossas condições de reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo como para estar atento às diferenças e às desqualificações do cotidiano (HERMANN,2006). O estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância, nessa perspectiva da busca pelo ser humano integral, favorecer ao máximo o aprendizado pelo aluno do explorar os sentidos, a percepção, a afetividade, a criatividade na busca de uma totalidade, numa proposta contra a fragmentação educacional e social. A cooperação e a autonomia são aspectos importantes nessa formação pois a cooperação permite a relação de acordos mútuos e desfavorece as relações de autoridade, numa vivência ideal que favoreça a libertação e uma aprendizagem humana e autônoma.

Os elementos da estética relacionada à educação apresentam parâmetros básicos para um projeto educativo voltado para estética que possibilita o rompimento das barreiras que obstaculizariam o desenvolvimento do sujeito autônomo, sensível, uno e inclusivo em sua formação.

Dessa forma a educação estética pode ser um dos meios que favoreçam a autonomia do educando. Schiller reforça essa ideia ao relacionar sensibilidade e racionalidade. A educação voltada a uma relação do sensível com o racional pode contribuir para essa conscientização do homem como ser interligado com o mundo.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Portugal: Edições 70. Coleção Arte& Comunicação,2008.

_____. **Dialética Negativa**. Tradutor Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor,1970.

_____. **Mínima Moral**. Lisboa, Edições 70,1951.

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor,1985.

D'ANGELO, Martha. Paradoxos e desafios da arte contemporânea. In: **Revista Poiésis**, n 13, p. 121-134, ago. 2009.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003. Disponível em: Acesso em 28 julho de 2018.

CORREIA, Fabio, Caires. Considerações acerca de uma estética negativa em Theodor W. Adorno. **Perspectiva Filosófica**, vol. 44, n. 1, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FLICKINGER, Hans-Georg. Subjetividade e Tempo: Considerações em torno da interpretação da obra de M. Proust por S. Beckett. In: **Revista Veritas**, vol.38, n.152, Porto Alegre, dez/2003, p. 533-550.

GILMER, Charles. Compreendendo o pluralismo Étnico. In: **A verdade. Como comunicar o evangelho a um mundo Pós-Moderno**. Org. CARSO, D.A; tradução Jurandy Bravo. São Paulo: Vida Nova, 2015.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo. História e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonsalves. São Paulo, ed. Loyola, 1999.

HERMANN, Nadja. Ética, estética e Alteridade. In: **Cultura e Alteridade: Confluências**. (orgs.) Amarildo Luiz Trevisan, Elisete M. Tomazetti. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil, 2006.

PETRY, Franciele, Bete. **Experiência estética em Theodor W. Adorno: diálogos com a arte-educação**. Piracicaba, Impulso, 25(62), 7-17, jan.-abr. 2015.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CRITICIDADE: PRESSUPOSTOS ORIUNDOS DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Letícia Maria Passos Corrêa

É Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Vice-diretora na Escola SESI Eraldo Giacobbe e Professora de Filosofia e Sociologia no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. É autora do livro “Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso”, editado pela Universidade Federal de Pelotas (2012). Contato: leticiampcorrea@gmail.com .
SESI Pelotas/ Governo do Estado do Rio Grande do Sul
Pelotas – Rio Grande do Sul

Neiva Afonso Oliveira

É Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutora e Mestre em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas. Atualmente, é Professora e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Contato: neivaafonsooliveira@gmail.com
com Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul

Adaptado de capítulo da tese de doutorado, escrita pela autora, intitulada “*O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia*”. A tese foi orientada pela Prof^a Dr^a Neiva Afonso Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas; defendida e aprovada em maio de 2017.

RESUMO: O presente artigo disserta, a partir de uma hermenêutica da obra rousseauiana, sobre a categoria criticidade e suas relações com o Ensino de Filosofia, bem como sua conexão com os processos relativos à Formação Humana. Primeiramente, são trabalhados os conceitos envolvidos. Na segunda seção, debruça-se a relacionar a categoria trabalhada aos propósitos da Formação Humana. Na sequência, procura-se perceber exemplos de condutas relacionadas às categorias no Emílio, de Rousseau. Por fim, na última divisão do texto, são tratadas propostas de indicações pedagógico-metodológicas a serem desenvolvidas, a partir da categoria em questão, da obra rousseauiana e com o propósito da Formação Humana, com vistas ao exercício do filosofar/ Ensino de Filosofia/ arquitetura do ser em formação.

Palavras-chave: Criticidade, Jean-Jacques Rousseau, Ensino de Filosofia, Formação Humana, Educação.

CRITICALITY: ASSUMPTIONS STEMMING FROM THE WORK OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ABSTRACT: The article in question discusses, stemming from an interpretation of Rousseau’s work, the category of criticality and its relation

with the Teaching of Philosophy, as well as its connection with processes relating to Human Formation. Firstly, the involved concepts are worked with. In the second session, the relation between the topical category and the purposes of Human Formation are studied. Following that, examples of conduct relating to the categories are sought after in Rousseau's Emile. Finally, in the last section of the text, propositions are made of pedagogical-methodological designations which should be developed, stemming from the subject category, from Rousseau's work with the purpose of Human Formation, with views on the exercise of philosophizing/ Philosophy Teaching/ the architecture of a being mid-formation.

KEYWORDS: Criticality, Jean-Jacques Rousseau, Philosophy Teaching, Human Formation, Education.

Crítica envolve pensamento e reflexão. Consiste na capacidade de julgar algo, analisando um objeto por múltiplos ângulos. Exige, ainda, um retorno ao pensamento já pensado com a função de “filtrá-lo”, de separar “o joio do trigo”, de organizar as ideias, assumindo uma postura autêntica que só é desenvolvida a partir de tal exercício. Um indivíduo que critica é alguém que analisa algo e consegue posicionar-se perante o objeto analisado. Sendo assim, o ser crítico pode levar ao ser autônomo, livre e emancipado. E a descoberta do ser crítico coincide ainda com a descoberta de si, de um autoconhecimento necessário para a construção de sua emancipação e de sua felicidade. Com o objetivo de pensar a formação humana, vista como horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, faz-se relevante situar alguns elementos sobre o desenvolvimento da categoria criticidade, a partir da obra rousseauiana, com vistas ao Ensino de Filosofia.

1 | A CRÍTICA COMO CATEGORIA FILOSÓFICA

Nicola Abbagnano define a crítica da seguinte forma:

A crítica assim entendida (...) constituía a aspiração fundamental do iluminismo, que, decidido a submeter todas as coisas à crítica da razão, não se recusava a submeter a própria razão à crítica, para determinar seus limites e eliminar de seu âmbito os problemas fictícios (2007, p. 260).

Embora o termo *crítica* tenha sido introduzido na História da Filosofia por Immanuel Kant, aparecendo como um “*verdadeiro tribunal para todos os conflitos da razão*” (KANT, 1999, p. 450), a ideia que dá força ao conceito já aparece em Rousseau. Sabe-se que Kant foi leitor da obra rousseauiana e que as teses kantianas carregam no seu conteúdo muitas influências dos escritos de Jean-Jacques.

O conceito *crítica*, no panorama da Educação, remete a outra importante categoria: a autonomia. Sem sombra de dúvidas, um indivíduo crítico possui um potencial maior de desenvolvimento livre, emancipador e esclarecido do que um ser acrítico. Sobre as demais categorias eleitas a serem trabalhadas na tese

– curiosidade e afetividade – a crítica também possui relações. No que tange à curiosidade, a crítica pode despertar no indivíduo o pensar curioso. E no que diz respeito à afetividade, resta lembrar que, apesar dos julgamentos críticos basearem-se na atividade racional, é sabido que nossas relações afetivas nunca se desvinculam totalmente dos objetos a serem analisados.

Rousseau diz: “*De que serve buscar a felicidade na opinião de outrem, se podemos encontrá-la em nós mesmos?*” (2010a, p. 42). Na obra rousseuniana, a crítica faz-se presente constantemente: tanto a partir da biografia do autor, quanto pelos seus escritos, a criticidade é uma peculiaridade do filósofo genebrino. Criticidade, num sentido direcionado à Educação e com vistas ao exercício do filosofar, envolve o “ensinar a pensar”.

É lógico que todos nós pensamos, sem que ninguém precise nos ensinar. Temos, por vezes, pensamentos bobos, fúteis e triviais e obedecemos a ordens e dogmas estabelecidos; entretanto, por mais que sejam pensamentos não tão elaborados, os mesmos continuam sendo pensamentos. Todavia, o pensamento que esperamos que nossos alunos e educandos tenham são pensamentos de um nível superior ou de um patamar diferenciado em termos de articulações ou conexões que podem fazer com o que aprendem. Ou seja, pensamentos que tenham sido avaliados previamente e que sejam autênticos; ao invés de meras reproduções dos pensamentos de outras pessoas. Quanto a isto, vale o exemplo que Rousseau nos fala sobre como educaria seu aluno imaginário, o *Emílio*:

Submisso em tudo a uma autoridade sempre a ensinar, o vosso nada faz a não ser quando lhe dizem; não ousa comer quando tem fome, nem rir quando está alegre, nem chorar quando está triste, nem mostrar uma mão em vez da outra, nem mexer o pé a não ser como lhe é prescrito; logo ele não ousará respirar a não ser de acordo com vossas regras. Em que quereis que ele pense, se pensais tudo por ele? (2014, p. 138).

Assim, fica evidente que a criticidade, vista como um pensamento próprio do sujeito pensante, anuncia também o pensar livre e autônomo. É fundamental, desta forma, que nós, educadores, ensinemos aos nossos alunos a pensar criticamente e os auxiliemos, lembrando a maiêutica socrática, a parturiar ideias, com vistas à construção de uma coletividade mais harmoniosa.

Jean-Jacques Rousseau foi um homem que viveu a criticidade de maneira intensa e constante. Aspectos biográficos do autor – descritos tanto por seus comentadores, quanto por ele próprio – mostram-nos bons exemplos desta afirmação. Rousseau foi um filósofo crítico, tanto em função da obra que desenvolveu, quanto em função da forma como se posicionava nas situações que enfrentava. Sobre a forma como Rousseau exercia seu pensamento:

Ele nega e destrói na ética e na política, na religião, na literatura e na filosofia, as formas estabelecidas que encontra – mesmo correndo o risco de fazer o mundo afundar novamente em seu estado original informe, no estado de “natureza”, abandonando-o assim em certo sentido ao caos. Mas em meio a esse caos que ele próprio provocou, a sua força criadora singular se manifesta e se impõe

De acordo com as palavras de Cassirer, podemos perceber que a criticidade era algo intrínseco ao pensamento e à vida de Rousseau. Crítica envolve, em um primeiro momento, a destruição de ideias oriundas do senso comum e de oratórias dogmáticas e falaciosas. Posteriormente, ela impõe que se realize julgamentos, com a finalidade de ponderar os polos de uma questão. No meio deste processo, a reflexão, vista como um “pensar sobre o pensar”, aparece inúmeras vezes. Então, somente através deste minucioso processo é possível apresentar uma ideia bem elaborada a respeito de algo, oriunda desta “força criadora singular” que, aqui, nomeamos *criticidade*.

Certo dia, ao realizar uma de suas caminhadas, Rousseau depara-se com um exemplar do *Mercur de France*, onde lê a proposta de um concurso, organizado pela Academia de Dijon. O certame premiaria a quem melhor respondesse à seguinte pergunta: *Si les rétablissement des sciences et les arts a contribué à épurer les mœurs*. Sobre o processo de escrita do primeiro discurso, podemos perceber o exercício, nada fácil, da criticidade, em que Rousseau narra:

Trabalhei nesse discurso dum modo tão singular, e que empreguei também em quase todas as minhas outras obras. Consagrei-lhes as insônias das minhas noites. Meditava na cama, de olhos fechados, e virava e revirava os períodos na cabeça, com um sacrifício incrível; depois, quando conseguia ficar satisfeito com eles, depunha-os na memória até que os conseguisse gravar no papel (2008, p. 323).

De acordo com as palavras de Rousseau, percebemos o quão “doloroso” é o processo de criticidade. Entretanto, assim como um parto, retornando a Sócrates, é imensamente gratificante quando se percebe a construção de um pensamento seu, autônomo e identificador do indivíduo. No caso de Rousseau, se analisarmos a forma da questão proposta pela Academia de Dijon, podemos perceber que ela consiste em uma pergunta diretiva. Ou seja, era esperada uma resposta afirmativa, condizente com a exaltação dos propósitos científicos, congruente com os ideais iluministas. Entretanto, o filósofo responde à questão por outro viés: negando o fato de que as ciências e as artes teriam contribuído para o aprimoramento dos costumes.

Podemos apontar, neste caso, um dos primeiros fatos em que Rousseau posicionar-se-ia como um filósofo crítico. Ao escrever o *Discours sur les Sciences et les Arts*, o filósofo genebrino realiza uma enorme crítica à forma como a civilização europeia vinha conduzindo sua caminhada em busca de dias melhores e mais avançados.

Mas, Rousseau avança ainda mais. O *Primeiro Discurso*, assim como o sucesso da ópera *Le Devin du Village*, deram-lhe visibilidade e notoriedade. Ao passar a frequentar os ambientes onde a “nata” cultural francesa reunia-se, o pensador realiza uma crítica à Filosofia e aos doutos filósofos (e anuncia que não se identifica como um deles, mas sim como um homem simples, capaz de julgar a razão sem

preconceitos e sem o olhar corrompido da sociabilidade):

Meus raciocínios são menos baseados em princípios do que em fatos, e creio não poder colocar-vos em melhor situação para julgá-los do que vos trazendo com frequência alguns exemplos das observações que os sugerem para mim (ROUSSEAU, 2014, p. 124).

Rousseau observa que os ambientes frequentados pelos “doutos filósofos” eram impregnados de imensa vaidade, erudição e de outros elementos que não seriam admiráveis no processo de aprimoramento de costumes. Assim, reafirma seu pensamento de que não é a evolução das ciências e das artes que levará os homens a se tornarem seres humanos melhores. Destaco que, para quem convive em um ambiente como este, não é nada trivial alguém realizar determinada crítica. O que se esperaria era que o pensador se identificasse com os demais filósofos e os defendessem. Mas, se assim o fosse, não estaríamos falando de Jean-Jacques Rousseau. Nas palavras do autor:

Consultei os filósofos, folheei seus livros, examinei suas diversas opiniões. Achei-os todos altivos, peremptórios, dogmáticos, mesmo em seu pretensão ceticismo, nada ignorando, nada provando, zombando uns dos outros, e esse ponto, comum a todos, pareceu-me o único sobre o qual todos tinham razão. Triunfantes quando atacam, não têm vigor ao se defenderem. Se ponderares as razões, verás que só as têm para destruir; se contares as palavras, cada um está reduzido à sua; só entram em acordo para discutir; escutá-los não era a maneira de sair de minha incerteza.

Compreendi que a insuficiência do espírito humano é a primeira causa dessa prodigiosa diversidade de sentimentos, e que o orgulho é a segunda. (...) ignoramos a nós mesmos; não conhecemos nem nossa natureza, nem nosso princípio ativo; mal sabemos se o homem é um ser simples ou um ser composto (...). Através desse mundo imaginário, cada qual abre para si mesmo um caminho que acredita ser o certo (...)

Mesmo que os filósofos estivessem em condições de descobrir a verdade, quem deles se interessaria por ela? Cada um sabe muito bem que seu sistema não tem melhores fundamentos do que os outros, mas defende-o porque lhe pertence (...). Onde está o filósofo que, por sua glória, não enganaria de bom grado o gênero humano? (...) O essencial é pensar de modo diferente dos outros. Entre os crentes, ele é ateu; entre os ateus, ele seria crente” (2014, p. 375-376).

2 | IMPORTÂNCIA DA CRITICIDADE PARA A FORMAÇÃO HUMANA DO INDIVÍDUO E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS CONSCIENTE DE SEU PAPEL

Se partirmos da premissa de que uma sociedade é composta por ações, construções e projetos humanos, torna-se relevante pensarmos que a formação individual dos cidadãos representa um papel fundamental para a elaboração de um ambiente social mais digno, consciente e autônomo. Temos, aí, uma via de mão dupla: de um lado, a sociedade é composta pelos fazeres humanos e, de outro, os

humanos são compostos pelas vivências sociais.

Rousseau assinala que o homem é bom por natureza, mas é corrompido pelos ambientes sociais. Assim, questionamentos se fazem pertinentes: como fazer com que os seres humanos possam sair deste estado de corrupção causado pela sociedade? Como construir uma sociedade melhor, a partir das ações individuais? Conforme o autor: “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (ROUSSEAU, 2014, p. 325). E, nesse contexto, a educação aparece como uma peça central, como um “elo”, capaz de encaminhar os indivíduos no enorme “quebra-cabeças” da sociabilidade. Ela é uma necessidade: o homem precisa ser educado. Somente a educação poderá libertar o homem de suas “amarras” sociais, bem como, o grande sentido a que ela se propõe é o de transformar a sociedade em um ambiente melhor para os homens, como nos assinala Vaughan (2015, p. 198):

Se os primeiros esforços no sentido de uma reforma são frágeis e imperfeitos, Rousseau ainda tem fé em que o futuro reserva algo melhor. (...) Se coloca a educação à frente dos deveres políticos, é porque vê nos jovens a única esperança de uma regeneração definitiva do Estado.

Quando Rousseau escreveu *Emílio ou Da Educação*, (bem como seus demais escritos pedagógicos, o *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie e Emílio e Sofia ou Os Solitários*), propôs um modelo de educação articulado com seus escritos relacionados à política (*O Contrato Social e O discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*). O filósofo visa formar Emílio (o indivíduo, seu aluno imaginário) para a consciência da vontade geral (onde o indivíduo configura-se como cidadão). Sendo assim, novamente, de acordo com Vaughan (2015, p. 124), Rousseau assume uma postura reformista, pois:

(...) ninguém contestará que o objetivo de Rousseau era preparar o caminho para uma reforma política. Seu ataque generalizado não se dirige contra qualquer forma de governo, mas contra a sociedade civil como tal. Para um reformista, o único remédio possível, em tais circunstâncias, seria exigir o retorno ao estado de natureza. Era o caminho que a opinião popular e críticos vivazes esperavam que Rousseau propusesse; trata-se de um remédio que ele mesmo repudia expressamente como impensável e absurdo.

Poderíamos, ainda, refletir acerca dos questionamentos sobre como construirmos um projeto social condizente com os princípios de liberdade e emancipação dos sujeitos. Sabemos que a educação representa o caminho a ser seguido, com forte ênfase no cuidado em relação à formação humana dos indivíduos. A criticidade pode ser vista como uma grande ferramenta capaz de fazer com que cada ser humano possa ser o senhor da sua história, da sua formação, de seu projeto educativo e da sociedade em que vive; visto que, por meio dela, o indivíduo é capaz de alcançar a liberdade do seu pensamento e, conseqüentemente, de sua vida. Somente seres livres são capazes de construir uma sociedade justa e igualitária. Só é possível julgar as ações humanas se estas forem cometidas em liberdade. E a liberdade,

num sentido pleno, é que propicia a existência de pensamentos livres, ou seja, inclui a criticidade. Sendo assim, abdicar da criticidade equivale a abrir mão da liberdade. Quanto a isto, Rousseau adverte, em seu Contrato Social:

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações (1999, p. 62).

Entretanto, pode ocorrer de alguém tido como prisioneiro conseguir manter seu potencial crítico. Todavia, o cerceamento da liberdade implica na diminuição da criticidade. A falta de liberdade não oferece muitas opções a não ser a obediência. Já um indivíduo livre é capaz de escolher entre milhares de possibilidades e tais escolhas necessitarão de pensamentos críticos. Sobre a educação de jovens, Paulo Freire (1996, p. 105) assinala que:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. (...) É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. (...) Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.

Ainda no *Contrato*, Rousseau expõe os princípios de uma sociedade democrática que se consolida através dos fundamentos da vontade geral dos cidadãos. Poderíamos perguntar: como um indivíduo chega até a consciência da vontade geral? Dado que a vontade geral é dinâmica e sua dinamicidade exige o diálogo, o contraponto, a discussão fundamentada, em suma, a criticidade, podemos concluir que somente através de uma grandiosa crítica a respeito da sociedade, da moralidade e de si mesmo é que alguém pode chegar até o entendimento dos fundamentos necessários para a vivência em uma coletividade. A sociedade é má, mas pode restituir-se a partir do contrato. E o contrato, visto como um ato consciente, só poderá ser feito por pessoas que tenham realizado um exercício crítico previamente.

Assim, a crítica consiste em uma expressão da razão e da consciência, exige a racionalidade. A reflexão filosófica que, a nosso ver, é o grande pilar sustentador da criticidade precisa constar em nossa atuação como intérpretes dos fatos que a vida nos apresenta. A criticidade torna o ser humano agente pró-ativo de sua vivência temporal, pois pode partir de momentos passados, pensar o momento atual e projetar situações futuras. Pressupõe a educação, pois vivemos em uma sociedade que tende a princípios dogmáticos. É um elemento altamente formativo: responsabiliza e autentica o indivíduo, pois, se pensarmos previamente sobre nossos atos, podemos nos tornar “senhores de nossas vidas”. E, conseqüentemente, interfere nas relações sociais que iremos manter com outros seres que ocupam o mesmo ambiente que

nós. Severino sintetiza os perigos que uma educação privada de criticidade pode correr:

A ausência de uma iniciativa pedagógica destinada a suscitar uma reflexão sistemática, envolvendo uma dimensão crítica, não evita o exercício do pensamento. Só que este vácuo será ocupado por um pensar alienado e dogmático, fortemente ideologizado. (...) na falta de uma filosofia crítica, avança-se uma racionalização dogmática, sonogando-se aos estudantes uma perspectiva de abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens (SEVERINO, In: BATTESTIN; DUTRA, 2015, p. 38).

Assim, a desigualdade entre os homens e toda sorte de males sociais é fruto da busca da vontade individual ou da vontade da maioria que se faz pelo argumento, pela retórica, pelo convencimento e que não se encontra de acordo com os princípios da vontade geral – tampouco com ideais de criticidade.

Sendo assim, a criticidade é, então, algo indispensável para o filosofar, para o despertar do homem de um entorpecimento, de uma visão ingênua diante do mundo, dos outros homens e de si mesmo¹. Fundamental, portanto, para o combate das desigualdades entre os homens e para a emancipação dos sujeitos; dado que o sujeito emancipado só é constituído após lutas, por se encontrar, inicialmente, inserido em perspectivas de dominação.

3 | EMÍLIO: UM MODELO DE EDUCAÇÃO CONDIZENTE COM PRINCÍPIOS CRÍTICOS

Para expor seus princípios relativos à Educação, Jean-Jacques Rousseau escreveu um tratado que revolucionaria a maneira como a Pedagogia se constituiria enquanto ciência. A obra direciona-se não apenas a docentes, mas também a mães e quaisquer pessoas que optem por trabalhar na área da educação. O personagem principal, *Emílio*, como sabemos, é um aluno imaginário de Rousseau. A ideia do autor, entretanto, não se limita somente à educação deste discente fictício. Propõe que a pedagogia exposta neste tratado apresente princípios de uma educação universal e cosmopolita, direcionada a qualquer aluno, em qualquer parte do mundo, inserido em quaisquer tipos de cultura ou classe social. Nas palavras do filósofo:

Para mim, basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros (ROUSSEAU, 2014, p. 6).

Em geral, Emílio é educado com ideais de liberdade. Liberdade para ser o que se é e encontrar-se com sua própria natureza. Entretanto, uma leitura apressada da obra rousseauiana poderia dar a entender que a liberdade que Rousseau propõe

1. O conceito *crítica* foi explorado em minha dissertação de Mestrado, onde esta ideia está presente e outros delineamentos acerca da criticidade são expostos. Para maiores informações a respeito, vide CORRÊA, Letícia Maria Passos. **Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

consiste em deixar o educando fazer o que quiser, sem impor limites. Ledo engano. Rousseau, ao educar seu aluno imaginário, propõe uma educação negativa, em um primeiro momento. Mas, concomitantemente, apresenta-se como um educador diretivo: aquele que mostra caminhos, impõe limites, dá exemplos, etc. E que, principalmente, aposta na reflexão crítica de seu aluno imaginário. Pissarra, a respeito de Rousseau e a liberdade, fala:

Sou livre para escolher o que quero fazer; o bem e o mal são de autoria do próprio homem, que encontra céu e inferno aqui mesmo (...).

Igualmente é a voz interior que será capaz de nos conduzir nas regras de conduta: só a voz da consciência pode orientar-nos na justiça e na virtude, escolhendo livremente entre o bem e o mal; não são os outros que me farão conhecer o bem, mas a razão. A possibilidade de escolha entre o certo e o errado é tão-somente uma prerrogativa humana, sendo o mal ou o bem resultado não apenas do nosso livre-arbítrio e não de Deus. A consciência será o guia infalível da liberdade para se conduzir segundo a natureza, isto é, segundo a vontade de Deus, e portanto para levar-nos à felicidade. Consciência, liberdade e razão são as máximas morais (2002, p. 70-71).

A voz interior que constitui a consciência é aquela bem examinada racionalmente, ou seja, é a voz crítica. O senso crítico livre proporciona tanto no *Emílio*, quanto em todos aqueles que forem criados segundo seu modelo, a possibilidade de escolha entre o bom e o mau caminho. Proporciona, então, a responsabilidade moral sobre suas ações humanas. O mal, assim, não é fruto de uma ordem metafísica, mas apenas mero produto humano; oriundo da capacidade consciente do homem de fazer suas escolhas segundo sua capacidade crítica-racional.

A proposta educacional de *Emílio ou Da Educação* é a de sempre educar a vontade do pupilo (vontade particular) para que seja consciente e/ou coincidente com a vontade geral. Através da criticidade, vista como uma reflexão prévia, como um “filtro” que se propõe a pesar os prós e os contras, os argumentos e contra-argumentos, o aluno vai aprendendo a construir seus pensamentos em prol da vontade geral. Danilo Streck (2008, p. 27) explica a relação entre o conceito de vontade geral com os propósitos educacionais:

Na vontade geral, estão reunidas todas as vontades individuais e, essa mesma vontade geral, por sua vez, garantirá a liberdade individual. Estão assim colocadas as bases para o contrato social moderno, o qual, nas últimas décadas, passou a ser denunciado como um contrato de homens, de homens brancos e de homens desraizados da natureza.

O contrato social está colado à educação. As duas obras, *Emílio* e *O contrato social*, são escritas no mesmo ano (1762), e toda educação do *Emílio* é conduzida para que ele possa, no fim, viver numa sociedade regida pelo contrato.

Ao refletirmos sobre as diretrizes formativas a que Rousseau dedica-se, é inegável que a educação que oferece não se restringe somente à educação do Emílio, seu aluno fictício. O filósofo vai além de seu tempo e do lugar onde vive e propõe um modelo de educação universal, que seria válido em todos os tempos e

em todos os lugares. Sua obra, *mutatis mutandis*, assim, ainda se faz primordial para os parâmetros que nos instigam a pensar a educação contemporânea – no nosso caso, a educação brasileira. A obra *Emílio*, bem como o *Discurso sobre as ciências e as artes*, proporciona momentos críticos riquíssimos, fundamentais para pensarmos nosso momento hodierno. Em tempos em que há a ideia contemporânea de supervalorização da ciência e da tecnologia, em que há ideologias pragmáticas e neoliberais de que os saberes devem ser totalmente práticos visando o impulsionamento do progresso, em que pesquisas do campo da Bioética mostram que nem sempre a ciência representa o melhor caminho a ser seguido, faz-se mister que retomemos algumas questões rousseauianas. Nosso mundo atual, permeado pelo consumo e marcado pelo mercado, pelo imediatismo e pela efemeridade, carece de criticidade. Carece de *Emílios*, de pessoas que exerçam a crítica de uma maneira intensa. Nosso tempo, assim como o de Rousseau, demonstra a ideia de que é muito mais confortável passar a vida sem questionar o *status quo*, do que exercer o raciocínio crítico.

Da mesma forma, nosso tempo, com forte ênfase mercantilista, aponta para um individualismo que gera exclusões de toda parte, que corrobora com a desigualdade e que deve, portanto, ser combatido. E a criticidade pode, assim, levar ao entendimento da consciência da vontade geral, apontando, então, através da educação, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme nos assinala Vaughan (2015, p. 138): “*De fato, uma vez aceita a ideia de “eu comum”, segue-se necessariamente a ideia de “vontade geral”, a um só tempo a unidade interna e o órgão específico desse novo eu*”.

4 | PRÁTICAS PEDAGÓGICO-CRÍTICAS A PARTIR DE ELEMENTOS ROUSSEAUIANOS

A exemplo do *Emílio* de Rousseau, podemos extrair algumas indicações metodológicas para o exercício crítico do filosofar, que pode ser mediado pelo Ensino de Filosofia. São elas:

- Rousseau propõe que o pensamento crítico seja desenvolvido a partir/para a prática e que consista em um exercício realizado e conquistado pelo discente. Para o pensador genebrino, de nada adianta doarmos ideias “prontas” ao nosso aluno. É necessário que o educando as descubra por si próprio, ou seja, “*conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem*” (ROUSSEAU, 2014, p. 230) e que possa enxergar que a Filosofia está em tudo o que diz respeito ao ser humano. Assim, é preciso filosofar a partir daquilo que o cotidiano requer de nós e com vistas ao trabalho produtivo, ao invés de propormos uma educação descontextualizada daquilo que o jovem aprendiz experiencia. Nas palavras de

nosso autor:

Se, em vez de colar uma criança nos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas uma operária. Finalmente (...) veremos como dos jogos da filosofia podemos elevar-nos às verdadeiras funções do homem (ROUSSEAU, 2014, p. 231).

O Ensino de Filosofia, visto como uma mediação² ao exercício do filosofar, proporciona o experimento e o desenvolvimento da criticidade do educando, através das práticas escolares. Sobre o papel da Filosofia e a sua relação com a práxis, comenta Pagni:

(...) a filosofia seria não propriamente o fundamento da teoria pedagógica que, por sua vez, orientaria a ação educativa, mas uma atitude geral e uma articuladora dos nexos que se operam e dos sentidos que se descobrem na educação, com o intuito de tornar os problemas aí experimentados objetos de reflexão de seus agentes e, nesse processo reflexivo, de propiciar um pensamento que lhes seja educativo (2014, p. 75).

- A criticidade não consiste em uma tarefa fácil e realizada de maneira apressada e imediata. Seja qual for o conteúdo que se quiser analisar criticamente, certamente, há um árduo trabalho a ser feito. Sendo assim, é fundamental que ensinemos nossos alunos as tarefas que a crítica pressupõe e para julgarmos algo, precisamos de um minucioso exame crítico feito previamente. Para Rousseau, criticidade pressupõe precisão, distinção, comparação, avaliação e outros elementos:

Que precisão de crítica é-me necessária para distinguir as peças autênticas das supostas, para comparar as objeções com as respostas, as traduções com os originais, para avaliar a imparcialidade das testemunhas, seu bom senso, suas luzes, para saber se nada foi suprimido, acrescentado, transportado, mudado, falsificado, para levantar as contradições que permanecem, para avaliar que peso deve ter o silêncio dos adversários sobre os fatos alegados contra eles, se essas alegações chegaram ao conhecimento deles, se deram importância suficiente a elas para se dignarem responder, se os livros eram bastante comuns para que os nossos chegassem até eles, se tivemos bastante boa-fé para fazer com que os deles circulassem entre nós e para neles deixar suas mais fortes objeções tais como eles as haviam formulado (ROUSSEAU, 2014, p. 423).

- Rousseau, em vários momentos de sua obra, é contraditório. Se em alguns momentos, propõe que esqueçamos os livros e que não os demos às crianças, em momentos da sua autobiografia ele valoriza o papel da leitura filosófica. Ligando a obra rousseauiana ao Ensino de Filosofia, poderíamos dizer que as leituras de obras filosóficas podem oferecer aos alunos um enorme “leque” de ideias, com a finalidade de que o aluno possa, a partir delas, formular a sua própria identidade. Para exercermos a criticidade, em um primeiro momento, necessitamos nos apropriar do assunto a ser analisado. Sendo assim, neste primeiro instante, o aluno é um receptor passivo que conhece o método filosófico e experimenta os pensamentos dos filósofos consagrados. Com o Ensino de Filosofia não se espera, assim, que o

2. O conceito mediação é empregado a partir da definição de Severino, que o descreve como “(...) um elemento de que nos servimos para apreender o sentido de um outro elemento, ao qual não podemos ter acesso direto” (1994, p. 46).

jovem seja um mero consumidor dos pensamentos dos grandes filósofos, decorando-os e reproduzindo-os. Assim, em um segundo e decisivo momento, o aluno passa a ser protagonista do cenário filosófico, agindo ativamente ao exercer sua capacidade de julgamento crítico. Espera-se, então, que o educando, a partir de suas leituras e experiências filosóficas, possa formar o seu próprio pensamento crítico a partir da experiência de outros filósofos. No caso de Rousseau, o autor relata que:

Ao ler cada autor, resolvi adotar todas as suas idéias sem lhes misturar as minhas nem as de outrem e sem nunca discutir com ele. Disse comigo: comecemos por formar um armazém de idéias, verdadeiras ou falsas, mas claras, esperando que minha cabeça fique bem provida delas para poder então comparar e escolher. Esse método não deixa de ter inconvenientes, eu o sei, mas deu resultados quanto ao desígnio de me instruir. No fim de alguns anos, passados a pensar exatamente somente com idéias dos outros, sem refletir, por assim dizer, e quase sem raciocinar, vi-me de posse de um grande fundo de aquisições para me bastar a mim mesmo, e pensar sem socorro de outrem. E quando as viagens e os negócios me tiraram os meios de consultar livros, divertia-me em recordar e comparar o que lera, em pesar cada coisa na balança da razão, e às vezes em julgar meus mestres. E não creio que por ter começado tarde a utilizar minha faculdade de julgar, ela perdesse o vigor (ROUSSEAU, 2008, p. 229).

Sendo assim, percebemos o quão formativa pode ser uma leitura, em seus mais diversos formatos. Rousseau redigiu variados tipos de textos, com o intuito de atingir o leitor através de diversificadas formas de comunicação. Escreveu livros filosóficos, tratados, cartas, óperas, verbetes, ensaios e romances, como, por exemplo, *Júlia ou A Nova Heloísa*. A literatura possui um alto valor formativo. Alguns textos podem ser classificados como *Bildungsroman*, ou seja, romances de formação; que possuem o poder de despertar no leitor as mais diversas potencialidades. Streck (2008, p. 21) comenta que:

Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna. Muitos dos acertos e dos erros, dos avanços e dos entraves da educação em nosso tempo confluem para ele. A narrativa de formação (o *Bildungsroman*) da Modernidade encontrou no *Emílio* uma das suas expressões mais acabadas, duradouras e – com certeza – controvertidas.

Ainda sobre a polêmica entre a decisão de oferecer ou não livros às crianças, já que determinados livros podem contribuir positivamente com a formação humana dos infantes, devemos lembrar do que salienta Marques, quando marca a necessidade de pensarmos o autor dentro da sua proposta, de seu tempo e de seu próprio olhar. Assim, conseguimos sanar a contradição entre a defesa que se faz da literatura e as ideias que Rousseau apresenta. Rousseau traz uma proposta e é fiel a ela. Ver o autor com nossos olhos e desprezar o processo empático que devemos realizar ao fazer uma leitura é a razão de nosso espanto. Quanto a isto, esclareço com as palavras de Marques:

Se nos é fácil, por um lado, aceitar que a educação de uma criança envolve muitas outras atividades além da leitura, a completa interdição dos livros proposta por Rousseau continua a chocar nossa sensibilidade. Mas essa interdição só pode ser adequadamente compreendida no contexto de todo o projeto educacional

que Rousseau delineou no *Emílio*, e nossa dificuldade é, exatamente, assimilar a radicalidade desse projeto. Rousseau propõe uma educação *segundo a natureza*, e dentre as muitas implicações desta caracterização está a ideia de que cada uma das fases do desenvolvimento apresenta suas potencialidade e necessidades peculiares (2001, p. 10, itálicos do autor).

Rousseau propõe que até os doze anos a criança possa compreender seus sentidos e sua corporeidade, vivendo da maneira mais natural possível, com vistas à construção de si, sem o apelo à autoridade de autores quaisquer que possam influenciar o pensamento infantil. Na pré-adolescência, a partir dos doze anos, é chegado o momento de estabelecer relações entre as coisas e a leitura passa a ser recomendada.

Estabelecendo uma conexão com a temática com a qual nos disponhamos a trabalhar, e que trata do Ensino de Filosofia baseado em Rousseau, afirmamos que até os doze anos seria mais interessante um filosofar centrado na criança, nas questões que ela traz, nas suas inquietações infantis. Já no Ensino Médio, momento em que é ensinada Filosofia aos adolescentes, seria benéfico o oferecimento de algumas obras filosóficas que pudessem proporcionar no leitor experiências das mais diversas, para que ele possa, através delas, formar seu próprio pensamento crítico.

5 | PARA NÃO CONCLUIR

A discussão a respeito da criticidade é extremamente pertinente e necessária. Nós, professores, temos um grandioso papel no seio da sociedade em que vivemos. Lidamos com seres humanos em formação, sem esquecermos, todavia, que nós ainda somos seres em constante formação. Assim, o que se pretende dizer é que, para que possamos exercer nossa atividade plenamente, olhares críticos são necessários. Através de Rousseau, podemos inferir algumas pistas para entendermos a criticidade, tanto pelo ponto de vista da Modernidade, quanto por um olhar contemporâneo, pois:

Sua sensibilidade crítica, aliada ao seu dom observador – da natureza, das pessoas e das instituições sociais -, faz com que possamos ver nele uma espécie de antena para captar o clima da época. Essa capacidade é parte de sua sede pela vida, mas também expressão da crença iluminista no poder de uma razão bem posicionada e treinada (STRECK, 2008, p. 12).

Esperamos que tais considerações apontem para que possamos seguir pensando acerca de tais questões e que o legado de Rousseau possa servir de impulso para nossos pensares críticos, nos nossos tempos e lugares.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha. **Diálogos entre filosofia e educação**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2015.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

CORRÊA, Leticia Maria Passos. **Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

_____. **O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

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

MARQUES, José Oscar de A. **Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas**. In: Itinerários. Revista de Literatura, nº 22, 2001. Disponível em <http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/Fabulas.pdf>. Acesso em 17/12/2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: Desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Loyola, 2014.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: EDIPRO, 2008.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2010a.

_____. **Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas**. In: Coleção Os Pensadores, Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

_____. **Emílio ou Da Educação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VAUGHAN, Charles Edwyn. **Rousseau e o contrato social**. In: BENJAMIN, César. Estudos sobre Rousseau. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

CONCEPÇÃO LIBERALISTA DE LOCKE E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Thiago Rodrigues Moreira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS –
GOIÂNIA – GOIÁS

Raimundo Márcio Mota de Castro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS –
GOIÂNIA – GOIÁS

Juliane Prestes Meotti

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS –
GOIÂNIA – GOIÁS

RESUMO: Pensar a educação na atualidade pressupõe compreender as concepções clássicas e filosóficas no intuito de refletir de onde partimos e para onde podemos ir. Nesse sentido, desvelar as concepções liberalista de Locke como propostas de práticas pedagógicas conduzem a compreensões das significâncias da função da educação para a formação cidadã do século XVIII, assim como evidenciar fundamentos para outras formas econômicas. Desse modo, o presente trabalho faz uma breve apresentação das regras para educação no liberalismo de Locke, em que a liberdade é exercida pela razão do ser humano e a educação é modo como uma pessoa com pouca idade pode adquirir a razão plena. A pesquisa foi realizada com sustentáculo bibliográfica do referido autor (LOCKE, 1986; LOCKE, 1983) com o intuito de perceber com profundidades as intenções de suas concepções. Percebendo-se,

assim, que o texto apesar de antigo teve e ainda tem contribuições para o processo de evolução da educação, seja no desenvolvimento da razão, bem como na percepção da função da educação.

PALAVRA-CHAVE: Liberalismo. Educação. Locke.

LOCKE'S LIBERAL CONCEPTION AND THE RIGHT TO EDUCATION

ABSTRACT: Thinking education today requires understanding the classical and philosophical conceptions in order to reflect where we left and where we can go. In this sense, unveiling Locke's liberalistic conceptions as proposals for pedagogical practices lead to an understanding of the significance of the function of education for the eighteenth-century civic formation, as well as evidence of foundations for other economic forms. Thus, the present paper briefly presents the rules for education in Locke's liberalism, in which freedom is exercised by the reason of the human being and education is how a person at a young age can acquire full reason. The research was carried out with bibliographical support of said author with the intention of perceiving with depth the intentions of his conceptions. It is thus perceived that the text, although old, had and still has good contributions to the evolution of education, both in the development of reason

and in the perception of the function of education.

KEYWORDS: Liberalism. Education. Locke

INTRODUÇÃO

A concepção de direito à educação ocorre de forma peculiar em cada tempo e o seu exercício ocorre de forma diversa para cada concepção econômica adotada por um determinado povo, ou seja, a forma de pensar do ser humano em seu tempo cria, modifica, faz surgir e apresenta os interesses sociais que a educação deve ter como função para cada sociedade.

No século XVIII surgiu as primeiras concepções do liberalismo, em que o termo se pautava no antagonismo ao absolutismo. Se compreendia que o liberalismo era uma forma de um Estado de liberdade, onde o Rei deveria ter o mínimo de Poder perante o seu povo.

Nesse sentido, John Locke elaborou suas notas sobre à educação no que tange as concepções liberalista, trazendo a sua compreensão de como se deveria desenvolver a educação de cidadão para a sociedade da época.

Neste trabalho, visa-se compreender o direito à educação em referências as concepções liberalistas do Locke. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e se utilizou de instrumento bibliográfico do texto do próprio John Locke.

O trabalho foi estruturado seguindo a disposição da concepção do liberalismo e dos pensamentos sobre a educação de Locke, trançando assim o exercício do direito à educação para o filósofo.

BREVE BIOGRAFIA DE LOCKE

Para compreender o tempo que o autor vivia e conseqüentemente os entendimentos de seus pensamentos, se faz necessário apresentar o lugar de fala do autor. John Locke estudou Filosofia, Medicina e Ciências Naturais na Universidade de Oxford, uma das mais conceituadas instituições de ensino superior da Inglaterra. Lecionou nesta universidade nas cadeiras de filosofia, grego e retórica.

O autor morou na Holanda e após a Revolução Gloriosa, retornou para a Inglaterra. Ele exerceu cargos políticos e suas pesquisas foram voltadas para política e desenvolvimento intelectual.

Locke faleceu em 28 de outubro de 1704, sem deixar nenhum herdeiro.

CONCEPÇÃO PRINCIPIOLÓGICA DO LIBERALISMO DE LOCKE

No século XVIII, o Poder Estatal se concentrava nas mãos do Rei. O absolutismo imperava no velho mundo. As expansões do comércio estavam

estabelecidas, demonstrando assim as mudanças dos anseios dos administrados no modelo econômico social que vinha a se apresentar.

O Rei com seu Poder absoluto era questionado pela burguesia, quanto a possibilidade de os bens serem de propriedade dos administrados e não do Estado. Nesse processo de coisificação e mudança de titularidade das coisas surgiu na primeira vertente do liberalismo conjecturado na propriedade privada.

Para Locke a propriedade privada se apresenta como um processo de apropriação da terra, em que inicialmente os frutos colhidos pertenciam ao sujeito que as colheu, sendo ainda a terra de titularidade do Estado. Segundo o referido autor, a terra era da humanidade e todos poderiam desfrutar das coisas que ela disponibilizava: “[...] é muito claro que Deus, conforme diz o Rei Davi (SL 113,24), “deu a terra aos filhos dos homens” concedendo-a em comum a todos os homens (1983, p.45).

A argumentação de que a terra seria de todos advém de um trecho bíblico, o que demonstra como a influência religiosa na época se imbricava como os interesses do Estado, demonstrando assim as características de um Estado proselitista, em que a religiosidade servia como fundamento de contenção dos administrados em questionamentos aos Poderes do Rei.

Locke não compreendia que a terra seria de todos por meio de força d'vívida, a argumentação bíblica é um artifício de retórica do autor, aquele compreendia que a terra seria apropriada por meio da razão, esta levaria qualquer sujeito a ter a propriedade da terra, isto é, para que ocorra a apropriação da coisa, o sujeito utilizaria a razão dada por Deus para prover os seus anseios:

Deus, que deu o mundo em comum, também lhes deu a razão para o utilizassem para maior proveito da vida e da própria conveniência. Concedeu-se a terra e tudo quanto ela contém ao homem para sustento e conforto da existência. E embora todos os frutos que ela produz naturalmente e todos os animais que alimenta pertençam à Humanidade em comum, conforme produzidos pela mão espontânea da natureza; contudo, destinando-se ao uso dos homens, deve haver necessariamente meio de apropriá-los de certa maneira antes de serem utilizados ou de se tornarem de qualquer modo benéficos a qualquer indivíduo em particular (LOCKE,1983, p.45).

A terra produz os frutos para que a humanidade utilize como sustento do sujeito que colhesse e se apropriasse do bem colhido, o que na perspectiva do absolutismo essa apropriação não ocorreria mudança da titularidade da propriedade. O bem colhido continuaria sendo do Estado, enquanto que na visão liberalista de Locke, o bem tornar-se propriedade de quem colheu, eis que a razão do sujeito fez com que os frutos fossem destinados a utilidade da humanidade.

Nesse processo, a coisa deixa de ser do Estado e começa a pertencer ao particular, sendo uma lei da razão para Locke (1983, p.43), o bem se torna propriedade de quem teve o trabalho de colher, por sua força de dedicação ao se apropriar-se.

O liberalismo de Locke não se resume somente na retirada dos frutos da

terra pertencentes ao Estado no absolutismo, como foi enaltecido, a propriedade privada se apresenta como um processo de conquista de direito das pretensões dos administrados, que no evoluir dos escritos por Locke, a propriedade da terra pode ser conquistada por aqueles que usam e dão destinação à terra:

Sendo agora, contudo, a principal matéria da propriedade não os frutos da terra e os animais que sobre ela subsistem, mas a própria terra, como aquilo que abrange e consigo leva tudo o mais, penso ser evidente que aí também a propriedade se adquire como nos autos casos. A extensão de terra que um homem lavra, planta, melhora, cultiva, cujos produtos usa, constitui a sua propriedade. Pelo trabalho, por assim dizer, separa-a do comum (LOCKE, 1983, p.47).

O trabalho realizado por um sujeito na terra é a forma que há para mudança da titularidade da propriedade do âmbito da coisa comum a todos. Sem o trabalho realizado o bem pertence a todos, até que alguém use sua razão para dar utilidade a terra.

Destaca-se que a propriedade ainda possui uma característica de “respeito” dos outros em sua designação de apropriação pelo particular, o que se configura com o comum pacto de entendimento dos demais sobre a posse de outro (LOCKE, 1983, p.48).

Nem todas as terras estão disponíveis para serem apropriadas, há terras que são de outros e que devem ser respeitadas, o que na expressão latina se compreende como *erga omnes*, que tem como sentido “o que vale para todos” ou como no caso da propriedade a não violação de direito oponível a todos. Há um pacto social que se estabelecer ao respeito pelo direito de propriedade do outro, em que uma pessoa não se apropria dos frutos e da terra do outro, já que a terra se encontra com cercas e produtividade.

Sendo certo, que o ser humano não se contentaria com a mera propriedade da terra para sua subsistência, as coisas e as terras foram sendo apropriadas em domínio de fidalgos e se tornaram valoradas pela moeda, o que Locke destaca:

Certo é que, no começo, antes que o desejo de ter mais do que precisa tivesse alterado o valor intrínseco de tudo quanto somente depende da própria utilidade para vida do homem, ou tivessem de tudo quanto somente depende da própria utilidade para a vida do homem, ou tivessem concordado em que um pedacinho de metal amarelo que se conservasse sem desgaste ou decomposição equivaleria a um grande pedaço de carne ou da um monte inteiro de trigo, embora homens tivessem o direito de se apropriar, pelo trabalho, cada um para si, de tudo quanto na natureza pudessem fazer uso, não poderia isto ser demasiado, nem em prejuízo de terceiros, se a mesma abundância ainda se apresentasse aos que fizessem uso da mesma diligência (LOCKE, 1983, p 49).

A terra surge como um símbolo de valor de riqueza, onde o ser humano troca o que colhe a mais do que o seu sustento lhe anseia, e o excedente serve para o outro em troca da convenção pactuada do valor do metal entalhado.

Para Locke (1983, p. 49), a terra que é cultivada em eficiência para além do proveito próprio, adquire mais valor, como se fosse uma especulação pelo trabalho na terra nua: “É o trabalho, portanto, que atribui a maior parte do valor à terra, sem

o qual dificilmente valeria alguma coisa”.

O trabalho humano é coisificado por Locke, no que tange ao se considerar os entendimentos do valor da terra ser algo que é composto pela força de trabalho desempenhado. A coisa em si não tem tanto valor assim, ou seja, o que determinar o maior valor seria o trabalho humano elaborado na coisa.

As considerações do autor mostram que a propriedade ocorre por meio de trabalho, assim como aumenta o seu valor pelo uso e fruição da terra. Sendo pactuado por todos, por meio da Lei natural, a razão do reconhecimento do direito da propriedade das coisas, sem a usurpação do direito de terceiros nas terras que se tornam produtivas.

Portanto, o Liberalismo para Locke tem como pressuposto a apropriação da terra por meio do trabalho, assim como para a consideração do valor de aumento da terra, quando se há uso e frutos proporcionados pelo trabalho.

RELATIVISMO DA LIBERDADE

Se todos podem apropriar-se das terras, assim como podem trabalhar em proveito de sua vontade determinada pela razão, conclui-se que não haveria limitação alguma do Poder Estatal para seus administrados. O que gera uma premissa falaciosa, pois para Locke a liberdade é constituída pelo respeito as leis naturais e civis, na proporção de que as mesmas sejam constituídas para todos, ou seja, todos podem ter a propriedade privada, mas não podem se apropriar de terras que já possuem donos, isto seria um desrespeito às leis naturais.

O liberalismo de Locke não é um esvaziamento total do Poder do Estado, nem caberia tal hipótese no que tange ao exercício da razão proposta pelo autor, porque para que a liberdade ocorra seria necessária uma ação volitiva perpetuada pela razão e está razão não pressupõe as leis naturais e civis.

Nessa perspectiva, Locke compreendia que a liberdade das pessoas não era exercida de forma plena, pois a razão não era plena para todos. Uma criança ou um jovem não teria o artifício de compreender a razão para compor o respeito da Lei Natural e as Leis Civis.

Nesse diapasão, o pátrio poder é descrito pelo autor como o domínio do Pai ao filho, em que o filho deve adquirir a compreensão e desenvolvimento da razão para ter a liberdade plena de administrado. Sendo que o significado de “pátrio poder” para o autor não limitaria somente ao domínio desenvolvido pelo pai sobre o filho, mas pela família:

Diante disso, poder-se-á justificadamente perguntar se não seria preferível denominar esse direito de geração de “poder dos pais”, para qualquer obrigação que a natureza e o direito de geração impõe aos filhos, subordinando-os com toda certeza por igual a ambas as causas nela concorrentes (LOCKE, 1983, p. 55).

Portanto, nem todo ser administrado tem sua liberdade plena exercida, mesmo que seja reconhecida o direito pelo o Poder Estatal, todos enquanto não provem a idade adulta responderam aos pais, pois lhe falta razão para o desenvolvimento das ações.

A liberdade é relativa para todos, pois a tenra idade traz a possibilidade de sujeição aos domínios dos pais. Segundo Locke, haveria uma desigualdade da liberdade inicialmente:

Devo confessar que os filhos não nascem nesse estado de igualdade, muito embora para ele nasçam. Os pais têm sobre eles uma espécie de regra e jurisdição quando vêm ao mundo, e por algum tempo depois, mas tal poder é apenas temporário. Os laços dessa sujeição são semelhantes aos cueiros em que se envolvem e que os sustentam durante a fraqueza da infância; a idade e razão, à proporção que crescem, os afrouxam, até que afinal deles se libertam, ficando livre o homem à sua própria disposição (LOCKE, 1983, p. 56).

Assim que a criança e jovem cresce, os domínios dos pais devem ser afrouxados para que o administrado use sua liberdade com base na sua razão que se encontra em plena capacidade. A liberdade não pode ser assistida por domínio dos pais toda a vida. O exercício da liberdade somente ocorre quando a pessoa consegue com seu livre arbítrio desempenhar as escolhas de decisões pela razão.

Fato é, que o menor que se encontra aos domínios dos pais não está sem sua liberdade, o que ocorre nas entrelinhas descritas por Locke, tange a proteção do menor diante de suas escolhas não racionais, pois a razão ainda é nebulosa em suas vontades, logo o pátrio poder é uma forma de proteção para o exercício de liberdade futura.

Um menor não teria o conhecimento da lei natural e da lei civil. A razão infantil violaria fatalmente a propriedade vizinha pactuada por todos e para todos, por faltar compreensão de limites para o exercício da liberdade.

De fato, a lei que retira a capacidade do menor ao exercício de liberdade não serve para abolir ou restringir nenhum direito. Ela é constituída para dar mais liberdade ao administrado: “[...] o objetivo da lei não consiste em abolir ou restringir, mas em preservar e ampliar a liberdade. Como em todos os estados de seres criados capazes de leis, onde não há lei, não existe liberdade (LOCKE, 1983, p.56).” Depreende-se desse trecho, que autor entende que a falta de capacidade dos menores faz com que o estado de liberdade não ocorra, pois não há um juízo de compreensão de razão atribuída ao respeito das leis.

Quando a lei atribui o domínio do menor aos pais e este cumpre com as obrigações legais ao ponto de se tornar adulto capaz de usar sua razão com base nas leis naturais e civis, ambos, tanto pai quanto o filho, se tornam livres (LOCKE, 1983, p. 57), eis que os limitem dados pela lei são exauridos pela concessão ao menor de poder decidir as ações de forma autônoma. O pai se desobriga de conduzir as ações do filho, assim como o filho conduzirá suas razões sem assistência da capacidade dado pelo pai.

A obrigação dos pais para com os filhos é fazer com este se autogoverne. Segundo Locke, a liberdade do ser humano ocorre com o uso da liberdade pela sua própria vontade: “[...] á liberdade de ação conforme a sua própria vontade, baseia-se em ter razão de instruí-lo na lei pela qual terá de governar-se, fazendo-o saber até que ponto fica entregue à liberdade da própria vontade.”(1983, p.58)

Assim surge a questão da educação dos menores para que razão seja desenvolvida com a função em que a liberdade seja exercida nos conformes das disposições legais da natureza e civis.

DIREITO À EDUCAÇÃO

No século XVIII, não havia uma institucionalização sobre educação de forma obrigatória, como ocorre atualmente do estudo obrigatório emanado pelo Estado. Nesse sentido, o conceito de direito implementado utilizado nesse trabalho tange as regras a serem evidenciadas para educação, sobretudo, na concepção de educação correspondente aos pensamentos de reflexão de John Locke, em que o referido autor compreendia suas concepções como regra para uma educação e não uma Lei sobre educação.

Sendo assim, tendo como parâmetro a visão liberalista de Locke, em que os pais são responsáveis pelos filhos para a construção do amadurecimento da razão, cria-se a necessidade de se evidenciar a forma de exercício da educação, em que o autor estabelece o desenvolvimento dos filhos pelo corpo e espírito: “Un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve, pero completa de un estado feliz em este mundo. Al que dispone de ambas cosas le queda muy poco que desear, y al que le falten una u outra no será feliz por ventajas que disfrute por outra parte” (LOCKE, 1986, p. 31).

Segundo o autor, a felicidade de uma pessoa floresce quando o corpo e a mente estão livres de malesas que causam transtornos, em que o exercício da razão estará sendo usada de forma cristalina, sem manchas, mas que a felicidade e a desgraça são causadas pelas obras das próprias pessoas, não dependem somente da fortuna desbrava do corpo e do espírito (LOCKE, 1986, p. 31). O poder de decisão da vontade da pessoa são as consequências de suas ações.

O que se pode elucubrar do referido filósofo é que sem um bom desenvolvimento do corpo e da mente, não há razão que se desenvolva de forma plena. Assim o autor destacou a questão de os menores serem mais sensíveis nesse progresso de desenvolvimento do corpo e do espírito, ele descreve que a saúde dos filhos depende de uma regra geral:

[...] que los caballeros deben tratar a sus hijos como los honrados agricultores e los colonos a los suyos. Pero como esta máxima podrá parecer a las madres un poco dura y los padres poco expressiva, procurar é expressar mi pensamientos de una manera más exacta, luego que haya sentado esta regla general y certa

observación para las mujeres, a saber: que se vicia, o al menos se perjudica, la constitución de la mayor parte de los niños com la indulgencia y la ternura (LOCKE, 1986, p. 35).

Nessa regra geral, em que os filhos devem ser tratados como pessoas honradas semelhantes aos colonos da época, o autor estabelece uma crítica em que o tratamento efetuado pela mãe e pelo pai perante essa regra geral pode ser dispare, em que a mãe teria que ser mais dura, assim como o pai mais expressivos, ou seja, para se chegar ao estabelecido na regra geral deve-se haver uma equidade no desenvolver da pessoa, para lhe livrar de vícios.

Interessante destacar a retórica em que o autor demonstra esse tratamento equilibrado, em que os filhos não podem vestir roupas nem muito quentes ou muito frias, independentemente se está inverno ou verão, pois assim eles se acostumaram com o clima que for (LOCKE, 1986, p. 36-37). De fato, a mãe que vê seu filho passar frio, vai cobri-lo, assim como o pai iria deixa-lo sentir o frio ou até mesmo piorar as condições para torna-lo mais digno. Sendo que nada deveriam fazer, pois o filho deve se acostumar com todos os climas sem que reclame das suas roupas.

A princípio essa reflexão tem o cunho universal, mas essa sensação é retirada quando autor descreve em seus fundamentos da regra geral não ser aplicada perfeitamente para filhas:

“Lo que acabo de decir debe entenderse que se refiere a los niños, puesto que el objeto principal de este discurso es mostrar como deve conducirse a un joven caballero desde su infância, e esto no podrá adaptarse perfectanmente em todo a la educación de las niñas (LOCKE, 1986, p. 37)”.

As reflexões sobre a educação do autor têm como principais destinatários o gênero masculino, o que devemos associar ao tempo do autor, em que o homem era o centro das relações sociais, mas há pequenos trechos para o gênero feminino, que é enaltecido como uma visão daquele tempo: “Lo que he dicho de las niñas, me recuerda una cosa que no debe olvidarse: y es que los vestidos de vuestro hijos no deben ser nunca estrechos especialmente por el pecho” (LOCKE, 1986, p. 44).

Porém, algumas regras refletidas por Locke tem intensão para todos, como a importância de os filhos apreenderem a nadar, com o intuito de não morrerem afogados, assim como andar ao ar livre, para se ambientar em todos os ambientes e lugares (LOCKE, 1986, p. 42-43). Estas são concepções do autor que cabem a qualquer pessoa.

Destaca-se, nesse sentido, que as regras descritas pelo autor sobre o corpo não são relativas as questões médicas, no que tange a prevenção e tratamento de doenças, a pretensão dele é no sentido de que o corpo se torne resistente ao tempo e adversidade do meio exterior, deixando a mente livre para a razão ser usada pela vontade.

Para isso, Locke estabelece ainda uma rotina para que os filhos possam desenvolver habilidades em seus negócios, inclusive no que refere a hora de se

alimentar. A fome seria um inconveniente para as tomadas de decisões:

En cuanto a las comidas pienso que, hasta donde pueda ser evitado sin inconveniente, convendría no guardar siempre una hora determinada: porque cuando se ha acostumbrado el estómago a comer a horas fitas, pedirá alimento a essas horas, y cuando pasan se pondrá huraño y, o le producirá el hambre perturbaciones, o caerá em la falta de apetito. (LOCKE, 1986, p. 50)

A vontade de se alimentar sendo instaurada em uma determinada hora não atrapalharia as relações sociais da pessoa, porque ao passar da hora de se alimentar, a appetite também passaria e as ações das pessoas poderiam continuar sem o inconveniente da fome.

Assim como a hora de se alimentar, o autor determina as horas de sono, exercício, ocupação e descanso de acordo com cada idade:

Edad	Sueño	Ejercicio	Ocupación	Descanso
7 años	9 o 10 horas	10	1	4
8 años	9 o 10 horas	9	2	4
9 años	9 o 10 horas	9	3	4
10 años	8 o 9 horas	8	4	4
11 años	8 o 9 horas	7	5	4
12 años	8 o 9 horas	6	6	4
13 años	8 o 9 horas	5	7	4
14 años	7 o 9 horas	5	8	4
15 años	7 o 9 horas	4	9	4

(LOCKE, 1986, p. 57).

Depreende-se dessas reflexões de Locke, que a rotina para o autor se caracteriza como uma correspondência de saúde para o corpo, seja ela na vertente da hora de se alimentar, seja em horas de atividades e a importância de descansar. Todo esse trabalho de manter o corpo sã ocorre para atender os comandos do Espírito e este deve ser desenvolvido conforme a dignidade e excelência de uma criatura (LOCKE, 1986, p. 65).

Segundo Locke, a vontade do espírito não se estabelece de forma igual para todos, eis que cada pessoa age conforme a educação que lhe foi provida, ou seja, para ele as ações são tomadas de acordo com a educação de cada pessoa:

Si es verdad lo que hemos dicho al comienzo de este discurso, como es indudable que lo es; a saber: que las diferencias que se encuentran em las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que aninguna outra cosa; debemos ducir que ha de ponerse gran cuidade em formar el espíritu de los niños y darles aquella preparación temprana que influirá em el resto de su vida; porque cuando obren bien o mal, a su educación se dirigirá el elogio o la censura; y cuando cometan alguna falta, se les aplicará el dicho vulgar de que es consecuencia de su educación (1986, p. 65-66).

A educação para o autor serve como um poder de reconhecimento do que é bom

ou do que é mal, ou seja, a pessoa que foi educada teria como decidir se enaltece ou repugna uma ação por meio da sua razão. Sendo o capricho das pessoas um grande embate das decisões da justa razão do espírito, porque as vontades nem sempre seguem os caminhos da razão (LOCKE, 1986, p. 71-72). O capricho pode se orientar sobre a perspectiva do supérfluo e a pessoa decidir por aquela ação, assim como a ação seja útil, mas por capricho a pessoa deixa de agir. Havendo uma incongruência entre a boa ação da razão.

Locke descreve ainda, que se os pais pretendem ter dos filhos à submissão e respeito, e para isso a educação deve começar em tenra idade, incutindo todo sentimento de necessidade desde de a infância, trançando assim, a direção e a disciplina e quando chegarem a idade adulta serão semelhantes aos pais (LOCKE, 1986, p.73).

Nas concepções de Locke, verifica-se que o espírito é desenvolvido pela educação e está ocorre para criar um filho à semelhança do seus pais, o que atende os anseios da sociedade liberal, em que a pessoa, após a sua infância e juventude pode decidir por sua vida.

Portanto, a educação para Locke é um modo de desenvolver a razão de uma pessoa, no intuito de que a mesma possa usar sua vontade de forma livre na idade adulta, depois do conhecimento dos limites das regras ensinadas pelos pais relativos à leis naturais e lei civis, atendendo assim a vertente do Estado mínimo liberalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reflete-se acerca das concepções de liberalismo de Locke, no que tange a educação, em que a liberdade é plena quando a pessoa possui suas ações desempenhadas pela razão e que esta não viole nenhuma lei natural ou civil.

Para tanto, há certo limite para o exercício da razão. Na infância e na juventude são os pais responsáveis pelas vontades dos filhos, pois tenra idade não traz para estes a possibilidade de decidir com razão. Para desenvolver esta razão, Locke compreende que educação seria a trajetória e para isso estabeleceu uma divisão para desenvolver o corpo e o espírito. O corpo era desenvolvido para responder ao espírito e este é subentendido como os ensinamentos para que o filho seja semelhante aos pais, ou seja, o filho é criado para ter os mesmos valores e virtudes dos pais.

Refletir sobre as concepções de Locke demonstra como a educação atual transformou-se em tecnicismo, onde o conteúdo é mais importante que os ensinamentos de valores e respeito. Evidenciando-se que o exercício da liberdade proposta pelo liberalismo não tem sido o objeto da educação, sobretudo, no desenvolvimento da razão.

REFERÊNCIA

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de A. Aiex e E. Jacy. Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 45-63.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Tradução de R. Laselata. Madrid: Akal, 1986. p. 31-78.

CONFORMISMO SIMULADO: QUESTÃO DE ORDEM, DE SOBREVIVÊNCIA OU UMA SAÍDA POSSÍVEL EM TEMPOS RANÇOSOS?

Enéas Machado

UNISANTOS

Santos – SP

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

UNISANTOS

Santos – SP

RESUMO: Profissionalização diz respeito à ação de profissionalizar-se, tornar-se um profissional. Nesta esteira, a profissionalização docente perpassa outros vieses para além da formação profissional, repertoriando as melhores condições de trabalho, remuneração e deferência social (DUBAR, 2005). Por outro lado, a posição ocupada pelos sujeitos é determinante para o exercício do poder nos espaços de lutas e disputas, ou seja, por Bourdieu (1996) depreende-se que os agentes e instituições, dependendo do peso e do volume global, ocupam posições de dominados ou dominantes (LIMA, 2010). Deste modo, na oposição de forças e nos jogos de poder são estabelecidas disputas no domínio do campo. Assim, estratégias perversas de depreciação da docência são articuladas com o escopo de cindir e reduzir a autonomia profissional, pela desintelectualização do trabalho docente. Este estudo tem por escopo desvelar os simulacros que solapam a profissionalização docente, concorrendo para a sua precarização. Destarte,

a participação neste jogo implica na apreensão de regras com vistas às saídas possíveis (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985).

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização. Precarização. Campo. Conformismo Simulado.

ABSTRACT: Professionalization refers to the professionalization, becoming a professional. In this vein, teacher professionalism is a process that goes beyond other vocational training, reflecting the best working conditions, remuneration and social deference (DUBAR, 2005). On the other hand, the position occupied by the subjects is decisive for the exercise of power in the spaces of struggles and disputes, that is, by Bourdieu (1996) it is understood that the agents and institutions, depending on the weight and the global volume, occupy positions dominated or dominant (LIMA, 2010). In this way, in the opposition of forces and in the games of power disputes are established in the domain of the field. Thus, perverse strategies of teacher depreciation are articulated with the scope of splitting and reducing professional autonomy by the disintegration of teaching work. The purpose of this study is to unveil the simulacra that undermine teacher professionalism, contributing to its precariousness. Thus, participation in this game implies the seizure of rules with a view to possible outcomes (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985).

KEYWORDS: Professionalization. Precariousness. Field. Simulated Conformism.

1 | INTRODUÇÃO

A presente incursão gravita as fronteiras do processo de formação profissional em constante tensionamento, por conta da linha tênue entre profissionalização e a precarização do trabalho docente. Destarte assume, como Abdalla (2008), que a identidade profissional é entretecida na resistência ou inovação. Situa a dupla centração: uma estrutura estruturada – o sentido do trabalho docente – e a estrutura estruturante que nada mais é que um trabalho de sentido imbuído de transformação social e inovação. Por objetivações e ancoragens (MOSCOVICI, 2010), necessidades habituais e desejadas (BOURDIEU, 1996) é possível criar condições – partindo das contradições – do contexto apresentado com vistas a refletir sobre a prática docente objetivando transformá-la e inová-la pela composição. O estudo em tela tem por objetivo desvelar os simulacros que imiscuem-se na profissionalização docente (ABDALLA, 2008; DUBAR, 2005; BLIN, 1997), concorrendo para a sua precarização e proletarização e, ao mesmo tempo viabilizar saídas possíveis e criativas que atendam às questões de ordem (pela (re)configuração das regras do jogo) de modo a corroborar à sobrevivência destes trabalhadores da educação, mesmo em tempos rançosos e de crise (HARVEY, 1992).

Foi utilizada nesta pesquisa, a análise documental (GODOY, 1995) à luz de um arcabouço teórico (MOSCOVICI, 2010; ABDALLA, 2008; DUBAR, 2005; BALL, 2004, 2005, 2011; BLIN, 1997; BOURDIEU, 1996).

Os resultados remetem ao desvelamento dos simulacros que permeiam a atividade profissional docente concorrendo para a sua desintelectualização, desprofissionalização, precarização e proletarização, porém anuncia espaços possíveis de mudança (ABDALLA; VILLAS BOAS, 2018), (re) estruturando as regras do jogo (perverso), por intermédio de saídas possíveis.

2 | PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DESINTELECTUALIZAÇÃO, DESPROFISSIONALIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO

Profissionalização é uma prática tecida socialmente e politicamente determinada, entrelaçando relações de poder, responsabilidade profissional, visões de mundo, linguagem apropriada, interlocutores específicos, regras a serem obedecidas, rituais, simbologias, operacionalizações com o escopo de produzir e reproduzir o mundo. Cabe destacar que esta não é neutra e nem destituída de consequência (POPKEWITZ, 1997).

A construção da identidade profissional perpassa as representações sociais/profissionais, estas são decorrentes de um processo de socialização no âmbito da

atuação laborativa (BLIN, 1997) pelas atribuições, experiências incorporadas, na constituição da identidade para o outro, na construção de uma identidade para si, nas reivindicações, pelo sentido de pertencimento e das qualidades auto-atribuídas (ABDALLA, 2017; SILVA, 2003). Deste modo, as representações profissionais são elaboradas na ação e na comunicação dos sujeitos em que a identidade profissional é constituída pela socialização das experiências incorporadas no campo da atuação profissional. A formação do trabalhador no contexto social e do trabalho transcende a transmissão e a construção de conhecimentos teóricos e práticos. Caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e de autonomia deste. Os contextos social e de trabalho estão envolvidos na construção da identidade individual do trabalhador, por isso Dubar (2005) defende a socialização como peça primordial na construção de uma identidade.

“a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender [...]” (DUBAR, 2005, P. 17).

Cotejamentos acerca do processo de profissionalização dos trabalhadores da educação básica no Brasil indicam a docência como uma atividade frequentemente submetida à orientações das políticas públicas educacionais, resultando na relação entre docentes e políticas para a educação. A reboque deste cenário desvelado, a ação profissional dos trabalhadores da educação apresenta-se como uma atividade que enfrenta processos de precarização e proletarização engendrando à desprofissionalização (LINS, 2013). No Brasil, esse campo, indica que tais processos decorrem de uma política educacional de corte neoliberal norteados por processos de reformas intensas, a partir da década de 1990.

Aprofundamentos sobre as reformas liberais realizados por Ball (2004, 2005, 2011), à guisa da realidade educacional inglesa, dão conta que a implantação bem sucedida dessas políticas dependeria da criação da cultura das “performatividades” junto aos trabalhadores da educação. Do cotejamento envidado nota-se que a referida reforma requer a produção de novas subjetividades, pela naturalização dos valores: eficiência, eficácia, competitividade, desempenho e foco nos resultados, arrefecendo da atividade docente a autonomia de trabalho. O processo de reformas acabou adquirindo preponderância nas explicações acerca da desprofissionalização enfrentada pelos trabalhadores da educação na atual conjuntura (LINS, 2013). Por Scheibe (2001) depreendemos que os processos formativos são preponderantes para dirimir o processo de degradação do magistério consolidando as políticas de profissionalização.

Destarte, a profissionalização do trabalho docente, é um processo sujeito a diferentes leituras hermenêuticas repertoriadas por diferentes projetos. Assim, torna-se imprescindível, nos projetos diversos, a indicação de pressupostos, bem como as respectivas (re) configurações. Este corolário indica a contradição presente nos

debates: o processo de profissionalização imbricado à proletarização do trabalho docente. Neste viés, temos trabalhadores da educação absorvidos em condições precárias de trabalho preenchendo atividades secundárias e que tomam grande parte do tempo. Cenário com espaço exíguo para (re) pensar a prática, estabelecer possibilidades de encaminhamentos pedagógicos, (re) configurar estratégias e dinâmicas, manter interlocuções com os demais trabalhadores da educação e gestão.

Diante do arcabouço exposto e em decorrência do empobrecimento dos conteúdos, o trabalho docente fica fragilizado às ofertas dos textos construídos por outrem, aos manuais e livros didáticos (CUNHA, 1999) confirmando a alcunhada desintelectualização do trabalho docente. Evidencia-se assim, o arrefecimento do trabalho intelectual destes trabalhadores, promovendo a cisão entre o processo de produção e o de consumo, dividindo o trabalho docente, restringindo o domínio das etapas do trabalho profissional.

Giroux (1988) nos remete a redução da autonomia docente no planejamento e desenvolvimento dos currículos. Seus estudos indicam que o aparato tecnológico e os materiais curriculares previamente direcionados têm logrado o sucesso no que tange ao aligeiramento do tempo para a organização da aula. Tais procedimentos engendram o aviltamento da experiência profissional; ganhos econômicos às escolas e sistemas educacionais; padroniza as aulas e seus escopos e, infelizmente, precariza a figura do trabalho docente, tornando-o pusilânime. A adesão à lógica desvelada não é imediata e sem conflitos. Observa-se que no cotidiano a categoria do magistério vem se organizando e engendrando pontos de tensão diante das perspectivas de proletarização e precarização da atividade profissional.

3 | DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

A presente incursão está aportada nos postulados “*bourdieusianos*” (BOURDIEU, 1996) sobre relações de poder e o conhecimento, numa perspectiva crítico-emancipatória. Por ele é possível depreender os modos de perceber, sentir, fazer, pensar e agir na profissão: o que é feito e o que não é feito num determinado campo, contribuindo no aprofundamento deste cotejamento.

Por Blin (1997) as representações profissionais dizem respeito às representações sociais (MOSCOVICI, 2010), sobretudo, dos papéis profissionais, à natureza social dos sujeitos e das características da situação de interação experienciada (ABDALLA, 2017). Blin (1997, p.80) ajuda-nos a entender que as representações profissionais são “[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais, assinaladas pelos contextos, pelos atores pertencentes aos grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”. Assim, as representações profissionais, incorporam três dimensões, a saber: *funcional* (no exercício da atividade profissional); *contextual* (à organização) e; *identitária*

(refere-se às competências profissionais). Destarte, estas dimensões (BLIN, 1997) colaboram num repensar a profissionalidade ou do *habitus* profissional. Deste modo, a identidade profissional é composta, construída, desconstruída e reconstruída a reboque dos contextos profissionais (ABDALLA, 2017).

A concepção do *habitus* profissional tecida por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 183), dispõe que “[...] os agentes sociais estão dotados de *habitus*, incorporados aos corpos através das experiências acumuladas: estes [...] permitem levar a cabo atos de conhecimento prático, baseados na identificação e no reconhecimento dos estímulos condicionais e convencionais a que estão dispostos a enfrentar [...], mas dentro dos limites das imposições estruturais dos quais são produto e que os definem”. Ao transpor o conceito de *habitus* à esfera profissional, este traz consigo, também, a ideia de *campo* (BOURDIEU, 1996, p. 50) descrita como um *campo* de forças e de lutas, “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do *campo* de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Para Bourdieu (1996), as relações de poder atravessam as relações humanas e todos os *campos* que integram o espaço social (LIMA, 2010). O *campo* de poder, tal como um campo magnético, se constitui em linhas de forças que se opõem e se agregam no espaço e no tempo. Assim, a posição ocupada pelo sujeito é determinante para o exercício do poder nos espaços de lutas e disputas, uma vez que [...] “o seu poder no *campo* não pode definir-se independentemente de sua posição no campo” (LIMA, 2010, p. 14).

O *campo* é representado pelas posições, lutas e os interesses. Toma parte no espaço social absorvendo dele as suas particularidades. Bourdieu (1996) conceitua *campo* como espaço de posições dos agentes e instituições, que, dependendo do peso e do volume global dos capitais que possuem são dispostos em posições dominadas e dominantes (LIMA, 2010).

As lutas concorrenciais se dão no interior e exterior de cada *campo* e também em relação aos outros *campos*. Nelas estão circunscritas a oposição de forças e os jogos de poder.

Quando fazemos alusão ao *campo da luta*, referimo-nos à divisão em *campos antagônicos*, de jogo ou ainda ao poder. O *campo de poder* é o espaço de relações de força para dominar o *campo*. A manutenção ou a subversão das regras do jogo são estratégias que os agentes utilizam na mediação dos seus *habitus*. Então, o *habitus* diz respeito aos sistemas de percepção, de apreciação, de gosto, ou princípios de classificação incorporados pelos agentes e que orientam suas ações. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. As práticas rituais que estabelecem a coerência parcial em um determinado *campo* são alcinhas por Pierre Bourdieu (1996) de sentido prático (o que se deve fazer numa dada situação). Nesta pesquisa é o sentido prático, no *campo educacional*, que ajuda a imbricar ação e reflexão resultando nesta composição: a atividade

profissional refletida. Bourdieu (1996) esboça a Teoria da Ação atenta às dinâmicas e aos mecanismos das práticas dos sujeitos: a diversidade do capital. Pelo capital, se estabelece as relações de dominação.

A Teoria da Ação (BOURDIEU, 1996) possibilita o desvelamento do mundo social e dos variados espaços que o compõem (hierarquias e lutas internas). Destaca as contradições e tensões dos diversos campos da vida social e às relações de poder engendradas. Postula que perscrutar o familiar implica em demover a neutralidade para desnudar posições ideológicas.

Assim, neste viés, a sociologia desarruma, constrange, incomoda e clarifica o que muitos não querem ver, sendo este seu escopo precípua (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

4 | DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo organizou-se pelo viés qualitativo (GODOY, 1995) em que o fenômeno pode ser apreendido no contexto em que ocorre e se insere, sendo analisado de forma integrada.

Optamos por uma investigação documental (GODOY, 1995) por trazer contribuições importantes acerca da profissionalização, desintelectualização, desprofissionalização, precarização e proletarização do trabalho docente, sob os constructos de Bourdieu (1996), Moscovici (2010), Ball (2002, 2004, 2005), Blin (1997), Dubar (2005) e Abdalla (2006, 2008, 2017, 2018).

Assumimos como Godoy (1995) que, “documentos” – numa visão ampliada - dizem respeito e incluem os materiais escritos. Os documentos são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de pesquisas. Considerados primários, quando produzidos por sujeitos que vivenciaram diretamente o fato em estudo; ou secundários, quando coletados por sujeitos que não estavam presentes na ocorrência. Bailey (1982) declara que a análise documental se mostra profícua na pesquisa qualitativa.

5 | DA ANÁLISE

Diante dos desvelamentos promovidos, apreendemos que as contradições entre as *necessidades habituais* e as *necessidades desejadas* (ABDALLA, 2006) sejam um terreno fecundo no processo de vicissitudes e humanização profissional – engendrando novos *habitus*. Desta forma, à medida que os trabalhadores da educação se reconhecem, refazem e transformam a própria ação, consolidam um novo *habitus*, reestruturando maneiras de *ser* e estar na profissão (ABDALLA, 2006).

Os processos de aprendizagem dos trabalhadores da educação entram em ação quando estes profissionais passam a problematizar a sua profissão. Abdalla

(2006) demonstra que o processo formador imiscui e é afetado pelo ambiente de trabalho. Postula que o *habitus* decorre dos fios que entrelaçam a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional na perspectiva daquilo que é essencial e indispensável.

Assim, as instituições exercem uma força ideológica sobre os profissionais pelas rotinas instituídas e hierarquizadas.

Depreendemos que a escola é o espaço legítimo da produção e formação dos trabalhadores da educação, porém é pela conduta crítica que teremos condições de promovê-la de um simples *objeto social* para o status de *objeto científico*.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, é factível a constituição da cultura que engendre processos de resistência e acomodação diante dos poderes estabelecidos – processos que decorrem do conhecimento profissional. Abdalla (2006) propõe uma formação profissional que promova as vicissitudes das práticas pela ruptura. Neste viés a escola aprende e ensina a (re) conhecer, (re) fazer e (trans) formar a própria atuação no âmbito da educação. Um espaço preñado de possibilidades que demove a ação individualizante para formas colaborativas na tomada de decisões – colocando em destaque o objeto mais valioso de uma cultura: a educação. Compreendemos assim, que em tempos trabalhosos e rançosos (HARVEY, 1992), aqueles que detêm a hegemonia, dominam os axiomas do jogo estabelecido e suas nuances. Percebemos que nesses tempos, urge a reinvenção deste jogo para que os trabalhadores da educação utilizem novas estratégias para lidar com as novas pautas.

Paicheler e Moscovici (1985) cognominaram de “conformismo simulado” uma “lógica de resistência”, em que os trabalhadores da educação criam uma série de obstáculos para lidarem com as demandas que se apresentam. Em tempos trabalhosos tais mecanismos ressignificam e abalam as certezas, viabilizando saídas possíveis. Em tempos sombrios MORENO (1993) propala: “Quem sobreviverá? Crise ou criatividade?” Ao que respondemos: “Todos sobreviveremos”, pois “ninguém solta a mão de ninguém”(CHAVES, 2019, p. 50-55).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017.

_____; VILLAS BOAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./marc. 2018.

ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 31-40, jan-jun 2009.

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 2. ed. New York: Free Press, 1982.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez, 2004, p.1105-1126.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez, 2005, p. 539-564.

BLIN, Jean François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papius, 1996.

CHAVES, Marjorie Nogueira. Resistência não é mimimi ! **Revista Mátia (CNTE)**, v.1, n.17, p. 50-55, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papius, 1999, p. 101-126.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. (2010). **Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu**. Cógito, vol. 11, 2010, p. 14-19.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE [on-line], 2013, vol 1, n. 19, p.20.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos.** Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

POPKEWITZ, Thomas, Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade:** diferentes olhares. ANPED – Sessão Especial 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.Br>. Acesso em 03/11/05

SILVA, Ana Maria Costa. **Formação, percursos e identidades.** Coimbra: Quarteto, 2003.

EDUCAÇÃO EM ADORNO – POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA EMANCIPAÇÃO

Mariano Luiz Sousa dos Santos

Altamira – Pará

RESUMO: O objetivo é contribuir para o entendimento da educação escolar como possibilidade de esclarecimento para emancipação com base em Adorno. É um estudo proveniente da monografia de conclusão de curso em pedagogia com o título Educação e Semiformação do qual foi retirado e adaptado o ensaio *Educação em Adorno – possibilidades da educação escolar para emancipação*. O esclarecimento pode ser elemento para a desumanização e contribuidor para relações reificadas. Porém, a educação, em específico a educação escolar pode se constituir como possibilidade de esclarecimento para uma dinâmica social humana, portanto para emancipação. A leitura da letra como suplemento para a vivência ou leitura de mundo mediante a educação escolar pode intermediar no respeito entre as pessoas e caminho para uma nova dinâmica social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar. Consciência Verdadeira. Esclarecimento. Formação Cultural. Emancipação.

ABSTRACT: The objective is to contribute to the understanding of school education as a possibility of clarification for emancipation based

on Adorno. It is a study from the monograph of completion of the course with the title Education and Semiformation from which the essay Education in Adorno - possibilities of school education for emancipation was extracted and adapted. Enlightenment can be an element for dehumanization and a contributor to reified relations. However, education, in particular school education can be a possibility of enlightenment for a human social dynamic, therefore for emancipation. Reading the letter as a supplement to living or reading the world through school education can mediate respect between people.

KEYWORDS: School Education. True consciousness. Clarification Cultural formation. Emancipation.

1 | INTRODUÇÃO

Com base nos aportes teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente em Adorno, a educação é apresentada como lócus para o desenvolvimento do esclarecimento em busca da autonomia dos cidadãos que deixam sua condição de minoridade e poder contribuir para emancipação entendida como condições melhores de vida, menos barbáries e mazelas. E todo o cuidado devido é pouco pois esta educação poderá levar ao invés da

conscientização e racionalidade como emancipação à semiformação inimiga da formação cultural.

O objetivo é contribuir para o entendimento da educação escolar como possibilidade de esclarecimento para emancipação. Escola compreendida genericamente enquanto formação que acontece desde a educação infantil até os níveis mais elevados de pós-graduação.

As experiências formativas entre os educadores e discentes propiciadas pelas instituições como a escola, podem ser disseminadoras dos ensinamentos socializados na escola no seio da família, amigos, ambientes de trabalho e assim possibilitar a produção do esclarecimento para a formação cultural e dinâmica social que desemboque para o processo majorante da emancipação

2 | INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

A humanidade necessita da educação para sobressair das barbáries sociais e libertar o homem da tutela de outrem para poder agir mediante seu próprio entendimento pelo o uso da razão, a qual será possibilitada por uma educação

[...] evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. (ADORNO, 2012, p. 141).

Uma educação que possa negatar a semiformação, que o educar seja alimento para a alma do indivíduo que está cercado por relações coisificadas, as quais geram amarguras provenientes de atitudes desumanas, são esses grilhões das condições sociais de barbárie que podem ser compreendidos sua dinâmica e desestruturados.

Educação que comece do particular, do eu, subjetivo e se manifeste para o todo social, coletivamente, pois a fraqueza do eu é o prolongamento da realidade social existente, nenhum desejo de consciência verdadeira e crítica, autonomia, esclarecimento e emancipação terá validade se não considerar essa individualidade para o coletivo. “É preciso reconstruir a individualidade do sujeito na experiência com os outros sujeitos, para que essa individualidade seja a fonte impulsionadora de resistência num mundo danificado” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 131)

Um sistema educacional que formem sujeitos para emancipação e não apenas para a adaptação de pessoas bem ajustadas ao *status quo* das relações de trabalho que dificultam a *Bildung*. Este *status quo* ou realidade social coisificadora pode ser combatida com a razão e na medida certa utilizá-la para a emancipação, e racionalmente participar do inevitável que é a adaptação ao existente, mas não priorizar somente o lado adaptativo ao mundo, supervalorizando o real ou a falsa realidade.

Falsa realidade ou vida falsa é aquela formulada por necessidades advindas da

indústria cultural, aquilo que não se deixa mostrar facilmente, que quer se apresentar natural, como se todas as necessidades da humanidade fossem naturais, mas na verdade esta realidade falsa é criada, inventada e é neste campo que aparecem os produtos fetichizados que não cumprem o que prometem, entretanto, os produtos de última linha ou mais moderno é ofertado semelhante uma necessidade vital. Neste ambiente social que é imperativo a necessidade da produção da consciência verdadeira pela educação.

A formação possa propiciar uma sociedade de seres livres e de iguais oportunidades para poderem participar da experiência que forma, portanto uma educação que objetive a emancipação e uma consciência verdadeira, a verdade das relações sociais mediante a razão, a qual apresenta a realidade como ela é e a partir dela alcançar o reconhecimento das heteronomias existenciais, este é o passo possível para emancipação.

“Verdade, para Adorno, não era, como vimos, uma mera correspondência entre proposições e um referente externo do mundo real, mas antes um conceito que também contém ressonâncias normativas, referindo-se a uma futura sociedade “verdadeira”” (JAY, 1988, p. 142).

A direção é para uma sociedade melhor, o que se pretende como verdade são as condições melhores de vida, o caminho é refletir e resistir a produção de barbárie e conseguir visualizar a possibilidade de uma sociedade com consciência verdadeira, eis o alicerce para sujeitos emancipados.

A verdade é condicionada temporalmente e racionalmente (PUCCI *et al.* 1995, p. 63) “conforme um determinado modo da racionalidade, que é social” (PUCCI *et al.* 1995, p. 63). A verdade é formada de acordo com a ótica que se ver a realidade, os óculos pelos quais se ver a realidade é que se dirá como é a verdade, e a ótica de Adorno perceptível em seus escritos é a negação ou oposição a semiformação, a qual recusa o existente, impõe resistência ao processo semiformativo da cultura de mercado. Na cultura semiformativa, que não é cultura, é semicultura, a ótica é através da razão instrumental, reificada.

Reificação entendida como relação entre as pessoas intermediada pelo valor de troca, e este valor está no objeto ou na coisa que se pretende ter ou trocar, o objeto que se sobrepõem ao homem, no trabalho o tipo de profissão ou cargo encobre o trabalhador, a profissão que é exercida enaltece ou diminui a pessoa, até mesmo quando alguém pergunta quem você é, o que é respondido é o nome da profissão exercida, de acordo com a resposta será o tratamento perante a sociedade, não é respondido com o nome ou onde nasceu ou mora, algo semelhante.

Verdinglichung, no original. A opção “coisificação” ou “coisificado” procurou veicular do modo mais simples, fluente e direto o que Adorno considerava ser o mais importante: atentar a conversão de uma relação humana em “coisa”, alterando-se por esta via a experiência. Adorno baseou seu conceito de Verdinglichung no uso que dele fez Lukács em História e Consciência de Classe como aliás ocorreria com todos os integrantes da chamada Escola de Frankfurt, e existe uma

tradição relativamente consolidada da versão por “reificação” no caso da obra de Lukács. A manutenção das características principais do fenômeno em ambos os autores, como a relação ao mecanismo da troca e a estrutura da mercadoria, bem como a dimensão formalista etc. permitem, porém, usar tanto coisificação como reificação nos textos de Adorno (N. T.) (ADRONO, 2012, p. 130).

Coisificação, coisificado e reificação, reificado conferem o mesmo significado e nesta compreensão estes termos serão aplicados neste texto como sinônimos o que vale tanto um ou o outro termo para designar as relações sociais danificadas pelo valor de troca.

Nesta linha de pensamento as relações sociais são coisificadas, o valor econômico da mercadoria prevalece a relação entre coisas, e o humano é colocado em segundo plano, ergue um tipo de interação social opressor, que gera barbárie, o qual pode ser desestruturado.

Barbárie segundo Adorno (2012, p. 117) é “o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” são fatores que podem ser contestados para que o esclarecimento não desmorone em esclarecimento que leve a barbárie, o que fica preso e dificulta o momento para a formação cultural e emancipação.

Portanto tudo de ruim que o homem provoca contra seus semelhantes seja em número pequeno ou em grande escala como nas grandes guerras mundiais, massacres de países, cidades ou bairros podem ser evitados a sua repetição e suas condições de continuidade cerceados, Adorno (2012, p. 117, 119, 157) diz que desbarbarizar é um dos objetivos da escola por mais restritos que seja seu efeito nas pessoas, mas só de ter no centro das discussões da educação o ato de desbarbarizar já é uma esperança de mudança, pois é necessário que suas condições de existência sejam estagnadas.

Também por barbárie Adorno expõe sua compreensão:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADRONO, 2012, p. 155).

Desbarbarizar é um objetivo educacional urgente para Adorno, as consequências do ódio e crueldade em todas as instâncias sociais é um veneno que inviabiliza o poder do esclarecimento para emancipação. O sonho de uma sociedade mais justa e menos mazelas é possibilitado também com o esforço contra a barbárie e desta razão social que trata o outro irracionalmente, a regra é tratar bem aqueles mais providos economicamente, que possui um *status* que garante por si só sem a necessidade de abrir a boca uma posição perante os demais, a exceção é tratar bem

todas as pessoas independente da crença, cor ou condição econômica, realmente é um contexto social irracional, destrutivo neste entendimento.

Adorno entende por desbarbarização “a nosso ver, duas características constituem esse princípio pedagógico: a educação enquanto esclarecimento e a educação enquanto emancipação” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 134). O esclarecimento pode contribuir para a semiformação, que é a razão técnica da indústria cultural, assim como pode ser o esclarecimento para a formação cultural, mas como chegar no esclarecer para não cair na semicultura?

“O esclarecimento perseguia o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores, ela resplandeceu sob o signo do infortúnio triunfal” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 134). Caiu nas malhas da semiformação e operário deste caos é o esclarecimento encorpado de progresso, a ânsia de alcançar uma sociedade melhor, conduz para uma desumanidade, portanto eis o início, o fim e o ponto de partida, pois é da semiformação que poderá pela razão esclarecer o momento da semicultura para opor resistência as relações reificadas.

“O esclarecimento (*Aufklärung*) para Adorno é a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo dialético” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 135).

Pensamento dialético reflexivo até parece algo sobre natural, uma magia, até pode ser considerado um poder, pois é o que irá esmorecer as barbáries, os atos violentos que todos os dias nos deparamos em todos os lugares, pensar, refletir, mudar de caminho pois o inimigo está à frente, é melhor desviar dele com a mágica do pensamento que é real e humanizador, pois evitamos vencer a barbárie com mais barbárie, é necessário muita reflexão e pensamento dialético para conseguir encontrar mais de um significado para a mesma coisa, aquilo pensado apenas positivamente, com um sentido ou conceito único, não possibilita o pensamento reflexivo.

Esclarecimento para barbárie e semiformação pode ser compreendida no seguinte exemplo: cidadão acorda cedo para ser atendido em um consultório médico e é passado para trás pela necessidade mais importante de um vendedor de medicamentos entrar na sala e mostrar ao médico os produtos de sua marca para ofertar aos seus pacientes que consultam e é receitado aquela marca x de medicamento.

O médico utiliza do esclarecimento para convencer o paciente a comprar deste medicamento, pois não pode ser de outro, caso contrário não ficará bom da enfermidade que procura tratamento, a clareza de uma relação reificada.

Os pacientes que estão esperando a vez de ser atendido não podem usar da agressividade ou força física para tentar resolver a situação, basta um pensamento, expor publicamente a ideia e convencer o médico que aquela atitude está errada, não tenha dúvida que ele entenderá, poderá retrucar por se sentir mais elevado, devido

a profissão que ocupa, mas estará plantado no seu interior o poder do pensamento reflexivo que não estava agindo corretamente.

Sapere aude que quer dizer ousar saber é o lema do esclarecimento, temos que ousar de todas as maneiras possíveis para alcançarmos uma educação para o esclarecimento que gere a consciência verdadeira, não podemos ficar calados ou de braços cruzados para as situações de barbárie, se o mundo diz para você se acomodar com as situações e não reivindicar ou resistir as situações desumanizantes e humilhantes, cuidado, isso é ideologia dos dominantes em divulgar ou levantar a bandeira que tudo se conforme.

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2012, 121). Podemos usar da educação para haver a reflexão e a crítica em tudo que passará por seu crivo referente a realidade social, e ser acessível desde a mais tenra idade de participação escolar até aos mais elevados desenvolvimentos educacionais.

Pois a realidade é supervalorizada, a falsa realidade provoca uma adequação e a adaptação ao mundo é buscada veemente, o que direciona a sociedade a cair nas malhas da semiformação, de alcançar pela via da educação as condições de sobrevivência impostas pelas condições vigentes do capitalismo, e neste contexto a educação é utilizada para conquistar um trabalho, renda para sobreviver, e a escola como sistema educacional perde seu significado e é equiparado a mais um local de preparação para o mercado, de tal modo que é verificado, segundo Adorno (2012, p. 144) a mudança da importância da educação é alterada historicamente em relação a realidade.

As instâncias formadoras priorizam a adaptação do homem ao existente, de tal modo que isso acaba na direção de uma armadilha que não promove este mesmo sujeito sair desta realidade pseudo apresentada.

“A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2012, p. 144).

As instituições de educação necessitam de atenção especial para desbancar a semiformação que se arroga como formação e que alimenta a degradação da educação, o educar que abra os olhos dos indivíduos e da sociedade, para passar de passivos da estrutura e controle da indústria cultural e semiformação, para resistentes contra a força que oprime e dificulta a ação daqueles preocupados para reverter essa realidade que coisifica.

A semicultura/semiformação postulada na base do trabalho reificado e na socialização em larga escala da cultura mercantilizada pela indústria cultural, favorece o lado adaptativo nas relações sociais do cotidiano, nas ruas, nos encontros informais e nos diversos espaços que há pessoas, dentre tais, o sistema educacional que poderia favorecer resistência a esta semiformação que abrange a vida humana e

encontrar na educação uma formação como um oásis no meio do deserto, um oásis de preparação da humanidade para a construção de seres mais humano perante as disputas competitivas entre as pessoas que poderiam promover a ajuda mútua ao invés de se destruírem.

As relações típicas do comércio são transportadas para o restante da vida social, estrutura maléfica que minimiza os valores como o respeito, ser cortês, gentil, solidário, companheirismo, lealdade, dignidade, entre outras qualidades que dá um ar de humano em uma pessoa. Todos estes valores perdem sua importância perante outras qualidades relevantes para o mercado como a eficiência, eficácia e valor de lucro, tais atributos encobrem toda tentativa de um projeto humanizador das relações de trabalho no modo de produção capitalista e destas que adentram no âmago da sociedade, o que constrói um futuro ameaçado pelo presente.

O complexo educacional precisa ir além das necessidades da praticidade contemporânea, a formação possa conceber seres que se preocupem e se respeitem compreendendo as diferenças, dificuldades, potencialidades e fragilidades de cada um que nos deparamos no cotidiano da vida. Esta educação que

[...] seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2012, p. 143).

A resistência para não produzir e reproduzir a semiformação é um objetivo que implica nas barbáries que estão se tornando corriqueiras e não podem se tornarem comum no seio da sociedade, sociedade burguesa da qual parafraseando Adorno (2012, p. 27) não há sentido para a educação nesta sociedade da indústria cultural, mas uma educação que possibilite uma crítica e resistência a esta sociedade responsável pelas atrocidades desumanas que cotidianamente vemos nos telejornais, nas ruas, no local de trabalho e inclusive nas escolas.

Crítica no sentido kantiano de saber escolher o que há de bom ou ruim em algo, uma consciência que possa ser realizada livre da ideia de produção e lucro, sem a preocupação da subsistência na vida econômica de necessitar de um salário para poder suprir as necessidades de uma família, sustento que poderia ser conquistado naturalmente sem a pressão do existente.

Será que o mundo em que vivemos não há consciência crítica? No mundo em que vivemos tem tanta riqueza e por quê será que há tanta miséria? A “sociedade administrada” tem tanta riqueza, mas vive na miséria, quem administra vive no luxo, portanto falta esclarecimento, esclarecimento que leve a emancipação e não a barbárie e semiformação cultural, falta emancipação, falta a formação de sujeitos autônomos, conscientes da realidade em que está inserido, libertação tanto para opressores e oprimidos, pois ambos estão no mesmo sistema coisificador, falta uma democracia de verdade em que os direitos possam vir facilmente assim como os

deveres.

“O próprio conceito de formação cultural é partidário da ideia de humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Uma grande dificuldade é conquistar uma sociedade justa que consiga o mínimo de esclarecimento acerca dos direitos que possuem para viver melhor, pois para requisitar algo é necessário saber que possui, que há uma legalidade em ter, outra etapa é saber como e onde requisitar tais direitos. A educação pode ser um meio para esse esclarecimento, utilizar a capacidade de formação de consciência do sistema educacional público.

A educação e neste caso mediante as pessoas que formam a escola (genericamente englobo as universidades), pode promover uma sociedade com oportunidades de acesso aos direitos igualmente. Igualitária não no sentido de todas as pessoas serem iguais, pois nisso está configurado o pior na população e construído pela semiformação, que são pessoas iguais, com pensamentos semelhantes, seres amorfos ou que se acomoda com a multidão, indivíduos bem ajustados.

A educação nesse entendimento pode contribuir para originar uma sociedade igualitária em termos de oportunizar o acesso aos serviços sociais, com oportunidades iguais de poder escolher. Direitos como conseguir um atendimento no hospital ou poder escolher a escola para o filho estudar, algumas escolas públicas por serem consideradas com um ensino melhor do que outras, é dificultada para algumas pessoas, a matrícula é restrita para uns e facilitada para outros.

Dificuldade também é não ter o direito de estudar, não por falta de escola, mas por não ter a oportunidade de escolher continuar nos estudos pela necessidade de trabalhar, a família tem que colocar o filho para trabalhar, ou trabalha ou passa fome.

São direitos como esses descritos que podem ser igualmente oportunizados numa dinâmica social formada por pessoas emancipadas que participam de uma educação para consciência verdadeira e usar o esclarecimento publicamente em prol de uma sociedade melhor.

Uma educação que demonstre valores para não se repetir momentos de restrição de oportunidades e autonomia, haja o combate de atitudes como trapacear, aproveitar da condição dos mais fracos para ganhar vantagem, deixar de fazer o bem por não receber uma gratificação em troca ou não ser reconhecido perante outras pessoas.

Algumas características vão sendo deixadas de lado, não dada importância, trapacear por exemplo é uma habilidade bem requisitada, valores vão se modificando, trapacear desde que ninguém descubra é uma grande façanha, exemplo são vários, mas destaco alguns atletas do ciclismo que participam de competições mundiais, conseguem ganhar estas disputas com uma ajuda tecnológica, a bicicleta com motor,

um micro motor que fica escondido dentro do cano da bicicleta e acionado por uma bateria que é acondicionada geralmente dentro da garrafa de água.

Outra realidade é a descoberta por pesquisadores de uma substância chamada fosfoamina que segundo eles é a cura do câncer, um dos males que matam milhares de pessoas por todo o mundo, mas que não pode ser ainda distribuída para as pessoas que necessitam, pois ainda não está liberada pelas agências reguladoras. O medicamento iria ser distribuído por um preço irrisório e em algumas situações até de graça, talvez esse seja o grande problema, talvez futuramente será liberado por um preço bem alto, favorecendo a grande indústria farmacêutica multimilionária.

Isto são exemplos que o esclarecimento está servindo para ações como essa, uma indicação que Auschwitz pode acontecer novamente ou melhor, que o esclarecimento pode conduzir para a barbárie em vez de esclarecer e iluminar o caminho para emancipação.

A educação pode propiciar o esclarecimento para conduzir a emancipação e não cair nas armadilhas do esclarecimento que conduz as pessoas utilizarem seu conhecimento para gerar algo ruim.

Numa sociedade com oportunidades iguais como escola com ensino de qualidade do jardim de infância aos níveis de pós-graduação, nestas condições o que é considerado talento poderá ser vivenciado por um número maior de pessoas.

Mediante o acesso aos direitos igualmente, a escola poderá oportunizar opções de escolha aos estudantes que poderão vivenciar condições melhores de vida que possibilitarão um afastamento de diversas barbáries, dependendo do trabalho das categorias que participam do processo formativo como família, professores e dos próprios estudantes, com o devido aparato do poder governamental do Estado.

As instâncias formadoras são diversas e dentre tais a escola, a qual considero os níveis iniciais desde a educação infantil até as pós-graduações dos variados cursos existentes e, nestes ambientes, a educação escolar pode ser apresentada como a condição realizada e majorante de consciência crítica de fazer leitura dos acontecimentos do próprio cotidiano e de diversas realidades no mundo, saber externalizar para outras pessoas e fazê-las compreender essa leitura correlacionado com diversos matizes do conhecimento.

A educação escolar pode ser esperança para uma sociedade melhor, da compreensão e respeito mútuo entre as pessoas, a reflexão e interação com o mundo e com o outro pode ser melhorado com o uso da escrita e leitura das letras e códigos da escrita, potencializando a vivência ou leitura de mundo, Paulo Freire (1989) nos ensina a relação dinâmica da leitura das letras e a leitura de mundo, uma possibilitando a outra com mais força, o que possibilita esclarecimento e capacidade de consciência crítica, propiciar a produção da verdade e caminho para a transformação da semicultura:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me

referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Paulo freire fala da importância do ato de ler, ler o mundo e ler a palavra, a junção dos dois possibilita a melhor compreensão do mundo. Ler o mundo em que vivemos, seja o mundo da nossa casa, rua, bairro, cidade, país ou planeta, se possível, e a leitura da palavra é aprender os códigos da língua portuguesa, a forma de escrever, os acentos, as vírgulas, a concordância verbal e dentre outras regras que devem ter significado e importância para quem ensina e para o estudante que quer aprender.

Alfabetizado é o que alguns estudiosos classificam os que conhecem o mundo, mas necessariamente não conhece as letras, e o letrado é aquele que conhece as letras, sabe escrever e ler, mas não necessariamente possui mais conhecimento de mundo do que o alfabetizado.

Nesta linha de pensamento Paulo Freire fala da importância do conhecimento de mundo, este possibilitado pelas próprias vivências, interpretações e compreensões ou aquelas advindas de pessoas mais experientes ou vividas, os irmãos mais velhos, os pais, avós, o professor da escola, o padre, o pastor, etc.

A educação escolar por mais branda que se apresente, poderia possibilitar a compreensão do mundo em que está a nossa volta, este contexto que se apresenta com conflitos e reconciliações, de fartura e de miséria, de ditadura e de democracia, é necessário a intervenção de instituições sociais educadoras para providenciar um aparato para ajudar a entender esta realidade complexa.

Para tanto é necessário haver um interesse de quem aprende e de quem ensina, os conteúdos ofertados nas escolas não podem ser apresentados como fenômenos que acontecem sem uma importância para a vida daquele que está estudando. O professor e o estudante poderiam estar engajados no mesmo objetivo, e para que o estudante acompanhe o que o professor deseja, que é possibilitar o uso da educação escolar para melhor compreender o mundo, o estudante deve ser motivado, reconhecendo o valor do poder da leitura e escrita para compreender o mundo e poder tentar modificá-lo, mesmo nas realidades mais particulares ou em âmbito mais abrangente.

As experiências educacionais entre os professores e estudantes propiciadas pelas instituições como a escola, podem fazer girar estas experiências na família, amigos, ambientes de trabalho e assim possibilitar a produção do esclarecimento para a formação cultural, uma dinâmica social que desemboque para o processo majorante da emancipação.

A continuação e permanência do estudante ao acesso a estes conteúdos na escola, é um resultado também do interesse do professor para a realização deste

propósito, e para tal o Estado dê a base para este profissional desenvolver seu trabalho, desde a sua formação acadêmica, a valorização em favorecer a continuação da pós-graduação, o salário deve ser capaz de suprir o desenvolvimento deste trabalho vital para a construção de uma sociedade humana ou que plantará as sementes que irão crescer e devorar as ervas daninhas que favorecem as barbáries.

Educação escolar para a formação cultural e não educação para a semiformação que se caracteriza pela falta de oportunidade para conquistar os fatores que possibilita a formação humana de considerar importante a educação ou conhecimento de tecer ideias a diversos fatos atuais e passados, e fazê-los importantes para a vida cotidiana e também de gerações vindouras, esta falta de formação pelas instâncias escolares ou por não continuidade, constrói a educação escolar para a semiformação.

O problema em destaque pode ser representado na paralização do progresso dos níveis de escolaridade ou na continuidade impropria de formação, a qual possibilita uma semiformação que não garante a leitura consciente e crítica desejada na educação escolar.

A necessidade de haver um ambiente propício para a formação cultural no sistema educacional escolar conduz para melhorias que serão apresentadas na vida do professor, de como ele se comporta e atua perante sua função para os estudantes, colegas de profissão e toda sociedade.

A semiformação compromete a conquista dos fatores objetivos e subjetivos, realidade que dificulta os estudantes galgar uma consciência livre de amarras/tutelas como: o trabalho com aparência escravocrata; o tempo livre que poderia servir para formação se torna para descanso ou mesmo para cuidar da saúde perdida por condições que não favorecem lazer, diversão, equilíbrio mental e físico; as ideias repressoras que bloqueiam o desenvolvimento humano, as quais assemelham a pensamentos ditatoriais sem alternativa para outra reflexão e opinião, o que também impede a conquista da democracia.

3 | CONCLUSÃO

A formação cultural mediante as pessoas que compõem a escola é uma possibilidade de gerar emancipação e propiciar diversos benefícios a humanidade, como o uso consciente da razão para agir livres das tutelas de outrem que impossibilita a democracia e o uso livre do pensamento reflexivo e, que este outrem pode se apresentar por distintos aspectos e veículos. A dialética, a negatividade e recusa do existente possa propiciar a experiência formativa perdida, o reencontro com a consciência verdadeira e sair da falsa consciência, esta que gera a sociedade reificada.

A dialética possui elemento negativo para produzir um resultado positivo, é uma categoria que visa compreender, interpretar e intervir na realidade social (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 76). Dialética é uma relação de pensamento, diálogo,

oposições e convergências de ideias, discutir, um combate de pensamentos.

A dialética é formada pela força negativa para produzir o positivo, um encontro e desencontro para esclarecer o vir a ser de algo, o que realmente é, a partir daquilo que já é conhecido e encontrar o que está escondido.

“Adorno faz da negatividade o instrumento central de sua reflexão: receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é; todo pensamento impulsiona virtualmente na direção de um movimento negativo” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2012, p. 77). O negativo é a força de resistência do pensamento em relação a uma realidade a qual não é aceita facilmente sem reflexão, mas antes é criticada com o objetivo de alcançar a verdade, a realidade das coisas como realmente são.

A negação não pode ser meramente retórica, aérea: isto é ideológico; como é que se processa a negação da cultura? Pela semiformação e como é que se produz a cultura? Pela formação de uma consciência verdadeira; pela produção do esclarecimento; pela produção da emancipação. Este seria o caminho formativo que a escola tem o desafio de percorrer, ou melhor, as pessoas que fazem a escola funcionar para então poder surtir o efeito de uma experiência educacional de esclarecimento para emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012. [Tradução de Wolfgang Leo Maar].

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

JAY, Martin. **As Ideias de Adorno**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. [Tradução Adail Ubirajara Sobral].

PUCCI, Bruno (org.) *et. al.* **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, São Carlos: Edufscar, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno: O Poder Educativo do Pensamento Crítico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDIFÍCIOS ESCOLARES VOLTADOS À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA ORIENTADOS PELAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Roberta Betania Ferreira Squaiella

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

São Paulo – S.P.

Roberto Righi

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

São Paulo – S.P.

RESUMO: O presente artigo apresenta a discussão sobre a escola no século XXI, diante do impacto das tecnologias da informação e comunicação voltadas à emancipação. O objetivo é identificar as novas configurações do edifício escolar, que darão o suporte para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (IM), por meio das metodologias ativas (MA) essenciais para uma nova agenda educacional. Na metodologia de pesquisa foi adotada a pesquisa de referências digitais e físicas, além do estudo de casos para caracterizar as IM e as MA. Assim, foram identificadas as diferentes necessidades no uso do ambiente escolar e avaliados os projetos de edifícios escolares, que mostram o novo cenário do espaço educativo, em publicações de revistas especializadas e visitas em escolas inovadoras. Conclui-se, que uma nova configuração do ambiente escolar, com uma maior variedade de ambientes de aprendizagem potencializa o desenvolvimento

das IM. Tais ambientes devem favorecer as práticas pedagógicas mais colaborativas, em pequenas comunidades de aprendizagem, a partir de metodologias ativas. Para isso, o edifício escolar deve ser considerado como um todo, desde o seu acesso, até os ambientes para atividades mais especializadas. Todos os espaços, inclusive aqueles de circulação e local para refeições também devem ser incorporados como locais de aprendizagem. Novas diretrizes projetuais de edifícios escolares são necessárias para que arquitetos, educadores, gestores e demais agentes envolvidos em novos projetos de edifícios educacionais, possam proporcionar ambientes para o desempenho compatível com as condicionantes emergentes na educação do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura Escolar, Inteligências Múltiplas, Metodologias Ativas, Ensino Híbrido, Redesenho do Espaço Escolar.

SCHOOL BUILDINGS FOR EMANCIPATORY EDUCATION ORIENTED BY MULTIPLE INTELLIGENCES AND ACTIVE METHODOLOGIES

ABSTRACT: This article presents the discussion about the school in the 21st century, given the impact of information and communication technologies aimed at emancipation. The

objective is to identify the new configurations of the school building, which will support the development of Multiple Intelligences (MI), through the active methodologies (MA) essential for a new educational agenda. In the methodology of research the research of digital and physical references was adopted, besides the study of cases to characterize the MI and MA. Thus, the different needs in the use of the school environment were identified and the projects of school buildings were evaluated, showing the new educational space scenario, publications of specialized magazines and visits in innovative schools. We conclude that a new configuration of the school environment, with a greater variety of learning environments, enhances the development of MI. Such environments should favor the most collaborative pedagogical practices in small learning communities, based on active methodologies. For this, the school building should be considered as a whole, from its access, to the environments for more specialized activities. All spaces, including those of circulation and casual eating areas should also be incorporated as places of learning. New design guidelines for school buildings are needed so that architects, educators, managers and other agents involved in new educational building projects can provide environments for performance consistent with the emerging constraints on 21st century education.

KEYWORDS: School Architecture, Multiple Intelligences, Active Methodologies, Blended learning, Redesigning Learning Spaces.

1 | INTRODUÇÃO

A nova dinâmica na educação, com maior diversidade e complexidade nas práticas pedagógicas, não pode mais ser reduzida ao ambiente escolar configurado para uma formação massiva, com salas de aula dispostas ao longo de um corredor, com poucos espaços especializados para atividades diferenciadas (PEREIRA et al., 2018). Infelizmente, verifica-se que a transformação deste modelo escolar obsoleto ocorre muito lentamente, apesar da emergência da mudança (SQUAIELLA; RIGHI, 2019). Os edifícios escolares e seus ambientes de aprendizagem permanecem relativamente estáticos ao longo do tempo. As salas de aula são configuradas para o modelo tradicional de ensino, baseado na oralidade do professor e na passividade do aluno. Esse modelo possui suas raízes na Revolução Industrial, que tinha como ideal a fabricação em larga escala e em massa, não estando preparadas para as abordagens de aprendizagem mais atuais (LANGE, 2016).

Felizmente, há a ascensão de propostas pedagógicas pontuais e relevantes, que visam um aprendizado cada vez mais personalizado e participativo do aluno, com grande integração do uso dos recursos tecnológicos. A intenção é o estudo e divulgação dessas experiências, visando a transformação na configuração do ambiente educativo, atendendo às atuais e futuras demandas dos usuários do edifício escolar.

A dinâmica das mudanças sociais influencia a maneira de utilização das

edificações, sendo necessário reavaliar a qualidade do ambiente escolar para que se possa atender as necessidades reais dos futuros cidadãos, que devem assumir papéis criativos e produtivos na sociedade. Os avanços tecnológicos transformaram os hábitos da sociedade de modo que analisar, exibir e disseminar conhecimento geralmente envolve os recursos da tecnologia da informação e comunicação (TIC). Isso significa que, para os alunos atuais, a tecnologia trouxe capacidades únicas para aprender, e isso altera necessariamente os espaços de aprendizagem (OBLINGER, 2006). Nesse sentido, Kowaltowski (2011) aponta que há uma relação fundamental entre aprendizado e arquitetura da escola, pois a qualidade do desempenho escolar é influenciada pelo edifício e suas instalações. As novas configurações do espaço de aprendizagem devem ser mais propícias para a aplicação e desenvolvimento das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem mais atuais.

Compreende-se que um espaço físico em si não é único responsável pela mudança da prática pedagógica, mas certos atributos desse espaço podem dar o apoio e estimular novas e diferentes atividades didáticas (LANGE, 2016), por meio de processos criativos e inovadores (KOHLEERT; COOPER, 2017), que potencializam o desenvolvimento das inteligências múltiplas de cada um.

A teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner (1994), é o principal enfoque da pesquisa, considerando a existência de diferentes inteligências que manifestam variadas habilidades de cada indivíduo e possibilitam que cada um aprenda de uma maneira que cumpra suas capacidades particulares. O uso das metodologias ativas resulta numa estratégia interessante para o desenvolvimento do aluno, partindo-se do pressuposto de que não existe uma única forma de aprender e, por consequência, não existe uma única forma de ensinar (MORAN, 2018).

Com o grande crescimento da aprendizagem em ambientes virtuais a definição de uma sala de aula deve se expandir para incluir o espaço digital. Nesse sentido, Diana Oblinger (2006) afirma que a configuração do espaço, seja físico ou virtual, impacta na aprendizagem, que pode ocorrer nas salas de aula (aprendizagem formal) ou em espaços informais. A organização do espaço pode juntar as pessoas e encorajar a exploração, a colaboração e a discussão, ou o pode levar uma mensagem de silêncio, de individualização e desconexão. Assim, é cada vez mais notório o poder da pedagogia construída, ou seja, a capacidade do espaço para definir como ocorre a ação de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino.

Por meio de estudos de casos nacionais e internacionais, são apresentadas as experiências de escolas que consideram a integração com as inovações tecnológicas para um aprendizado global e em ambientes preparados para as metodologias ativas. A necessidade de transformação na configuração do edifício escolar visa adequação das atividades e das propostas pedagógicas mais contextualizadas com a era das tecnologias digitais (SQUAIELLA; RIGHI, 2018). Deve-se salientar que esta pesquisa não se propõe à elaboração de um manual de arquitetura escolar, pois se acredita que o desempenho de um edifício escolar deve estar adequado a

um conjunto complexo de variáveis que englobam as diretrizes pedagógicas, além das particularidades de cada cenário social e regional. Entretanto, a infraestrutura física e digital do espaço escolar é importante recurso para se proporcionar um aprendizado inovador.

1.1 Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner

Em 1983, o neurologista e psicólogo do desenvolvimento Howard Gardner publicou sua teoria sobre Inteligências Múltiplas (IM), apoiado na psicologia e fisiologia do cérebro. Contrário aos testes de quociente de inteligência (QI), que se baseiam em questões linguística e lógico-matemática, Gardner sugeriu que a inteligência estivesse relacionada com a capacidade de resolver problemas e de criar produtos em um contexto rico e naturalista. Originalmente Gardner listou sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 1994). Posteriormente, ele expandiu a lista acrescentando a inteligência naturalista e a possibilidade da inteligência existencial (GARDNER et al., 2010). Cada uma dessas inteligências manifesta variada habilidade em cada indivíduo e permite que cada um aprenda de uma maneira que cumpra suas intenções particulares.

Todas as pessoas possuem todas as inteligências, em diferentes graus de desenvolvimento, e não há dois seres humanos que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligência, pois cada um passa por diferentes experiências e todos são motivados a se diferenciar um do outro, na busca de sua individualidade (GARDNER et al., 2010). A riqueza da teoria das IM está em enfatizar grande diversidade das pessoas mostrarem seus dons dentro de cada inteligência, bem como entre elas (ARMSTRONG, 2009). Destaca-se que a evolução dos dispositivos móveis torna a personalização da aprendizagem mais fácil e contribui sobremaneira para esse processo. Além disso, há várias formas de se ensinar qualquer ideia, disciplina ou conceito importante, que por meio de argumentos deve ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências (GARDNER et al., 2010).

2 | AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Uma escola que considere a teoria das IM possibilita aos alunos desenvolver suas inteligências e competências com harmonia. De acordo com Smole (1999), uma educação baseada nas IM proporciona aos alunos: estímulo para o entendimento de algumas disciplinas básicas (como línguas, matemática, ciências, história, geografia e artes) utilizadas para a realização de tarefas dentro e fora da escola; incentivo para o desenvolvimento singular de inteligências em cada aluno; apoio da comunidade para a realização de atividades extracurriculares; ambiente onde os alunos se sintam

livres para explorar novos estímulos e situações desconhecidas; engajamento dos alunos para a realização de projetos coletivos e individuais; e, ensinar aos alunos o registro do seu trabalho e processo de aprendizagem.

As formas tradicionais de aprendizagem, baseadas na oralidade do professor e na passividade do aluno, não atendem as expectativas da sociedade atual e do futuro. Para a emancipação desse quadro, é necessário que as metodologias pedagógicas contribuam para que os alunos se envolvam em atividades mais complexas, exigindo a tomada de decisões e a avaliação dos resultados. Com as metodologias ativas busca-se desenvolver o protagonismo do aluno na construção do próprio conhecimento. Valente et al. (2017) destacam que, por meio de práticas ativas, os alunos são estimulados a: criar e investigar, ter pensamento crítico, saber se comunicar, desenvolver estratégias cognitivas, fornecer e receber o retorno do seu aprendizado, aprender e trabalhar em equipe e, explorar atitudes e valores pessoais e sociais. Assim, o aluno desenvolve as competências que mobilizam os conhecimentos, os saberes, as atitudes e os valores necessários para resolver os problemas reais.

Nessa era digital e conectada, as metodologias ativas se expressam por meio de modelos de ensino híbridos e flexíveis, que trazem importantes contribuições para a educação atual (MORAN, 2018). De acordo com Mccoog (2010), o primeiro passo para incorporar a teoria das IM em um currículo baseado em tecnologia, é avaliar as inteligências fortes e fracas de cada aluno. Entretanto, Armstrong (2009) ressalta que identificar o perfil das inteligências múltiplas de cada pessoa é uma tarefa difícil, pois nenhum teste é capaz de determinar com precisão quais são as inteligências de uma pessoa.

As metodologias ativas possibilitam a adoção de estratégia pedagógica condizente com a variedade de atividades que apoiam o desenvolvimento das IM, possibilitam a inter-relação entre atividades distintas e, superam os modelos mentais rígidos e pouco eficientes. São exemplos de aprendizagem ativa: sala de aula invertida, *design thinking*, atividades de criação (*maker*), jogos e programação, aprendizagem baseada em investigação, em problemas e em projetos. De acordo com Smole (1999), para adotar um projeto que considere a teoria das IM, é importante analisar a forma de organização das atividades didáticas, avaliando aquelas mais adequada para cada fim.

3 | A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Analisando o impacto da teoria das IM na sala de aula, Armstrong (2009) avalia questões como o desenvolvimento de currículo, estratégias de ensino e aprendizagem e, o ambiente escolar. Sobre esse último, o autor sugere a sua reestruturação para acomodar a necessidade de diferentes tipos de atividades

envolvidas na aprendizagem. Cada inteligência envolve um contexto que promove ou interfere na aprendizagem, sendo importante observar os elementos a serem incorporadas para o progresso do aluno. Se a qualidade do ambiente disponível para os alunos não contribui para o aprendizado significativo, o processo tende a ser prejudicado, mesmo que os alunos entrem na sala de aula com disposição, capacidade e entusiasmo para aprender. Por outro lado, um ambiente adequado tende a estimular o progresso na aprendizagem, mesmo para aqueles que possuem dificuldades acadêmicas, emocionais ou cognitivas significativas.

Uma possibilidade para se trabalhar com a teoria das IM nos espaços de aprendizagem é apontada por Armstrong como os centros de atividades. Neles, a organização didática ocorre agrupando as atividades dedicadas às inteligências específicas. Esses centros podem corresponder às salas de aulas, aos laboratórios e aos demais ambientes de aprendizagem (ARMSTRONG, 2009). A multiplicação de recursos resultantes da combinação entre todas as IM suscitam novas e diferentes configurações espaciais para a aprendizagem. Considerando-se a grande convergência entre a teoria da IM e as metodologias ativas, são evidenciadas algumas questões relevantes para os futuros projetos de construção ou reforma de edifícios escolares.

3.1 O edifício escolar para o aprendizado centrado no aluno

Apoiado em quatro princípios de projeto, Nair (2017) defende que os edifícios escolares devem ser: receptivos; versáteis; apoiar várias atividades de aprendizado; e, enviar mensagens positivas sobre atividade e comportamento. Esses quatro princípios devem dar o apoio para as seguintes estratégias educacionais: 1. Aprendizagem centrada no aluno; 2. Colaboração de professores; 3. Clima escolar positivo; 4. Integração tecnológica; 5. Flexibilidade de horário; e, 6. Conexão ao ambiente, a comunidade e à rede global. Para alcançar tais estratégias, um edifício de aprendizagem deve proporcionar agilidade para as mudanças necessárias e inteligência na utilização dos recursos, respondendo às condições ambientais e aos estímulos do usuário.

Todo o edifício escolar deve estar comprometido com os princípios de projeto, onde as escolas têm ambientes, níveis de recursos e necessidades dos alunos muito diferentes. Isso envolve desde a importância das entradas, acolhedoras e receptivas, até os espaços de circulação, as salas de aula, as áreas comuns e o suporte para o progresso incremental do aluno.

As salas de aulas e os corredores de circulação devem ser redesenhados para criar comunidades de aprendizado, com a otimização dos espaços e minimizando o desperdício de áreas subutilizadas. Diferentes configurações espaciais possibilitam a colaboração entre professores que podem juntar turmas distintas, inclusive de diferentes idades. Além disso, as áreas específicas como os laboratórios, os estúdios especializados e os espaços para a criação, devem ser disponibilizados de maneira

mais livre para todos os alunos. O papel da biblioteca se altera e se torna um lugar efetivo para reunir pessoas e ideias no mundo tecnológico atual. A importante conexão com a natureza pode ocorrer em terraços, hortas e ambientes ao ar livre ou, estratégias que tragam aspectos naturais, como plantas e animais, para o ambiente interno. Por fim, as grandes lanchonetes e refeitórios dão lugar aos pequenos cafés, mais centrados nas comunidades de aprendizagem, como local de estudos além das refeições. Para a maior eficiência da personalização, cada grupo de aprendizagem não deve ultrapassar 150 alunos com até 8 professores (NAIR, 2017).

3.2 Estudo de Casos

Apesar dos estudos apresentados, não serem identificados como escolas para as inteligências múltiplas, eles oferecem uma proposta pedagógica e um espaço arquitetônico que condiz com o ensino personalizado, mais adequado às propostas da educação para o século XXI. Os exemplos destacados neste trabalho são: a *Yorkville* e a *Khan Lab School*, nos EUA e, a *Avenues – The World School* e a Escola Projeto Âncora, em São Paulo.

De acordo com Bengfort (2017), cada vez mais as escolas estão abandonando a configuração tradicional da sala de aula e incorporando todos os locais do edifício, incluindo os espaços de circulação, como locais de aprendizagem. A autora retrata a experiência da escola de ensino médio, *Yorkville*, em Illinois/Estados Unidos, que realizou grande reforma de expansão de seu prédio. Para as salas de aula foram adotados mobiliário flexível, com cadeiras de rodinhas e mesas de alunos manobráveis, que possibilitam aos professores reformularem o ambiente para todos os tipos atividades, individuais ou colaborativas. A renovação das instalações tecnológicas possibilitam aulas mais interativas. Em cada sala há uma parede com quadro branco para as anotações e interação entre os alunos.

Além das salas de aula, os ambientes de circulação receberam tratamento diferenciado. Os corredores foram ampliados para receber armários, bancadas para computador, além de pequenas salas para o estudo em grupos de até seis alunos. A escada central foi transformada em uma área flexível para atividades individuais, reuniões de grandes grupos, apresentações de mídia em telões e reuniões sociais dos alunos. Conforme figura 01, verifica-se que as laterais da escada são utilizadas para a circulação, enquanto a parte central funciona como uma arquibancada, possuindo tomadas e conexões USB para carregamento dos dispositivos móveis. O centro de estudos ocupou o lugar da antiga biblioteca. Os laboratórios foram adequados às atividades de STEAM e, na parte posterior do edifício foi adicionado um grande lobby atlético e sala de musculação.



Figura 1: Yorkville High School, em Illinois/Estados Unidos

Fonte: Bengfort (2017)

A *Khan Lab School* é uma escola de ensino médio, localizada na Califórnia/Estados Unidos, que atende 100 crianças. Com a proposta de uma educação baseada em experimentação, a escola visa testar diferentes cursos e experiências, sob o lema de que todos aprendem e todos ensinam. Para isso, há 03 laboratórios com grandes aberturas com vidro que permitem a visualização dos experimentos neles realizados. Esses laboratórios se destinam às diferentes atividades como: o *Make Lab*, onde as crianças podem projetar, construir e prototipar; o *Ideate Lab*, para *brainstorming*; e o *Chat Lab*, para discussão de ideias e resolução de problemas em voz alta (WELLER, 2017).

A filosofia da *Khan Lab School* é o aprendizado personalizado, onde os alunos são agrupados por nível de habilidade em vários domínios, independentes da idade. Os professores assumem o papel de mediadores, enquanto os alunos orientam suas instruções, normalmente, com o auxílio da tecnologia, seja por meio dos dispositivos móveis, ou em equipamentos disponibilizados em cada ambiente. Tendo a tecnologia como parte integrante, Kurani projetou a escola para se adaptar à evolução tecnológica. A biblioteca, que é um espaço contíguo aos laboratórios, possui uma variedade de pequenos ambientes, para atividades colaborativas como também para leituras individuais, considerando-se a importância dos momentos de privacidade no processo de construção do conhecimento (WELLER, 2017). Na figura 2 é possível observar as portas de vidro que permitem a visualização das atividades que ocorrem nos laboratórios, localizados ao lado direito. Também, a variedade de pequenos espaços para as atividades distintas na biblioteca, contígua aos laboratórios.



Figura 2 – *Khan Lab School*, na Califórnia/ Estados Unidos

Fonte: Kurani (2017)

A *Avenues – The World School* é uma rede de escolas norte americanas que possui uma unidade na cidade de São Paulo/SP instalada em 2018. Possui capacidade para atender até 2.100 alunos, desde a educação infantil (3 anos) até o ensino médio. Com um aprendizado baseado em diálogo, os alunos da educação básica são instigados a pensar e a inovar, por meio de atividades interdisciplinares. Para isso, os ambientes facilitam a participação e a interação entre alunos e professores, por meio da combinação da formação presencial com o poder das tecnologias emergentes, o que possibilita o aprendizado em um ambiente internacionalmente colaborativo, entre todas as unidades da instituição (AVENUES, 2018).

A grande variedade de espaços e escalas dos mobiliários e dos ambientes tem a função de adaptar as atividades às diversas necessidades educacionais de cada faixa etária. Os espaços de circulação também possuem locais para a permanência, com área de estar informal. Apesar das turmas estarem divididas em grau etário, como ocorre na educação tradicional, observa-se que as salas de aula estão configuradas para o desenvolvimento de diferentes atividades como o trabalho em grupo, os momentos de descanso e a exploração de atividades individuais, mostrados na figura 3.

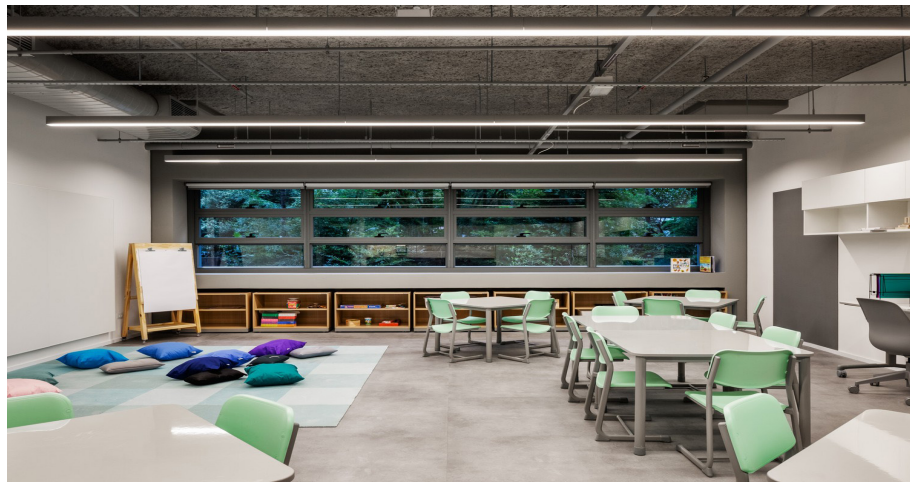


Figura 3 – *Avenues Word School*, São Paulo/SP.

Fonte: Vada (2017)

Nos grandes espaços específicos ocorrem as atividades complementares, tais como teatro, ginásio, pátio coberto, quadras e áreas externas descobertas. Para as atividades de STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática) há laboratórios específicos, que possuem amplas aberturas com função de inspirar e instigar a curiosidade a respeito das atividades que ocorrem entre os grupos. Espaços internos permitem a visualização e circulação entre os pavimentos, nos quais estão distribuídas as diferentes séries do ensino fundamental e médio, a fim de incentivar a comunicação e troca de experiências entre os alunos (VADA, 2019)

A Escola Projeto Âncora, localizada em Cotia/SP atende aproximadamente 180 alunos, desde a educação infantil (a partir dos 5 anos) até o ensino médio. Possui uma infraestrutura composta por: salas de aprendizagem, salas de atividades corporais e de música, circo, quadra de esportes, biblioteca, refeitório, pista de skate, jardins com árvores frutíferas, canteiros de ervas e horta.

O foco está no processo de construção da autonomia, por meio de atividades colaborativas, que independem do espaço físico. Com o desenvolvimento do aluno, ele conquista maior liberdade para a realização das atividades onde for mais conveniente, podendo reduzir a sua presença física na escola, pois a plataforma virtual permite o acompanhamento das atividades realizadas à distância. Além disso, as parcerias estabelecidas na comunidade contribuem para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, conforme a disponibilidade e os interesses individuais, potencializando-se assim, o desenvolvimento das IM de cada um.

Cada sala de aprendizagem possui uma conformação e tamanho diferenciado. Na figura 4 registra-se uma delas, onde os mobiliários escolares são arranjados para os estudos individuais, em duplas ou em pequenos grupos, conforme ocorre nas demais salas. Dispostas em diferentes áreas da escola, não se encontram salas de aula enfileiradas ao longo de um corredor. Há grande integração entre os ambientes interno e externo, que propicia o contato com as áreas verdes, benéfico

para restauração cognitiva.



Figura 4 – Escola Projeto Âncora, Cotia/SP.

Fonte: Squaiella (2017)

Estes estudos de casos representam a transformação do espaço escolar, com a reconfiguração das salas de aulas e dos ambientes institucionais, para a adequação de metodologias ativas que consideram a inserção de novas práticas pedagógicas centrada nos alunos, sendo constante a busca por inovações nas suas atividades e na integração com o uso das tecnologias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da teoria de Gardner considera-se que há uma multiplicidade de inteligências na construção do conhecimento ao longo da vida de cada estudante, que se desenvolve a partir de uma combinação de fatores biológicos, culturais e sociais. Dessa maneira, considera-se a importância do edifício escolar para dar o suporte adequado ao desenvolvimento das inteligências múltiplas de cada aluno.

Compreende-se que as inteligências múltiplas se desenvolvem em ambientes variados, o que significa favorecer as comunidades de aprendizagem, onde as práticas pedagógicas possam ocorrer de maneira mais colaborativa e emancipadora. Por meio das metodologias ativas os alunos são instigados a participar ativamente do seu processo de aprendizagem, o que potencializa o desenvolvimento das suas inteligências.

As escolas precisam inovar o seu ambiente construído para possibilitar novas práticas pedagógicas, mais adequadas e contextualizadas ao seu público, que são os alunos da geração atual, tecnológica e conectada, que demandam maior flexibilidade, personalização e colaboração nas atividades educativas. Além do ambiente real, a escola pode se expandir para o ambiente virtual e proporcionar novas experiências aos seus alunos.

Para o edifício escolar dar o suporte à aprendizagem do aluno de forma inovadora, ele deve ser adaptado às necessidades dos alunos e dos professores à medida que essas necessidades evoluem. Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem devem ser variados e confortáveis, a fim de ampliar a gama de métodos de ensino e aprendizagem disponíveis (NAIR, 2017). Além disso, o edifício escolar deve ser considerado como um todo, desde o seu acesso, até os ambientes para atividades mais especializadas. Centros de atividades específicas podem fornecer os subsídios para o desenvolvimento de cada uma das IM. Espaços de circulação e local para refeições também devem ser incorporados como locais de aprendizagem, oferecendo maior flexibilidade e possibilidade para que o aprendizado ocorra maneira formal ou informal.

A educação no século XXI não se restringe ao edifício educacional, pois com a propagação das tecnologias da informação e comunicação, o planeta pode se tornar a escola do século XXI. Entende-se que é fundamental a inovação na instituição de ensino para que ela possa evoluir no processo de aprendizagem e estar contextualizada com a realidade e as necessidades da sociedade. Porém, apesar de perder o seu papel primordial de formação de saberes, acredita-se, diante do seu quadro atual essa instituição deverá se manter como formadora de profissionais para o mercado de trabalho e/ou com outras funções econômicas, sociais ou políticas, não desaparecendo da nossa sociedade.

Novas diretrizes projetuais de edifícios escolares são necessárias para que arquitetos, gestores e demais agentes envolvidos em novos projetos de edifícios educacionais, possam proporcionar ambientes compatíveis com as condicionantes emergentes na educação do século XXI. Deve-se permitir que os alunos tenham tempo e espaço para escolher o que querem fazer, considerando-se que suas escolhas podem potencializar as suas forças individuais.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Multiple Intelligences in the Classroom**. 3 ed. Virginia/EUA: ASCD, 2009.

AVENUES. **Avenues The world school**. Web site da instituição. 2018. Disponível em: <<https://www.avenues.org/en/the-world-school/>>. Acesso em 26 abr. 2018.

BENGFORT, Jacquelyn. Why Schools Are Embracing 'Anytime, Anywhere' Learning. **Forbes**, 02 maio 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard; et al.. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOHLERT, Christine Elisabeth; COOPER, Scott M. **Space for Creative Thinking: Design Principles for Work and Learning Environments**. Callwey, 2017.

- KOWALTOWSKI, Doris K. **Arquitetura escolar e o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de textos, 2011.
- KURANI, Danish. 2017. **Khan Lab School**. Kurani learning spaces that inspire, 2017. Disponível em: <https://kurani.us/khan-lab-school/>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- LANGE, Catherine. Architecture's Pivotal Role in the Future of K-12 Learning. **EdSurge**, 2016.
- MCCOOG, Ian J. Integrated Instruction: Multiple Intelligences and Technology. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies**, 2010.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- NAIR, Prakash. **Blueprint for tomorrow**: Redesigning schools for student-centered learning. 3 ed. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2017.
- OBLINGER, Diana G. et al. **Space as a change agent**. In: OBLINGER, Diana G. (org.). Learning spaces. Educause, 2006.
- PEREIRA, Paula Roberta Pizarro; KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornélie Knatz; DELIBERADOR, Marcella Savioli. Analysis support for the design process of school buildings. **Ambiente Construído**, v. 18, n. 3, p. 375-390, 2018.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.
- SQUAIELLA, Roberta B. F.; RIGHI, Roberto. Repensando o espaço construído da edificação escolar com as práticas pedagógicas inovadoras. IN: **Anais V ENANPARQ**, Salvador/BA: FAUFBA, 2018.
- SQUAIELLA, Roberta B. F.; RIGHI, Roberto. Inteligências múltiplas e as metodologias pedagógicas ativas na escola do século XXI. IN: MARTINS, Bianca Camargo (org.). **O essencial da Arquitetura e Urbanismo 2**. Ponta Grossa (SP): Atena Editora, 2019.
- VADA, Pedro. Avenues The Word School. **Archdaily**, 2019.
- VALENTE, J. A.; DE ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, 2017. p. 455-478.
- WELLER, Chris. The founder of Khan Academy built the ultimate school for kids to work and play together — take a look inside. **Business Insider**, 6 out. 2017.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DE INTERAÇÃO FORMAÇÃO-TÉCNICA

Thiago Vieira Machado

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão.

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Professora da Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão.

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFS

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Emancipação. Formação Cultural.

EMANCIPATORY EDUCATION: REFLECTIONS ON THE INTERACTION OF FORMATION AND TECHNIQUE INTERACTION

RESUMO: De modo geral, as tecnologias têm causado impacto em praticamente todos os seguimentos de nossas vidas, no entanto, na educação, suas implicações na formação do sujeito são pouco exploradas. Procuramos articular a teorização crítica à educação, para compreender a formação do homem moderno e a influência do desenvolvimento tecnológico para a formação cultural no âmbito educacional. Concluímos que na visão dos iluministas, a formação do homem moderno poderia promover por meio do esclarecimento transformações na vida social. No entanto, para os contemporâneos Adorno e Horkheimer a formação satisfaz os interesses da dimensão industrial e perpetua o enfraquecimento intelectual. Este desencantamento não implica dizer que estes pensadores são totalmente contrários aos meios técnicos de informação e comunicação, exceto se colocados a serviço da formação cultural e com fins pedagógicos.

ABSTRACT: In general, technologies have impacted virtually every segment of our lives, however, in education, their implications for the formation of the subject are little explored. We seek to articulate critical theorizing to education, to understand the formation of modern man and the influence of technological development for cultural formation in the educational field. We conclude that in the view of the Enlightenment, formation of modern man could promote through enlightenment transformations in social life. However, for contemporaries Adorno and Horkheimer, formation satisfies the interests of the industrial dimension and perpetuates intellectual weakening. This disenchantment does not imply that these thinkers are totally opposed to the technical means of information and communication, except when placed at the service of cultural formation and for pedagogical purposes.

KEYWORDS: Education. Emancipation. Cultural formation.

1 | INTRODUÇÃO

Faremos um esforço para articular um breve esboço cognitivo da teorização crítica à educação, mais especificamente, para compreender o campo da formação na Educação. A formação, aqui, apresenta-se como um processo complexo, denso e cheio de significados. Por isso, acreditamos que para compreender a formação se faz necessário uma postura para além da formação comumente percebida no currículo educacional conteudista e pragmático. Sendo assim, ressignificar o passado e repensar o mundo contemporâneo com o intuito de perceber os significados e as intenções simbólicas¹ dos meios técnicos de informação e comunicação presentes no cotidiano formativo são essenciais para a atual conjuntura educacional em que vivemos.

Neste sentido, quais as consequências da relação entre o desenvolvimento tecnológico e o campo educacional para a formação do homem moderno? Por compreendermos que essa questão margeia múltiplas respostas, parece-nos essencial delimitar nosso olhar. Por isso, faremos um esforço para compreender a formação do homem moderno e a influência do desenvolvimento tecnológico nesta formação. Dito isto, levamos em consideração a tradição da razão e do progresso² proveniente do século das luzes, por volta dos séculos XVII e XVIII.

Utilizamos neste estudo referências clássicas das ciências sociais, as quais pertencem a tradições teóricas quadrantes da teoria social, política e filosófica, para discutir o processo formativo cultural e educacional do mundo moderno, assim como o impacto social e político dos meios técnicos de informação e comunicação na contemporaneidade.

As obras de Adorno e Horkheimer (1985; 1995), assim como os documentos aqui selecionados do dossiê sobre Adorno no ano de 2003, remetem-se a uma necessidade da crítica permanente à modernidade³, sobretudo a crítica da razão e ao projeto moderno. Neste sentido, suas contribuições no campo educacional estão voltadas à análise da categoria progresso e a crítica ao capitalismo tardio⁴, como premissa de um pensamento esclarecedor e emancipatório.

Por esta razão, consideramos de suma importância avaliar historicamente a modernidade, suas principais características e entender se a partir deste contexto se

1. Nesse contexto, as formas simbólicas se referem as atividades de produção, transmissão e recepção de significados que são exercidas por instituições culturais como a igreja, as escolas, as universidades e, em especial, a indústrias da mídia, pois o objeto – a formação – apresenta uma íntima ligação com as tecnologias digitais no momento atual.

2. Dupas (2006) em “O mito do progresso ou progresso como ideologia” analisa o conceito de progresso até o final do século XX com base nos estudos de Bury (2004) e Nisbet (1980). De modo geral, progresso supõe que a civilização se mova para uma direção entendida como benévola.

3. Neste estudo apresentaremos a formação humana e o papel fundamental dos meios de comunicação para a transformação cultural a partir da modernidade. Para tanto, nos concentramos no conceito e entendimento de modernidade como um campo institucional e cultural.

4. Ao se referir sobre capitalismo tardio o autor pensava em uma sociedade pós-guerra e em constante progresso das técnicas de produção. Termo bastante utilizado por Adorno para descrever a sociedade contemporânea, ao invés de sociedade industrial.

o uso da técnica é predominante destinado ao desenvolvimento social e humanitário (progresso social), ou se para satisfazer os interesses da dimensão industrial e perpetuar na formação do indivíduo o enfraquecimento intelectual.

Portanto, para ampliar nossa compreensão a respeito desta relação traremos para a discussão autores que evidenciam em suas obras a noção de progresso social, bem como os efeitos dos produtos culturais, incluindo os meios técnicos de informação e comunicação, na formação dos sujeitos contemporâneos.

2 | A FORMAÇÃO MODERNA

Para refletirmos sobre a formação no contexto moderno recorreremos às contribuições teóricas de Locke (1986), Rousseau (1995) e Kant (1996) sobre a educação – projeto pedagógico moderno – no século XVIII. Na tentativa de buscar uma nova ordem social é que, neste período, os estudos eram voltados para o próprio homem. Assim, pregoavam-se que a formação do homem deveria se dar pelo pensamento livre, o qual substituiria a tradição, sobretudo, religiosa.

Santos (2016)⁵, destaca que para entender o pensamento educacional moderno é preciso se voltar para o ser humano e o meio cultural. Para tanto, o autor propõe refletir sobre uma concepção de educação do corpo no século XVIII. Através desses três autores é possível perceber ações disciplinares e orientadoras centralizadas na moral, nos costumes e na educação que poderiam promover mudanças na conduta moral, no intelecto e no corpo do homem moderno.

Para Locke (1986), a formação exalta o aspecto disciplinar do ser humano, o qual se instrui a submissão dos instintos à razão – dominar as paixões. Neste sentido, a educação é a formação específica do *Gentleman*⁶, em que prepara o indivíduo, em especial a criança, para a virtude, formação moral. (SANTOS, 2016)

O pensamento teórico de Locke se sustenta na percepção sensorial como base do conhecimento. Desta forma, o autor enfatiza que tanto a sensação como a razão são indispensáveis para um conhecimento significativo, pois para ele o ponto de partida de todo conhecimento é a sensação.

Na teoria de Rousseau (1995) a natureza está sob o regimento de leis gerais e racionais e que se encontram acima das circunstâncias sociais. Assim, o homem regido por estas leis estaria em seu estado natural, logo, a educação seria aquela que reclama o valor da natureza e das coisas e combate a influência dos homens através do contato com suas próprias experiências. (SANTOS, 2016)

Posto isso, podemos perceber a formação do homem natural em *Emílio* – criança imaginária de uma das suas principais obras – quando Rousseau apresenta suas necessidades mais essenciais. Para a pedagogia desse autor a liberdade é um

5. Buscamos extrair informações a respeito da educação moderna na primeira parte da obra de Santos (2016) “O lugar do corpo no cenário da educação moderna”, em que se utiliza dos escritos de Locke (1986); Rousseau (1995) e Kant (1996) como fonte primária nesta concepção.

6. Para Locke o gentleman apresentava uma conduta ética, ou seja, boas maneiras por meio da instrução.

direito, o qual pode permitir adaptar a formação à natureza.

Neste sentido, não era o propósito da educação se apresentar de forma engessada, e sim formar um homem livre e consciente da sua vocação natural. Para tanto, a formação ideal desta concepção seria “deixar Emílio livre”, longe das influências sociais para que houvesse uma formação natural e o mesmo pudesse crescer moralmente e intelectualmente.

Kant (1996), por sua vez, apresenta a formação do homem esclarecido como um dos principais pontos de sua teoria. A compreensão do homem como um ser racional por natureza norteia o modelo pedagógico deste autor, que estabelece ligação entre a pedagogia e a ética. (SANTOS, 2016)

Neste sentido, para Kant o esclarecimento permite fazer uso consciente da razão e a disciplina se apresenta de forma fundamental para a construção de uma lei moral. Sendo assim, a disciplina ao lado da educação ética forma a base da consciência nesta perspectiva. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. (KANT, 1996, p. 11)

Dito isto, para se tornar um homem esclarecido se faz necessário transformar a animalidade em humanidade, para que o homem possa exercer o seu próprio entendimento – o livre pensar – e não mais ser dirigido intelectualmente por outrem.

De modo geral, entendemos que o intuito do projeto pedagógico moderno de converter a educação numa posição cívica e racional parte da postura formativa crítica frente a um pensamento tradicional, o qual culminaria em um progresso social. Contudo, neste período moderno tal construto – o livre pensar – comumente associado a instrução e a disciplina das crianças poderia consolidar o caráter e os bons costumes da humanidade, além de poder promover o esclarecimento do homem por meio do processo educativo.

Diante disso, Charles (2011, p. 72)⁷ nos apresenta o ponto decisivo do projeto pedagógico moderno:

Se a educação é tão importante no século das Luzes é porque os filósofos sabem, após Descartes, que os preconceitos se enraízam nas primeiras épocas da vida, quando a razão não está ainda formada para contrariá-los. Ora, se os preconceitos se transmite pela educação, não será necessário trabalhar somente com as crianças, mas também com seus preceptores, pois o círculo vicioso da ignorância só pode ser vencido na sua própria fonte.

Partindo da concepção de que a educação deste século se voltava mais fortemente para as crianças é que Charles, enfatiza a posição de Jean-Pierre de Crousaz (1722 *apud* CHARLES, 2011), ao propor que os pais e os preceptores tivessem uma atenção especial na educação das crianças e não negligenciassem tal processo. Neste sentido, o projeto pedagógico moderno objetivava modificar a

7. O texto de Sébastien Charles “*Paideia e Filosofia no Século das Luzes*” traduzido pelos autores do livro “*Moder- nidade Filosófica*” Edmilson Menezes e Everaldo de Oliveira no ano de 2011, nos traz um apanhado da educação no século das luzes. Ide Charles (2011).

relação de autoridade destes no processo educativo, percebido na força física e psíquica, buscando substituí-las pela atenção e delicadeza.

Deste modo duas esferas – privada e pública – foram problematizadas. Sendo a privada de responsabilidade dos preceptores, na qual recomendam-se que estes se tornem exemplos de virtude e não de autoridade. A esfera pública, por sua vez, direcionava a responsabilidade para os mestres (docentes), de tal modo que estes deveriam formar-se primeiro para depois formar os outros, sendo essa a principal recomendação. Os mestres precisam ter independência suficiente do seu estado de saber. (CHARLES, 2011)

A essa última esfera nos atentaremos para discutir uma formação educativa crítica e reflexiva dos mestres e das crianças na contemporaneidade. Charles (2011) provoca uma reflexão sobre o ensinar e o aprender na perspectiva de Locke, na qual diz que é através das sensações que a razão é provocada e não por teorias acabadas que explicam o homem. Portanto, os mestres precisam tratar a educação desde a infância, através da divisão estrutural sensitiva e reflexiva.

Neste sentido, as crianças experimentaríamos pela sensação, além de formar ideias em proporção ao que elas podem compreender e os mestres precisariam desse esclarecimento para racionalmente formá-las. Por este motivo, é necessário que estes não as formem conforme seus pensamentos, mas as estimulando a pensar. O autor se apropria de Kant para afirmar que somente um Estado livre estaria em condições de permitir uma educação emancipatória e que somente dessa forma, as crianças seriam capazes de andar por si mesmas.

3 | FORMAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Os autores Alemães Horkheimer e Adorno (1985; 1995) fazem uma crítica ao esclarecimento proposto por Kant e aos filósofos modernos, os quais tinham como premissa a noção de progresso e valorização do indivíduo como principais propulsores para um progresso moral. Eles buscavam certezas, verdades e valores não mais no passado, mas no indivíduo, através da reflexão racional. No entanto, para Adorno e Horkheimer, o progresso pretendido pela modernidade daria preferência a autonomia do indivíduo e não ao “todo”, entendido por eles como o social. Assim, o desprezo pelo contexto social, acarretaria uma série de situações nefastas para a humanidade.

Para Adorno (1995) a teoria social é uma abordagem formativa, por isso, o autor acredita que uma educação política poderia levar a sociedade a emancipar-se. Esta abordagem formativa tem um papel fundamental no processo formativo educacional contemporâneo quando nos damos conta de que as mudanças e as determinações sociais são refletidas na educação desde tempos atrás formando ou deformando os indivíduos.

Adorno (1995) ao tratar da educação, faz alusão a não repetição de

Auschwitz, concomitantemente à resistência frente a barbárie ainda presente na contemporaneidade. Para tal, torna-se relevante entender o esclarecimento geral no tocante a uma auto-reflexão crítica intelectual, cultural e social.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 1995, p. 120-121)

Para Adorno (1995), é também nesta primeira infância – discutida anteriormente – que a família e a escola deveriam fortalecer a resistência em relação à adaptação nos dias atuais. Uma das tarefas mais decisivas da educação contemporânea que o autor adverte é a crítica a um realismo supervalorizado, muitas das vezes proporcionado por meios técnicos de informação e comunicação, o qual é inculcido nas crianças um processo de adaptação “dolorido”, que finda sendo cruel.

A busca pela racionalidade exacerbada culminou em um deslumbramento e encantamento pela racionalidade técnica⁸, a qual acaba embaraçando a liberdade intelectual da sociedade e, por conseguinte, pode levar à barbárie. Desta forma, crianças que não suspeitam da crueldade da vida, acabam sendo expostas à barbárie logo após passarem a ganhar a falsa “autonomia” no momento que deixam de ser protegidas pelos pais. (ADORNO, 1995)

Isso se dá a partir do momento em que se restringe o ato de reflexão. Além disso, Adorno reconhece os pais como produtos da cultura, de modo que se a cultura é bárbara, logo, os pais também o serão. Incluiremos neste contexto os mestres (docentes), pois os mesmos também são produtos da cultura.

Com isso, o autor propõe uma reflexão acerca do desencantamento do mundo – promessa da modernidade – no momento em que percebe as fases multifacetadas do esclarecimento, se opondo a aceitar e se adaptar às vantagens oferecidas pela razão, como um ato de resistência. Desse modo, as implicações subjetivas, as determinações subliminares e as nuances de um sistema opressor que se inicia após a industrialização da sociedade são postas sobre a mesa com o intuito de apresentar a face sombria e perversa do esclarecimento.

Neste sentido, entendia-se que o progresso técnico-científico advindo do esclarecimento da consciência traria para a humanidade avanços morais. No entanto, Adorno acreditava que os meios de comunicação e informação poderiam servir tanto para autonomia, quanto para submissão. Dessa forma, verificou-se que a razão técnica poderia ocasionar uma série de barbáries, originando um retrocesso social. “Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie”. (ADORNO, 1995, p. 15)

8. A racionalidade técnica aqui é entendida como a valorização da razão como instrumento de conhecimento válido através da comprovação científica.

O documento *A Filosofia Moral Negativa de Theodor W. Adorno*, produzido pelo também Alemão Gerhard Schweppenhäuser, teve como premissa apresentar a interpretação de Adorno quanto a moral. Nesse contexto, Adorno apresenta a dupla posição da moral, como instrumento de liberdade e de opressão, sendo assim, o mesmo acreditava que toda moral poderia ser criticada. (SCHWEPPENHÄUSER, 2003)

As inquietações que originaram as produções de Adorno e Horkheimer tiveram como plano de fundo elementos morais presentes em conflitos e guerras de suas épocas. Esses acontecimentos implicaram em questões de ordem dialógica, pois eles acreditavam que a realidade era contraditória, todavia, dialética. Neste sentido, os autores apresentam fissuras de certas condições sociais – cultura de massa – ou de um determinado fenômeno visando um esclarecimento dialético, como por exemplo, o poder influente dos meios técnicos de informação e comunicação ou clássico caso de extermínio em massa, denominado “Auschwitz”.

Para Horkheimer; Adorno (1985), não se encontra barbárie somente em Auschwitz, mas no próprio princípio civilizatório. Pretender se opor a esta realidade, faz-se necessário para entender os limites do esclarecimento em face da tendência dominante do progresso, em que o processo dialético entre o esclarecimento e a dominação é de suma importância para o discernimento do progresso de crueldade e da liberdade. “Eles achavam que era o antissemitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158)

O antissemitismo, ou seja, o preconceito, a hostilidade e a discriminação contra Judeus e Árabes, foi um “movimento popular” da época dos autores, e em seus escritos eles põem em evidência a tentativa bárbara de extermínio dessas raças (anti-raça). Mas isso não se dá de forma isolada, pelo contrário, eles apresentam as contradições de diversos fenômenos sociais presentes na formação cultural contemporânea, frente a uma política emancipatória. Sejam eles de regime fascista ou capitalista.

4 | O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E A CONTRADIÇÃO PRESENTE NA FORMAÇÃO CULTURAL

A maioria pensadores sociais, quando se tratava da dinâmica cultural, associavam os processos de racionalização e secularização ao surgimento das sociedades modernas. Todavia, não atribuíam papel significativo do desenvolvimento tecnológico à formação cultural. Thompson (1999), por sua vez, acredita que para entender a natureza da modernidade é necessário evidenciar também o desenvolvimento dos meios de informação e comunicação – invenção da impressão e codificação elétrica da informação – focalizando nos meios de produção e circulação

das formas simbólicas presente no mundo social.

Diante disso, acreditamos que tanto a ideia de racionalização, quanto a de desenvolvimento dos meios técnicos de informação e comunicação – explorados pelos aspectos político, econômico e cultural – contribuíram para o desenvolvimento das sociedades modernas, haja vista o deslumbramento e encantamento destas pela racionalidade técnica e pela noção de progresso e formação social.

Estas “contribuições” alvitradas a partir da modernidade, em decorrência da forma técnica ou instrumental, não pode, de maneira alguma para Thompson (1999), encobrir a outra face dessas contribuições, a dimensão simbólica. O autor acredita que a dimensão simbólica pode afetar diretamente na formação do sujeito. Desta forma a análise cultural parte da interpretação das formas simbólicas, ou seja, das significações dos fenômenos sociais de forma autônoma.

Neste sentido, acredita-se que o processo de desenvolvimento tecnológico e seus impactos foram potencializados pelas formas de produção, armazenamento e reprodução dos meios de comunicação de massa, os quais podem produzir e reproduzir em larga escala; podem apresentar disposição em relação ao tempo e espaço; bem como, podem evidenciar, por meio de mensagens subliminares, a relação de poder⁹ e a mercantilização de conteúdos simbólicos.

Kenski (2007, p.20-21) argumenta que “o desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história. Todas estas descobertas serviram para o crescimento e desenvolvimento do acervo cultural da espécie humana”.

Corroborando com os dizeres de Thompson (1999) e Kenski (2007) acerca das transformações sociais modernas sofridas pelo meio técnico, Belloni (2001) destaca que a presença de objetos técnicos mediatizando as relações dos homens entre si, como também com a natureza está enraizada nos processos de secularização e racionalização. Isto posto, a autora evidencia o crescente domínio da natureza como consequência do conhecimento técnico-científico e confirma as insuficientes explicações místicas.

É nesse cenário que se insere a chamada “indústria cultural”, a qual ideologicamente dissemina a produção em série e a padronização de bens com fins mercadológicos e de controle social. Neste caso, Horkheimer; Adorno (1985) entendiam que a cultura viraria mercadoria e seu rendimento financeiro desprezaria a necessidade social de seus produtos.

Desta forma, Adorno e Horkheimer percebem a cumplicidade entre a razão, o desenvolvimento tecnológico e o capitalismo tardio. Essa convivência para eles mantém em vigência um sistema opressor na sociedade, bem como, uma barbárie velada e não propõe um progresso do sistema social. Sendo assim, a barbárie

9. Entendemos como poder a capacidade dos fenômenos sociais de agir – ações intencionais – para alcançar seus objetivos e interesses. Destacamos com base nos escritos de Thompson (1999) os quatro principais tipos de poder: econômico; político; coercitivo e simbólico ou cultural.

continua existindo e exercendo sua função – pressão social – na contemporaneidade. Apesar da aparente invisibilidade de seus atos simbólicos, a sociedade prossegue caminhando para o retrocesso. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114)

Para Adorno, as condições sociais surgem das determinações impostas pela indústria cultural, através da qual se proporciona uma semiformação à sociedade, ou seja, estimula uma aparente formação. “[...] a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas”. (ADORNO, 1995, p. 21)

Em *Adorno, Semiformação e Educação*, texto produzido por Wolfgang Leo Maar, traz a ideia de semiformação, desenvolvida por Adorno e Horkheimer, como uma uniformização da sociedade administrada, a qual é tomada pelo caráter de *fetichê* da mercadoria e pelo “ar de semelhança” que a indústria cultural confere a tudo. “As ‘massas’ são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural”. (MAAR, 2003, p. 461)

É nesse contexto que a “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt, incluindo os Frankfurtianos Adorno e Horkheimer, tem um papel fundamental para a formação social, pois analisam as determinações sociais que implicam no processo formativo educacional. Os autores acreditavam que ao difundir uma educação política estariam desenvolvendo uma educação para a emancipação.

A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política. (ADORNO, 1995, p. 14-15)

Diante disso, as determinações sociais não deveriam ser tratadas como acidentais ou naturais, ao contrário, deveriam ser jogas contra os seus próprios conceitos. Assim, fazendo-se uso de questionamentos, apontando limitações objetivas, revelando as contradições, dentre outros condicionantes de resistência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão dos iluministas, formação do homem moderno poderia promover por meio do esclarecimento transformações na vida social. Entretanto, a pedagogia moderna a partir do uso da razão e valorização da ciência, como vimos anteriormente nas discussões críticas de Adorno e Horkheimer (1985; 1995) sobre cultura e educação, levou a contemporaneidade a problematizar a *Bildung* (formação) e o *Aufklärung* (esclarecimento) como elementos modernos a serviço da dimensão industrial e do enfraquecimento intelectual.

Os autores Adorno e Horkheimer acreditavam que os meios de comunicação de massa passariam a moldar o mundo. Horkheimer; Adorno (1985; 1995) diziam que os produtos culturais implicavam nas posturas de aceitação da ordem social. No entanto, Thompson acreditava que nem todos estariam necessariamente no mesmo “saco”, ao dar a entender que os autores generalizavam a passividade dos indivíduos. Desta forma, Thompson (1999) defende a ideia de análise destes produtos simbólicos e culturais para a promoção de sujeitos receptores autônomos.

Por outro lado, eles se complementam uma vez que possuem como premissa um pensamento emancipatório (Adorno e Horkheimer) e autônomo (Thompson) em relação aos impactos sociais e políticos advindos dos meios de informação e comunicação.

Adorno e Horkheimer são bastante conhecidos por suas franquezas e palavras “duras” a respeito, sobretudo das possíveis causas nefastas da técnica para a sociedade. Alguns pensadores concordam com os empregos de suas obras, como é o caso de Belloni (2001), ao destacar que a ciência e seus desdobramentos técnicos cada vez mais vão penetrando a vida social cotidiana, contudo a natureza caminha para a perda de seus mistérios e, a religião, sua importância na compreensão do mundo, agora papel da ciência.

No entanto, este desencantamento não implica dizer que estes pensadores são totalmente contrários aos meios técnicos de informação e comunicação, como até o próprio Adorno não o é. Uma prova disso é sua posição quanto à televisão educativa, ao destacá-la eficaz se colocada a serviço da formação cultural e com fins pedagógicos, sobretudo na primeira infância.

Daí a importância que existe acerca do esclarecimento para com a educação, principalmente na infância e no processo de formação docente. Acreditamos estar nesses dois pressupostos o acesso mais rápido e mais eficaz para se alcançar a desbarbarização da sociedade. Para tanto, faz-se necessário intermediar na formação docente e no processo educativo das crianças uma consciência da realidade atual, em especial, sobre a influência dos meios técnicos de informação e comunicação para a formação cultural do sujeito. Apresentando, assim, o processo de auto-reflexão crítica.

Portanto, faz-se necessário resgatar o potencial da consciência como princípio educacional na sociedade contemporânea, visto que toda reflexão carece de ser apreendida como não submissão à vontade de alguém ou de outrem, como também um movimento de resistência do sujeito a todo *clichê*. Dito isto, só assim Auschwitz não virá a ocorrer novamente; a verdade será extraída do conteúdo; o processo emancipatório chegará ao seu ápice, tornando-os sujeitos refletidos da história.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- CHARLES, Sébastien. Paideia e Filosofia no século das luzes. In: Menezes, Edmilson; Oliveira, Everaldo de. **Modernidade Filosófica: um projeto, múltiplos caminhos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.
- CROUSAZ, *Traité de l'éducation des enfants*. La Haye: Vaillant et Prevost, v. 1. 1722.
- DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso ou progresso como ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Adorno, Arte e Educação: Negócio da Arte como Negação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.83, p. 495-505, agosto 2003.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LOCKE, J. **Pensamientos sobre La Educación**. Tradução de La Lectuara y Rafael Lasaleta. Madrid-España: AKAL, 1986.
- MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno, Semiformação e Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.83, p. 459-476, agosto 2003.
- SANTOS, L. A. M. **O corpo próprio como princípio educativo: a perspectiva de Merleau-Ponty**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016, v. 1.
- SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. **A Filosofia Moral Negativa de Theodor W. Adorno**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.83, p. 391-415, agosto 2003.
- THOMPSON, John B. **A Mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPÓSITO

Lucila Ludmila Paula Gutierrez

Universidade Federal de Ciências da Saúde,
Departamento de Ciências Básicas da Saúde
Porto Alegre – RS

Paula Macarena Caballero Moyano

Universidad de Talca, Departamento de Ciencias
del Movimiento Humano
Talca – Chile

Universidade Federal de Ciências da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Reabilitação
Porto Alegre – RS

Raphael Maciel da Silva Caballero

Universidade Federal de Ciências da Saúde,
Departamento de Saúde Coletiva
Porto Alegre – RS

RESUMO: A contemporaneidade tem trazido profundas modificações em diversas áreas, pedindo maior reflexão sobre a produção de conhecimento e sua aplicação. A intenção desse capítulo é promover uma reflexão sobre a formação de profissionais de saúde na atualidade, orientada pela necessidade de modelos pedagógicos centrados em aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências. No contexto da saúde no Brasil, a formação qualificada dos profissionais é reconhecida como condição indispensável para garantir a eficiência dos serviços

prestados à população. Uma alternativa para o desenvolvimento de competências na formação de profissionais da área da saúde tem sido a ressignificação das aprendizagens. Nesse sentido, a educação emancipatória pode colaborar como uma perspectiva orientadora das relações pedagógicas. Um novo modelo de formação requer uma concepção e prática renovadas de ensino emancipatório, que vai além do modelo tradicional de transmissão de conteúdos, para a concepção e *práxis* de um professor como articulador de oportunidades, como motivador e como consultor dos processos de aprendizagem. As aprendizagens, portanto, têm que ser potencialmente significativas, ou seja, uma articulação entre a lógica na organização do conteúdo e a experiência que cada indivíduo tem com o conteúdo aprendido.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Profissionais da saúde; Competência.

EMANCIPATORY EDUCATION FOR HEALTH PROFESSIONAL FORMATION: SIGNIFICANT LEARNING AS A PURPOSE

ABSTRACT: Contemporaneity has brought profound modifications upon several areas, demanding greater reflection on knowledge production and its application. This chapter intent is to promote reflection on health professionals'

formation, oriented by new pedagogical models centered on meaningful learnings and skill development. In Brazil's health context, professionals qualified formation is acknowledge as indispensable condition to assure efficiency on services offered to the population. An alternative to skill development on healthcare professionals is resignification of learnings. In that sense, emancipatory education can collaborate as a guiding perspective for pedagogical relations. A new formation model requires renew conception and practice of emancipatory teaching, beyond traditional model of content transmission into a teacher as coordinator of opportunities, as a motivator and as learning process consultor. Learning, therefor, has to be potentially meaningful, in other words, an articulation between content organization and the experience that each individual has to the content.

KEYWORDS: Learning; Health professionals; Skills.

1 | INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem trazido profundas modificações em diversas áreas, pedindo maior reflexão sobre a produção de conhecimento e sua aplicação. Mitre e colaboradores (2008) citam como aspectos a serem discutidos a velocidade das transformações, a perspectiva de questionamento sobre valores até então consolidados, a influência dos meios de comunicação na construção/formatação profissional e a apresentação de novas organizações do espaço-tempo social. Esse contexto, no qual a ideia de *verdade* assume conotação provisória no âmbito científico, convoca a discussão sobre o lugar da aprendizagem, do professor e do aprendente na formação de profissionais – particularmente em campos de atuação em que o rigor técnico-científico é associado com valores intrinsecamente humanos, como na área da saúde.

A intenção desse capítulo é promover uma reflexão sobre a formação de profissionais de saúde na atualidade, orientada pela necessidade de modelos pedagógicos centrados em aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências.

2 | FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO CAMPO DA SAÚDE

As instituições universitárias, local primeiro da formação em saúde, atualmente são pautadas em princípios democráticos e transformadores, o que implica adentrar novos paradigmas que possibilitam olhares ampliados, além do diálogo entre os diferentes saberes disciplinares (PIVETTA et al, 2010). O compromisso institucional brasileiro está indicado no artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que convoca as universidades a gerarem atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo integrativo e complementar, promovendo a difusão, criação, sistematização e transformação do conhecimento por meio da articulação entre teoria e prática.

No contexto da saúde no Brasil, a formação qualificada dos profissionais é reconhecida como condição indispensável para garantir a eficiência dos serviços prestados à população. A garantia deste direito, citado no artigo 200 da Constituição Federal, depende da constante manutenção e aprimoramento do Sistema Único de Saúde (SUS) que, junto ao Ministério da Educação, é responsável por ordenar a formação de recursos humanos e estabelecer os critérios de formação necessários para cada profissão (BRASIL, 1988). O funcionamento deste processo envolve não apenas os órgãos públicos, mas sua articulação com a sociedade e sua capacidade de evidenciar as deficiências e necessidades de aprimoramento de acordo com as realidades locais.

Os novos desafios impostos aos cenários atuais da educação universitária em saúde trazem a ruptura de estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional, uma vez que se visa formar profissionais da saúde com atuação mais crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente (SEMIN et al, 2009). Souza e colaboradores (2014) afirmam ainda que

O acúmulo exponencial de conhecimentos e a incorporação crescente de tecnologias de aplicação nas várias áreas da saúde impulsionaram para uma formação muitas vezes fragmentada em campos altamente especializados e a busca da eficiência técnica.

A organização da formação em saúde atualmente deve conceber a *aprendizagem* como um guia da trajetória de construção profissional. As realidades contemporâneas impõem a necessidade de estabelecer interações produtivas e significativas, onde cada indivíduo participa de maneira autêntica e efetiva. As universidades também desejam reduzir a quantidade de conteúdos factuais apresentando e provendo oportunidades de escolha ao estudante, incluindo integração vertical e horizontal das disciplinas e ambientes de ensino nos diversos níveis de assistência à saúde (SOUZA et al, 2014).

Esse processo, em que os alunos são confrontados com a realidade profissional (com a complexidade que isso implica), é mais exigente que o modelo tradicional de ensino: é preciso desenvolver *competências* cognitivas, procedimentais e atitudinais. No âmbito educacional, relaciona-se a palavra competência à aptidão do indivíduo ao executar as atividades propostas de forma exitosa. Essa compreensão corrobora com o conceito de Perrenoud, o qual afirma que competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999 p. 7). Ou ainda, a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexas. Perronoud afirma que competências não são objetivos, não são indicadores de desempenho e tampouco potencialidades da mente humana, pois estas só se tornam competências através de aprendizagem desenvolvida, ou seja, as competências são construídas e adquiridas (SILVA; FELICETT, 2014).

Uma alternativa para o desenvolvimento de competências na formação de profissionais da área da saúde tem sido a ressignificação das aprendizagens. Nesse sentido, a educação emancipatória pode colaborar como uma perspectiva orientadora das relações pedagógicas.

3 | EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA ORIENTANDO A FORMAÇÃO EM SAÚDE

A conceituação de Educação Emancipatória tem diferentes nuances conforme a área na qual está sendo afirmada. Essa potencial polissemia não é efetivamente problemática tendo em vista o referencial comum que os múltiplos contextos adotam: as produções de Paulo Freire (NOURI, 2014). A principal associação da ideia de emancipação freireana está no sentido filosófico de igualdade nas relações pedagógicas (KOHAN, 2019).

As afirmações de Freire acerca desse tópico são explicadas pelo próprio autor ao descrever que uma das principais virtudes do educador é a humildade, indicando que “aceitar e respeitar a diferença” é uma das condições para a escuta de outras e outros – a falta de escuta do outro (em sentido amplo), geralmente pela consideração de que seu pensamento e sua linguagem são os únicos corretos – leva ao desprezo e ao destrato do educando. A Educação Emancipatória, nessa perspectiva, é exigida pelo compromisso de que “ninguém é superior a ninguém” em um processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

É importante destacar que esse projeto emancipatório não implica assumir que professores e alunos são essencialmente iguais, pois isso significaria dispensar o processo pedagógico de ensino pelo inerente compartilhamento de uma cultura e um saber comuns. A igualdade proposta como condição educacional é da ordem ético-cívica (valores e cidadania, intrinsecamente política), mas mantendo-se uma diferença epistemológica que justifica os respectivos papéis de educadores e educandos. Essa diferença, portanto, é necessidade de constituição para uma relação de aprendizagem, não sendo oposição à igualdade – o termo antagônico seria “desigualdade” (CASALI, 2001).

A aplicação dos princípios freireanos fora da área da Educação ganhou particular destaque no campo da Saúde. Uma das razões para isso é declarada institucionalmente na proposição de uma Educação Popular em Saúde, reconhecendo que todas as práticas em saúde acabam por associar elementos de educação (BRASIL, 2007). Essa indissociação tornou-se mais evidente após a criação do Sistema Único de Saúde, que assumiu a participação social e a integralidade no cuidado em saúde como princípios fundamentais para o sistema brasileiro de saúde. Nesse sentido torna-se necessário constituir alternativas teóricas e metodológicas para ampliar a participação da sociedade nas práticas de educação em saúde, almejando práticas pedagógicas que levem à autonomia de educando nas situações que limitam o viver

com o máximo de qualidade de vida que todos merecem (VASCONCELOS, 2009).

Um aspecto interessante desse deslocamento pedagógico repercute na formação de profissionais em saúde, gerando diversas experimentações curriculares (GONZE, 2011; MACHADO, 2007, SILVA, 2004). As alternativas no percurso formativo têm sido realizadas para tentar assegurar maior centralidade no aspecto processual e relacional do encontro entre educador e educando: a busca de centralidade da *aprendizagem* como propósito do projeto formativo.

Segundo Nuto e colaboradores (2006),

“Isso pressupõe levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, o que engloba *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos e aprender a ser*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades”.

Para Noro & Noro (2002), quando o educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve a capacidade de o aluno procurar em si mesmo as respostas para seus problemas, tornando-o responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Desta maneira percebe-se que é importante que o aluno seja capaz de tornar dinâmicas as oportunidades de ação-reflexão, com o acompanhamento permanente do professor que deve propiciar ao estudante, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos, na construção de verdades formuladas e reformuladas (SEMIN et al, 2009). Além disto, o comprometimento compete, também, ao educando, visto que só aprende quem quer aprender, e só se “ensina” a quem quer ser ensinado. De acordo com Tardif (2002, p. 132), “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.” (FELICETTI & MOROSINI, 2010).

4 | APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPÓSITO FORMATIVO

A abordagem de Paulo Freire tem em seu repertório conceitual diversas referências sobre como o processo de aprendizagem pode configurar uma educação emancipatória. Vasconcelos e Brito (2014), que analisam a obra freireana, afirmam que se aprende na medida em que há apropriação de sentidos – os conteúdos utilizáveis são aqueles percebidos como favoráveis ao crescimento individual, ou seja, aprende-se quando se conhece efetivamente (ou reconhece) o objeto da aprendizagem no contexto da vida do aprendente. É possível compreender, portanto, que o processo de aprendizagem está apoiado em aspectos que demandam significância para o aluno, ou seja, estão associados a um saber já existente e sua utilização no seu espaço cotidiano. David Ausubel (2000), um dos proponentes do conceito de aprendizagem significativa, a denomina como a relação existente entre as novas ideias (conceitos, conteúdos) e as prévias (já formadas no construto do aprendente).

Quando o propósito de uma instituição de ensino superior é claramente formar profissionais competentes com aprendizagens adquiridas e constantemente mobilizados em diferentes contextos, a atuação dos professores muda radicalmente. A organização tradicional no ensino na saúde confere aos docentes e à instituição de ensino o privilégio de selecionar conteúdos e tarefas para a obtenção da maior eficiência no sistema educacional. Os conteúdos selecionados pelos docentes passam a ser expressos na forma de comportamentos a serem alcançados, segundo uma organização mais direcionada possível para atingir os objetivos estabelecidos (SEMIN et al, 2009).

De modo geral, os atuais movimentos brasileiros para reorientação da formação de profissionais em saúde assumem que o processo pedagógico deve responder às necessidades sociais, enquanto a educação deve se responsabilizar pela formação de profissionais capazes de pensar e agir de modo crítico, propositivo e transformador na sociedade. A proposta defendida tem a intenção de superar as práticas educacionais fragmentadas, tecnicistas e descontextualizadas (PACHECO, 2001). Neste novo quadro, a atuação do professor é organizar um conjunto de estratégias e recursos que ofereçam oportunidades de aprendizagem os alunos, alinhados com os fins educacionais do projeto formativo em curso. Os alunos, por sua vez, assumem o protagonismo na construção da aprendizagem, contextualizados na perspectiva das situações enfrentadas pela profissão almejada. Os componentes relacionais do aprendizado (autonomia, capacidade crítica, responsabilidade, criatividade) não só são incluídos, mas incentivados ao desenvolvimento pela participação em um processo centrado na aprendizagem por competências (TRONCOSO & HAWES, 2007).

De fato, a questão-chave sempre olhando para o perfil da graduação em saúde é: O que meus alunos precisam aprender para ser competentes? Quando eles têm que aprender? Que aprendizagens serão significativas para eles no seu exercício profissional futuro?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, um novo modelo de formação requer uma concepção e prática renovadas de ensino emancipatório, que vai além do modelo tradicional de transmissão de conteúdos, para a concepção e *práxis* de um professor como articulador de oportunidades de aprendizagem, como motivador da aprendizagem, como consultor dos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, além da figura do professor individual, conceber o ensino como ação coletiva de uma comunidade: o ensino é tanto responsabilidade individual quanto responsabilidade do grupo que, por fim, certificará as competências e a aprendizagem em que os alunos foram capacitados (TRONCOSO & HAWES, 2007). Em suma, as aprendizagens têm

que ser potencialmente significativas, ou seja, uma articulação entre a lógica na organização do conteúdo e a experiência que cada indivíduo tem com o conteúdo aprendido.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL DP. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 2000.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01/07/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CASALI AMD. A pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, p. 17-22, 2001.

FELICETTI VL, MOROSINI MC. **Do compromisso ao comprometimento**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR 25, n. especial 2, p. 23-44, 2010.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZE GG, SILVA GA. **A integralidade na formação dos profissionais de saúde**: tecendo valores. Physis, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 129-146, 2011.

KOHAN WO. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, 2019.

MACHADO MFAS, MONTEIRO EMLM, QUEIROZ DT, VIEIRA NFC, BARROSO MGT. **Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS**: uma revisão conceitual. Ciênc. saúde coletiva. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.

MITRE SN, SIQUEIRA-BATISTA R, GIRARDI-DE-MENDONÇA JN, MORAIS-PINTO NM, MEIRELLES CAB, PINTO-PORTO C, MOREIRA T, HOFFMANN LM. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, 13(2):2133-2144, 2008.

NORO EMS, NORO LRA. **A autoestima como facilitador do processo ensino-aprendizagem**. Revista de Humanidades, 17:113-9, 2002.

NOURI A, SAJJADI SM. **Emancipatory Pedagogy in Practice**: Aims, Principles and Curriculum Orientation. International Journal of Critical Pedagogy, v.5, n. 2, p. 76-87, 2014.

NUTO AS, NORO LRA, CAVALSINA PG, COSTA ICC, OLIVEIRA AGRC. **O processo ensino-aprendizagem e suas conseqüências na relação professor-aluno-paciente**. Ciência & Saúde Coletiva, 11(1):89-96, 2006.

PACHECO JA. **Teoria curricular crítica**: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 14, n. 1, p.49-71, jan. 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIVETTA HMF, BACKES DS, CARPES A, BATTISTEL ALHT, MARCHIORI M. **Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva.** Linhas Críticas, v. 16, n. 31, p. 377-390, 2010

SEMIM GM, SOUZA MCBM, CORRÊA AK. **Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem.** Rev Gaúcha Enferm.;30(3):484-91, 2009.

SILVA J, TAVARES CMM. **Integralidade:** dispositivo para a formação crítica de profissionais de saúde. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 271-286, 2004.

SOUZA CS, IGLESIAS AG, PAZIN-FILHO A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais.** Medicina (Ribeirão Preto); 47(3): 284-92, 2014.

TARDIF M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRONCOSO K, HAWES G. **Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias.** Santiago: Dirección de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Educação Popular:** uma história, um que-fazer. Educação Unisinos, v. 13, n. 2, p. 135-146, 2009.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA FORMAÇÃO INTEGRAL COM A EDUCAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Ohana Gabi Marçal dos Passos

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Rio de Janeiro, RJ

RESUMO: Este trabalho pretende analisar brevemente o processo de formação do homem na Grécia Antiga, tomando como base os estudos de Werner Jaeger sobre a Paideia grega. A partir disso, faremos um cotejamento entre a visão clássica grega de Educação e o pensamento Gramsciano, no que tange às suas contribuições para a mesma temática através da interdisciplinaridade necessária à completa formação humana. A metodologia da educação escolar, baseada na interdisciplinaridade, é objeto de discussão entre diversos educadores da atualidade e, principalmente, por se tratar de um assunto contemplado à proposta da nova Base Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio no Brasil, por meio da Lei nº 13.415 de 2017. Não entraremos no mérito da discussão acerca da presença da interdisciplinaridade na nova BNCC, bem como suas perspectivas. A pesquisa aqui promovida surgiu de uma inquietação filosófica, que se materializou com a proposta entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo

Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que este apresenta a organização da nova BNCC, distribuída por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal dialogar com as duas linhas de pensamento sobre a concepção de educação interdisciplinar e o conceito de libertação através da práxis político pedagógica. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade de identificar, a partir de ambas as linhas de pensamento apresentadas, uma reflexão sobre a real finalidade da educação. Portanto, este estudo foi feito por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, a fim de verificar se a interdisciplinaridade, como norteadora da BNCC, é de fato imprescindível à formação humana integral para a liberdade e consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana. Paideia. Interdisciplinaridade. BNCC

ABSTRACT: This paper intends to briefly analyze the process of human formation in Ancient Greece, based on Werner Jaeger's studies on the Greek Paideia. From this we will compare the classical Greek view of Education with Gramscian thought, in terms of their contributions to the same theme through the interdisciplinarity necessary for complete human formation. The methodology of school

education, based on interdisciplinarity, is the subject of discussion among several educators today and, mainly, because it is a subject contemplated by the proposal of the new Common Curricular Base (BNCC) for High School in Brazil, through the Law No. 13,415 of 2017. We will not merit the discussion about the presence of interdisciplinarity in the new BNCC, as well as its perspectives. The research promoted here arose from a philosophical concern, which materialized with the proposal delivered to the National Education Council (CNE) by the Ministry of Education and Culture (MEC), which presents the organization of the new BNCC, distributed by areas of knowledge. (languages, mathematics, nature sciences and humanities). Therefore, this work has as main dialogue with two lines of thought about an interdisciplinary education and the concept of. A reflection on work activities, based on lines of thought, a reflection on a real purpose of education. Therefore, this study was done through bibliographic and documentary research, aiming to verify if an interdisciplinarity, as coordinator of the BNCC, is an essential factor for the formation of integrity and criticism.

KEYWORDS: Human formation. Paideia. Interdisciplinarity. BNCC

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A partir da Declaração dos Direitos do Homem (1948), inúmeros instrumentos jurídicos internacionais apresentaram o comprometimento da comunidade internacional adotados em 2015, a fim de assegurar a ampliação e a renovação da educação como direito humano fundamental pela Agenda 2030. A Agenda 2030 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) também é objetivo central na missão da UNESCO, na qual foram acordados direitos educacionais na visão interdisciplinar. Para tanto, a compreensão do direito educacional na perspectiva do sistema jurídico brasileiro é uma ferramenta de compreensão para a construção da interdisciplinaridade.

Neste sentido, profissionais de Educação com experiência em diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, História, Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Relações Internacionais, interagem a fim de buscar uma constante revisão das políticas públicas na pauta da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito à fase crucial do jovem brasileiro, que é a de opção e formação para o trabalho.

Inúmeras inquietações epistêmicas e reflexões à ontologia crítica do homem suscitam nos educadores contemporâneos indagações sobre a sociedade atual e suas conexões ao objetivo fundamental da educação escolar e da formação do ser humano. Questionamentos oriundos de diversas áreas de atuação humana nos remetem a possíveis relações de ação e consequências, cujas tendências nos direcionam a considerar a necessidade de uma educação, não institucionalizada, objetivando um desenvolvimento social.

O ser humano está constantemente aprendendo e ampliando seus

conhecimentos através do trabalho realizado. De acordo com Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (1983, p. 149). Ou seja, na relação com a natureza e com os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência. O homem faz parte da essência da natureza e, como tal, é um ser natural.

Desta forma, uma vez que o homem aprende com a prática do trabalho realizado, há no trabalho categoria um princípio educativo. Neste sentido a educação assume um sentido essencial de formação humana, pois transcende aos limites da educação escolar. Trata-se de uma educação para a vida do homem enquanto ser natural e social no qual a interdisciplinaridade é ativada. Torna-se relevante compreender o significado e o sentido da palavra interdisciplinaridade em que está sendo aplicada no contexto deste trabalho. A palavra é derivada de disciplina, composta pelo prefixo *-inter* e pelo sufixo *-dade*. Os três componentes têm origem do Latim e significam, respectivamente: ramo do conhecimento; estar entre as partes e; a expressão do estado de determinada situação. Assim, interdisciplinaridade significa a relação recíproca entre as áreas de conhecimento.

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Uma vez compreendido que: visto que: 1) o ser humano faz parte da natureza e por esta razão é um ser natural; 2) o homem modifica a natureza, através do trabalho, a fim de melhorar os meios e métodos para sua sobrevivência; 3) através destas modificações em busca de melhoria de vida, o homem também modifica as relações sociais; 4) essas relações sociais têm a dimensão do relacionamento entre os indivíduos; 5) o homem, como ser social, ao desenvolver novos vínculos (inclusive hierárquicos), desenvolve a sociedade onde está inserido; 6) o conhecimento adquirido pelo trabalho e retornado à sociedade abrange áreas distintas do conhecimento (ciências exatas, humanas e biológicas) que interagem entre si e contribuem para seu autodesenvolvimento.

Por exemplo: ao identificar pelo o sistema econômico que rege a sociedade local atual (conhecimento da área de exatas), os homens identificam sua extensão ao campo político (conhecimento da área de humanas) e a adequação das atividades laborais que podem influenciar nas adaptações físicas ou psíquicas do homem ou em questões ecológicas (conhecimento da área biológica).

A proposta da educação interdisciplinar tem como base uma educação que integra todas as áreas do conhecimento a fim de formar um homem consciente dos diversos fatos sociais, um ser humano conhecedor das causas e consequências da realidade social e formá-lo à liberdade para decidir como ele deve agir em sociedade

a fim de melhorá-la (seguindo as regras preestabelecidas para aquela comunidade ou sugerindo modifica-las conforme a necessidade do seu tempo).

Esta premissa de que uma vez consciente, o homem torna-se liberto ao ser conhecedor da verdade está bem nítida na Bíblia Cristã, livro adotado pelo cristianismo em que reúne as Sagradas Escrituras: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará.” (Livro de João, capítulo 8, versículo 32).

No livro há também muitas referências ao trabalho como algo positivo e inerente ao ser humano, bem como o aprendizado por meio do trabalho e sua relação do homem com a natureza, a construção de comunidades e o desenvolvimento de sociedades. Neste livro que, conforme a tradição aceita por muitos cristãos entre outros de diversas religiões, os escritos reunidos foram produzidos por quarenta autores que viveram entre os anos 1.500 antes de Cristo e 90 depois de Cristo, percebe-se que num período de aproximadamente 1.600 anos já havia orientação à aprendizagem através do trabalho identificado na natureza. Também há na Bíblia mensagens de incentivo ao trabalho moderado, condenando então a preguiça (o que na evolução das sociedades é transformada em expertise para se dar bem através do maior ganho pelo menor esforço). Dado ao seu caráter hermenêutico, a relevância ao citar algumas referências é a de registrar o que é encontrado no senso comum, por meio dos quais muitos religiosos legitimaram os textos às suas vidas.

Num dos seus livros, em Provérbios, no capítulo 13, versículo 4 há o reconhecimento do trabalhador feliz: “O preguiçoso muito deseja e nada tem, mas o diligente será plenamente satisfeito.” O então rei de Israel, Salomão, no livro de Eclesiastes, capítulo 2, versículo 24, disse: “Portanto cheguei à conclusão que não havia nada melhor para o ser humano do que comer, beber e beneficiar do resultado do seu esforço, do seu trabalho.” E acrescenta no capítulo 3, versículo 16: “em segundo lugar, que deve comer, beber e desfrutar do fruto do seu trabalho, pois estas coisas são um dom de Deus.” Considerado como o rei mais sábio da história Cristã registrada nas Sagradas Escrituras, Salomão escreveu além do livro de Provérbio, o livro de Eclesiastes. No capítulo 3, versículo 22 deste, o rei afirma “Eu constatei que não há nada melhor para o homem do que ser feliz no seu trabalho; é esse o seu quinhão na terra; ninguém o fará voltar à vida para ver o que acontecerá depois dele; por isso, que disfrute do presente!”. Ao fazer menção ao texto religioso que compõe o livro sagrado do Cristianismo, a intenção é exemplificar que, inclusive nas narrativas interpretadas pelos religiosos do seu tempo, além de um documento doutrinário, há na Bíblia uma reflexão sobre a razão da existência do ser humano na qual o trabalho é uma categoria importante e contextualmente analisada.

Neste sentido, observa-se que há na Bíblia Cristã duas questões importantes: além do reconhecimento do trabalho como algo que deve ser prazeroso, o descanso é necessário para o reabastecimento da energia natural: “melhor é um punhado de descanso do que dois punhados de trabalho árduo e correr atrás do vento” (Eclesiastes capítulo 4, versículo 6). Também é ilustrada a importância do trabalho, seu princípio

educativo bem como o valor do tempo de descanso, a fim de não negligenciar as outras áreas da vida, nas quais se encontram a família, os amigos, os relacionamentos sociais, dentre outras. A positividade do trabalho realizador apresentada em Salmos, especificamente no capítulo 128, versículo 2, diz que “você comerá do fruto do seu trabalho e será feliz e próspero” inspira-nos à satisfação no trabalho agregador de conhecimento através da formação humana e o desenvolvimento em sociedade.

“Faça o que gosta e não terá que trabalhar”, já dizia Confúcio com a intenção de incentivar o trabalho prazeroso, admitindo a interpretação do trabalho como emprego, mas que pode ser feliz. Confúcio (27 de agosto de 551 a.C. até o ano 479 a.C. - 72 anos) foi um filósofo chinês cujos pensamentos são reconhecidos até os dias de hoje como sábios e mantêm os princípios das tradições chinesas. Fundador do Confucionismo (sistema filosófico chinês), seus ensinamentos podem ser encontrados na obra Analectos (ou Diálogos) de Confúcio. Da mesma forma que é célebre este pensamento de Confúcio, o filósofo também deixou o ensinamento milenar com o seguinte conselho: “Dê um peixe para um homem e ele comerá um dia. Ensine-o a pescar e ele comerá por toda vida”; caracterizando o seu valor ao ensino e à educação enquanto formação para a vida em sociedade.

Segundo Marx, o trabalho é um processo histórico de transformação em que o homem age na natureza e ela reflete suas mudanças no homem. Logo, o trabalho:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.153).

Nessa visão dialética é que acontece o diálogo entre Marx e Gramsci no qual o trabalho é o centro do processo educativo. A contribuição de Marx para a educação tinha como premissa que o ensino não deveria apresentar diferenças entre as classes e a educação tecnológica (antes denominada como técnica e industrial), mas sim que deveria ser completa e acessível a todos.

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos das indústrias. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

O filósofo húngaro György Lukács é reconhecido como o maior clássico do pensamento humanista do século XX. Lukács retoma a categoria trabalho na construção da compreensão do ser social em que considera três momentos

significantes: o trabalho explica o ser humano em sua complexidade, apresentando seu caráter fundante e de ação permanente no ser social que é imanente ao homem e dinamiza a vida em sociedade. Lukács ressalta um aspecto importante do trabalho ao fazer a relação entre teleologia e causalidade, direcionando à processualidade social, o que leva o homem as suas mais especificamente ramificadas e socializadas ações. A terceira questão relevante é quanto à formação da consciência nascida do processo do trabalho que é o resultado da práxis social.

O filósofo marxista Antonio Gramsci, em seu caderno 12 (2001), apresenta a categoria trabalho retomando o princípio da escola humanista em que cada indivíduo seria capaz de desenvolver sua capacidade de elaborar o pensamento e emancipar-se de forma a se autodirigir na sociedade.

Os princípios bíblicos encontram-se da mesma forma, porém descritos de maneiras diferentes, no pensamento de diversos intelectuais e filósofos que, independente de sua crença na existência de Deus como criador do universo, acreditam nas categorias fundantes do ser humano, como o homem sendo parte da natureza. Ao interagir, por necessidade de sobrevivência (comer, beber, procriar, viver), ele atua natureza, modificando-a e, ao modificá-la, este, como ser natural, modifica também as suas relações sociais. Conseqüentemente, suscita-se o desenvolvimento das sociedades através das diferentes culturas em todos os seus aspectos. Essas modificações interferem nas formas de produção de trabalho, de consumo e nas motivações do homem como ser social.

DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DA GRÉCIA ANTIGA COM O PENSAMENTO GRAMSCIANO

As motivações humanas são despertadas através da busca pela realização das suas necessidades básicas que podem ser de ordem financeira, emocional ou orgânica. Desta forma, integram-se necessidades individuais no tripé das áreas do conhecimento de exatas, humanas e biológicas.

Em Gramsci (2000) vemos a educação em seu caráter formador intelectual, em que a educação e a cultura devem ser igualmente oferecidas a todos os indivíduos da mesma sociedade, igualmente.

A socialização, isto é, a humanização é direcionada pelo processo do trabalho que, apresenta em seu princípio educativo a interação humana com a natureza (ciência), com a cultura (sociedade) e com o próprio trabalho. Ao se deparar com limitadores que impedem à emancipação humana, é preciso despertar a consciência desta condição a fim de que os homens sejam agentes de transformação e não alienação social. Portanto, é necessário que seja recuperado, através da educação escolar, além da formação para o mundo do trabalho, o diálogo entre conhecimento, pensamento e prática.

No ensino há a base do princípio educativo do trabalho e a educação institucionalizada na escola faz referência ao modelo social que se objetiva atingir, ou seja, na educação escolar é possível reestabelecer a relação entre a prática do trabalho ao conhecimento técnico. Desta forma, tem-se no trabalho o princípio educativo apontado no mundo do capital como também na escola.

Quanto ao processo de formação humana, Gramsci deixa-nos entendê-lo como processo integrador aos modos produtivos, ou seja, a educação enquanto formação é também uma forma de trabalho: “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso [...]” (GRAMSCI, 2004, p.51).

Segundo Gramsci, o trabalho como princípio educativo ao desenvolver seus apontamentos sobre a história dos intelectuais afirma que: “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2001a, p. 18).

As relações sociais resultantes da dinâmica do trabalho envolvem todos os setores da sociedade, como o Estado, o Mercado e a Sociedade Civil. Desta forma é possível apresentar uma provocação quanto à perspectiva da educação no Brasil com a manutenção da pedagogia liberal tecnicista, necessária à formação do homem trabalhador, e incluir a proposta pedagógica de Gramsci por uma formação integral por meio da educação integral, emancipadora.

O materialismo histórico dialético é uma concepção marxista que considera que é na produção da vida material em que as relações sociais são estabelecidas e propõe uma análise e crítica à realidade social vigente. Os homens inseridos nessa sociedade que lutam pela transformação do país desenvolvem reflexões e contribuições à proposta de sociedade democrática e igualitária. É intelectualizando-se que o homem, formado através do trabalho e aplicando no trabalho seu conhecimento adquirido, pode identificar os mecanismos e a constituição da ideologia dominante a fim de combatê-la na luta contra hegemônica em um processo de construção social.

O pensamento Gramsciano dá continuidade à abordagem marxista aprofundando-se em estudos sobre política, hegemonia, cultura, intelectuais, educação, entre outros. Para Gramsci é necessário o embasamento teórico para a formação humana crítica e emancipatória. Em Gramsci (1991), encontra-se a possibilidade de pensar a escola para além do propósito que o imediatismo capitalista exige. Ou seja, além da formação para atender as demandas necessárias do capital, também é preciso pensar a educação escolar como agente propiciador do pensamento para uma educação emancipatória.

O tecnicismo educacional, comum entre as décadas de 1950 e 1970 no Brasil, respondeu às impositivas demandas do consumo, de igual modo, restringiu a possibilidade de um Ensino Médio técnico-profissionalizante pensado numa perspectiva Gramsciana de politecnia. Este modelo pedagógico, inspirado nas

teorias behavioristas, é importado dos Estados Unidos, mantendo seu compromisso com a formação dos indivíduos competentes para atender às demandas do mundo do capital.

De acordo com Saviani (2007, p. 381), ao trazer à educação escolar a lógica da pedagogia tecnicista, “a forma de funcionamento do sistema fabril perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

O foco das habilidades e das competências, reforçadas nas políticas públicas educacionais atuais, clarifica também nos educadores e nos alunos a necessidade do atingimento de resultados preestabelecidos, bem como metas mensuráveis a fim de se avaliar a qualidade da educação. É fundamental compreender as expectativas e a perspectiva da educação escolar brasileira, mantendo-nos conscientes da necessidade do trabalho e do capital, porém libertos da alienação provocada pela exploração do homem por outro homem, sendo ambos alienados.

Gramsci não traz em sua filosofia sobre a proposta educacional e modelo de escola uma ideia subjetiva, mas a concretiza, descrevendo claramente como a escola unitária, comum a todos, deve ser e atendê-la:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

A proposta educacional precisa ter objetivos direcionados ao desenvolvimento emancipatório do ser humano, ser capaz de agir em prol de transformações sociais, a fim de servir ao trabalhador sem negar a existência e necessidade do capital, mas consciente de suas intenções e perspectivas. Nesta perspectiva é que a educação, conforme o pensamento Gramsciano, integra a interdisciplinaridade necessária à formação humana integral para a liberdade e consciência crítica.

Segundo Dom Lourenço de Almeida Prado (1991), no cerne do processo educativo encontra-se a verdade. Por ser essencialmente curioso, o ser humano tem sede de saber e realiza-se ao descobrir a verdade. A partir dessa ânsia intrínseca, o indivíduo, iluminado pela verdade, vai desenvolvendo “a faculdade de discernir, avaliar e escolher, de ponderar e decidir. Por esse caminho, a educação tem por fim a conquista da liberdade interior”. A mesma, segundo ele, tem seu ponto de partida na inteligência e no efeito clarificador da verdade. No seu sentido etimológico, educação quer dizer tirar de dentro (*ex + ducere*). Portanto, o efeito contrário, de fora para dentro, como é o caso das primeiras regras de disciplina que um recruta recebe, ou quando são impostas às crianças certas normas de convivência, “não é, a rigor, educação, embora possa ser até recurso legítimo, como um encaminhamento

pré-racional.” O indivíduo deve aprender a pensar, e isso pode ser ensinado pelo mestre, o qual pode mostrar as possibilidades de questionamentos e pensamentos, o caminho para se obter determinadas respostas ou chegar à compreensão de algo.

Assim como Gramsci, Prado também faz uma crítica semelhante à formação profissionalizante. Ele também considera o trabalho como parte necessária da vida do homem, sendo essencial ser fundamentado numa formação ou habilitação escolar, para não se distanciar da humanização, tornando-o mais centrado na inteligência. Segundo ele, “uma preparação para o trabalho apoiada em conhecimentos doutrinários dá ao trabalhador a alegria de um trabalho mais seu, mais criativo”.

A formação profissionalizante, na qual o trabalhador não busca aprofundar seus conhecimentos e se distancia de qualquer tipo de valor acadêmico, torna-se, em sua concepção, automatizada e sofre uma grande limitação, a qual prejudica acompanhar a criação de novas técnicas e novos modelos que surgem com rapidez na nossa sociedade em constante transformação.

Já o homem enriquecido na sua habilitação para o trabalho possui uma maior versatilidade e capacidade de se adaptar às inovações que surgem, além de ter consciência sobre sua dignidade e participação pessoal na obra que está realizando. Outra vantagem é o fato de o trabalhador possuir opções mais amplas, podendo atuar em outras áreas, tendo a liberdade de escolher onde melhor se encaixa ou onde conseguirá aplicar melhor seu conhecimento. Retomando a importância de se alcançar a verdade através da educação, o mundo antigo tem muito a nos ensinar, afinal a Grécia é berço da cultura ocidental. A *Paideia* (assim chamada pelos gregos para se referir à educação) é um tema antigo, porém de grande aplicabilidade na atualidade, principalmente no que diz respeito à importância de ser instruído, aos valores desenvolvidos pelo homem, ao conhecimento de si e à interdisciplinaridade que envolve inúmeros elementos, como a religião e as artes para formar um homem. Apropriar-nos-emos, portanto, de uma ínfima parte desse conhecimento para realizarmos um breve cotejamento com a educação moderna.

Para Henri-Irénée Marrou (1975), os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituíam uma teoria abstrata ou mesmo uma arte formal, como se não fizessem parte da estrutura histórica da vida espiritual de uma sociedade; compreendiam, ao contrário, como sendo a expressão real de toda cultura superior, tendo seus valores concretizados na Literatura. Afinal, segundo Werner Jaeger (2013), para eles, todo povo, ao atingir certo grau de desenvolvimento, sente-se naturalmente inclinado à prática da educação, porque é ela o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua particularidade física e espiritual, sendo estes os dois elementos que constituem a natureza do homem.

Marrou afirma que a educação é um fenômeno secundário, subordinado à civilização. É necessário que uma civilização atinja sua própria forma – o que Werner Jaeger (2013) chama de “certo grau de desenvolvimento” para poder gerar depois a educação que a refletirá. A civilização clássica precisou, portanto, esperar até a era

helenística para, finalmente, atingir esse nível de maturação, o qual fez perdurar, sem grandes mudanças, durante longos séculos a mesma estrutura e a mesma prática.

Segundo Viktor D. Salis (2019), os gregos entendiam que educar era formar homens com excelência, valendo-se da verdade e da virtude. A verdade era um tema tão importante na Antiguidade que, nos ginásios gregos, os homens ficavam nus e aprendiam a importância de se manterem nus na vida. A aparência devia se tornar a essência, sem mentiras, somente a verdade. A arte de se desnudar é o ponto central da *Paideia*, pois é revelar a verdade e isso é uma virtude para os gregos. Para o homem moderno, o zelo pela verdade foi se perdendo com o tempo, e a educação está atrelada hoje mais ao acúmulo de conhecimentos do que de valores. D. Salis menciona que, para Sócrates, o acúmulo de conhecimento não era importante para o homem arcaico, pois entendia que o mesmo vinha gradativamente com o tempo.

A virtude era para o homem grego, primeiramente, a capacidade de conhecer a si próprio. Posto isso, o segundo passo seria o conhecimento do outro, importante para a noção de diversidade, vencer o egoísmo e ir até o outro para dar algo de si. Em terceiro lugar, o grego reconhecia a importância da honra e da dignidade. A honra não estava ligada a preceitos morais, mas à arte de preservar a vida no seu desenrolar (nascimento, desenvolvimento e morte). Manter a honra exigia esforço e sacrifício, portanto, gerava sofrimento.

É com Homero que recebemos, portanto, o *start* da cultura ocidental e, por isso, aproprio-me da indagação e também da afirmação concisa de Marcel Detienne (2014): “por que a Grécia? Por que os gregos? Porque os gregos, antes de tudo, tiveram o gosto pelo universal, inventaram a liberdade, a filosofia, a democracia, estão na origem do próprio espírito de nossa civilização ocidental etc”.

A Grécia, bem como explicita Jaeger, “representa um progresso fundamental, um novo estádio em tudo o que se refere à vida dos homens em comunidade”. Em sua perspectiva, “por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos”. Isso não está atrelado apenas, segundo o autor, ao sentido temporal, mas também ao que tange à origem ou fonte espiritual.

A *Paideia*, portanto, envolvia muitos elementos distintos para a formação plena do homem grego, o qual aprendia a importância da verdade, do heroísmo – quando se conseguia controlar os próprios instintos e impulsos – o conhecimento de si e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Além disso, os gregos aprendiam a arte da retórica, falavam publicamente nas ágoras a respeito de política, dominando plenamente o assunto. Aprendiam a eternizar sua cultura e crenças através dos mitos e a valorizarem o próprio corpo. Essa interdisciplinaridade fez do homem grego um ser completo, racional, mítico, que explora tanto o corpo quanto o espírito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

O princípio educativo do trabalho considera as relações do homem com a natureza que, por vários motivos, a fim de atender suas necessidades, cria a ciência e técnica agindo sobre a natureza ao deparar-se com novos conhecimentos. Estes conhecimentos adquiridos por experiência alteram as relações sociais de onde surgem diversos tipos de sociedades e suas respectivas culturas.

Diversos intelectuais e filósofos de distintos momentos históricos da humanidade, independentes de sua crença na existência de Deus como criador do universo, acreditam nas categorias fundantes do ser humano, como o homem sendo parte da natureza. Ao interagir, por necessidade de sobrevivência (comer, beber, procriar, viver), ele atua natureza, modificando-a e, ao modificá-la, este, como ser natural, modifica também as suas relações sociais. Consequentemente, suscita-se o desenvolvimento das sociedades através das diferentes culturas em todos os seus aspectos. Essas modificações interferem nas formas de produção de trabalho, de consumo e nas motivações do homem como ser social.

As motivações humanas são despertadas através da busca pela realização das suas necessidades básicas que podem ser de ordem financeira, emocional ou orgânica. Desta forma, integram-se necessidades individuais no tripé das áreas do conhecimento de exatas, humanas e biológicas.

Em Gramsci (2001) encontra-se a proposta da formação integral, capaz de proporcionar ao indivíduo a capacidade de autonomia em sociedade. Entretanto, a formação esclarecedora se depara com muitos desafios sociais nascidos nas condições da cultura, predominantemente voltadas para o consumo.

Em Werner Jaeger (2013) a *Paideia* apresenta-se de grande aplicabilidade na atualidade, principalmente no que diz respeito à importância de ser instruído, aos valores desenvolvidos pelo homem, ao conhecimento de si e à interdisciplinaridade que envolve inúmeros elementos, como a religião e as artes para formar um homem.

A visão clássica grega de Educação e o pensamento Gramsciano dialogam ao retomarem a importância de se alcançar a verdade através da educação interdisciplinar necessária à completa formação humana. Este colóquio muito contribui à educação moderna, pois desperta na proposta da educação interdisciplinar a base para uma educação que integra todas as áreas do conhecimento a fim de formar um homem consciente dos diversos fatos sociais, um ser humano conhecedor das causas e consequências da realidade social e formá-lo à liberdade para decidir como ele deve agir em sociedade a fim de melhorá-la.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corr. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. São Paulo: Vida, 1992.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DETIENNE, Marcel. **Os Gregos e Nós**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. **Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

JAEGER, Werner. **Paideia**, a formação do homem grego. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2013.

LUKÁCS, G. **Para Uma Ontologia do Ser Social**. Boitempo; Edição: 1ª, 2012

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P.U, 1975.

MARX, Karl. **Capítulo IV inédito de O Capital, resultados do processo de produção imediata**. 2. Ed. São Paulo, 2004, pp. 87-120.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ____ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. **Educação: ajudar a pensar sim, educar, não**. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 28-33.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco Ranieri e ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Orgs. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS PROFESSORES DE DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO

Sandra Maria Guisso

Faculdade da Região Serrana – FARESE
Santa Maria de Jetibá/ES

Charles Moura Netto

Faculdade da Região Serrana – FARESE
Santa Maria de Jetibá/ES

RESUMO: O tema inclusão sempre vem carregado de questionamentos e compreensões diversas, principalmente com as mudanças pelas quais a educação vem passando, com novas exigências em sala de aula em decorrência da inclusão de crianças deficientes no ensino regular. Sabe-se que a inclusão na escola regular é um direito da criança com deficiência, assegurado pela legislação, porém também é conhecido que as escolas não estão devidamente preparadas para receber estas crianças, nem em relação à adequação física e também no que tange a capacitação do corpo docente e administrativo. Com leis amparando a inclusão escolar das crianças portadoras de deficiência, as escolas precisam estar preparadas para atendê-las em todas as áreas de ensino e em especial entender o conceito de inclusão. O verdadeiro sentido da inclusão escolar é que todos os professores e demais envolvidos nesse processo aprendam a aceitar e conviver com os alunos deficientes, pois mesmo sendo uma questão nova, é preciso que

todos conheçam e participem desse momento tão importante da educação. Afinal, inclusão é quando se busca, dentro das situações regulares, desenvolver o máximo a capacidade do aluno. A pesquisa investigou a concepção de professores de duas escolas públicas acerca da inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais do ensino regular, em dois municípios da região serrana do Espírito Santo. O objetivo foi conhecer as práticas dos professores em sala de aula com relação à criança com deficiência, bem como a opinião dos mesmos a respeito da inclusão e ainda verificar se há a participação da família e da escola no processo de inclusão. Dessa forma, entender se as opiniões dos professores influenciam sua prática docente.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão; Deficiência; Professores.

THE INCLUSION OF DISABLED CHILDREN IN PUBLIC SCHOOL: THE LOOK OF THE TEACHERS OF TWO MUNICIPALITIES IN THE INTERIOR OF ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT: The inclusion comes loaded with questions and several understandings, especially with the changes through education, with new requirements in the classroom as a result of the inclusion of disabled children in regular education. It is known that the inclusion

in the regular school is a right of the child with disabilities, provided by the legislation, but it is also known that schools are not properly prepared to receive these children, even in relation to physical fitness and also regarding the Faculty and administrative training. With laws supporting the school inclusion of children with disabilities, schools must be prepared to meet them in all areas of education and in particular to understand the concept of inclusion. The true meaning of school inclusion is that all teachers and others involved in the process, they learn to accept and deal with students with disabilities, because even though it's a new issue, it is necessary that all consistent. The research investigated the design of two public school teachers about the inclusion of disabled children in the initial years of regular education, in two municipalities in the mountain region of Espírito Santo. The goal was to know the practices of the teachers in the classroom with respect to children with disabilities, as well as the opinion of the same regarding the inclusion and even check for the family and the school's participation in the process of inclusion. Thus, to understand if the opinions of teachers influence your teaching practice.

KEYWORDS: Inclusion; Disabilities; Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

O termo inclusão tem um significado amplo, mas dentre as muitas vertentes inclusivas, a das crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino é a que mais gera polêmica, apesar de ser reconhecida legalmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), descreve no capítulo V, artigo 58 que a Educação Especial, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. O disposto na legislação demonstra que a inclusão deve ser uma prioridade da escola, devendo esta se adequar para atender todas as crianças. De acordo com o artigo 41 da Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010:

Tanto o projeto político pedagógico como o regimento escolar deverá dar melhores condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, dando ênfase ao processo de inclusão nas escolas públicas e privadas na busca da universalização do atendimento.

Todos devem estar abertos para as mudanças, não só o professor, mas toda a escola. É certo que a inclusão é um processo longo e acontece de forma paulatina, pois ainda há muitos preconceitos, mas para reverter essa situação as pessoas devem aceitar, compreender e conhecer o que é inclusão.

Na visão de Sasaki (2005), a inclusão causa grandes mudanças educacionais, porque ela não objetiva ajudar somente os alunos com algum tipo de deficiência, mas todos, para que haja sucesso na corrente educativa geral.

A política de inclusão dos alunos que apresentam alguma deficiência, na rede

regular de ensino, não se resume somente na presença e permanência física desses alunos na sala de aula. O intuito é revisar concepções, respeitando, aceitando e valorizando as diferenças desses alunos, exigindo e fazendo com que a escola tenha a responsabilidade de criar espaços inclusivos, para que acompanhe os diversos ritmos de aprendizagem dos seus alunos proporcionando á eles uma educação de qualidade que englobe currículos apropriados para que haja realmente a inclusão.

Sánchez (2005, p. 11) descreve que:

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Dentre as questões enfrentadas por aqueles que defendem a inclusão escolar estão os problemas conceituais, interpretações que cada um faz da legislação educacional e preconceitos que distorcem o sentido da inclusão escolar (MANTOAN, 2003). É fato que a inclusão deve acontecer de maneira que beneficie a todos, mas o que não se pode desconsiderar é que não é fácil trabalhar com um aluno deficiente, muitos professores e a própria escola não se sentem preparados e tem dificuldades de compreender o processo inclusivo e fazer valer o direito do aluno à uma educação de qualidade.

Nesse contexto, com as mudanças que ocorrem na educação, o professor do ensino regular precisa estar preparado e capacitado para receber e atender os alunos portadores de deficiência em sua sala de aula.

Por esta razão surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa na qual abordasse a concepção de alguns professores sobre a inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais do ensino regular, com o propósito de verificar suas práticas, bem como suas opiniões a respeito do tema.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com professores da rede pública de ensino de dois municípios da região serrana do Espírito Santo, de abril á agosto de 2018. Para obter os dados foi elaborado um questionário com perguntas abertas. As perguntas foram elaboradas a respeito do tema inclusão de crianças deficientes na escola regular. O intuito do questionário foi conhecer a opinião de professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de crianças deficientes no ensino regular, com a intenção de embasar a temática e entender como os professores se sentem diante da proposta de inclusão.

2.1 Municípios pesquisados

Optou-se por realizar a pesquisa em dois municípios para conhecer a concepção

dos professores com relação à inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais do ensino regular, já que a inclusão escolar nestes municípios tem sido bastante discutida. A escolha pelos municípios de Itaguaçu e de Santa Maria de Jetibá foi feita pelo fato desses municípios terem professores que atualmente acolhem, em suas salas de aula, alunos com deficiência.

2.2 Escolha das participantes

O questionário foi aplicado a oito professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios: Itaguaçu e Santa Maria de Jetibá. A escolha desses professores se deu devido ao fato de que todos tinham, em suas salas de aula, alunos deficientes, o que facilitou o levantamento dos dados e a realização da pesquisa.

Participaram da pesquisa uma escola de ensino regular estadual do município de Santa Maria de Jetibá e uma de ensino regular municipal do município de Itaguaçu. A escolha por essas duas escolas foi pelo fato das duas serem escolas de grande porte, com 1.600 alunos e 600 alunos, respectivamente. Além disso, as duas escolas tem alunos deficientes nos anos iniciais, o que foi primordial para o desenvolvimento da pesquisa.

Para resguardar a identidade dos professores que participaram da pesquisa optou-se por usar letras para identificá-los. Ficando assim organizado: as três professoras do município de Santa Maria de Jetibá, A, B e C e as cinco professoras do município de Itaguaçu D, E, F, G e H.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As falas das professoras foram organizadas em relatos múltiplos quando estas se mostraram semelhantes e em falas isoladas quando o comentário não foi compartilhado pelas demais. A seguir o relato das falas das professoras dos dois municípios acerca de alguns temas relacionados à inclusão, a saber: a inclusão das crianças deficientes na escola regular, o trabalho com a criança deficiente na sala de aula, a relação da família da criança com a escola e a professora, facilidades e dificuldades do trabalho docente com a criança especial.

Quando questionadas sobre a presença de um aluno deficiente na sala de aula as professoras mostraram sentimentos como medo e insegurança, mas também de desafios como demonstrado abaixo:

As professoras D, E, F, G e H concordam no que diz respeito ao “medo e insegurança” que sentem ao ter de lidar com um aluno deficiente, pois se consideram despreparadas para trabalhar com esse aluno e se sentem angustiadas e preocupadas em não conseguir atender as necessidades do mesmo em relação a sua aprendizagem.

Já as professoras A, B e C consideram um “desafio” a ser vencido, pois tudo

que está fora do atual padrão causa sentimento de incapacidade e apreensão.

Com relação ao que pensam sobre a inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais do ensino regular as professoras D, E e G estão de acordo, porque acreditam que a inclusão é “extremamente necessária” e que as crianças deficientes têm os mesmos direitos que as outras ditas “normais”. Ou seja, elas devem frequentar as escolas do ensino regular, e merecem ser tratadas com igualdade, e ainda ressaltaram que atitudes positivas, por parte, da escola e do professor são importantes para a criança se sentir feliz.

Para Mantoan (2005, p.35) tanto os professores quanto os alunos tendem a ganhar com a inclusão por que:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

As professoras F e B pensam que deve haver formação para os professores aprenderem a atender melhor seus alunos deficientes, ressaltam que é difícil, já que surgem muitas dificuldades, mas não é impossível. A professora H acredita que a convivência do aluno com deficiência na sala regular é uma maneira de acontecer a socialização desse aluno, bem como o aprendizado significativo, contribuindo para sua vida em sociedade.

Em relação a formação dos professores para trabalhar com alunos incluídos, Mantoan (2003), diz que por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhe ensinem a trabalhar, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula. Nesse sentido, de acordo com a autora, os professores reivindicam melhores condições de trabalho com cursos de capacitação, na ilusão de que receberão algo pronto, sem buscar inovação para seu trabalho. A formação é muito importante, mas a atitude inclusiva tem um papel transformador.

A professora A pensa que deve ser analisado a necessidade de cada aluno deficiente e as condições em que se encontra o ambiente escolar, porque cada deficiência tem que ter um olhar diferenciado. Para a professora C a inclusão do aluno deficiente é importante, mas resalta que é preciso ter certo cuidado, já que nem sempre o que acontece em sala de aula pode-se chamar de inclusão, muitas vezes a inclusão se torna exclusão fazendo com que a criança deficiente passe por vários constrangimentos.

Figueiredo (2010, p. 37) ressalta que:

Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças

de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa ideia, e, há aqueles que se apropriam pouco a pouco dessa concepção e vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe.

Para as professoras E e F trabalhar com um aluno deficiente é uma experiência nova, única, porque o aprendizado é mútuo, já que tanto o professor quanto o aluno aprendem um com o outro, consideram, ainda, que são limitadas quando o assunto é inclusão.

Para as professoras D e G trabalhar com alunos deficientes é um grande desafio, porque muitas vezes não se sentem preparadas para lidar com essas crianças, porém, acham muito gratificante, pois a felicidade da criança compensa o desafio e faz com queiram superá-lo a cada dia. A professora H destacou que o trabalho com crianças deficientes tem que ser com muito “amor e carinho”.

Na opinião das professoras A, B e C o trabalho com alunos deficientes é muito difícil, porque a criança precisa de mais atenção, o que dificulta o trabalho do professor, tendo em vista que os outros alunos da turma também necessitam de atenção. Outra questão ressaltada foi relacionada à falta de formação e auxílio pedagógico na área inclusiva, elas muitas vezes se sentem incompetentes para atender as necessidades desses alunos.

De acordo com Díez (2010, p. 22):

[...] essa formação deve ser apoiada no modelo de reflexão-ação-reflexão. Portanto, não é suficiente com que o professorado reflita, embora implique uma revisão das práticas através da reflexão – que deve ser o ponto de partida-, essa deve ir seguida por uma formação, uma posta em prática das aprendizagens adquiridas e uma nova reflexão mediante uma avaliação das mudanças que vão sendo introduzidas.

Ao se falar nas dificuldades encontradas para trabalhar com o aluno deficiente as professoras A, E e H destacaram o fato de que esse aluno necessita de atendimento individualizado de forma que atenda as suas especificidades, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, porque ele precisa atender a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Para as professoras D e F as dificuldades estão relacionadas com o planejamento das aulas, porque as atividades trabalhadas com o aluno deficiente devem estar voltadas para o conteúdo trabalhado com restante da turma e ao mesmo tempo precisam atender as limitações do aluno e serem aceitas por ele.

A professora G descreve que o que dificulta o seu trabalho com o aluno deficiente é a falta de informação, no que diz respeito à deficiência do mesmo, pois muitas vezes os professores não buscam conhecer a deficiência do aluno e isso acaba prejudicando o trabalho em sala de aula, não proporcionando a inclusão do aluno.

Portanto, é necessário que os professores busquem informações no que diz respeito à deficiência do aluno, e procurem conhecer e desenvolver maneiras de oferecer aulas inclusivas, nas quais se desafiem e proporcionem a aprendizagem

efetiva. Além disso, a escola deve sempre solicitar o laudo da deficiência, a fim de conhecer o histórico da criança, no que tange a saúde e a educação. Dessa forma, irá contribuir para o trabalho do professor, proporcionando ao mesmo, estudo a respeito da deficiência do aluno, com o intuito de conhecer e de planejar como proceder com ele.

Figueiredo (2010) discorre que a escola precisa dar respostas eficazes, no que diz respeito a diferença de aprendizagem dos alunos, pois a proposição da mesma está em criar condições para permitir a participação de todos no processo de construção do conhecimento, independente de ser ou não deficiente.

As professoras B e C ressaltaram que as dificuldades estão relacionadas ao fato de que a escola, muitas vezes, não está preparada para receber o aluno deficiente, o que prejudica a inclusão, porque não só os professores precisam estar preparados, mas toda a equipe escolar, além disso, deve haver espaço físico adequado que atenda as limitações desse aluno.

Ao ser levantada a questão de como a família pode contribuir para a inclusão do filho deficiente na escola, as professoras D, H, G e F destacaram que é de fundamental importância, porque a família precisa ser uma parceira constante, já que muitas vezes a inclusão ocorre somente na escola.

Diante disso, percebe-se que a participação da família contribui para o desenvolvimento da criança tanto na escola quanto no meio social, de acordo com a professora E para que isso ocorra é preciso que a família aceite a deficiência do seu filho, sem se envergonhar dele ou escondê-lo, pois independente de suas limitações ele é um ser humano e deve ser atendido nas suas necessidades.

As professoras C, B e A acreditam que a família deve dar assistência necessária tanto em casa quanto na escola, buscando trabalhar em conjunto e não inferiorizando ou superprotegendo a criança, para que contribuam para o processo de inclusão da criança.

Os professores têm em sua concepção que a família é a parte fundamental para o processo de inclusão. Dessa forma, Costa e Paula (2007) destacam que para haver uma sociedade inclusiva, a relação dos professores com os familiares do aluno deficiente deve ser de cooperação, porque juntos irão atender às necessidades e limitações da criança.

Quando levantada a questão do que pensam sobre a prática docente de um professor que recebe em sua sala de aula um aluno deficiente, as professoras F, A, G, H, C, B e D destacaram que os professores devem procurar atender as particularidades do aluno deficiente com relação a sua aprendizagem, independente de como vai ocorrer, seja através de planos específicos para o aluno ou através de pesquisas e estudos realizados pelo próprio professor para buscar entender cada vez mais o verdadeiro sentido da inclusão. Também destacaram que a criança deve sempre ser tratada com muito amor e carinho, sem diferenciá-la das outras, tendo atitudes firmes.

Para a professora E a prática docente deve ser baseada no respeito e diálogo. O professor deve aprimorar seus conhecimentos com relação ao seu aluno deficiente e tentar o máximo possível vencer qualquer obstáculo que encontre pela frente, como o preconceito que muitas vezes atrapalha e dificulta o seu trabalho em sala de aula.

De acordo com os relatos descritos acima, os docentes parecem crer que a capacitação deve ser a primeira atitude para o processo inclusivo, e indicam ainda certa urgência em adquirir conhecimentos sobre como lidar com o aluno deficiente. Outra dificuldade observada é a necessidade de acompanhamento individualizado do aluno deficiente, em razão da necessidade de atenção ao restante dos alunos, já que normalmente, as salas de aula, dessas escolas, têm aproximadamente trinta alunos. A falta de orientação, também é um fator que dificulta o trabalho do professor, por não ter pessoas especializadas no assunto para orientar em relação a como agir e como trabalhar com os alunos deficientes.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A inclusão é um tema que muitas vezes causa discordância ao ser abordada, pois o preconceito existe e não permite que o indivíduo veja a realidade e aceite novas considerações a respeito.

Percebeu-se que algumas professoras apresentam muitas dificuldades com relação ao aluno deficiente, ainda não conseguem interagir totalmente com ele. Algumas não se sentem preparadas para receber em sua sala de aula um aluno deficiente e outras já não encontram muitas dificuldades para isso.

Muitos professores entendem que, para que haja uma educação que de fato inclua todas as crianças deficientes e não apenas as insira em sala de aula, é imprescindível que ocorram mudanças tanto nas escolas quanto nas famílias, pois mesmo hoje em que o ambiente escolar deve ser voltado para a inclusão, há famílias que não aceitam e nem entendem as limitações de seus filhos deficientes, com isso não colaboram com o professor e nem com a escola de maneira geral.

Um dos pontos muito questionados pelos professores é a necessidade de formação na área da inclusão e adequação do currículo escolar, bem como das metodologias de ensino para que esse aluno com deficiência possa ter acesso ao conhecimento, e de acordo com suas limitações, desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Foi averiguado que na concepção dos professores, é muito importante para o processo de inclusão que escola e a família caminhem juntas para proporcionar às crianças melhor interação no ambiente escolar, bem como para que seu processo educacional e de inclusão aconteça com normalidade e plena aceitação de ambas as partes.

É primordial no processo de inclusão que a educação propiciada ao aluno deficiente seja de qualidade, que o aprendizado seja significativo, que a socialização seja prazerosa, enfim que a qualidade de vida na escola favoreça para que o aluno seja de fato um cidadão com plenitude.

Nesse contexto, visando proporcionar às crianças com algum tipo de deficiência, seja ela qual for, melhor qualidade de vida que provém de uma educação diversificada e motivadora, a inclusão vem ser a norteadora desse processo. É necessário para a valorização e efetividade dessa proposta que a criança deficiente se sinta parte do todo.

No entender de Mantoan (2003, p. 53):

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Afinal, inclusão é quando se busca, dentro das situações regulares, desenvolver o máximo a capacidade do aluno.

A criança deficiente não pode simplesmente ir para o ensino regular, ela precisa realmente ser incluída, pois para que exista a inclusão é necessário que haja a participação efetiva dessas crianças.

O professor deve ficar atento a tudo que acontece, porque muitas vezes, as crianças são inseridas e não incluídas. O que ocorre é que as crianças deficientes são colocadas em sala de aula, mas não participam das atividades e dessa forma continuam excluídas. Em sala de aula é preciso que as atividades sejam elaboradas para atender as limitações do aluno dentro das suas potencialidades, para que assim ele demonstre avanços significativos no seu aprendizado.

Não só o professor deve estar preparado para receber essas crianças, mas sim toda a escola e a família, pois juntas são partes fundamentais para a efetivação do processo de inclusão.

É preciso entender que a educação passa por diversas transformações e a inclusão é a mais urgente porque atende a todos os alunos, melhora o ensino para todos. Procurar conhecer e aprender a trabalhar com as crianças deficientes é de fundamental importância, já que o professor não poderá simplesmente colocar a criança na sala de aula, ele precisa desenvolver habilidades nessas crianças, proporcionar aprendizagem.

A inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino regular pode levantar muitas dúvidas com relação ao método de ensino que deverá ser trabalhado com elas, pois muitos professores com certeza não se sentem preparados para desenvolver esse trabalho.

De acordo com Mittler (apud MANTOAN, 2003, p.21)

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as

diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

O medo do diferente e a incerteza quanto á aprendizagem das crianças com deficiência ainda são obstáculos enfrentados pelos professores.

Mantoan (2003) diz que uma razão de ser da inclusão, bem como um motivo para a atualização da educação é que os professores se atualizem aperfeiçoando suas práticas para responderem ás necessidades e especificidades dos alunos, sem, contudo fazer parte da educação especial e seu modelo de exclusão.

A inclusão requer uma mudança na educação, que tem por objetivo atender todos os alunos, independente se tem ou não alguma deficiência, para assim garantir sucesso na perspectiva educacional, mas para isso é preciso que todos estejam abertos para as inovações (MANTOAN, 2003).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso: 26 Agosto 2018.

COSTA, Carmem Martini e PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.5, n. 1, p. 16-25, jan/jul. 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 5, n.2, p. 32-38, jul/dez.2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A hora da virada**. Inclusão: revista da educação especial. Brasília, p. 24-28, out/2005.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por que é? Como fazer? 1. ed.São Paulo: Moderna, 2003.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, p.07-18, out/2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6 ed.Rio de Janeiro: WVA, 2005.

_____. **Inclusão**: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, p. 19-23, out/2005.

DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

João Ricardo Melo Figueiredo

Instituto Benjamin Constant - IBC

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este texto apresenta os desafios para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Inicialmente é apresentado um histórico das concepções da humanidade para com a pessoa com deficiência visual, desde a antiguidade até os dias atuais, desde a época em que a pessoa cega era vista como tendo uma visão para o mundo sobrenatural até a compreensão das experiências como fatores de aprendizagem para a pessoa cega e de baixa visão. Em seguida, é apresentada a trajetória de inclusão pela qual passa uma pessoa com deficiência, a inclusão familiar, a inclusão escolar e a inclusão no mundo do trabalho. O sucesso em cada etapa do desenvolvimento da pessoa com deficiência vai dar condições para que o indivíduo alcance a inclusão em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual; Inclusão; Educação Especial.

VISUAL DISABILITY: CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This text presents the challenges

for the inclusion of the visually impaired person. Initially a history of humanity's conceptions of the visually impaired person is presented, from ancient times to the present day, from the time when the blind was seen as having a vision for the supernatural world to the understanding of experiences as factors of learning for the blind and low vision person. Next, the inclusion trajectory of a person with disabilities, family inclusion, school inclusion and inclusion in the world of work is presented. Success at each stage of the development of the disabled person will provide conditions for the individual to achieve inclusion in its entirety.

KEYWORDS: Visual Disability; Inclusion; Special Education.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos hoje uma realidade na qual as pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, participando efetivamente dos movimentos sociais e tendo oportunidades de voz, em uma sociedade excludente, por natureza. Por este motivo, é fundamental discutirmos a inclusão da pessoa com deficiência, no nosso caso, com deficiência visual, foco de nossa atuação profissional.

Antes de mais nada, contudo, fazemos aqui referência à exclusão que acompanha

a história da humanidade: do mais fraco, do diferente, de quem não compartilha dos mesmos pensamentos, de quem destoa do padrão; é parte de nossa história evolutiva.

Por isto, sabendo que não é fácil o processo desbravado pela pessoa com deficiência, é fundamental que busquemos cada vez mais diálogo para que ela ocorra de forma verdadeira, não apenas com a garantia legal, como é o caso da matrícula escolar, o que sem sombra de dúvida já mostrou um avanço em nossa sociedade.

Assim, neste texto, temos a proposta de discutir, brevemente, este processo dentro do ambiente escolar, a fim de colaborar para uma educação transformadora. Com este objetivo, vamos percorrer as concepções históricas sobre deficiência visual, discutiremos a trajetória educacional deste sujeito e vamos apontar os caminhos para que a inclusão se concretize e que o indivíduo possa estar em um estado de completude. Passamos então, à compreensão da humanidade frente à deficiência visual, fundamental para entendermos o estado em que conseguimos chegar na atualidade.

2 | DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DA HISTÓRIA

O tempo é o grande fator que permite a nossa transformação, nossa evolução. Ele garante que tenhamos condições de nos adaptarmos, o que nos deixa olhar para o passado e vermos o quanto já mudamos.

De acordo com Vygotsky (1934) a deficiência visual não significa apenas a ausência ou alteração do uso da visão, mas também uma reorganização orgânica e psicológica. Para ele, a cegueira não é somente um defeito, mas uma fonte de capacidades. De forma clara o autor define três momentos principais na história da humanidade em relação à deficiência visual: a) período místico, b) período biológico e ingênuo e c) período científico ou sócio-psicológico.

O período místico é compreendido na Antiguidade, na Idade Média e também em parte da Idade Moderna. Nele vigoravam dois conceitos principais quanto à pessoa com cegueira: ou ele era considerado alguém indefeso, infeliz, que vivia em desgraça, ou era tratado com respeito pelos poderes místicos que se acreditava que ele possuía. Por não enxergar, o cego era tido como mais capaz de desenvolver-se espiritualmente, pois estava livre de se perder nas ilusões mundanas.

Ainda hoje, observamos na prática pedagógica traços desta natureza quando abordada a questão da educação de pessoas cegas. Isto se deve porque, conforme afirma Amiralian (2002), o mundo mental do cego é um enigma para o vidente (pessoa com visão normal) graças à diferença provocada pela visão. Ou seja, o vidente, pessoa com visão normal, não consegue, em muitos casos, conceber como é um mundo sem visão. Caiado (2003) mostra este fato com maior clareza quando afirma em sua pesquisa: “Há o professor que acredita que o deficiente visual não aprende porque é um deficiente global e, outros, que acreditam que porque ele não

tem a visão, desenvolveu uma inteligência extraordinária.”

Observamos que, mesmo já sendo ultrapassada a ideia de que a pessoa com deficiência visual esteja ligada ao extraordinário, sobrenatural e incrível, ainda hoje, em nossa sociedade, existem pessoas que difundem este pensamento sobre o sujeito com deficiência visual, principalmente por falta de esclarecimentos e dificuldade de acesso a informação relevante.

O período biológico e ingênuo ocorreu durante o Iluminismo (século XVIII). Nesta época a ciência passa a ser muito valorizada, substituindo conceitos metafísicos. A Igreja perde o seu poder e os homens “iluministas” buscam explicações científicas para todos os fenômenos que envolvem o dia-a-dia da humanidade. Ao mesmo tempo, existe a necessidade de “esclarecer” a população, é preciso ascender as luzes, antes apagadas, é necessário retirar-se o véu e buscar o conhecimento. Para este fim, são criados na Europa centros de educação em massa.

A cegueira, então, passa a ser vista como objeto de estudo científico. Além disso, os cegos começam a ser educados através da criação de institutos e escolas para cegos.

Em Paris, em 1784, foi criada, por Valentin Haüy, a primeira escola para educação dos cegos e para sua preparação profissional. No instituto fundado por Haüy, o alfabeto era traçado em relevo para que os cegos percebessem as letras e os números. Quando necessitavam fazer exercícios de escrita, faziam uso de letras e números móveis.

Um general do exército francês, Charles Barbier, todavia, havia inventado um método de leitura tátil no escuro, para que seus soldados pudessem comunicar-se à noite sem serem vistos no campo de batalha. Ao visitar a escola de Haüy, Barbier estendeu seu método para o ensino das pessoas cegas. Era um método fonográfico constituído por pontos em alto-relevo, representativos dos sons do francês.

Mais tarde, a escola de Haüy recebeu um jovem que havia ficado cego aos três anos de idade ao acidentarse com o material de trabalho de seu pai. Este jovem, Louis Braille, aos quinze anos de idade, a partir da metodologia de Barbier, desenvolveu um outro método de leitura e escrita através da combinação de seis pontos em alto-relevo. Este foi reconhecido como Sistema Braille, permitindo que a pessoa cega tivesse acesso à música, aos códigos matemáticos, à química, ou seja, à toda informação de escrita e leitura antes perceptível apenas para o vidente.

No Brasil, a educação do deficiente visual ocorreu apenas com a fundação em 17 de setembro de 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Criado por decreto do Imperador D. Pedro II, o instituto brasileiro, que mais tarde seria chamado de Instituto Benjamin Constant, em homenagem a um de seus diretores, foi fundado seguindo os moldes do instituto francês de Raüy. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi motivada porque um jovem cego, Álvares de Azevedo, depois de estudar em Paris, foi ensinar a filha do médico da Corte Brasileira, que era cega. Sendo bem sucedido em seu intento, o jovem e o fato foram apresentados ao

imperador que então fundou o Imperial Instituto, pioneiro na América Latina.

Hoje, o Instituto Benjamin Constant, localizado na Urca, Rio de Janeiro, é um centro de referência nacional, ligado diretamente ao Ministério da Educação.

É importante ressaltarmos ainda que, no período biológico e Ingênuo, é criada a teoria da substituição, pela qual a falta de um órgão era compensada pelo melhor funcionamento dos outros, o que ainda podemos ouvir nos dias hoje quando pessoas no dia-a-dia referem-se ao indivíduo cego dizendo que por ele ser cego escuta melhor. Na verdade, o que acontece, é um melhor desenvolvimento do sentido da audição, até por procurar novas estratégias para compreender o mundo, o que não é absoluto nem automático para todos, mas sim, totalmente subjetivo.

Caiado (2003) mostra que o salto de qualidade entre os dois primeiros momentos é inegável, pois a explicação mística para cegueira cede lugar para uma teoria que pressupõe uma capacidade de adaptação. O segundo período, contudo, ainda guarda uma noção errada sobre o deficiente visual, pois esta adaptação não é simples e automática. Infelizmente, conforme diz a autora, ainda hoje existem práticas pedagógicas voltadas para o atendimento de pessoas cegas que utilizam unicamente a estimulação dos outros sentidos, apresentando assim, uma visão totalmente biológica do ser humano.

O último período, em que vamos nos deter nesta jornada histórica, é o período científico ou sócio-psicológico. Neste momento o deficiente visual é percebido como ser capaz de se reorganizar para compensar a deficiência visual. Esta compensação, por sua vez, não se limita ao desenvolvimento dos outros órgãos dos sentidos, mas a reorganização da vida psíquica por inteiro, com o objetivo de tentar resolver o conflito social advindo da deficiência.

É neste ponto, também, que fica clara a diferença entre pessoa cega e com baixa visão dando-se atenção específica para cada caso, levando conceitos e práticas da reabilitação física para a reabilitação da visão, sendo todos englobados como deficientes visuais, cegos e com baixa visão.

O homem passa a ser visto não apenas como ser biológico, mas como indivíduo social e histórico que, por meio dos grupos sociais com os quais interage, constrói uma linguagem e ao se comunicar, constrói significados para si e para os outros.

Para Vygotsky (1934), é óbvio que o cego tem limitações biológicas, mas socialmente ele é pleno, pois pela palavra pode comunicar-se e aprender significados sociais. A interação do cego com o ambiente é cheia de conflitos, mas de acordo com o autor é graças ao conflito que o deficiente visual tem forças para superá-lo.

3 | PROCESSOS DE INCLUSÃO

O indivíduo com deficiência visual passa, em sua vida, por três momentos decisivos de inclusão: a) inclusão familiar; b) inclusão escolar; e c) inclusão no

mundo do trabalho. Vamos discutir rapidamente, estas três etapas:

4 | INCLUSÃO FAMILIAR

Por mais duro que possa parecer para o leitor não habituado às questões relacionadas ao sujeito com deficiência, o primeiro obstáculo ao sucesso do indivíduo está dentro de casa, sua família.

Ao gerar um bebê, ninguém imagina o desenvolvimento de uma criança com deficiência. Ao nascer um filho com deficiência é necessário a desconstrução da imagem da criança que não nasceu, a fim de aceitar aquele que a substituiu.

Quando os pais pensam em uma criança, imaginam um ser que possui toda a vida pela frente, sem incluir a deficiência nestes planos. Para Laplanche e Pontalis (2001, p. 203) eles passam por um momento de frustração:

Condição do sujeito a quem é recusada, ou que recusa a si mesmo, a satisfação de uma exigência pulsional. É a tradução do termo *Versagung* que não designa apenas um dado de fato, mas uma relação que implica uma recusa por parte do agente e uma exigência mais ou menos formulada em demanda por parte do sujeito.

Este momento gera um luto, não relacionado à morte, mas à perda, de toda uma construção psíquica que terá de ser reorganizada para que a criança possa ter o carinho e o amor de seus pais e até familiares. É um processo particular de cada grupo familiar, que pode ser rápido ou não, importando que a família seja apoiada por especialistas, a fim de que o desenvolvimento da criança não fique comprometido.

5 | INCLUSÃO ESCOLAR

Neste ponto a criança com deficiência chega ao espaço da escola. Local democrático e com grandes desafios para seu desenvolvimento. A primeira dificuldade que a criança com deficiência visual será o acesso real, pois uma coisa é garantir a matrícula, conforme determina a lei, a outra é favorecer efetivamente a inclusão.

Em um espaço eminentemente visual, em busca do maior desenvolvimento possível para as crianças sem deficiência, é fundamental que a escola busque também estratégias para que os sentidos remanescentes da criança com deficiência visual possam ser estimulada e possa ter diferentes experiências sensoriais dentro do espaço da escola, Este não deveria ser um trabalho apenas do professor da educação especial, do atendimento educacional especializado, AEE, mas de toda a escola; da portaria quando o aluno entra, até a Direção-Geral da escola.

Na educação infantil a criança com deficiência visual precisaria ser estimulada, de acordo com suas necessidades. A estimulação precoce para crianças com deficiência visual serve para orientar a criança, desde os zero ano de idade, no processo de conhecimento e organização de seu corpo, já que este processo é bastante visual.

Sem ver, ou vendo pouco, ela precisa ser levada a fazer os movimentos que uma criança vidente faria por querer alcançar algo ou mesmo por imitação. Infelizmente, a criança com deficiência visual não estimulada torna-se um indivíduo inseguro, sem conhecimento pleno de todas as potencialidades de seu corpo e com dificuldades de se localizar no espaço.

Outro momento desafiador para a criança com cegueira ou baixa visão é a alfabetização. Sem contar o fato de que o aluno com deficiência visual vai para uma sala de alfabetização com enormes apelos visuais, um espaço que não foi construído para suas necessidades e que pode até casar certa confusão, ele terá o desafio de aprender a ler e escrever, se cego, em um sistema não compartilhado pelos os colegas e em muitos casos, nem pela professora regente e, se baixa visão, tendo acesso às letras e símbolos em tinta com a necessidade de ampliação, sendo muitas das figuras utilizadas como apoio do processo, sem significado, pela quantidade de informações apresentadas na imagem. O apoio e, em muitos casos, o processo de alfabetização, acontece no atendimento educacional especializado, AEE, sendo a sala de aula um espaço de socialização, que, em muitos casos, não consegue dar conta das necessidades reais do aluno com deficiência visual na alfabetização. O corpo do aluno cego e as potencialidades visuais do aluno com baixa visão precisam ser desenvolvidas, o vai acontecer no AEE.

Vencidas estas etapas outros fatores que afetam o processo de inclusão deste aluno são: a aceitação pela turma, pelo professor e flexibilidade deste; a lentidão do aluno com deficiência visual, se comparado com alunos videntes, a falta de motivação, de autoestima e de independência, dificuldades emocionais causadas por sua condição e o respeito pelo outro e para com ele.

Depois de vencer a escola, ou seja, conseguir se incluir, o que não é impossível, mas precisa ser conquistado pela pessoa com deficiência visual, uma inclusão muito além da sala de aula, vem o último momento na constituição de um indivíduo pleno.

6 | INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Este é o objetivo a ser alcançado. Perpassando pela inclusão familiar e pela inclusão escolar, o indivíduo tem grande chance de ser bem sucedido na inclusão no mundo do trabalho, É fundamental que ele aprenda a ser visto, não apenas pela deficiência, mas por suas potencialidades.

Ao chegar aqui, a pessoa com deficiência visual tornou-se um indivíduo pleno, com condições de total independência, com a capacidade de ser autor de sua própria história.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou, de forma muito rápida, a trajetória de inclusão de uma pessoa com deficiência visual.

Através dos tempo da história, demonstramos como a concepção da humanidade, frente ao indivíduo com deficiência visual, foi se transformando, permitindo cada vez mais sua inclusão no cotidiano.

Elaboramos processo de inclusão que hoje tem de passar uma pessoa com deficiência visual, desde o nascimento, até a chegada ao mercado de trabalho, vencendo, os desafios de uma sociedade ainda excludente, como mencionado no início deste texto.

Por fim, resta concluir que a deficiência visual por si, não impede o desenvolvimento do indivíduo, mas também não o favorece, o que gera as dificuldades em sua caminhada em um mundo com grandes atrativos para o sentido da visão.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Moraes Toledo. **Compreendendo o Cego**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **O Psicólogo e as Pessoas com Deficiência Visual**. IN: MASINI, E. F. S. **Sentido, pelos Sentidos, para os Sentidos: Sentidos das Pessoas com Deficiência Sensorial**. Niterói: Intertexto, 2002

BRUNO< M. M. Garcia. **O Significado da Deficiência Visual na Vida Cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores**. Campo Grande – MS, Faculdade Católica Dom Bosco, 1999, 158 fls. Mimeo. Dissertação de Mestrado

_____. **Alfabetização de Alunos com Baixa Visão Significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o Sistema Braille**. IN: **Anais do Primeiro Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille**. São Paulo: Rede Saci, 2003.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados, PUC, 2003.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educacionais**. São Paulo: Santos, 2003.

MASINI E. F. S. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

João Ricardo Melo Figueiredo

Instituto Benjamin Constant – IBC

Rio de Janeiro – RJ

Eliana Leite Assis Figueiredo

Instituto Benjamin Constant – IBC

Rio de Janeiro – RJ

DEVELOPMENTO OF THE VISUALLY IMPAIRED CHILD

ABSTRACT: This text presents the developmental challenges of the visually impaired child. Initially, a family challenge is presented regarding the birth of a visually impaired child, overcoming the loss of an idealized child to face the difficulties with the present child. The needs of the child without the sense of sight or with the vision that is very compromised, the moment of early stimulation, the trajectory in early childhood education and the arrival at the moment of literacy are permeated. The challenges of this phase are posed. Finally, the text shows that with the necessary strategies and support it is possible to overcome the visual impairment.

KEYWORDS: Visual Disability; Inclusion; Special Education.

RESUMO: Este texto apresenta os desafios do desenvolvimento da criança com deficiência visual. Inicialmente é apresentado desafio da família frente ao nascimento de uma criança com deficiência visual, a superação da perda de um filho idealizado para enfrentar as dificuldades com o filho presente. São perpassadas as necessidades da criança sem o sentido da visão ou com a visão muito comprometida, o momento da estimulação precoce a trajetória na educação infantil e a chegada ao momento da alfabetização. Os desafios desta fase são colocados. Por fim, o texto mostra que com as estratégias e o apoio necessário é possível superar a deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual; Inclusão; Educação Especial.

1 | INTRODUÇÃO

Ao olhar para as famílias ao nosso redor, observamos que inúmeras contam com crianças menores de sete anos de idade, o que gera nos pais grande expectativa de desenvolvimento, que em alguns casos, chega ao ridículo da competição, mais parecendo os pais como verdadeiros infantes. O que nos

interessa, contudo, é o fato de terem expectativas de desenvolvimento, crescimento, projeção de futuro para seus filhos. Mas e quando esta criança apresenta alguma deficiência? No nosso caso, quando é uma pessoa com deficiência visual?

Neste texto vamos discutir sobre o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiência visual. Iniciaremos nossa abordagem pelos pais, chegando à criança e suas necessidades na primeira infância, na educação infantil e na consolidação da alfabetização.

2 | A FAMÍLIA E O INÍCIO DO DESENVOLVIMENTO

As famílias, ao elaborarem um filho, o fazem sem nenhuma deficiência. O surgimento de uma criança com deficiência gera novas realidades e diversas reações dentro do núcleo familiar, que terá de se reorganizar para dar conta da nova realidade, imposta e não desejada e que traz grandes dificuldades durante o período de reorganização familiar. O primeiro discurso dos familiares poderá ser o enfatizado por Franco:

O discurso da revolta, contra tudo e contra todos, é quase sempre a resposta inicial. Revolta dirigida contra médicos, profissionais de saúde, familiares ou amigos que algo fizeram (ou não fizeram), contra os que não parecem ou não ser suficientemente solidários ou empáticos. (Franco, 2015, p. 6)

Este momento de mudança, de transição, o luto de um filho que se foi, idealizado e muitas das vezes desejado, pode durar mais ou menos tempo, de acordo com a forma com que cada família ultrapassa pelo luto do filho sem deficiência. Após esta etapa, vem a aceitação e a luta pelo filho que precisa de auxílio e ajuda para superar as dificuldades vindas com a deficiência. Ressaltamos que nem sempre todos os entes da família terão a mesma forma e velocidade para absorver os entendimentos necessários e, assim, conseguir mudar de atitude para atender as necessidades da criança.

A informação de que a criança nasceu com deficiência chega, em muitos casos, após o parto. Ainda na maternidade muitas das crianças com deficiência visual congênita já são percebidas com anormalidades visuais, tendo que a família levá-las para atendimentos oftalmológicos com o objetivo de tratar a patologia de forma clínica e/ou cirúrgica. Algumas patologias, como a catarata congênita, por exemplo, devem ser tratadas cirurgicamente o mais breve possível, para garantir à criança melhores condições visuais o quanto antes. Esta deve ser uma preocupação das famílias e da equipe médica que assiste a criança, pois quanto melhor a condição visual, menor será a dificuldade de desenvolvimento.

Vale ressaltar, sem entrarmos de forma profunda no assunto, que a criança com deficiência visual pode ser cega, ter comprometimento severo da acuidade visual e/ou do campo visual, sendo este comprometimento do campo visual periférico ou central. De acordo com o desenvolvimento da patologia a criança será cega ou

terá os comprometimentos mencionados.

Os familiares precisam saber que a deficiência visual por si não impede o desenvolvimento de uma criança, mas também não o favorece. O comprometimento da visão, leva a dificuldades relacionadas a: orientação e mobilidade independente, interação com o meio ambiente, aquisição de conceitos, aquisição de habilidades manuais e acesso à palavra escrita. Todas podendo ser superadas se o indivíduo for assistido em suas necessidades desde cedo.

Sem a visão ou com resíduo visual muito baixa, a criança precisará ser atendida por profissionais especializados a fim de ser estimulada. A pessoa com deficiência visual não estimulada corre o risco de ter diversas dificuldades na fase adulta, como o desenvolvimento de maneirismos, insegurança e timidez.

Nosso desenvolvimento é baseado na visão: a relação do olhar do bebê com a mãe, o ato de querer pegar os objetos, o rolar no berço, o sentar e o próprio ato de andar são motivados pelo sentido da visão. Estamos inseridos em um mundo em que a visão tem grande papel em nosso desenvolvimento, conforme ressalta Sacks:

Nós que nascemos com a visão mal podemos imaginar tal confusão. Já que possuindo de nascença a totalidade dos sentidos e fazendo as correlações entre eles, um com o outro, criamos um mundo visível de início, um mundo de objetos, conceitos e sentidos visuais. Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs damos de cara com um mundo que passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes. (Sacks (1995, p.129)

Com este sentido comprometido, por completo ou quase que por completo, a criança precisa de estímulos para aprender a utilizar os sentidos remanescentes no seu processo de desenvolvimento. Ela vai precisar entender o seu corpo e suas potencialidades, entender-se como ser único, indivíduo. Todo este processo deve ser acompanhado pela família, para que em casa, durante todos os dias, o desenvolvimento infantil possa ser favorecido e garantido. De acordo com Vianna e Rodrigues:

(...) a maioria [das crianças] apresenta alterações e atrasos significativos no desenvolvimento nas seguintes áreas: motricidade; cognitiva; comunicação através da linguagem falada e contextualizada; adaptativa social, com tendência a um comportamento de isolamento e manifestação de movimentos estereotipados (maneirismos); independência, principalmente quando não adequadamente estimuladas. (Vianna e Rodrigues, 2008, p. 211)

Não é porque uma criança é cega ou tem baixa visão que ela não pode ser exposta ao ambiente, ser colocada no chão da sala de sua casa para brincar e explorar o espaço, participar dos encontros das famílias ou mesmo das festas de seus primos e primas. O processo de inclusão começa em casa, e vai ganhando espaço, conforme a criança se desenvolve, de acordo com a aceitação por sua própria família.

Infelizmente nossas escolas de educação infantil ainda não estão preparadas para oferecerem às crianças com deficiência visual os estímulos que precisam.

Quando conseguem ter acesso a este tipo de atendimento ele ocorre em locais especializados, longe do ambiente escolar. A estimulação precoce é fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Nas palavras de Vianna e Rodrigues:

Sob o enfoque educativo, é de fundamental importância a detecção precoce da deficiência visual com atenção especial ao desenvolvimento global da criança. De acordo com a avaliação do desenvolvimento, tendo em vista as áreas mencionadas anteriormente, são estabelecidas condutas de forma a atender as necessidades e especificidades de cada caso através da prática da Estimulação precoce. Algumas crianças se beneficiam apenas com uma intervenção mais sutil, no intuito de prevenir desvios e futuras lacunas no desenvolvimento; outras necessitam de condutas mais ostensivas, visando recuperar ou minimizar desvios já instalados, secundários à deficiência visual. Mas todos os casos, sem dúvida, requerem orientação e envolvimento das respectivas famílias. (Vianna e Rodrigues, 2008, p. 211)

Não nos restam dúvidas de que este é o primeiro passo para a garantia de um indivíduo pleno no futuro. Após este momento ou paralelamente a ele, a criança chega à escola, na educação infantil, serão diversos desafios a enfrentar.

3 | A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa sociedade a educação infantil está sedimentada no campo jurídico, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei nº 9.394/96), que apresentava critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (Brasil, 2006a); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (Brasil, 2006b); a Lei 11.276/06 que alterou a redação dos artigos 29,3032 e 87 da LDB. Tais documentos garantem e reconhecem o espaço da educação infantil, para todas as crianças, independente de sua situação.

A educação infantil é a fase mais importante do desenvolvimento do ser humano. As raízes de nossa formação estão nos anos que passamos na escola de educação infantil. As crianças com deficiência visual, quando conseguem entrar na escola, na educação infantil, acabam sendo tratadas como as crianças sem deficiência, em muitos casos, não sendo preparadas em suas necessidades para que possam desenvolver-se com plenitude, dentro de sua realidade de pessoa com deficiência visual, cega ou com baixa visão.

Para a criança com deficiência visual é fundamental o trabalho corporal, a fim de que ela reconheça a potencialidade de seu corpo, possa aprender a utilizá-lo com plenitude e a ter nele o instrumento que vai substituir a visão, em muitos casos. O corpo é o instrumento de aprendizagem e de experiências. As experiências são fundamentais para que a aprendizagem possa ocorrer, não pelas palavras de um interlocutor, mas vivenciadas pelo próprio ser em desenvolvimento. Sobre esta relação com o corpo recorreremos a Correia:

O corpo do indivíduo é o meio por onde circulam e são agenciados, em sua relação com o mundo, os sentidos destas configurações. É a condição do indivíduo experienciar, criar vínculos, deslocar-se e elaborar os significados em sua relação com o mundo. As sensibilidades individuais seriam, então, as percepções e interpretações dos sentidos compartilhados, tendo o corpo o papel de efetivação do indivíduo no mundo. (Correia, 2007, p.203)

Durante a educação infantil a criança vai entrar em contato com as primeiras noções de orientação e mobilidade, aprendendo a rastrear os ambientes, a fim de iniciar um processo de locomoção com segurança.

As atividades da vida diárias devem fazer parte do processo de desenvolvimento da criança, aprendendo a realizar as diversas atividades do seu dia-a-dia, desde atividades simples, como colocar roupa, até atividades mais complexas, conforme torne-se madura para este fim.

A adoção de recursos não-ópticos, ou seja, os que não utilizam-se de lentes, deve ser observada pela escola, como o uso de materiais com desenhos e gravuras ampliadas, se a criança tem algum resíduo visual, ou a utilização de diferentes texturas, se a criança for cega. O uso de diferentes texturas pela criança cega favorece o desenvolvimento do tato, que deverá ser trabalhado para que depois a criança possa começar a ler no Sistema Braille.

Se possuir resíduo visual, a observação ao uso de contrastes e melhor iluminação devem fazer parte da rotina da escola. Uma criança com um resíduo visual baixo, que precisa ser trabalhado, dentro de uma escola voltada para pessoas com visão normal, com grandes apelos visuais, pode ter grandes confusões por conta do excesso de cores e formas, se considerarmos a realidade perceptiva para uma criança com baixo resíduo visual.

Vencidas as dificuldades chegamos ao início da alfabetização, fase de grande atenção, de descobertas e novos desafios para a criança com deficiência da visão.

4 | A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Na alfabetização passamos a ter duas abordagens bem distintas: a primeira voltada para a criança cega, na qual ela terá de aprender o Sistema Braille. Neste caso, se já passou por todo um trabalho de desenvolvimento corporal, se já tem seu tato desenvolvido, vai ter apenas de aprender o código, desde técnicas de pré-braille, o uso do instrumental, até o processo de leitura e escrita, propriamente dito. Infelizmente as crianças cegas incluídas em nosso país acabam sendo alfabetizadas, via de regra, no atendimento educacional especializado, por falta de conhecimento do professor regente do Sistema Braille e das necessidades do aluno cego.

O aluno com baixa visão precisa ter acesso à informação visual em um formato que consiga ler, no tamanho de fonte, com o contraste correto, de modo a atender suas necessidades. Como a visão é uma função aprendida, é comum que o aluno inicie o processo com formas mais grosseiras e termine com formas mais finas,

conforme vai refinando seu aparato visual. Este é um processo a ser construído, em uma relação dialógica com o professor, que também em muitos casos, acaba ocorrendo apenas com o professor do atendimento educacional especializado, o qual leva tempo para acontecer, dependendo de fatores de desenvolvimento do indivíduo.

É importante mencionarmos que uma criança precisa desenvolver-se de forma plena, tendo condições de criar, e de construir seu imaginário. Isto só será possível por meio da aprendizagem e da vivência de diferentes experiências, assim como a família, a escola precisa facilitar as experiências para a criança com deficiência visual. Estas passam pelos sentidos remanescentes e são reconhecidas pelo indivíduo através de seu corpo, como agente de aprendizagem.

O indivíduo vivencia e aprende os sentidos a compartilhar nas ações, nos gestos, nas gerências dos conteúdos simbólicos pela expressividade e perceptividade do corpo. Tais sentidos e expressões o localizam e orientam socialmente, assim como revelam as tensões e as processualidades das configurações sociais. (Correia, 2007, p. 203)

O aluno com deficiência visual vai ter algumas dificuldades no processo de alfabetização como: discriminação de detalhes, tanto de forma tátil como de forma visual, quando for o caso; organização e estruturação do espaço, habilidade manual, leitura lenta e destacamos ainda a coordenação visomotora para os alunos com baixa visão. Todas estas dificuldades podem ser superadas por meio do trabalho conjugado da escola, da família e do indivíduo em formação.

É fundamental que a escola esteja pronta para receber este aluno, pois o processo de inclusão só vai acontecer se o aluno com deficiência fizer parte do dia-a-dia da escola. Este processo não deve envolver apenas o professor ou o professor da educação especial, mas toda comunidade escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma criança com deficiência visual depende de um processo de engajamento de seus familiares e de continuidade deste pelo ambiente escolar.

A família vai dar o suporte inicial e buscar os meios para o melhor crescimento da criança, mas a escola vai garantir o crescimento, o desenvolvimento e a constituição deste ser em um cidadão. Por este motivo a importância de cada etapa bem vivida e bem estruturada. Falhas no caminho podem deixar lacunas irreversíveis no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, gerando, em muitos casos, pessoas com dificuldades sociais imensas.

O objetivo do desenvolvimento é o alcance da plenitude, não impossível para a pessoa com deficiência visual, mas muitas das vezes negada pela negligência de entes que deveriam exercer papéis que não foram capazes de executar durante a

caminhada de determinado indivíduo.

A participação plena da família, com a continuidade pela escola, gera, para a pessoa com deficiência visual condição de desenvolvimento total, dentro das limitações impostas pela deficiência, mas com certeza de autonomia e independência. Com isto, o fundamental é dar condições para que as crianças possam aprender e crescer, para tornarem-se protagonistas de suas histórias, deixando para traz a competição pueril de seus pais e familiares, buscando de fato a sua felicidade e sua posição dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Moraes Toledo. **Compreendendo o Cego**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **O Psicólogo e as Pessoas com Deficiência Visual**. IN: MASINI, E. F. S. **Sentido, pelos Sentidos, para os Sentidos: Sentidos das Pessoas com Deficiência Sensorial**. Niterói: Intertexto, 2002

BRUNO< M. M. Garcia. **O Significado da Deficiência Visual na Vida Cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores**. Campo Grande – MS, Faculdade Católica Dom Bosco, 1999, 158 fls. Mimeo. Dissertação de Mestrado

_____. **Alfabetização de Alunos com Baixa Visão Significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o Sistema Braille**. IN: **Anais do Primeiro Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille**. São Paulo: Rede Saci, 2003.

BRASIL (2006a). Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB.

BRASIL (2006b). **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC, SEB.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados, PUC, 2003.

CORREIA, L. G. P. S. **A Pupila dos Cegos é seu Corpo Inteiro: compreendendo a sensibilidade de indivíduos cegos através de suas narrativas**. Tese (Doutorado em Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FRANCO, V. **Paixã-dor-paixão: phatos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência**. Ver. *Jatinoam.psycopatol,fundam*. Vol 18, nº2. São Paulo: junho 2015.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educacionais**. São Paulo: Santos, 2003.

MASINI E. F. S. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

SACKS, Oliver. **Um Antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

VIANNA, P. M. da M.; RODRIGUES, M. R. C. **Psicologia do Desenvolvimento e da Linguagem do Deficiente Visual**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: EFICÁCIA DE UM ENSINO DE SUPORTE BÁSICO DE VIDA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Caio Winch Janeiro

Discente de Medicina – Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

Carolina Rodrigues Lopes

Discente de Medicina – Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

Gustavo de Souza Andrade

Discente de Medicina – Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

Lívia Mariana Lima Gava

Discente de Medicina – Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

Murieli Fonsati Mázzaro

Discente de Medicina – Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

César Antônio Franco Marinho

Docente – Departamento de Medicina - Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

Gustavo Navarro Betônico

Docente – Departamento de Medicina - Centro Universitário de Adamantina – UniFAI
Adamantina-SP

(SBV), é o conjunto de medidas que objetivam o suporte de vida à vítima de um mal súbito. Por ser um espaço com um grande número de crianças, o ambiente escolar torna-se um local favorável a acidentes. Os professores, além de educadores, tornam-se os primeiros a prestar os cuidados de Primeiros Socorros até a chegada de uma equipe de atendimento. Objetivo: Este projeto de pesquisa tem como principal objetivo analisar a eficácia de um ensino em SBV para discentes de pedagogia e profissionais da área da educação. Materiais e Métodos: Foi realizado um mini-curso teórico-prático para 78 pessoas, sobre o tema em questão, com aplicação de pré e pós-teste (15 questões de múltipla escolha) referentes aos assuntos abordados no mini-curso. Resultados: O teste aplicado aos voluntários antes da explicação do conteúdo mostra que, em média, o público não capacitado acertou menos questões em comparação ao público capacitado. Após a explicação do conteúdo teórico e realização das práticas, as médias de acertos praticamente se igualaram entre os dois públicos. Discussão: Os resultados obtidos no teste aplicado antes do treinamento não apresentaram uma diferença significativa entre os grupos ($p=0,1942$). Após o treinamento houve um aumento significativo na quantidade de acertos por aluno, com $p<0,0001$ para ambos os casos e a média dos grupos praticamente se igualaram. Conclusão: O

RESUMO: Introdução: Suporte Básico de Vida

treinamento e simulação de SBV é um método eficaz de ensino e deve ser estimulado mesmo em meios leigos, e sua prática periódica deve ser realizada, evitando o esquecimento.

PALAVRAS-CHAVE: educação em saúde, suporte básico de vida, primeiros socorros.

HEALTH EDUCATION: EFFECTIVENESS OF A BASIC LIFE SUPPORT

EDUCATION FOR EDUCATION PROFESSIONALS

ABSTRACT: Introduction: Basic Life Support (SBV), is the set of measures that aim the life support to the victim of a sudden illness. Because it is a space with a large number of children, the school environment becomes an accident-friendly place. Teachers, in addition to educators, become the first to provide First Aid care until the arrival of a care team. Objective: This research project has as main objective to analyze the effectiveness of teaching in SBV for pedagogy students and professionals in the area of education. Materials and Methods: A theoretical-practical mini-course was held for 78 people, on the subject in question, with pre and post-test (15 multiple choice questions) related to the topics covered in the mini-course. Results: The test applied to volunteers prior to the content explanation shows that, on average, the untrained audience got fewer issues compared to the trained audience. After explaining the theoretical content and performing the practices, the means of correct answers practically equaled between the two publics. Discussion: The results obtained in the test applied before the training did not present a significant difference between the groups ($p = 0.1942$). After the training there was a significant increase in the number of correct answers per student, with $p < 0.0001$ for both cases and the average of the groups practically equaled. Conclusion: The training and simulation of SBV is an effective method of teaching and should be encouraged even in lay means, and its periodic practice should be performed, avoiding forgetting.

KEYWORDS: health education, basic life support, first aid.

1 | INTRODUÇÃO

As doenças cardiovasculares são as principais causas de mortes tanto em território nacional quanto internacional. Quando estas se manifestam na forma de morte súbita, a mortalidade extra-hospitalar é elevada e ocorre devido à falta de início precoce da Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP) e acionamento de serviço especializado (GONZALEZ *et al.*, 2017).

O Suporte Básico de Vida (SBV) é definido como a primeira abordagem da vítima e abrange a desobstrução das vias aéreas, ventilação e circulação artificial. Nessas manobras, são acrescentados o acesso precoce ao serviço de emergência, o atendimento avançado e a desfibrilação (PERGOLA *et al.*, 2009). O reconhecimento da efetividade da assistência precoce às pessoas em situação de emergência seja por mal súbito, acidentes ou violência, resultou no surgimento de vários serviços de

saúde, públicos e privados, de Atendimento Pré-hospitalar (APH) (AHA, 2015).

O SBV abrange um conjunto de medidas e procedimentos técnicos que objetivam o suporte de vida à vítima até a chegada da equipe de emergência, traçando um padrão para o atendimento, tendo como alguns de seus objetivos principais não agravar lesões já existentes assim como gerar novas lesões (iatrogênicas).

Um rápido SBV proporciona uma maior chance de sobrevivência da vítima, visto que, a cada minuto de atraso no início das manobras de reanimação, essa chance diminui em torno de 10% (VICTORELLI *et al.*, 2013).

A evidência científica identifica que o início precoce da formação em SBV na comunidade traz ganhos efetivos significativos como a diminuição da morbidade e mortalidade por parada cardiorrespiratória (PCR). Quanto mais cidadãos apresentarem formação em SBV, maior será a possibilidade deste ser realizado eficientemente, com aumento da sobrevivência em contexto pré-hospitalar (TAVARES *et al.*, 2016).

Por ser um espaço com um grande número de crianças e onde se trabalha diferentes atividades esportivas, o ambiente escolar torna-se um local favorável a acidentes (SENA *et al.*, 2008). Os professores, além de educadores, tornam-se os primeiros a prestar os cuidados de Primeiros Socorros até a chegada de uma equipe de APH (DE SIQUEIRA *et al.*, 2011).

Desta forma, acredita-se ser importante que os educadores estejam orientados e capacitados a agir frente a situações que envolvam risco à vida de seus alunos, visto que apenas a solidariedade nessas situações não é o suficiente, é necessário a técnica correta para um resultado positivo (SANTOS, 2016). Com isso, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a efetividade e a importância de um ensino em SBV para discentes de pedagogia e profissionais da área da educação.

2 | OBJETIVOS

Este projeto de pesquisa tem como principal objetivo analisar a eficácia de um ensino de Suporte Básico de Vida para discentes de pedagogia e profissionais da área da educação.

Como objetivo específico, tem-se:

- Despertar o interesse de equipes de gestão educacional por cursos na área de Suporte Básico de Vida;
- Possibilitar um melhor atendimento à vítima;
- Diminuir os prejuízos à vítima e ao prestador do atendimento quando ocorrerem estes tipos de situações em ambiente escolar.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto foi realizado na Divisão Municipal de Educação de Panorama/SP, localizado na Avenida Rodion Podolski, 1995 e o Laboratório de Simulação Realística do Centro Universitário de Adamantina – UniFAI, localizado na Avenida Francisco Bellusci, 1000 – Adamantina/SP.

Os dados para essa pesquisa foram coletados em 3 fases. A primeira corresponde à aplicação de um questionário (Pré-teste) com 15 perguntas de múltipla escolha divididas da seguinte maneira: duas questões sobre Parada Cardiorrespiratória, duas questões envolvendo convulsão, duas questões a respeito de desmaio, três questões relativas a engasgo, três questões discutiam sobre queimadura e três questões acerca de procedimentos em casos de choque elétrico. As questões foram formuladas de maneira tal que cada questão continha: uma alternativa correta; uma alternativa incorreta, mas que seja uma crença popular; uma alternativa incorreta e que seja algo prejudicial à vítima ou ao prestador do socorro; e uma alternativa “não sei”.

Os questionários foram aplicados pelos próprios pesquisadores, membros da Liga Acadêmica de Urgência e Emergência - UniFAI (LAUE), ao público-alvo de maneira presencial.

A segunda etapa se deu através de um minicurso, apresentado de forma expositiva e demonstrativa pelos próprios autores da pesquisa, graduandos em medicina, e supervisionado por um médico responsável, tendo duração de 4 horas. A exposição foi centrada na transmissão oral dos conteúdos, com utilização de aparelhos de multimídia (fotoprojeção para exposição de slides), enquanto o método demonstrativo centrou-se na explicação e demonstração de tarefas, seguida da realização de exercícios práticos, com uso do desfibrilador externo automático (DEA) e de bonecos de simulação realística. Por fim, a terceira etapa constituiu-se da aplicação do mesmo questionário (Pós-teste) utilizado na primeira fase, para comparação do número de acertos e erros antes e após o curso.

A pesquisa contou com uma amostra de 78 pessoas. Os participantes foram divididos em dois grupos: os que já tiveram algum tipo de capacitação em primeiros socorros (39 participantes) e os que nunca tiveram nenhum tipo de capacitação (39 participantes). Foram excluídos da pesquisa aqueles participantes que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os que responderam apenas o pré-teste, os que responderam apenas o pós-teste e os que deixaram o ambiente da pesquisa antes do término da apresentação.

Para verificar se os voluntários que realizaram o treinamento apresentaram em média uma melhora significativa na quantidade de acertos, aplicou-se o teste *t* de *Student* para observações pareadas. Já, para comparar os dois grupos (os capacitados e os não capacitados) antes de realizarem o treinamento, aplicou-se o teste *t* de *Student* para amostras independentes. Foi considerado significativo o valor

de p menor que 0,05 para todos os testes realizados. Utilizou-se o software *BioEstat 5.0* para realizar as análises estatísticas.

Respeitando os aspectos éticos, conforme a resolução nº 196/96, foi esclarecido o objetivo do estudo aos participantes. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi obtido, autorizando a realização das entrevistas com os voluntários e dando continuidade à execução do projeto.

A pesquisa em questão foi submetida à análise do Conselho de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, e aprovado pelo parecer consubstanciado 2.690.575/18 (CAAE: 89542918.7.0000.8132).

4 | RESULTADOS

Pré-Teste				
	Nº de questões	Nº de acertos	\bar{x}	%
Não Capacitados	585	355	9,1	60,6
Capacitados	585	395	10,1	67,5

Tabela 1. Análise da média de acertos no Pré-Teste de voluntários não capacitados e capacitados.

O teste aplicado aos voluntários antes da explicação do conteúdo mostra que (Tabela 1), de um total de 585 questões, 355 (60,6%) delas foram assinaladas corretamente pelo público não capacitado enquanto que os capacitados tiveram 395 (67,5%) respostas corretas, indicando uma média de 9,1 e 10,1, respectivamente.

Pós-Teste				
	Nº de questões	Nº de acertos	\bar{x}	%
Não Capacitados	585	560	14,4	95,7
Capacitados	585	568	14,6	97

Tabela 2. Análise da média de acertos no Pós-Teste de voluntários não capacitados e capacitados.

Após a explicação do conteúdo teórico e realização das práticas, o número de questões assinaladas corretamente foram 560 (95,7%) e 568 (97%) para os participantes que não tiveram nenhum tipo de capacitação anteriormente e para os que já tiveram capacitação, respectivamente (Tabela 2). As médias de acertos encontradas foram de 14,4 para os não capacitados e 14,6 para os capacitados.

Nos dois casos houve um aumento médio significativo na quantidade de acertos por participante, com $p < 0,0001$ para ambos os casos, indicando que o treinamento realizado pelos pesquisadores foi eficiente, praticamente igualando o conhecimento dos dois públicos participantes.

5 | DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no pré-teste mostraram que não havia diferença significativa entre os grupos ($p = 0,1942$). Estudos indicam que os treinamentos práticos tendem a mostrar melhor absorção do conteúdo e que também devem ser feitos periodicamente (RIBEIRO et al, 2013). A razão do conhecimento do público capacitado estar próximo do público não capacitado, pode ser pelo fato de que o treinamento periódico não esteja acontecendo, levando ao esquecimento.

Analisando os resultados do pós-teste, pode-se notar que nos dois grupos houve um aumento médio significativo na quantidade de acertos por participante, com $p < 0,0001$ para ambos os casos, indicando que o treinamento realizado pelos pesquisadores foi eficiente, praticamente igualando o conhecimento dos dois públicos participantes.

6 | CONCLUSÃO

Concluimos que o treinamento e simulação de SBV é um método eficaz de ensino e de extrema importância para profissionais que atuam e irão atuar na educação e devem ser estimulados mesmo em meios leigos, como escolas e empresas.

Ressaltamos que o treinamento periódico deve ser realizado, levando a uma melhor absorção do conteúdo e evitando o esquecimento. Esperamos que a pesquisa possa avivar nos gestores da área da educação o interesse pela capacitação de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

American Heart Association. **Destaques da American Heart Association 2015**. Atualização das Diretrizes de RCP e ACE. Guidelines, 2015.

AYRES, Manuel; AYRES JÚNIOR, Manuel; AYRES, Daniel Lima; SANTOS, Alex Santos dos. **BioEstat 5.0: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas**. Belém: MCT; IDSM; CNPq, 2007. 364 p.

SIQUEIRA, Glenda Silva de; SOARES, Leililene Antunes; SANTOS, Rodrigo Ataíde dos. **Atuação do professor de educação física diante de situações de primeiros socorros**. EFDesportes–Revista Digital, Buenos Aires, n. 154, 2011.

GONZALEZ, Maria Margarita et al. **I Diretriz de ressuscitação cardiopulmonar e cuidados cardiovasculares de emergência da Sociedade Brasileira de Cardiologia**. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v. 101, n. 2, p. 1-221, 2013.

PERGOLA, Aline Maino; ARAUJO, Izilda Esmeria Muglia. **O leigo e o suporte básico de vida.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 43, n. 2, p. 335-342, 2009.

RIBEIRO, Lucas Gaspar et al. **Medical students teaching cardiopulmonary resuscitation to middle school Brazilian students.** Arquivos brasileiros de cardiologia, v. 101, n. 4, p. 328-335, 2013.

SANTOS, Giancarla Aparecida Botelho. **Conhecimentos básicos sobre suporte básico de vida (sbv) em estudantes universitários.** Revista Eletrônica FACIMEDIT, v5, n1, jan/Ago 2016.

SENA, Soraia Pinto; RICAS, Janete; VIANA, Maria Regina de Almeida. **A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental, Belo Horizonte.** Revista Medicina Minas Gerais, v. 18, n. 4 Supl 1, p. S47-S54, 2008.

TAVARES, Ana; PEDRO, Nuno; URBANO, Joaquim. **Ausência de formação em suporte básico de vida pelo cidadão: um problema de saúde pública? Qual a idade certa para iniciar?.** Revista Portuguesa de Saúde Pública, v. 34, n. 1, p. 101-104, 2016.

VICTORELLI, Gabriela et al. **Suporte Básico de Vida e Ressuscitação Cardiopulmonar em adultos: conceitos atuais e novas recomendações.** Revista da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas, v. 67, n. 2, p. 124-128, 2013.

ESCOLA X FAMÍLIA: UM DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Jenyfer Fernanda Almeida

Instituto Superior de Educação Sant'Ana
Ponta Grossa – Paraná

Andreia Aparecida Pontes

Instituto Superior de Educação Sant'Ana
Ponta Grossa – Paraná

Maria Elganei Maciel

Instituto Superior de Educação Sant'Ana
Ponta Grossa – Paraná

RESUMO: A presente pesquisa fez parte de um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Sant'Ana no ano de 2017. Objetivou analisar a influência do relacionamento entre as entidades familiar e escolar, no desenvolvimento educacional da criança. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, pois privilegiou a análise dos sujeitos envolvidos, não se restringindo apenas ao objeto, utilizando, portanto, questionário com questões abertas, visando responder à seguinte problemática: “De que forma a presença da família pode interferir no processo de aprendizagem da criança?”. A coleta de dados aconteceu em quatro instituições de ensino da cidade de Ponta Grossa- Paraná, sendo dessas, duas pertencentes a rede municipal, e as outras duas centros particulares de educação, envolvendo

duas professoras de cada instituição. Após o estudo e a análise das respostas concluiu-se que é de extrema relevância a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Participação. Vida escolar. Aprendizagem.

SCHOOL VS. FAMILY: ONE OF THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: The present research was part of a work to conclude the Degree in Pedagogy of the Higher Institute of Education Sant'Ana in the year 2017. It aimed to analyze the influence of the relationship between the family and school entities in the educational development of the child. The work was carried out through qualitative research, since it privileged the analysis of the subjects involved, not only being restricted to the object, using, therefore, open questions, aiming to answer the following problematic: “In what way the presence of the family can interfere in the process of learning process?”. The data collection took place in four educational institutions in the city of Ponta Grossa-Paraná, two of which belong to the municipal network, and the other two Private Education Centers, involving two female teachers from each institution. After the study and the analysis of the answers, it is concluded

that the participation of parents in their children's school life is extremely relevant.

KEYWORDS: Family. Participation. School life. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O referido trabalho “Escola x Família: Um dos desafios do século XXI” apresenta alguns questionamentos quanto à necessidade do relacionamento entre as entidades familiar e escolar, para o amplo desenvolvimento da criança em sua educação, bem como as formas diferenciadas de abordagens entre as diferentes formações familiares presentes na sociedade atual.

Esse tema já vem sendo discutido por renomados estudiosos tais como PARO (2000), LIBÂNEO (2010) e SCHMIDT (2013), NEVES (2011), NUNES E VILARINHO (2001), entre outros, que buscaram através de suas publicações apresentar importantes questionamentos sobre educação e sociedade, proporcionando diversas discussões.

(...)A escola, para tornar mais facilmente apreensível seus conteúdos, deve se reportar constantemente às experiências anteriores dos educandos, é também defensável que se tomem medidas, no seio da casa ou da família, que possam, depois, facilitar na escola a apreensão dos conteúdos culturais necessários ao desenvolvimento social e cultural da pessoa. (...) (PARO 2000 p. 34)

A família tem um papel fundamental na educação da criança, pois é no seio familiar no qual está inserido, que o indivíduo terá o primeiro contato social aprendendo desta forma a conviver e interagir dominando seus impulsos e emoções.

No entanto, percebe-se que há uma grande necessidade de verificar os mecanismos para a mediação entre escola e família, para que o processo de ensino seja eficaz, pois a responsabilidade de educar e transmitir conhecimento está sobre ambas as instituições. No entanto de que forma a ausência da família pode interferir no processo de aprendizagem do indivíduo?

Para melhor responder esta problemática foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica e de campo, com os objetivos:

- Analisar a importância da relação entre família e escola para o processo de ensino e aprendizagem da criança no ambiente escolar.
- Refletir sobre o papel da escola e da família no contexto educacional.
- Verificar os mecanismos utilizados por quatro escolas, sendo duas da rede pública e duas da rede particular de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Ponta Grossa- PR, no que diz respeito à participação da família na escola.

Para a realização deste estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa, pois privilegia a análise dos sujeitos envolvidos não se restringindo apenas ao seu objeto. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória.

Como instrumento da pesquisa de campo, foi utilizado um questionário contendo cinco questões abertas, respondido por duas professoras da escola pública e duas

professoras da escola particular da cidade de Ponta Grossa – PR, escolhidas de forma aleatória.

O interesse pelo tema surgiu após a realização do estágio quando se notou, por meio da observação e relatos de profissionais da área da educação, a dificuldade na interação entre escola e família, e também motivada através de algumas aulas expositivas na faculdade Sant’Ana, em que professores abordaram este tema, despertando assim o interesse e curiosidade pelo assunto.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, este trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte foi dado enfoque ao tema “Família”, a qual inicia dando algumas definições de família e discorre sobre as mudanças no arranjo familiar, de acordo com a evolução da sociedade.

Em seguida, foi abordada a necessidade da interação da família e escola, bem como as consequências geradas a partir da ausência desta.

A pesquisa de campo pode ser lida na terceira parte, intitulada: “*Os pais na visão da escola*” e por fim temos as Considerações Finais, que apontam que com a efetiva participação da família na escola, o resultado do processo ensino aprendizagem tende a ser de melhor qualidade.

2 | FAMÍLIA

Tempos atrás quando se falava em família, logo se imaginava sua estrutura formada por pai, mãe, filhos, tios, primos e avós, sendo o homem a autoridade máxima da família, a mulher devia se submeter ao seu esposo sem contestar e os filhos seguiam a profissão da família que ia sendo passada de geração para geração.

De acordo com o dicionário Aurélio (2008), família é: “Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes”.

Já conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 Art. 25. :

Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Com isso, percebe-se que são inúmeras as definições encontradas relacionadas à família em que todas apontam com um objetivo que é o de cuidar e dar afeto atendendo às necessidades físicas, biológicas e emocionais.

Segundo Nery (2010, p.190), a família é um espaço vital para o desenvolvimento, pois é onde a pessoa adquire suas primeiras experiências e tem seus primeiros aprendizados.

Sendo a família a organização onde a criança tem seu primeiro contato com o convívio social, é nesse ambiente que ela deve ter suas primeiras experiências

aprendendo a lidar com as regras impostas por esse grupo e se desenvolver socialmente.

No entanto, Nunes e Vilarinho (2001) explicam que as famílias têm mudado. Se até o final do século XX imperou a ideia de família como o agrupamento de pais e filhos, com a presença ocasional de tios e avós, hoje em dia há diversas outras possibilidades que incluem pessoas ligadas sob a mesma casa e que compartilham vínculos afetivos e/ou de sangue. De forma geral, as mudanças familiares são consequência das mudanças sociais, porém, também afetam a sociedade como um todo, especialmente no que se refere aos cuidados dispensados às crianças.

3 | FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Schmitt (2013) averiguou que a falta de diálogo no núcleo familiar e social pode contribuir para comportamento inadequado e, inclusive, para as dificuldades de aprendizagem, pois uma família desestruturada geralmente possui membros com baixa autoestima e tristeza, o que, por sua vez, influencia nos problemas escolares.

Nesta perspectiva, acredita-se que a criança necessita de uma base familiar sólida para sua formação, enquanto ser humano, e que isso não depende apenas de recursos financeiros, mas de afeto e cuidados.

Porém, os estudos citados por D'Ávila (1998), indicam que famílias de classes sociais mais altas influenciam mais no desempenho escolar, enquanto que a origem social mais pobre também tem suas consequências. Contudo, o autor reflete que essa generalização não depende simplesmente do poder aquisitivo dessas famílias, mas reflete situações muito mais complexas, como, por exemplo, o fato de que famílias menos favorecidas economicamente possuem mais dificuldades de participar da rotina escolar dos filhos, seja devido à falta de tempo ou até mesmo porque os pais também possuem dificuldades escolares.

Uma vez que a criança está inserida num grupo que não teve a mesma oportunidade de estudo, o estímulo fornecido à mesma será menor, sendo que pais não letrados não darão subsídios suficientes por não o possuírem. É necessário também considerar as outras formas existentes de acompanhamento da vida escolar da criança. Os pais podem colaborar estimulando seu filho a fazer suas tarefas, a manter em ordem seus materiais escolares, a ser assíduo e pontual, a respeitar seus professores, realizar todas as atividades propostas pela escola, enfim incentivando-o a ser bom aluno.

Como esclarece Schmitt (2013), deve-se considerar também que cada família possui sua própria configuração e suas formas de lidar com a rotina, ao mesmo tempo em que os membros familiares têm sua própria concepção do que é uma família ideal e participativa. A partir disso é possível pensar em possibilidades reais, para melhorar o convívio e superar possíveis dificuldades, especialmente se estas

estiverem interferindo no rendimento escolar de seus filhos.

Neves (2011) aponta que a escola deve dar continuidade à educação familiar. A autora trabalha a escola como uma extensão da casa, sendo um espaço de ensino-aprendizagem privilegiado, que deve superar as barreiras burocráticas para criar um ambiente acolhedor, facilitador de aprendizagens e mediador de novas experiências. A aprendizagem não ocorre apenas no cenário escolar, mas em outros espaços sociais, com destaque para a família.

Entretanto, a “função básica da escola é ser um espaço específico para essa aprendizagem, que deve mediar outras relações, bem como permitir ao aluno participar e interagir nos ambientes coletivos.” (SCHMITT *et al.*, 2013, p.684).

A instituição escolar passou a ser um dos ambientes onde a criança passa a maior parte do seu tempo, devido à necessidade que os pais têm de trabalhar períodos cada vez mais longos impulsionados por questões financeiras, deixando seus filhos sobre os cuidados da escola, que deve ter a função de formar um cidadão crítico.

Para Neves (2011) a escola pode ser considerada um espaço de socialização e de sociabilidade, onde se encontram diversas etnias e costumes e o aluno precisa aprender a conviver e respeitar as diferenças.

Como ilustra Schmitt et al. (2013, p.623):

Atualmente o espaço escolar deve ser compreendido como um cenário de convivência de crianças e adolescentes, relacionando efetivamente suas respectivas famílias, os professores e a comunidade.

Desta forma, a escola deve ser um espaço que visa ao crescimento intelectual e humano da criança, dentro do contexto real e social, em que a criança seja capaz de relacionar o aprendizado obtido através das instituições familiar e escolar.

Entretanto esta interação está cada vez mais difícil por diversos motivos, entre eles estão: a indisponibilidade de horário, certo desinteresse familiar, desmotivação da escola, entre tantos outros.

Uma das sugestões dadas por Nunes e Vilarinho (2001) é a de promover encontros com os pais e/ou responsáveis, escutar suas histórias de vida, e então utilizar essas histórias como ponto de partida para as atividades escolares. Isso implica em mediar os conteúdos, considerar a individualidade de cada aluno e reconhecê-la como fundamental para a aprendizagem escolar, pois o acesso aos conhecimentos científicos pode se solidificar tendo como base os interesses e experiências individuais.

É notória a importância da família no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas escolas. Crianças que percebem uma afinidade entre suas famílias e a escola tendem a se sentir mais seguras, e, naturalmente, apresentam melhor desempenho nas atividades acadêmicas.

As escolas tentam trazer para dentro de suas instituições a família, através de eventos simples como entrega de boletins, apresentações em datas comemorativas e

reuniões. No entanto, não basta somente isso. É necessário proporcionar um momento no qual os pais possam participar ativamente, sentindo-se à vontade no espaço em que seu filho frequenta diariamente, podendo dar sugestões e desenvolvendo uma boa relação com a equipe escolar.

4 | PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Para melhor fundamentação da presente pesquisa, foi necessário ir a campo, buscando analisar como a escola percebe a efetiva participação dos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Essa pesquisa de caráter investigatório, que teve como principal objetivo analisar a participação e a influência da família no aprendizado, foi realizada em quatro escolas da cidade de Ponta Grossa- PR, sendo duas da rede municipal de ensino e outras duas do sistema particular, escolhidas de forma aleatória.

O critério utilizado na escolha das professoras entrevistadas foi o seu trabalho com a formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando analisar se há a disparidade entre as classes sociais no acompanhamento do rendimento escolar de seus filhos, uma vez que duas escolas estão localizadas no centro, e as outras duas, estas municipais, estão localizadas na zona periférica da cidade.

As professoras da rede Municipal serão caracterizadas como “Prof.^a M1” e “Prof.^a M2” e as professoras da rede particular como “Prof.^a P1” e “Prof.^a P2”.

4.1 A participação dos pais na visão da escola

Todos os professores entrevistados são docentes atuantes e demonstraram prontidão na realização da pesquisa

Quando indagadas:

Qual o perfil das famílias em relação à participação nas atividades promovidas pela escola?

As respostas foram as seguintes:

Prof.^a M1: As famílias têm a participação relativamente boa.

Prof.^a M2: A maioria dos pais participam de reuniões de entrega de pareceres e datas comemorativas ou quando são solicitados, sempre são os mesmos pais que se envolvem na escola (pais de alunos bons).

Nas Escolas Municipais, percebe-se que a maioria dos pais participa na vida acadêmica dos filhos. No entanto, com base nos relatos, vê-se que os alunos que mais necessitam deste acompanhamento tem os pais ainda mais ausentes da escola.

Pode-se afirmar então que é necessário fazer mais que apenas reuniões sistematizadas e apresentações. Deve haver uma motivação maior, é necessário que a família sinta-se parte da escola. Ao invés disso vemos que muitas das vezes os pais

são frequentemente chamados na escola para ouvir sobre o mau comportamento ou problemas no desenvolvimento do filho, o que é uma prática degradante. Outro motivo da ausência dos pais na escola, de acordo com Paro (2000), é que a linguagem dos professores é muitas vezes inacessível ou pouco atrativa aos pais.

As professoras da rede particular assim se pronunciaram quanto à mesma pergunta:

Prof.^a P1: A maioria das famílias participam das atividades promovidas pela escola.

Prof.^a P2: As famílias são cooperadoras com todas as atividades propostas pela escola.

Percebe-se, então, nas escolas particulares, maior participação dos pais. No entanto, há também maior flexibilidade por parte das escolas, tais como reuniões em diferentes turnos, atendendo às necessidades da clientela. Mesmo assim nem todos participam.

A segunda questão foi a seguinte:

A escola propõe atividades para promover a relação com a comunidade?

Quais?

Prof.^a M1: Sim, reuniões, apresentações conselho escolar, entre outros.

Prof.^a M2: As atividades promovidas em: convites para a participação APM; Conselho Escolar, homenagem às mães, reuniões trimestrais (provas/pareceres dos filhos), natal e etc.

Prof.^a P1: A escola promove encontros, apresentações, e outras atividades para envolver família.

Prof.^a P2: Sim, temos atividades (oficinas gourmet, teatro...) em que as mesmas são dirigidas por pessoas da comunidade (trabalho voluntário).

Com base nas respostas obtidas, percebe-se que todas promovem atividades dirigidas à comunidade. No entanto, algumas dessas deixam os pais apenas em situação de plateia, talvez por uma questão de comodidade da escola ou, quem sabe, por necessidade de que, ao menos assim, o pai vá à escola e sinta-se parte integrante dela, tendo sua participação valorizada. A terceira questão foi a seguinte:

Qual a importância da participação da família na escola? Como deve ser essa participação?

Prof.^a M1: É de suma importância, deve ser uma parceria.

Prof.^a M2: Grande importância. Deveria ser assídua e de maneira construtiva para auxiliar o avanço e crescimento escolar.

Prof.^a P1: A participação da família é muito importante para o desenvolvimento integral do aluno. Ela deve acontecer diariamente.

Prof.^a P2: A escola ensina, estimula, trabalha valores. A família educa e reafirma

esses valores. A participação deve ser de 'parceria' integral entre Escola e Família.

Todos concordam com importância da participação da família na escola. Porém, esta parceria deverá ser ativa. O papel da escola, na opinião da Prof.^a P2, deveria ser reafirmar os valores que a escola trabalha.

Tal como afirma PARO (2000, p.25):

Pode-se pensar em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos.

Quanto ao aprendizado: Quando os pais participam existe algum benefício aos alunos? Quais seriam as evidências?

Prof.^a M1: A motivação o incentivo e a comunicação entre pais e escola tende a esclarecer os assuntos de maneira mais branda.

Prof.^a M2: Sim. O aluno se sente valorizado, estimulado e tem melhor desenvolvimento na aprendizagem.

Prof.^a P1: A participação dos pais nas atividades dos filhos é de extrema importância, uma vez que assim como os pais reconhecem o trabalho que está sendo desenvolvido, os filhos sentem-se seguros e amparados.

Prof.^a P2: Sim, existem muitos benefícios em relação à aprendizagem quando a família é coparticipante no estudo, nas tarefas do dia a dia de seu filho. As evidências são muitas, como: crescimento social cognitivo e responsabilidade.

Com base nas respostas, nota-se que é de comum acordo que a presença dos pais na vida escolar dos alunos só trará benefícios para seu melhor desenvolvimento, pois se os valores ensinados forem divergentes gerará uma insegurança na criança e sua aprendizagem não será efetiva. Não somente na aprendizagem trará melhora a participação da família, quanto na confiança à escola, na responsabilidade, na assiduidade do aluno, no interesse e no próprio respeito ao professor.

Quando indagadas se:

A escola possui uma política para estimular uma participação efetiva da família na escola? Como ocorre esta participação?

Elas assim se pronunciaram:

Prof.^a M1: De forma periódica com reuniões e comunicação via agenda.

Prof.^a M2: A família participa da vida dos filhos através de eleição de diretora, além disso, a escola também promove reuniões sistematizadas e envio de bilhetes via agenda escolar.

Prof.^a P1: Sim. Além dos encontros em momentos de lazer, apresentações, projetos, os pais também participam assiduamente das reuniões e também através das circulares mensais.

Prof.^a P2: A nossa missão na escola é trabalhar a família como Jesus trabalhava,

ou seja, compartilhando a palavra, atendendo com atenção e carinho e aceitando suas sugestões quando necessárias. Essa participação é ativa, tranquila e a escola recebe as famílias com alegria.

Percebe-se, pela resposta da Prof.^a P1, que somente sua escola realiza atividades diferentes das tradicionais reuniões. As demais procuram proporcionar uma participação dos pais dentro do ambiente escolar, realizando apenas as reuniões para divulgação das notas e avisos.

Para uma efetiva participação dos pais, eles devem ser mais que meros telespectadores, eles podem e devem ser presentes e acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seus filhos, não só em eventos marcados, mas também no cotidiano, vivendo o processo de aprendizagem de seus filhos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso estar claro que a função de transmitir valores, ensinar bons modos e como se comportar na sociedade é dever da família, enquanto reafirmar esses valores morais, alfabetizar e trabalhar conteúdos pedagógicos de forma sistematizada fica sob a responsabilidade da escola e as duas instituições devem andar juntas para que uma não anule o trabalho de outra.

Com base nos objetivos propostos para verificar os mecanismos na mediação entre escola e família em prol de um processo de ensino-aprendizagem, foi possível constatar que a escola conhece e compreende a importância da família estar presente no ambiente escolar, mas essa relação ainda não acontece como deveria.

Nos relatos trazidos pelas professoras entrevistadas, as respostas foram unânimes em relação à família exercer uma grande influência no desenvolvimento da criança e a queixa principal foi que as crianças que mais precisavam da presença dos pais não os tinham presentes quando solicitado.

Logo, percebe-se que os esforços que a escola vem fazendo para aproximar a família ainda não são suficientes, pois as famílias estão cada vez mais ocupadas e distantes de seus filhos, deixando o compromisso de ensinar e educar somente para a escola.

Por essa razão, mais que reuniões sistematizadas e apresentações em datas comemorativas, é necessário que as famílias se conscientizem de sua importância no acompanhamento de seus filhos, para seu melhor desempenho escolar, e a escola precisa abrir um maior espaço para diálogo e interação para as famílias de todos os educandos.

Esta participação efetiva da família na escola torna-se um indicador significativo na melhoria da qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, José Luiz Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v.19, n.62, abr.1998.

NERY, Maria Aparecida. A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola. **Cad. CEDES**, Campinas-SP, v.30, n.81, p.189-207, mai./ago.2010.

NEVES, Eloiza Dias. Quando a escola é a “casa”, a “rua” e o “quintal”. **Cad. Pesquisas**, São Paulo-SP, v.41, n.143, p.560-580, mai./ago.2011.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.5, n.2, p.21-29, dez.2001.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Trad. Ivette Braga. 3.ed. Rio de Janeiro: Unesco, 1975

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHMITT, A. C. A. N. *et al.* Mudanças no comportamento e desenvolvimento do escolar a partir do cuidado à família. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.66, n.5, p.682-687, set./out.2013.

Significado de Família. **Dicionário do Aurélio Online**, 2019. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/familia>>. Acesso em: 10 de Jul. de 2017.

Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm acesso em: 16/06/2017

A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO UM PRINCÍPIO DA AÇÃO EDUCATIVA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UEIIA/UFSM

Ana Carla Bayer da Silva

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/
Universidade Federal de Santa Maria – UEIIA/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Daniela Dal Ongaro

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/
Universidade Federal de Santa Maria – UEIIA/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/
Universidade Federal de Santa Maria – UEIIA/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Juliana Goelzer

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/
Universidade Federal de Santa Maria – UEIIA/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão, que articula teoria e prática, relacionada à temática da escuta das crianças na Educação Infantil. O contexto de onde emergem tais reflexões é a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que atende crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses e que conta com uma equipe de professores/

as que atuam com crianças em turmas de berçário (turmas de crianças de quatro meses a dois anos, aproximadamente) e em turmas multi-idades (turmas de crianças de dois anos a cinco anos e onze meses, aproximadamente) mas que, no dia a dia da Unidade, refletem em conjunto acerca dos desafios e das possibilidades do trabalho pedagógico que é realizado com todas as crianças. Partindo desse contexto, o objetivo deste artigo é refletir sobre o processo de escuta das crianças na UEIIA a partir do olhar de professoras da Unidade que atuam tanto nas turmas de berçário quanto nas turmas multi-idades, e que diariamente aprendem sobre essa escuta *com* as crianças. As conclusões apontam para a escuta como um dos princípios fundamentais para a elaboração das propostas a serem desenvolvidas com as crianças na UEIIA, uma vez que esta revela e acolhe as necessidades, os interesses e as curiosidades das crianças, valorizando-as em suas singularidades, como sujeitos sócio-histórico-político-culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Escuta. Trabalho Pedagógico.

THE LISTENING OF CHILDREN AS A
PRINCIPLE OF EDUCATIONAL ACTION:

ABSTRACT: This article presents a reflection, which articulates theory and practice, related to the theme of listening to children in Early Childhood Education. The context in which such reflections emerge is the Ipê Amarelo Infantile Education Unit (UEIIA), a unit of the Federal University of Santa Maria (UFSM) that serves children from four months to five years and eleven months and has a team of teachers who work with children in nursery classes (classes of children from four months to two years approximately) and in multi-age classes (classes of children from two years to five years and approximately eleven months) but who, daily routine of the Unit, reflect together on the challenges and possibilities of the pedagogical work that is carried out with all the children. From this context, the purpose of this article is to reflect on the process of listening to children in the UEIIA from the perspective of teachers of the Unit who work both in the nursery classes and in the multi-age classes, and who daily learn about this listening with the children. The conclusions point to listening as one of the fundamental principles for the elaboration of the proposals to be developed with the children in UEIIA, since it reveals and welcomes the needs, interests and curiosities of children, valuing them in their singularities, as social, historical, political and cultural subjects.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Listening. Pedagogical work.

1 | PRIMEIRAMENTE, É PRECISO ACREDITAR NAS CRIANÇAS

O convívio diário com as crianças traz a nós, professores/as, significativas oportunidades: a oportunidade de brincar, de se maravilhar, de sonhar, de imaginar, de se desafiar, de amar, de lutar, de aprender; mas, também traz compromisso, responsabilidades e desafios relacionados ao complexo processo educativo.

Por muito tempo as crianças foram vistas como um adulto em miniatura (ARIÈS, 2011), a quem cabia apenas receber as orientações dos adultos. As crianças historicamente foram vistas em suas faltas, e jamais em suas capacidades, jamais como “gentes” competentes, imaginativas, criativas, que devem, precisam e merecem ser escutadas. Mas os estudos da área da Pedagogia vieram sendo aprofundados, qualificados, e vieram mostrando, aos poucos, que essa criança, antes vista como alguém que nada tinha a ensinar, apenas a aprender, também é alguém com muitas capacidades, que participa, que produz cultura e que nos ensina a cada dia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Nesse sentido, é por acreditarmos nessa criança forte, competente, potente, como um sujeito sócio-histórico-político-cultural (HENZ, 2003), que muito tem a nos ensinar, que na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), Unidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nossa proposta pedagógica tem como um dos princípios da ação educativa a escuta às crianças, pois acreditamos e apostamos em suas competências, em seus saberes, e que eles são expressados por elas de muitas formas.

E por estarmos nos referindo a uma ação desenvolvida com crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses, acreditamos que essa escuta não é aquela que se dá apenas com os ouvidos, conforme destaca Rinaldi (2012), pois as crianças têm cem, cem e cem formas de se expressar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) não fazendo-o apenas com a linguagem oral. Ou seja, essas cem, cem e cem linguagens precisam ser escutadas no cotidiano da ação educativa.

Na UEIIA, a escuta das crianças é um princípio valorizado e adotado na prática pedagógica, e aqui, neste artigo, optamos por refletir sobre esse processo de escuta das crianças no cotidiano, sob o olhar dos/as professores/as pedagogos/as no âmbito escolar. Lança-se, assim, um olhar a partir deste lugar, do qual cotidianamente se aprende e se ensina com as crianças e com os/as colegas professores/as, valorizando a escuta às crianças como um princípio fundamental de toda e qualquer ação pedagógica.

Nesse sentido, nosso objetivo com este artigo é refletir sobre o processo de escuta das crianças na UEIIA a partir do olhar dos/as professores/as. Para tanto, apresentamos alguns dos referenciais teóricos que pautam nosso trabalho, articulando-os ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica realizada na Unidade, a qual envolve as crianças e as demais “pessoas grandes” (GOELZER, 2014), principalmente os/as professores/as, os quais realizam diariamente, com comprometimento, amorosidade, seriedade e alegria (FREIRE, 2011), o trabalho pedagógico com as crianças.

2 | A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA)

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo está localizada no município de Santa Maria, na região central do Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e pedagogicamente ao Centro de Educação (CE).

A “Creche e Pré-Escola Ipê Amarelo” foi fundada em 1989, e apenas em 2011, após um intenso período de lutas pela institucionalização, foi reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação/MEC como Unidade de Educação Infantil, tornando-se uma Unidade da UFSM.

Atualmente fazem parte de sua estrutura Professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do quadro da UFSM, Pedagogas, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicóloga, Nutricionista, Técnicos Administrativos, Professores/as e Colaboradores/as terceirizados, bolsistas do Curso de Pedagogia e Educação Especial. Além disso, recebe diariamente estagiários/as e acadêmicos/as dos mais diversos cursos da UFSM que ali realizam estágios, pesquisas e intervenções.

A Unidade atende crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses, e

atualmente as crianças estão organizadas em sete turmas (turnos parcial e integral), sendo duas turmas de berçário (turmas de crianças de quatro meses a dois anos, aproximadamente) e em turmas multi-idades (turmas de crianças de dois anos a cinco anos e onze meses, aproximadamente), nomeadas pelas cores do arco-íris. Cada turma conta com um/a professor/a graduado/a em Pedagogia e dois/duas bolsistas, acadêmicos/as dos Cursos de Pedagogia ou Educação Especial da UFSM, em cada turno.

A organização das crianças em turmas multi-idades é uma proposta que ocorre na Unidade desde o ano de 2008. Apostamos nessa forma de organização por acreditarmos que ela potencializa a interação, a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no coletivo e, para além disso, que ela incentiva as crianças a construir relações de respeito, amizade, solidariedade, tolerância e cuidado, tão importantes e tão esquecidas no processo educativo. A instituição de Educação Infantil é o espaço, por excelência, onde a criança aprende a conviver socialmente, a interagir com o outro, com um outro que, muitas vezes, tem modos de viver muito diferentes do seu. Compreendemos que a organização em turmas multi-idades potencializa essa aprendizagem, pois possibilita às crianças esse contato com universos totalmente diferentes, o que desafia e muito a aprendizagem das relações humanas.

Os/as professores/as da UEIIA têm, em sua carga horária, momentos específicos para a sistematização dos registros, para a elaboração do planejamento e para a realização de estudos, momentos realizados de forma individual e coletiva. Conforme já mencionado, na Unidade acolhemos, além dos/das bolsistas, acadêmicos/as de diferentes cursos da UFSM e de outras instituições de Ensino Superior do município, que conosco realizam estágios e outras atividades de seus cursos e que participam desses momentos formativos com o grupo de professores/as.

Por nos constituirmos também em espaço de extensão, procuramos manter um diálogo constante com professores/as em formação permanente; por esse motivo, com frequência participamos de momentos formativos organizados em outras instituições, mas, principalmente, acolhemos diferentes grupos de pessoas que procuram a Unidade para conhecer seu espaço físico e sua proposta pedagógica, momentos em que fazemos da visita um momento formativo.

E assim a Ipê Amarelo vem se consolidando como espaço formativo para professores/as da Educação Infantil em formação inicial e permanente, dentro da UFSM. Através da pesquisa também buscamos qualificar os estudos e ações pedagógicas desenvolvidas, buscando sempre inovar e atuar de modo articulado com os resultados das pesquisas que são desenvolvidas na área.

3 | O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA UEIIA E A ESCUTA ÀS CRIANÇAS

Um dos princípios fundamentais do trabalho pedagógico desenvolvido na UEIIA é a escuta das crianças. É a partir da escuta de cada criança, das crianças de cada turma e de todas as crianças, em um contexto de vida coletiva, que a equipe pedagógica desenvolve as propostas de trabalho, as quais são desenvolvidas sempre *com e a partir* das crianças, e não simplesmente *para* elas. Escutar as crianças significa conhecer seus contextos, suas interlocuções, histórias de vida, interesses, necessidades, singularidades, de modo que o trabalho desenvolvido vá ao encontro destas, buscando ampliar as experiências de vida de cada criança e de todas enquanto grupo.

No decorrer da ação pedagógica com as crianças, tanto professores/as quanto bolsistas têm o compromisso de estarem muito atentos à todas as suas ações, modos de brincar, interações, modos de se expressar, de se relacionar e de participar das diferentes propostas que são realizadas. Essa escuta é registrada de muitas formas: através de fotografias, filmagens, texto descritivo, desenhos, mapas conceituais, entre outros. É através dessa escuta, registrada pelo/a professor/a, que se compreendem os interesses, as demandas, curiosidades e necessidades das crianças, e os planejamentos são elaborados a partir da leitura e análise desses registros, pois as justificativas e intenções das propostas devem estar relacionados à essa escuta realizada.

Além dos momentos de sistematização dos registros e de elaboração dos planejamentos, os/as professores/as também realizam momentos de estudos semanais acerca de diferentes temas referentes ao contexto da Educação Infantil; esses estudos têm como base a escuta realizada na ação pedagógica, e refletem acerca das diferentes temáticas tomando como base o contexto prático, com a intenção de compreender e de qualificar suas práticas pedagógicas.

A partir da prática desenvolvida, articulada aos estudos, rodas de conversas e debates que são organizados dentro da Unidade, os/as professores/as da UEIIA compreendem a necessidade de ter diariamente em seu trabalho pedagógico uma escuta às crianças para que possam respeitar e atender as necessidades, curiosidades e demandas determinadas pela realidade e pelas especificidades das crianças, o que requer sensibilidade e humildade por parte dos/as professores/as.

Através da observação, o/a professor/a, no primeiro momento, procura compreender o que está sendo vivenciado pelas crianças, a constituição do grupo, as relações estabelecidas entre elas, as interações com os diferentes materiais, entre outras relações. Nesse contexto, partimos sempre da premissa de que a criança é um sujeito sócio-histórico-político-cultural (HENZ, 2003) cidadão de direitos que traz consigo sua história pessoal e suas culturas familiares, conforme destaca Campos; Rosemberg (2009), e que essas diferentes manifestações das crianças precisam ser

acolhidas e valorizadas no contexto escolar, pois é a partir da sua cultura que ela recria e produz cultura.

Nesse sentido, cabe destacar que ao observarmos o contexto escolar é notório que a criança constrói com seus pares, produzindo e compartilhando uma Cultura da Infância (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009), constituída por ideias, valores e formas específicas de compreensão da realidade.



Arquivo pessoal

Nesse sentido, a partir da observação atenta e do diálogo construído com as crianças, é possível perceber suas curiosidades, percepções e explorações. O/a professor/a inclui no planejamento as demandas e necessidades da turma, observando-se a faixa etária das crianças, os diálogos estabelecidos entre elas e os/as professores/as, suas brincadeiras favoritas, curiosidades, suas diferentes formas de expressão. Assim, o docente tem o papel fundamental de ampliar progressivamente as diferentes possibilidades de expressão, exploração, de cuidado, de comunicação e interação, apoiando também a resolução dos conflitos diários entre as crianças para que elas possam refletir sobre eles.

Nesse contexto, os/as professores/as diariamente aprendem sobre essa escuta *com* as crianças, e que sem ela não há trabalho pedagógico qualificado, que sem ela não há um trabalho significativo que seja realizado *com*, e não *para* as crianças. Nosso papel, nesse processo, é escutar as crianças também retomando os registros realizados sobre os processos vividos em cada turma, com o objetivo de qualificar as ações que são/serão realizadas.

Nesse contexto, aprendemos que a escuta é de um corpo que fala, não apenas de uma voz, e por isso mesmo, a escuta dos/as professores/as e de todos aqueles/as que atuam com as crianças precisa ser a escuta realizada com todos os sentidos. De acordo com Rinaldi (2012, p.124), a escuta implica “[...] a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos

sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção).”

Nesse viés, compreendemos que escutar as crianças significa, conforme defende Malaguzzi (1999), seguir as crianças, e não planos. Segundo esse autor (ibid., p. 83), aos/às professores/as cabe

[...] ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade [...]. Devem perceber que escutar as crianças é tão necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto a tecla de um piano [...].

Freire (2011, p.114), nesse sentido, nos lembra que “É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer [...]” e, nesse sentido, destacamos ser de suma importância que os profissionais da Educação Infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção de laços afetivos, conversando com as crianças olhando nos olhos, aconchegando-as, transmitindo-lhes segurança e carinho.

As crianças chegam à escola e trazem consigo suas histórias e suas bagagens socioculturais, que necessitam e merecem ser compartilhadas com seus pares e professores/as. Nesse processo, é importante que o/a docente esteja atento para a necessidade de a criança expressar suas ideias, histórias e emoções, pois é através do diálogo que ambos ampliam e enriquecem um leque de possibilidades.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2011, p.111).

Portanto, é necessário desenvolver a capacidade de escutar as crianças, seja individualmente ou em grupo, isto é, ouvir as demandas que surgem nos diálogos, nos gestos, nos diferentes movimentos e nas brincadeiras. É preciso estar atento às falas e às ações das crianças para mediar este processo, dando-lhes formas e significados, potencializando situações e dinamizando o trabalho pedagógico. Sob esse viés, “Escutar é, obviamente, algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro” (FREIRE, 2011, p. 117).

Os educadores devem estar atentos às crianças, aprendendo com elas a escutar e dialogar, trazendo a compreensão da importância do espaço no qual convivem, a maneira como compartilham suas emoções e o contexto familiar, oportunizando aprender e ensinar com elas, para que assim possam transformar suas realidades.

É através desta escuta que o/a professor/a organiza, em seu planejamento, diferentes espaços acolhedores de interações e brincadeiras, os quais as crianças ampliam com suas ações, interações, criatividade e ludicidade, interações e brincadeiras essas que são constantemente qualificadas pelo/a professor/a. Evidencia-se, dessa forma, o papel do/a professor/a de Educação Infantil ao

fazer valer esta escuta, o que possibilita que as crianças vivenciem o máximo de experiências partindo do seu repertório, indagações e questionamentos, permitindo ampliar seus conhecimentos sobre o mundo.



Arquivo pessoal

4 | A CONCLUSÃO... É QUE AS CRIANÇAS PRECISAM, DEVEM E MERECEM SER ESCUTADAS, SEMPRE!

Compreendemos, a partir dos estudos realizados na UEIIA ao longo dos últimos anos, que a escuta às crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses não se constitui tarefa fácil, mas é uma tarefa necessária quando nos comprometemos com um trabalho qualificado, que atenda aos interesses, necessidades e individualidades das crianças. Compreendemos que nosso papel na Educação Infantil é, com base nessa escuta, qualificar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, de modo a valorizar e qualificar seus processos criativos, imaginativos, autônomos, enfim, sua autoria em seu percurso sócio-histórico-político-cultural

(HENZ, 2003).

A partir dos estudos e das reflexões realizadas, compreendemos que na UEIIA esse processo de escuta às crianças é constante, sendo ele que nos permite organizar os planejamentos, as propostas que levaremos como desafios às crianças e nos dá o suporte necessário para a reflexão da prática educativa. A prática realizada nesse contexto nos mostra que é impossível realizar qualquer prática educativa que não escute com atenção seus principais protagonistas, uma vez que essa escuta revela e acolhe as necessidades, os interesses e as curiosidades das crianças, valorizando-as em suas singularidades. Somos pedagogos/as formados/as para atuar com as crianças, mas isso não significa, de nenhuma forma, que as conhecemos antes mesmo de chegarem à escola, ou que sabemos de antemão o que irão desejar/necessitar.

Como nos ensina Freire, que escutar se torne um saber necessário à prática educativa (2011), e que possamos nos abrir para escutar as crianças e seus tão diversos mundos que se apresentam a nós a cada início de ano letivo. Que possamos aprender e ensinar *com* as crianças e não *para* as crianças, e que possamos caminhar sempre ao seu lado, ao invés de caminhar sempre à sua frente. Elas nos mostram os caminhos, mas é preciso, sobretudo, estarmos abertos a escutar...

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2.ed. Brasília: MEC. 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias; (orgs.) **Por uma cultura da infância – metodologias de pesquisa com crianças**. 3ªed. – Campinas, b SP: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE DE ESTUDANTES ADOLESCENTES EM MUNICÍPIO RIBEIRINHO AO NORTE DO BRASIL: O QUE FOI COMPREENDIDO E O QUE AINDA NECESSITA SER APRIMORADO?

Liliane Gonçalves de Araújo

Especialização em Educação em Ciências na Contemporaneidade, Universidade Federal do Pará, Breves PA, Brasil.

Darlene Teixeira Ferreira

Faculdade de Ciências Naturais, Campus Universitário do Marajó, Universidade Federal do Pará, Breves PA, Brasil.

Gláucia Caroline Silva de Oliveira

Faculdade de Ciências Naturais, Instituto de Estudos Costeiros, Universidade Federal do Pará, Bragança PA, Brasil.

Aldemir Branco de Oliveira-Filho

Faculdade de Ciências Naturais, Instituto de Estudos Costeiros, Universidade Federal do Pará, Bragança PA, Brasil.

RESUMO: O presente estudo identificou características sociais, demográficas, de convivência interpessoal e medidas utilizadas na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e gravidez por adolescentes de uma escola pública localizada no município paraense de Breves, norte do Brasil. Durante o tempo de aula, 136 estudantes adolescentes forneceram informações por meio do preenchimento voluntário de formulário. Esse instrumento de coleta tinha questões abertas e fechadas relacionadas às condições sociais, demográficas, convívio familiar e de temas vinculados à sexualidade, envolvendo

inclusive auto avaliação. O conhecimento sobre sexualidade foi estabelecida de acordo com o número de acertos (conceito): 6 (excelente), 5 a 4 (bom), 3 a 2 (regular) e 1 ou nenhum acerto (ruim). A comparação do conhecimento indicado (auto-avaliação) e do conhecimento evidenciado foi analisada pelo teste de qui-quadrado. A idade média dos adolescentes foi de 16,5 anos, com predominância do sexo feminino. A maioria dos adolescentes já manteve ao menos uma relação sexual na vida, sendo observada idade média de 13,4 anos da 1ª relação sexual. A maioria obteve as primeiras orientações sexuais dialogando com amigos ou colegas e informou manter relação razoavelmente aberta com os pais. A maioria dos pubescentes apresentou um nível ruim de conhecimento referente à sexualidade. As dúvidas prevalentes dos escolares estavam relacionadas ao tema mudanças nos corpos de garotas e garotos e período fértil. Este estudo identificou percepções sobre temas relacionados à sexualidade entre estudantes adolescentes no município de Breves e evidenciou a necessidade de atividades que visam elucidar e sensibilizar os adolescentes quanto à temática sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes, Sexualidade, Conhecimento, Brasil.

KNOWLEDGE ABOUT SEXUALITY OF ADOLESCENT STUDENTS IN THE RIVERSIDE MUNICIPALITY OF NORTHERN BRAZIL: WHAT WAS UNDERSTOOD AND WHAT STILL NEEDS TO BE IMPROVED?

ABSTRACT: The present study identified social, demographic, interpersonal coexistence characteristics and measures used in the prevention of sexually transmitted infections (STIs) and pregnancy by teens of a public school located in the municipality of Breves, northern Brazil. During the class time, 136 teens students provided information by voluntarily completing the form. This collection instrument had open and closed questions related to social, demographic conditions, family life and issues related to sexuality, including self-evaluation. The knowledge about sexuality was established according to the number of hits (concept): 6 (excellent), 5 to 4 (good), 3 to 2 (regular) and 1 or no hit (bad). The comparison of the indicated knowledge (self-assessment) and the knowledge evidenced was analyzed by the chi-square test. The mean age of adolescents was 16.5 years, with a predominance of females. The majority of adolescents have had at least one sexual relation in their lives, with a mean age of 13.4 years being observed for the first sexual intercourse. Most were given their first sexual orientation by talking to friends or colleagues and reported maintaining a reasonably open relationship with their parents. The majority of the pubescent ones presented a bad level of knowledge regarding the sexuality. The prevailing school of questions was related to the theme changes in the bodies of girls and boys and fertile. This study identified the knowledge about subjects related to sexuality among teens students in the municipality of Breves and evidenced the need for activities that aim to elucidate and sensitize the teens regarding the thematic sexuality.

KEYWORDS: Teens, Sexuality, Knowledge, Brazil.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano marcada por conflitos em relação à sexualidade. Ocorrem transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais que levam o adolescente a estranhar seu próprio corpo e, conseqüentemente, a buscar pela sua identidade (POERSCH et al., 2015). Estas transformações físicas, emocionais e sociais provocam mudanças importantes nas relações do adolescente com sua família, amigos e companheiros e ainda na maneira como este se percebe (ALMEIDA et al., 2011). Tais mudanças afetam os padrões de comportamento deles, tornando-os mais suscetíveis a agravos que acometem sua saúde, dentre esses se destacam aqueles relacionados à sexualidade (SANTOS, 2017). As transformações dessa fase da vida fazem com que o adolescente viva intensamente características de sua sexualidade, manifestando-a muitas vezes através de práticas sexuais desprotegidas, podendo se tornar um problema devido à falta de informação, de comunicação entre os familiares e “tabus” (CAMARGO & FERREIRA, 2009).

A sexualidade é parte integrante da vida do homem, pois está presente desde o seu nascimento até a morte e também nas relações e ações entre as pessoas, ou consigo mesmo, enquanto seres sexuados (SPITZNER, 2005). O termo sexualidade expressa algo bem amplo, que envolve fatores sociais e emocionais. A mesma se estabelece por meio das relações com o ambiente e com o outro, transformando-se em algo particular e único em cada indivíduo. A sexualidade faz parte da identidade humana, desenvolvendo - se no decorrer da vida e sendo entendida como um fator que motiva a diferentes formas de busca e vivência do prazer (QUEIROZ & ALMEIDA, 2017).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a sexualidade é definida como algo indispensável ao homem e à mulher, assim como à vida e à saúde. Ela se expressa de forma natural no ser humano sendo marcada pela cultura, história, crença religiosa e ciência, além dos sentimentos que singulariza cada indivíduo (KEMTOFT et al., 2016). Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem o ensino sobre sexualidade nas escolas. A educação sexual deve ser inserida como tema transversal, ou seja, um assunto ministrado no interior das várias áreas de conhecimento.

A sexualidade humana é cada vez mais reconhecida como um aspecto importante da saúde e qualidade de vida das pessoas, estando associada com benefícios à saúde e longevidade (BRILHANTE & CATRIB, 2011). Pesquisas que pretendam contemplar o tema da sexualidade na adolescência em suas dimensões e contribuir com a proposição de políticas, pautam-se no entendimento da construção das identidades dessa fase. Este período oscila entre a insegurança, autonomia, transgressão e potencialidades de aceitação (LOURINHO et al., 2017). A adolescência está vinculada ao início da atividade sexual, contudo, nem sempre vem acompanhada de conhecimento preparatório voltado à educação sexual, sendo observada nos últimos anos, uma antecipação da atividade sexual, ou seja, esse evento está ocorrendo cada vez mais cedo entre os adolescentes (CASTRO et al., 2017).

Essa complexidade justifica a realização de estudos qualitativos e quantitativos para se compreender os adolescentes, além de investimento em novas pesquisas e políticas para essa parcela da população. No estado do Pará, pesquisas que abordam o conhecimento de adolescentes sobre sexualidade ainda são escassas. Nesse contexto, o presente estudo identificou características sociais, demográficas e de relacionamento interpessoal entre adolescentes que frequentam uma escola pública do município paraense de Breves, norte do Brasil. A partir daí, tornou-se possível também estabelecer o nível de conhecimento dos adolescentes sobre temáticas relacionadas à sexualidade que podem ser aperfeiçoadas no ambiente escolar.

2 | MÉTODOS

A Organização Mundial da Saúde (OMS) identifica a adolescência como o período de crescimento e desenvolvimento humano que ocorre depois da infância e

antes da idade adulta, entre as idades de 10 aos 19 anos. No Brasil, esse intervalo etário também é utilizado pelo Ministério da Saúde para planejar e executar ações de educação, aconselhamento e assistência aos jovens. Desse modo, este estudo utilizou o intervalo etário descrito e obteve informações de estudantes adolescentes do ensino médio de uma escola pública localizada na área urbana do município paraense de Breves, Arquipélago do Marajó, norte do Brasil (Figura 1).

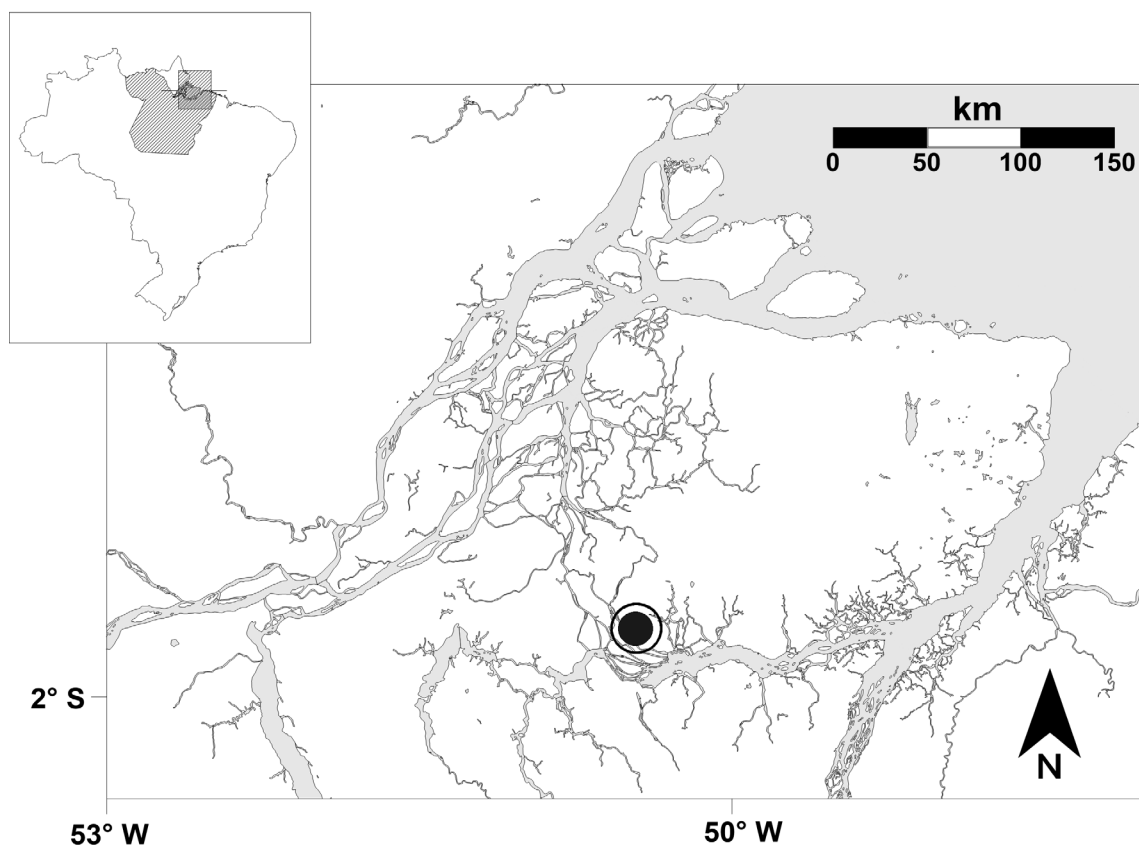


Figura 1: Localização geográfica do município de Breves, Pará, Brasil.

As informações foram coletadas durante o tempo de aula por meio de breve intervenção para explicar os objetivos da pesquisa e convidar os estudantes a participarem do estudo através do preenchimento de formulário (sem identificação do participante; com a presença equidistante do (a) professor (a)) (ALCANTARA et al., 2017). Esse instrumento continha questões sobre aspectos sócios demográficos, relação familiar, conhecimento e práticas adotadas e de avaliação do conhecimento de temas relacionados à sexualidade. O adolescente classificou o seu nível de conhecimento sobre sexualidade (auto-avaliação) e, a partir daí, respondeu oito questões relacionadas à sexualidade. Após o preenchimento do questionário, os adolescentes depositavam em uma urna para garantir o sigilo das informações.

Basicamente, cada questão solicitava ao adolescente que identificasse ou indicasse, de acordo com o seu entendimento, uma resposta adequada sobre mudanças ocasionadas pela puberdade em meninos e meninas, período fértil,

sensibilidade sexual, métodos de prevenção à gravidez e métodos de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis (IST). O conhecimento sobre sexualidade foi classificado em conceitos, de acordo com o número de acertos: 6 (excelente), 5 a 4 (bom), 3 a 2 (regular) e 1 ou nenhum acerto (ruim). A diferença entre o conhecimento informado (auto-avaliação) e o conhecimento demonstrado (número de acertos – conceito) foi avaliada pelo teste de qui-quadrado com nível de significância de 0,05. A análise estatística foi realizada no programa BioEstat 5.0. A coleta de informações foi realizada no período de 15 a 19 de março de 2018.

Em suma, este estudo está de acordo com as diretrizes e normas descritas do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, Brasil), sendo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, este estudo abordou 160 estudantes de uma escola pública de ensino médio no município paraense de Breves, norte do Brasil. No entanto, 24 estudantes apresentaram idade superior a 19 anos, por consequência, não poderiam ser classificados como adolescentes e suas informações foram excluídas. Assim, a amostra populacional foi constituída com informações fornecidas por 136 estudantes adolescentes. Os estudantes apresentavam uma idade média de 16,5 anos com abrangência de 14 a 19 anos. A maioria deles estudava no turno da tarde (43,38%) e pertencia ao sexo feminino (60,29%).

Em relação à satisfação corporal, a maioria dos adolescentes (63,97%) gostava do corpo que tinha. Essa informação é um fator positivo observado neste estudo, pois a adolescência é também marcada por transformações corporais decorrentes da puberdade. Em 2017, um estudo indicou que mais de 60% dos adolescentes estavam insatisfeitos com a imagem do corpo que apresentavam (DANTAS et al. 2017). A construção da imagem corporal inicia-se desde o nascimento, sendo trabalhada através das experiências individuais e suas relações sociais até o fim da vida, porém é na adolescência que ela estrutura-se, pois nesse período, o corpo dos jovens está em constantes modificações (TONI et al. 2012).

Além disso, uma parte considerada dos adolescentes (39,70%) neste estudo destacou que tem um relacionamento razoavelmente aberto com seus pais ou responsáveis e outra fração significativa (36,2%) afirmou ter um relacionamento fechado com os pais ou responsáveis. Essa falta de diálogo em alguns núcleos familiares é preocupante e pode resultar em dificuldades durante o desenvolvimento dos adolescentes. Essa condição pode implicar em redução da interação entre pais e filhos, perda de confiança e elevação da insegurança quanto à abordagem de temáticas importantes para o desenvolvimento saudável, como a sexualidade, o que pode interferir futuramente, a exemplo das infecções sexualmente transmissíveis (IST)

ou uma gravidez indesejável. O relacionamento familiar proporciona a sustentação da afetividade e também influência na educação de seus membros, pois é nela que são aprendidos os valores éticos e humanitários necessário para viver em sociedade (ALMEIDA & CENTA, 2009).

Neste estudo, uma parte dos adolescentes (38,23%) relatou ter dialogado com amigos ou colegas sobre as primeiras dúvidas relacionadas à sexualidade, outra porção de adolescentes (28,67%) obteve essas informações por meio de pais e familiares, e alguns adolescentes (28,67%) solucionaram tais dúvidas na escola por meio de aulas e livros. Poucos adolescentes (4,41%) não quiseram responder sobre esse assunto. O fato de muitos adolescentes não terem procurado os pais ou familiares para conversar, discutir e solucionar as primeiras dúvidas relacionadas à sexualidade reafirma a falta de diálogo no ambiente familiar sobre a sexualidade e temáticas relacionadas. Em decorrência dessa dificuldade, os adolescentes obtiveram essas informações com outros adolescentes, possivelmente ainda sem maturidade, contribuindo dessa forma para comportamentos inadequados ou inseguros acerca da sexualidade. Em 2013, um estudo relatou que a ausência de diálogo entre pais e filhos sobre sexualidade acaba impulsionando os adolescentes a buscarem outras fontes de informações, as quais podem ser inseguras e inadequadas, dentre tais se destacava os amigos que também eram adolescentes (SAVENAGO & ARPINI, 2013).

Por outro lado, neste estudo os adolescentes têm como atuais fontes de informação sobre sexualidade: amigos (11,76%), pais ou familiares (33,08%), instituições e profissionais de saúde (11,02%), escola (28,67%), e TV/internet/revistas (15,44%). Nesse contexto, os pais ou familiares e a escola apresentam imenso destaque. Possivelmente, o ganho de maturidade dos adolescentes associado com o desejo dos pais em ofertar bem estar aos filhos possa ser responsabilizado por essa mudança comportamental no ambiente familiar. Cenário semelhante foi observado no município paranaense de Maringá, no qual cerca de 55% dos adolescentes obtêm informações sobre sexualidade na escola e 45% com pais e familiares (LABEGALINI et al., 2013).

O grupo familiar exerce um papel fundamental na formação de crianças e jovens, sendo importante na determinação e organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual por meio das ações e medidas educativas tomadas (FONSECA et al., 2010). A escola possui a responsabilidade de promover educação integral de crianças e adolescentes, entre tal é incluída a educação sexual. Nessa perspectiva, é necessário que a escola reassuma o papel no sentido de provocar questionamentos e desmistificar visões distorcidas acerca da sexualidade, inclusive as propagadas no contexto familiar e de pequenas ou longínquas comunidades (MOIZÉS & BUENO, 2010), no qual o município paraense de Breves pode ser enquadrado geograficamente.

Quanto à orientação sexual dos adolescentes neste estudo, a maioria

deles declararam ser heterossexual (87,50%), alguns também declararam ser homossexuais (5,14%) e bissexuais (0,73%), e outros adolescentes não informaram sua orientação sexual (6,61%). Numa pesquisa em 2013 realizada com estudantes do primeiro ano do ensino médio no município de Cuiabá (Mato Grosso), resultados semelhantes foram encontrados: 71,7% eram heterossexuais, 3,5% homossexuais, 3,5% bissexuais e 21,2% deixou a resposta em branco (LIMA et al., 2013).

A presença da homossexualidade e da bissexualidade nos faz refletir acerca da discriminação e rejeição existentes na sociedade, o que pode ocasionar dificuldades para assumi-las. A ciência ainda não conhece totalmente o processo de orientação sexual, embora muitos estudos já tenham sido realizados o que permanece no campo das hipóteses. Por ser uma fase de afirmação de identidade e manifestação sexual intensa, na adolescência, muitas dúvidas e incertezas surgem quanto à orientação sexual. Geralmente, a homossexualidade é assumida na vida adulta quando os adolescentes se sentem independentes e mais seguros quanto à orientação sexual. Quando se faz o recorte da orientação sexual é observado que há uma desconstrução das concepções relacionadas ao tema, porém ainda, ambos os sexos, consideram o homossexualismo como algo errado, uma doença psicológica ou culpa dos pais, demonstrando de forma implícita julgamentos preconceituosos, como por exemplo, a exclusão destes indivíduos (AMARAL et al., 2017).

Além disso, 57,35% dos adolescentes neste estudo relataram que já tiveram, pelo menos, uma relação sexual na vida. A idade média da primeira relação sexual foi de 13,4 anos. Dados similares foram encontrados em 2014 na pesquisa com adolescentes do município amazonense de Manaus, no qual foi evidenciado que 53,6% dos adolescentes escolares com idade de 12 a 19 anos, já iniciaram a vida sexual (OLIVEIRA et al., 2014). Por outro lado, um estudo realizado em 2015, no município paraense de Abaetetuba, apontou que a média de idade na primeira relação foi de 15,23 anos (SILVA et al., 2015). De acordo com dados presentes nas Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à saúde de adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde, as meninas brasileiras iniciam a atividade sexual entre os 12 anos e os 16 anos e os meninos entre os 15 e os 17 anos de idade, não havendo diferenças regionais, sociais ou de cor (BRASIL, 2010).

Somado a isso, a frequência de relações sexuais dos adolescentes neste estudo foi: ainda não teve nenhuma (41,92%), poucas vezes/raramente (30,15%), pelo menos uma relação/mês (19,11%), e pelo menos uma relação sexual/semana (8,82%). Tais achados são fatores positivos neste estudo, isso pode significar que os adolescentes estão recebendo orientações acerca da vida sexual e estão sendo cautelosos. Em um estudo realizado no interior do Rio Grande do Sul, a maioria das mães entrevistadas demonstrou estar consciente de que o exercício da sexualidade é uma realidade inegável na vida de seus filhos adolescentes. Desse modo, elas procuram orientá-los desde cedo com relação aos cuidados (SAVEGNAGO & ARPINI, 2016).

Homens e mulheres têm iniciado sua vida sexual, em grande parte na adolescência e de formas um tanto diferenciadas. As práticas sexuais na juventude têm sido descritas como dinâmicas e em constantes transformações, sendo que seus perfis podem acarretar impacto importante na vida reprodutiva dos jovens (Borges & Schor, 2005). Nessa perspectiva, a antecipação das atividades sexuais com frequência na adolescência é um fator de risco, pois muitos destes não possuem informações adequadas e podem ter relações sexuais desprotegidas. Sendo este um fator de risco para o aumento de IST e gravidez precoce.

Referente ao nível de conhecimento dos adolescentes sobre temas relacionados à sexualidade, a tabela 1 indica que muitos adolescentes (55,88%) informaram que possuíam níveis de conhecimento sobre sexualidade “muito bom” ou “bom”. No entanto, após responderem questões sobre temas relacionados à sexualidade, a maioria deles (77,2%) demonstrou que possuía níveis de conhecimento “regular” ou “ruim”. Sendo que, essa diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2 = 36,4$ valor- $p < 0,01$). Possivelmente, isso se deve ao fato de que muitos adolescentes acreditam possuir um nível relevante de conhecimento sobre sexualidade, porém isso não é real, alertando para a necessidade de medidas de conscientização sobre a temática e indicando a necessidade de cuidados com intuito de evitar ou reduzir problemas na vida sexual deles.

Conceitos	Conhecimento indicado*	Conhecimento evidenciado
Excelente	27	1
Bom	49	27
Regular	22	83
Ruim	35	22
Não responderam	3	3

Tabela 1: Conceitos e nível de conhecimento relacionado à sexualidade de 136 adolescentes de uma escola urbana do município de Breves, Pará.

*Conhecimento indicado = Auto-avaliação

Somado a isso, o presente estudo identificou que os adolescentes apresentam reduzido conhecimento relacionado à puberdade feminina, puberdade masculina e período fértil (Figura 2). Em relação à mudança nos corpos de garotas e garotos, os adolescentes não souberam indicar corretamente as características secundárias que correspondiam a cada sexo.

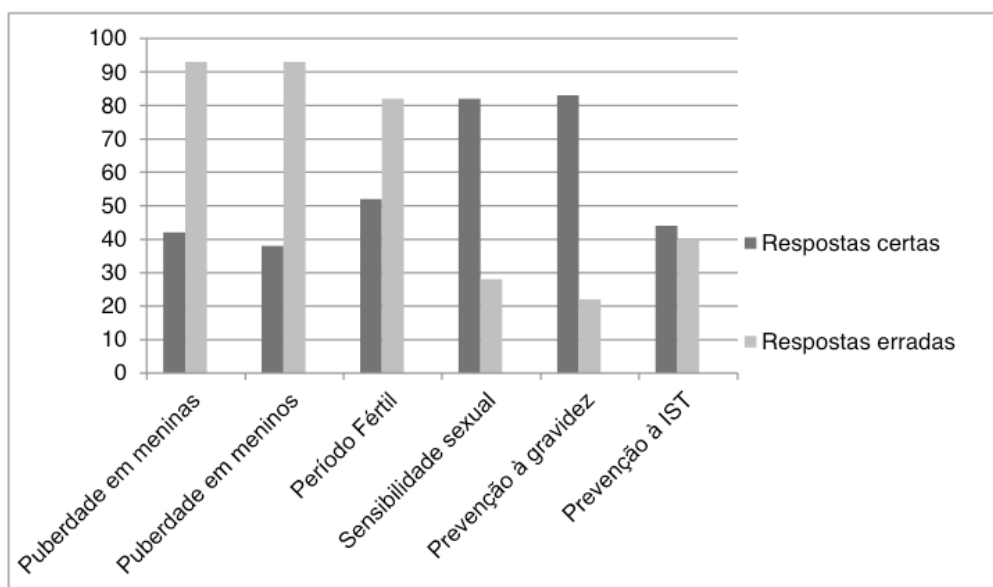


Figura 2: Identificação do conhecimento de estudantes adolescentes relacionados à temas específicos da sexualidade.

Neste estudo, os adolescentes também não conseguiram identificar corretamente em qual período a mulher ou a garota pode engravidar. A maioria dos adolescentes demonstrou um conhecimento superficial sobre o tema: 37,5% afirmou que seria no fim da menstruação, 14,70% apontou que seria no começo da menstruação e 2,20% não responderam a questão. Esse fato pode evidenciar uma forte ligação com o risco de uma gravidez não planejada. Nesse contexto, se os adolescentes tiverem vida sexual ativa poderão ter dificuldades para realizar o planejamento familiar, pois não sabem o período obrigatório de uso do preservativo. Estudos indicaram que 51% dos meninos e 27,8% das meninas não sabem qual o período do mês que a garota pode engravidar (CAMARGO & FERRARI, 2009).

Atividades educativas, como rodas de conversas e oficinas temáticas, são fundamentais para realizar diálogos sobre sexualidade na escola, além de proporcionar um espaço de construção coletiva e possibilitar ao adolescente oportunidade de discutir a própria sexualidade, desenvolver e rever atitudes. Essas atividades podem ser utilizadas para promoção da saúde sexual e reprodutiva, discutir possíveis dúvidas existentes e reforçar a necessidade de cuidados e de planejamento familiar adequado (ALMEIDA et al., 2011, SANTOS, 2017; SPITZNER, 2005). Em 2017, um estudo identificou que após a realização de oficinas fundamentadas na metodologia participativa, com objetivo de promover reflexão crítica e autocuidado em uma escola de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), a maioria dos adolescentes relatou ter saído mais informada e esclarecida sobre mitos e tabus acerca da temática sexualidade (EW et al. 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo acessou características importantes de adolescentes escolares de uma escola pública no município ribeirinho ao norte do Brasil. Um breve perfil sócio demográfico, de relacionamento interpessoal e de práticas adotadas para a prevenção de IST e de gravidez na adolescência foi identificado, o qual destacou um conhecimento ruim sobre temas relacionados à sexualidade pela maioria dos estudantes adolescentes. Portanto, os resultados deste estudo alertam para a necessidade de esclarecer que os adolescentes ainda possuem um nível limitado de conhecimento sobre sexualidade. Além disso, este estudo destacou a necessidade de discutir e conscientizar os adolescentes sobre cuidados a serem tomados durante a vida sexual. Abordar temas relacionados à sexualidade na escola possibilitará ampliar o conhecimento dos adolescentes a respeito da sexualidade e das vulnerabilidades dessa fase da vida, bem como sensibilizar os adolescentes quanto às implicações da gravidez na adolescência e IST, minimizando consequências negativas e instigando os adolescentes a exercerem sua sexualidade de forma saudável.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, RM.; SILVA-OLIVEIRA, GC.; OLIVEIRA-FILHO, AB. **Aspectos epidemiológicos do uso de drogas ilícitas por estudantes adolescentes no município de Capanema, Pará.** *Adolesc Saude.* 2017; 14 (2): 47-57.
- ALMEIDA, ACCH.; CENTA, ML. **A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem.** *Acta Paul Enferm.* 2009; 22 (1): 7-16.
- ALMEIDA, JRSA.; OLIVEIRA, NCO.; MOURAS, ERF.; SABÓIA, VPA.; MOTAS, MV.; PINHO, LGM. **Oficinas de promoção de saúde com adolescentes: relato de experiência.** *Rev Rene.* 2011; 12 (n. esp.): 1052-1058.
- AMARAL, MAS.; SANTOS, D.; PAES, HCS.; SANTOS, DSS. **Adolescência, gênero e sexualidade: uma revisão integrativa.** *Rev Enferm Contemp.* 2017; 6(1): 62-67.
- BORGES, ALV.; SCHOR, N. **Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil, 2002.** *Cad Saúde Pública.* 2005; 21(2): 499-507.
- BRASIL (2010). MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO EM SAÚDE. DEPARTAMENTO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS ESTRATÉGICAS. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- BRILHANTE, AVM.; CATRIB, AMF. **Sexualidade na adolescência.** *Feminina.* 2011; 10(39): 504-509.
- CAMARGO, EA.; FERRARI, RAP. **Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção.** *Ciênc Saúde Colet.* 2009; 14(3): 937-946
- CASTRO, JFL.; ARAÚJO, RC.; PITANGUI, ACR. **Comportamento e práticas sexuais de adolescentes escolares da cidade do Recife, Brasil.** *J Hum Growth Dev.* 2017; 27(2): 219-227.
- DANTAS, RPNC.; SIMÕES, TBS.; SANTOS, PGMD.; CABRAL, BGAT. **Satisfação da imagem**

- corporal em adolescentes com diferentes estágios de maturação.** J Hum Growth Dev. 2017; 27(3): 300-306.
- EW, RAS.; CONZ, J.; FARIAS, ADGO.; SOMBRIO, PBM.; ROCHA, KB. **Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível.** Psicol Pesquisa. 2017; 11(2): 51-60.
- FONSECA, AD.; GOMES, VLO.; TEIXEIRA, KC. **Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em Orientação sexual realizada por acadêmicos (as) de Enfermagem.** Esc. Anna Nery. 2010; 14 (2): 330-337.
- KEMTOFT, MR.; LACERDA, JFE.; FONSECA, NH.; NASCIMENTO, EP.; LEMOS, ICS.; FERNANDES, GP.; MENEZES, IRA. **Sexualidade na adolescência: uma revisão crítica na literatura.** Adolesc Saude. 2016. 2(13): 106-113.
- LABEGALINI, CMG.; OLIVEIRA, RG.; BALDISSERA, VDA. **A percepção e a vida sexual de adolescentes: um estudo em uma escola pública no município.** In VIII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar: 2013 Out 22-25.
- LIMA, FCA.; JESUS, FB.; MARTINS, CBG.; SOUZA, SPS.; MATOS, KF. **A experiência e atitudes de adolescentes frente à sexualidade.** Mundo Saúde. 2013; 37(4): 385-393.
- LOURINHO, LA.; BRILHANTE, AVM.; SILVA, RM.; JORGE, MSB.; CATRIB, AMF. **Educação sexual em discurso: percepções de professor e alunos.** Rev Frag Cultura. 2017; 2(27): 225:233.
- MOIZÉS, JS.; BUENO, SM. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental.** Rev Esc Enferm. 2010; 44(1): 2005-12.
- OLIVEIRA, NP.; BÉRIA, JU.; SCHERMANN, LB. **Sexualidade na adolescência: um estudo com escolares da cidade de Manaus/AM.** Aletheia. 2014; 44(43): 129-146.
- POERSCH, KM.; KLIEMANN, BCK.; LIMA, BGT. **Reflexões sobre trabalho com sexualidade no ensino fundamental: desafios e possibilidades.** Ens Saúde Ambiente. 2015; 2(8):37-49.
- QUEIROZ, VR.; ALMEIDA, JM. **Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de ensino médio de uma escola estadual de Sorocaba.** Rev Fac Ciênc Méd. 2017; 19(4): 209-14.
- SANTOS, CL. **Sexualidade e saúde na adolescência: relato de experiência.** Academus Rev Cient Saúde. 2017; 1(2).
- SAVENAGO, SDO.; ARPINI DM. **Conversando sobre sexualidade na família: olhares de meninas de grupos populares.** Cad Pesquisa. 2013; 43(150): 924-947.
- SAVEGNAGO, SDO.; ARPINI, DM. **A Abordagem do Tema Sexualidade no Contexto Familiar: o Ponto de Vista de Mães de Adolescentes, psicologia: ciência e profissão.** Psicol Cienc Prof. 2016; 36 (1): 130-44.
- SILVA, ASN.; SILVA, BLCN.; JÚNIOR, AFS.; SILVA MCF.; GUERREIRO, JF.; SOUSA, ASCA. **Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil.** Rev Pan-Amaz Saude. 2015; 6(1): 27-34.
- SPITZNER, RHL. **Sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola.** Maringá, 2005.
- TONI, V.; GAVINESKI, IC.; MIGON, P.; FINATO, S.; RECH, RR.; HALPERN, R. **Insatisfação com a Imagem Corporal em Adolescentes de Escolas Públicas de Caxias do Sul - RS.** Rev Bras Saúde. 2012; 16(2): 187-194.

O PARADIGMA DA “ATIVACÃO” DO ESTUDANTE E AS DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO EM COMPASSO COM O SEU TEMPO

Bruno Gomes de Almeida

RESUMO: Levando-se em conta a tendência crescente por renovação das práticas pedagógicas na educação, a ideia de “ativação” dos estudantes tem se tornado uma concepção-chave nessa discussão. Desta forma, o texto apresenta uma reflexão sobre o que, de fato, tem fundamentado essa noção, contextualizando a questão a partir das demandas cada vez maiores por uma educação em compasso com seu tempo. Sistemas educacionais capazes de atender às urgências do mundo contemporâneo, sobretudo, através de reconfigurações que levem em conta: as pesquisas e teorias científicas do campo dos estudos da aprendizagem; as demandas do mundo produtivo e do trabalho; e as demandas advindas de complexas questões sociais. Assim, é apresentado o conceito de *deeper learning* como um exemplo de tentativa em transpor para as práticas pedagógicas as demandas de uma educação que se quer promotora do que comumente tem se denominado “aprendizagem ativa”, acima de tudo, um processo de aprendizagem mais conectado ao mundo real. A partir deste objetivo, são discutidos alguns conceitos e termos que ajudam a contextualizar a discussão de maneira mais ampla, tendo como foco central o campo da educação, como

os casos de: “sociedade do conhecimento”, “sociedade da aprendizagem” e “competências do século XXI”.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ativa; Deeper learning; Sociedade da aprendizagem.

THE “ACTIVE STUDENT” PARADIGM AND THE DEMANDS FOR AN EDUCATION IN LINE WITH THE REAL WORLD

ABSTRACT: Taking into account the growing tendency towards pedagogical practices renovation in education, the idea of “activated student” has become a key concept in this discussion. Thus, the text presents a reflection on the basis of this notion, contextualizing the issue from the increasing demands for a education in line with the real world. Educational systems capable of dealing with the urgencies of contemporary world, especially, reorienting themselves considering: scientific researches and theories from the field of the learning studies; the working world demands; and the complex cultural and social demands. In this way, it is introduced the concept of “Deeper learning” as an effort to take to pedagogical practices the demands related to an education interested in promoting what is usually called “active learning”, above all, a learning process more connected to the real world. From this

perspective, were discussed the roles of some concepts and terms that contribute to put in a social context the educational field, the cases of: “Knowledge Society”, “Learning Society” and “21st Century Competencies”.

KEYWORDS: Active Learning; Deeper learning; Learning society.

INTRODUÇÃO

Em 2000, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), sistema criado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para a realização de um processo internacional de avaliação da educação básica, colocou em prática o seu primeiro programa de avaliação. E logo em sua primeira edição houve uma grata surpresa entre os países líderes dos rankings: a Finlândia. Este pequeno país escandinavo de aproximadamente 5,3 milhões de habitantes sequer era postulado como uma das melhores referências em qualidade de educação básica no mundo. Fato que, conseqüentemente, fez com que os olhos do mundo se voltassem para o seu modelo de educação.

A partir de então, se descobriu que, entre outras particularidades, o redesenho da experiência educacional com foco, sobretudo, em maior autonomia e personalização, era um dos principais diferenciais da educação finlandesa. Uma educação, acima de tudo, interessada em transformar os estudantes em agentes ativos de seus processos de aprendizagem. Algo que se disseminou pelo mundo da educação, estabelecendo-a como um dos principais paradigmas da ideia de renovação de práticas pedagógicas. Embora a história da educação já ofereça, há tempos um grande leque de exemplos de educadores e pensadores precursores dessa noção de que a aprendizagem precisa ser um processo ativo. John Dewey, Paulo Freire, ou mesmo, Eurípedes Barsanulfo, são alguns desses nomes.

Mas, para se entender a relevância de uma sala de aula que “ative” seus estudantes, é preciso compreender o contexto em que surge esta demanda. Conhecer as razões pelas quais tanto se fala da necessidade de uma educação cada vez mais em compasso com seu tempo.

Desta forma, é apresentada uma reflexão que esboça em linhas gerais algumas das evidências de que o mundo globalizado cria circunstâncias que precisam ser mais consideradas pelos sistemas educacionais. Uma maior conexão entre o que se estuda e o que se vivencia na vida real.

Por isso, é trazido à tona termos e conceitos que ajudam a delinear um horizonte de análise que facilite a compreensão das razões que fundamentam essas discussões no universo da educação. Casos de: “mundo globalizado”; “sociedade do conhecimento”; “sociedade da aprendizagem”; “competências do século XXI”; “aprendizagem ativa”; e *deeper learning*.

MUNDO, SOCIEDADES E EDUCAÇÃO

Em meados dos anos 1960, o rápido avanço de tecnologias de comunicação e de transporte já causava certo sobressalto em razão de sua magnitude. Na época, a difusão das linhas telefônicas e do transporte aéreo pelo mundo insinuavam uma impressão que, com o passar das décadas, resultou em certezas inevitáveis. O alcance praticamente irrestrito de informação sobre os quatro cantos do planeta trouxe à tona a sensação de uma interligação total entre os povos e países. Tanto que, algumas metáforas se tornaram paradigmáticas ao tentarem retratar o estado das coisas. “Aldeia global” foi uma delas. O filósofo canadense Marshall McLuhan (McLUHAN; FIORE. 1971) cunhou este termo para esboçar certo diagnóstico desse contexto. O mundo enquanto uma aldeia, tal qual as aldeias indígenas, compostas por várias ocas ao redor umas das outras, em proximidades que facilitam as trocas e fluxos de informação. O que sempre esteve longe, nunca esteve tão perto.

Com o passar dos tempos, a ideia da existência de uma verdadeira sociedade global se consolidou diante o ininterrupto aprimoramento da tecnologia e da crescente complexidade e amplitude das trocas comerciais entre os países. Circunstâncias que ajudaram a firmar a noção de globalização como uma espécie de lógica econômica, social e cultural que passou a reger a humanidade. Embora haja quem defenda que sua suposta “globalidade”, condição de abrangência e alcance para com todas as regiões e espaços do mundo, se restrinja muito mais às trocas comerciais e processos de padronização das formas de consumo, do que, propriamente, uma “globalização da vida”, enquanto abertura para se adentrar e vivenciar culturas e sociedades das mais diversas (SANTOS, 2000). Para alguns, algo que acaba priorizando, acima de tudo, a busca e descoberta de novos nichos de mercado, antes de qualquer outro interesse.

O fato é que o mundo globalizado estabelece um nível de complexidade para a vida, que, inevitavelmente, faz brotar a necessidade do surgimento de formas de se lidar com as demandas insurgentes. Sobretudo, as suas complexidades e contradições inerentes.

A mundialização e a globalização são acompanhadas por processos opostos, como a dominação e a solidariedade; as ondas democratizadoras e os fanatismos; as ondas liberalizadoras e os ditames do mercado; as homogeneizações e padronizações culturais conforme os modelos norte-americanos e as resistências e revitalizações das culturas autóctones; e ainda a miscigenação cultural. (MORIN; DÍAZ, 2016, p.10)

Desta forma, o diagnóstico acima releva alguns dos aspectos que envolvem esta complexidade. O que faz com que determinadas habilidades e competências sejam fundamentais para lidar com este cenário.

Muito já se discutiu sobre como seria possível classificar esse estágio de desenvolvimento marcadamente globalizado. Termos como “sociedade industrial”, “sociedade pós-industrial” e “sociedade do conhecimento” passaram a ser utilizados

com certa recorrência para caracterizar as diferentes fases pelas quais a humanidade tem passado nos últimos tempos. Especificamente, a “sociedade do conhecimento”, definição mais próxima do contexto atual, embora um conceito com definição e implicações não tão claras, se tornou uma maneira de denominar um contexto em que as sociedades, após acumularem diversas ferramentas de busca e produção de informação, valorizam o conhecimento como a força motriz de sua própria transformação. A efemeridade das descobertas científicas gera uma cumulação de conhecimento sobre novas descobertas e entendimentos acerca da vida, o que fez com que a oferta de acesso a eles demarcasse uma nova era. Inaugurou um período em que a informação se tornou um bem de produção. Uma vez que, “o desenvolvimento da investigação científica dotou os seres humanos de conhecimentos que lhes garantem uma capacidade transformadora da natureza em uma escala planetária” (MORIN; DÍAZ, 2016, p.17), o que há cem anos atrás parecia apenas um sonho. Condição já enunciada por certos autores há alguns anos, casos de Robert Lane (LANE, 1966), Daniel Bell (BELL, 1973), Peter F. Drucker (DRUCKER, 1976), Manuel Castells (CASTELLS, 2010), entre outros. A propósito, uma discussão que, ultimamente, tem oscilado bastante entre uma visão mais otimista ou uma visão mais crítica da “sociedade do conhecimento”.

Embora haja bastante reflexões sobre a pertinência deste termo, sobretudo, em razão de sua pressuposta generalização excessiva na visão de alguns autores, o que nos cabe é uma atenção sobre como esta ideia acerca da sociedade do conhecimento tem se desdobrado ultimamente. Já que, principalmente, sob a perspectiva da educação, as sociedades globalizadas atuais trazem à tona demandas para além do diagnóstico do excesso de oferta de conhecimento. Há uma urgência para se conceber formas cada vez mais aprimoradas de lidar com ele, de gestão desse conhecimento. E isso, inevitavelmente, lança luz sobre a questão da aprendizagem.

Desta forma, em discussões recentes sobre temáticas que envolvem sociedade, educação e trabalho, tem ganhado força a utilização do termo “sociedade da aprendizagem”. Algo que surgiu quase como uma consequência de todo contexto transformativo enunciado pela denominada “sociedade do conhecimento”. Embora ainda haja a necessidade de maior clareza na diferenciação entre os termos na literatura especializada.

Decerto, talvez a maior evidência acerca da emergência da sociedade da aprendizagem seja a cada vez maior necessidade para se aprender. Uma condição inevitável de um mundo que parece viver um processo de transformação de suas formas de trabalho e produção social numa velocidade nunca antes vista. Uma sociedade em constante transformação requer um sujeito em constante formação.

Em seu livro *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – a educação na era da insegurança*, Andy Hargreaves apresenta um entendimento interessante dessas questões. Para ele, na verdade, o termo ideal para retratar o mundo atual não seria exatamente “sociedade do conhecimento”, mas sim, “sociedade da aprendizagem”.

Afirma que os processos de produção de conhecimento das sociedades são dependentes da capacidade de seus integrantes em se adaptar às transformações de modo a conceber a aprendizagem de forma autônoma e contínua em suas vidas. Uma concepção que deriva do conceito de *lifelong learning* (FISHER, 2000), “aprendizagem ao longo da vida”. A noção de que, cada vez mais, as sociedades têm demandado de seus membros um irrestrito interesse por aprender, por incorporar a sua lógica transformadora e transformativa ao longo de toda a vida. Novas necessidades para ser, novas necessidades para aprender.

Todas as sociedades – aquelas com populações envelhecidas ou aquelas com uma juventude iminente – necessitarão de mais pessoas economicamente ativas ao longo da vida. Isto é algo que não apenas demanda uma infra-estrutura para a aprendizagem ao longo da vida, mas também, um renovado e replanejado investimento nos primeiros anos da aprendizagem. É fundamental que estes anos estabeleçam fortes alicerces para o conhecimento futuro e estimulem um amor pelo “aprender” que irá motivar as pessoas para a jornada de aprendizagem que terão pela frente. (CISCO, 2010, p.6)

Sob o ponto de vista econômico, a iminência da “sociedade da aprendizagem” poder ser pensada como uma consequência da própria tendência de envelhecimento da população, sobretudo, em países desenvolvidos e emergentes. As constantes transformações no mundo do trabalho, associadas ao aumento da longevidade, criam novas circunstâncias para a vida produtiva. A necessidade de renovação e requalificação profissional contínuas será uma exigência cada vez mais inelutável.

O crescente protagonismo do setor de serviços no mundo (AREND; GIOVANINI, 2017), sobretudo, no Brasil, atesta ainda mais a necessidade de nos atentarmos para as demandas da “sociedade da aprendizagem”. É um setor que tem solicitado, cada vez menos, um trabalho rotineiro, repetitivo e segmentado, e cada vez mais, um trabalho inventivo, colaborativo e autônomo.

Economias industriais baseadas nos princípios de produção em massa demandaram um grande número de pessoas com níveis básicos de formação educacional e um pequeno número de especialistas com habilidades mais aprofundadas. Hoje em dia, a redistribuição da produção, a automação, a customização em massa e a especialização flexível demandam um novo tipo de educação e um novo tipo de aprendizagem. Encarar estes desafios significa repensar o papel de cada setor da sociedade – Estado, negócios, família e sociedade civil – tanto quanto redesenhar os nossos sistemas de educação formal. (CISCO, 2010, p.21)

Desta forma, a passagem acima evidencia o quanto a educação precisa se inserir nessa discussão. Repensar a forma de se fazer educação é uma das coisas mais urgentes a serem postas em prática no mundo contemporâneo.

Em 1996, a “Comissão internacional sobre educação para o século XXI” publicou um relatório para a UNESCO sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Este documento prenunciava algumas das direções e demandas mais importantes para se pensar uma educação, de fato, em compasso com seu tempo. Uma educação capaz de abarcar os desafios que se apresentavam de um mundo global em constante

transformação. Em seu conteúdo, é destacável o que foi denominado como sendo “os quatro pilares fundamentais da educação do século XXI”: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

“Aprender a conhecer” se refere à aquisição de capacidades cognitivas e metacognitivas. Desenvolver o pensamento crítico, capacidade analítica, capacidade criativa e aprender a aprender são algumas das questões que se destacam. Em “Aprender a fazer”, em suma, é enfatizado a capacidade de colocar na prática o conhecimento teórico. Já “Aprender a conviver” envolve condições comportamentais, especialmente, agir e trabalhar colaborativamente. E “Aprender a ser” apresenta um pilar relacionado à construção de uma personalidade capaz de agir de forma equilibrada, com autoconhecimento, competências socioemocionais e responsabilidade pessoal e social.

Assim, diante de uma sociedade global atravessada por processos contínuos de desenvolvimento tecnológico, de transformação de cadeias produtivas, necessidade constante de requalificação profissional e complexidades socioculturais das mais diversas, as novas urgências para a formação de seus membros se tornam mais compreensíveis. Da aprendizagem como mote para o seu desenvolvimento e processos transformadores surge a necessidade de se pensar nas coisas que seriam mais fundamentais de ser aprendidas.

Em 2012, o *National Research Council*, uma organização estadunidense responsável por produzir pesquisas e relatórios sobre questões sociais importantes para contribuição na criação de políticas públicas, reuniu uma equipe de especialistas de diversas áreas para apontar sob quais novos caminhos a educação dos EUA deveria avançar. Assim, o grupo de economistas, psicólogos e educadores realizou pesquisas para ajudar a se vislumbrar o futuro dos estudantes no que se refere a objetivos de aprendizagem em cada ciclo escolar, capacitação profissional para as configurações atuais do mercado de trabalho e capacidades e habilidades para contribuir para melhores condições de vida pessoal e social. O resultado deste trabalho foi a publicação do livro *Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. A proposta do documento foi apresentar direções para a prática educacional, de modo a fazer os estudantes alcançarem o que denominam de *transferable Knowledge*, o que em português seria algo com o sentido de “conhecimento aplicável”. Isto é, a capacidade de aplicar o que se aprendeu em situações próprias de circunstâncias da vida real. Desta forma, este seria um caminho para a educação se alinhar mais às demandas do mundo, sendo fundamental para formar cidadãos dotados do que o documento denomina como as “competências para o século XXI”. Grupos de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de alicerçarem saberes essenciais para o desenvolvimento humano, sejam de ordem econômica, social, cultural, política, moral, ou mesmo, artística.

“As competências do século XXI” são divididas em três grupos: competências cognitivas, competências intrapessoais e competências interpessoais. Abaixo segue

um breve resumo de suas principais características:

- Competências cognitivas: estratégias e processos de aprendizagem; pensamento crítico; alfabetização informacional, raciocínio e argumentação; memória e criatividade.
- Competências intrapessoais: capacidade de moldar comportamentos e inteligência emocional. Tais como flexibilidade, iniciativa, respeito, apreciação da diversidade e metacognição.
- Competências interpessoais: trabalho em equipe, colaboração e senso de liderança. Tais como colaboração, responsabilidade e resolução de conflitos.

Esse grupo de competências estabelecido pelo *National Research Council* ajuda a lançar luz sobre o quanto a educação tradicional está aquém das demandas da vida real. Um sistema educacional preocupado em demasia com o “acúmulo de conhecimento” e, no mais, priorizando apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, restringe a sua eficácia. Promove um processo educacional descolado do mundo real, sobretudo, por dois fatores bastante evidentes: o sociocultural e o biológico.

A patente defesa de uma educação mais em compasso com a vida é fruto da evidência de que é preciso que ela acompanhe ou, ao menos, esteja conectada às transformações da sociedade. Um mundo assolado por mudanças contínuas, com novas tecnologias de informação e sistemas de comunicação, redesenha, a todo momento, as formas de interação e relacionamento. Tudo isso, inevitavelmente, demanda sistemas de formação e capacitação que dialoguem com esse contexto. Mas, a necessidade de mudança na educação não se resume somente a estas exigências. O avanço da ciência proporcionou o desenvolvimento de pesquisas e estudos cada vez mais minuciosos quanto aos reais mecanismos da aprendizagem. Nos últimos tempos, áreas como a Psicologia educacional e a Neurociência cognitiva têm dado grandes contribuições para o fomento de práticas educativas que levem em conta dados científicos atualizados para os seus desenhos metodológicos. Não à toa, campos ligados ao estudo dos processos de aprendizagem, como a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia, têm ganhado crescente espaço na formação de educadores interessados nessa interface entre educação e as ciências cognitivas. Propósitos também presentes em novas áreas, como o caso da *Neuroeducation* ou a *Brain, Mind and Education*, ainda assentando seu espaço de atuação, mas, igualmente interessadas num maior intercâmbio de conhecimentos entre estudos biológicos sobre o funcionamento cerebral e práticas educativas.

DEEPER LEARNING COMO ESTRATÉGIA DE SISTEMATIZAÇÃO DA “APRENDIZAGEM ATIVA”

Ultimamente, muito tem se comentado sobre as cunhadas “metodologias ativas”, sobretudo, no contexto educacional brasileiro. Ferramentas pedagógicas como “aprendizagem baseadas em equipes”, “aprendizagem baseadas em projetos”, “aprendizagem baseada em problemas”, “estudos de casos”, “júri simulado”, “aprendizagem por pares”, entre outras, surgem como soluções estratégicas para experiências de estudo que se pretendem mais efetivas quanto aos objetivos de aprendizagem.

O interesse por este assunto tem mobilizado professores e gestores educacionais de todos os cantos do país interessados em descobrir alternativas inovadoras cabíveis de serem implementadas em sala de aula. Formas que possam transformar a experiência educacional em algo mais atraente para os estudantes, criando circunstâncias de maior engajamento, motivação e desafios, através das propostas pedagógicas. Algo que se fundamenta na concepção de que é preciso dar maior protagonismo aos educandos. Eles sim devem estar no centro da experiência de aprendizagem, e não mais o professor. Isto é uma maneira de considerar os seus pressupostos pessoais e culturais como fundamentais para o desenho de qualquer que seja a proposta pedagógica. Levar em conta os seus repertórios, interesses, anseios, experiências de vida, visões de mundo e habilidades, como pano de fundo para o planejamento das situações de aprendizagem propostas pelos professores, é tarefa quase obrigatória para educadores que desejam, de fato, proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, e não mais “mecânicas”.

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos, ideias ou proposições relevantes e inclusivas estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como “âncora” para novas ideias, conceitos ou proposições. (MOREIRA, 2011, p.103)

Uma das ideias centrais da “teoria da aprendizagem significativa”, desenvolvida pelo psicólogo estadunidense David Ausubel, sustenta que a melhor forma de se proporcionar uma aprendizagem significativa é estabelecendo maiores conexões entre o conhecimento novo e os conhecimentos prévios dos educandos. A passagem de Marco Antonio Moreira, estudioso de Ausubel, ressalta isto utilizando o termo “âncora” como metáfora. Ou seja, aquilo que já se sabe seria responsável por “ancorar” o conhecimento novo, fortalecendo o seu vínculo na memória. Uma evidência do quanto não se deve desconsiderar os repertórios cognitivos e culturais dos estudantes, muito pelo contrário. Devem ser a base para o planejamento e proposições do professor. O “social” enquanto ponto de partida e de chegada da educação.

Com a demanda cada vez maior pelo redesenho de suas práticas pedagógicas,

educadores e instituições de ensino têm lançado mão do uso de “metodologias ativas” como meios eficazes de propiciar aos estudantes um contínuo estado de “ativação”, de protagonismo. Isso fez com que a utilização do termo “aprendizagem ativa” se tornasse frequente na literatura especializada. Uma definição que se contrapõe a uma ideia de aprendizagem somente por recepção.

Os estudantes aprendem tanto passivamente quanto ativamente. A aprendizagem passiva acontece quando eles exercem o papel de “receptáculos de conhecimento”, isto é, não participam diretamente no processo de aprendizagem. Já aprendizagem ativa é mais propensa a acontecer quando os estudantes estão também fazendo algo, além de somente ouvir. (RYAN; MARTENS, 1989, p. 20, apud BONWELL; EISON, 1991, p. 18)

Embora a expressão “aprendizagem ativa” não tenha uma definição muito precisa na literatura educacional, é possível destacar algumas características gerais que são normalmente associadas à utilização de estratégias que promovem experiências de aprendizagem ativa nas salas de aula: os estudantes se envolvem em atividades para além de somente ficar ouvindo professor; menos ênfase é colocada na transmissão de informação e, mais, em desenvolver as suas habilidades; os estudantes são engajados em atividades de escrita, pesquisa, discussão e colaboração; e uma maior ênfase é posta na reflexão dos estudantes sobre suas próprias atitudes e valores (BONWELL; EISON, 1991). Tendência pedagógica crescentemente disseminada em razão da evidência da necessidade de maior dinamismo e interação nas salas de aula tradicionais. “Os estudantes devem falar, escrever e discutir sobre o que estão aprendendo. Relacionar isso a experiências passadas, visualizando e aplicando o aprendido no seu dia a dia” (CHICKERING; GAMSON 1987, p. 3, apud BONWELL; EISON, 1991, p. 20).

Desta forma, é notável uma intrínseca relação entre a almejada “ativação” do educando e a crescente discussão acerca da necessidade de os sistemas educacionais integrarem aos seus projetos pedagógicos as propaladas “competências do século XXI”, enunciadas pelo *National Research Council*. Meio que uma enquanto consequência da outra e vice-versa. Ou seja, a demanda por se repensar os sistemas educacionais tradicionais deriva de diferentes necessidades. Em síntese, considero essas três como as mais evidentes no mundo atual: uma maior integração com o mundo do trabalho; uma maior correlação com as pesquisas e estudos científico sobre os processos de aprendizagem; e melhores formas para se desenvolver competências que contribuam para a cidadania.

Em 2010, a *William and Flora Hewlett Foundation* foi responsável por apresentar o termo *deeper learning*. Esta instituição estadunidense sem fins lucrativos é ligada a programas de apoio e fomento à educação, ambientalismo, desenvolvimento humano, arte e filantropia. Como forma de apoiar e contribuir para o crescente movimento de renovação das práticas pedagógicas do sistema educacional dos EUA nos últimos anos, foi apresentado a definição de *deeper learning* (aprendizagem aprofundada) como um conjunto de competências que os estudantes devem dominar a fim de

desenvolverem um entendimento aguçado do conteúdo acadêmico, aplicando estes conhecimentos a problemas do dia a dia, seja através dos projetos de sala de aula ou situações vivenciadas no trabalho ou vida pessoal. Definição sintetizada pelo *National Research Council* como “o processo através do qual um indivíduo se torna capaz de absorver o que aprendeu em uma situação para poder aplicar em novas situações que possam surgir”, denominada por eles como *transferable knowledge*, como já citado antes.

Desta forma, para se atingir a *deeper learning* é necessário desenvolver seis competências-chave estabelecidas como prioridades para uma maior “ativação” do estudante. São elas: dominar conteúdos acadêmicos centrais; pensar criticamente e resolver problemas complexos; trabalhar colaborativamente; comunicar-se de forma eficaz e efetiva; aprender a aprender; e desenvolver a mentalidade acadêmica.

“Dominar conteúdos acadêmicos centrais” está relacionado a compreender conceitos, teorias e informações dos diferentes campos do conhecimento, tendo a capacidade de aplicá-los a fatos e situações do mundo real. “Pensar criticamente e resolver problemas complexos” se refere a utilizar ferramentas e técnicas reflexivas para formular e resolver problemas, tais como: análise de dados, raciocínio estatístico, investigação científica, criatividade, pensamento não-linear e persistência. “Trabalhar colaborativamente” é saber cooperar com os colegas para completar tarefas e ter sucesso na resolução de problemas, e saber se comunicar e considerar diferentes pontos de vista para o planejamento e alcance dos objetivos do trabalho em equipe. “Comunicar-se de forma eficaz e efetiva” trata da organização de seus dados, descobertas e pensamentos, para uma capacidade de se expressar que seja significativa, construtiva e apropriada para diferentes situações e audiências. “Aprender a aprender” é monitorar e saber direcionar sua própria aprendizagem, autonomia, independência e autorreflexão sobre a eficácia e pertinência de seus estudos. E “desenvolver a mentalidade acadêmica”, que é uma competência ligada à capacidade do estudante de planejar e sistematizar seus objetivos de estudo, analisando conclusões, atingindo objetivos, desenvolvendo trabalhos com critérios e buscando soluções para superar obstáculos; algo ligado ao desenvolvimento de uma mentalidade científica.

Esse grupo de competências surgiu como necessidade para se organizar as demandas da educação do século XXI. É uma proposta de organização e sistematização das práticas pedagógicas, levando-se em conta a urgência por uma aprendizagem mais ativa e em compasso com seu tempo. Apontando caminhos para o desenvolvimento de metodologias, abordagens e estratégias de ensino que possam contribuir para uma forma de fazer educação que tenha em seu horizonte experiências cada vez mais promotoras de pensamento, colaboração, criatividade, engajamento e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico acerca do caráter global das sociedades desenvolvidas e emergentes traz a evidência de que as formas de se viver vão se modificando com o tempo. As maneiras de se pensar e se relacionar passaram a ser influenciadas por uma realidade que, crescentemente, tem deixado clara a dimensão de sua complexidade. Se há 50 anos o mundo era muito diferente do que é hoje em dia, há de se pressupor que os indivíduos também acompanharam esse processo transformativo. E falar em transformação é falar em formação. E falar em formação é falar em educação. Como a educação se relaciona com essas mudanças? Sabemos que a resposta para esta pergunta traz a evidência de que algo é preciso ser feito de forma diferente do que a educação tradicional oferece. O papel cumprido outrora, responsável por democratizar o acesso à educação, e também criar um sistema de formação em larga escala, já não atende às demandas do contexto atual. A facilidade e a velocidade de acesso a informações contribuíram para o surgimento de uma circunstância em que tudo é mais transitório, mais efêmero.

Iniciativas como as da UNESCO e também da *National research council* são importantes para lançar luz sobre indícios inevitáveis quanto aos caminhos que a educação deve seguir. Vive-se em um mundo diferente daquele dos séculos passados, a iminência da relação educação/trabalho nunca foi tão necessária de ser pensada como atualmente.

Propostas como a enunciada pelo conceito de *deeper learning*, e seus grupos de competências-chave, contribuem para tentativas de maior aproximação entre as práticas pedagógicas e o mundo real. É um conceito que propõe uma sistematização sobre a concepção cada vez maior acerca da premência de uma sala de aula que “ative” os estudantes. Desta forma, *deeper learning*, embora um termo ligado à ideia de aplicação dos conhecimentos em situações do mundo real, num processo denominado como *transferable knowledge*, em síntese, estabelece uma tentativa de estruturação para a prática daquilo que comumente tem sido denominado nos meios acadêmicos como “aprendizagem ativa”. Sugere uma base para que as novas metodologias e abordagens educacionais possam fundamentar suas ferramentas pedagógicas.

Assim, nota-se que este é um caminho educacional que tem a sua evidente potência não apenas em razão de uma maior adequação às urgências do mundo produtivo, do trabalho. Mas, sobretudo, uma alternativa também capaz de atuar de forma eficaz sobre demandas ligadas à formação do cidadão. Especialmente, um cidadão que possa colocar em prática competências desenvolvidas, sejam em escolas ou universidades, capazes de muni-lo de qualidades relacionais e conviviais das mais importantes e urgentes. Principalmente, quando vemos que a “globalidade do mundo” evidencia também uma “globalidade da vida” em sua totalidade. Um estudante dotado de competências intrapessoais e interpessoais estará muito mais

preparado para lidar com urgências sociais que perpetuam visões totalizadoras, fundamentalismos incondicionais, intolerância, preconceito, racismo, exclusão; a miséria humana em todas as suas dimensões. Afinal, “ativar” os alunos é, acima de tudo, ativar a nossa esperança em fazer da educação o melhor caminho para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BELL, D. O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BONWELL, Charles; EISON, James. Active Learning: Creating excitement in the Classroom. Washington: The George Washington University, 1991.

CASTELLS, M. (2000). A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. 3. ed. v. I. São Paulo: Paz e Terra.

DRUCKER, P. (1976). Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

EUA. CISCO Public Information. The Learning Society. 2010

EUA. National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington DC, 2012.

Fischer, G (2000). Lifelong Learning – More than training. In: Journal of Interactive Learning Research, Vol. 11 Issue (3/4), pp. 285- 29

GIOVANINI, Adilson; AREND, Marcelo. Contribution of services to economic growth: kaldor’s fifth law? RAM, Rev. Adm. Mackenzie, August 2017, vol.18, no.4, p.190-213.

HARGREAVES, Andy. O Ensino na Sociedade do Conhecimento - a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

LANE, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. American Sociological Review, v.21, n.5. p.649-662

Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. Guerra e paz na aldeia global. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. Reinventar a educação - abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SILBERMAN, Mel. Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema. Buenos Aires: Editorial Troquel, 2006.

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEFORMAÇÃO UNIFORME EM MATERIAIS SOB STRESS

Otto Leonardo Gómez Huertas

Universidad Pedagógica Nacional, Departamento
de Diseño Tecnológico
Bogotá D.C. – Colombia

Venant, inquiry based learning

1 | INTRODUCTION

A survey of ideas about materials tension deformation concept was applied to a student group of National Pedagogical University's Technological Design Bachelor, it was sought to compare their reasoning with that used by Leonardo Da Vinci in the principles of 16th century.

The objectives of this work are: to explore some student's ideas about the tension deformation concept in strands; show Leonardo Da Vinci's ideas used to study the metallic cables under tension in the year 1500 A.D. and compare the two ways of thinking about the phenomenon.

This work was carried out with the course of structures in the first semester of 2015 and is part of the doctoral research, which the author is conducting, on the teaching-learning process of the concepts of efforts and resistance of the materials that are carried held in Inter-institutional Doctorate in Education of the National Pedagogical University, Francisco José de Caldas University y Valle's University.

RESUMO: As idéias dos estudantes de design tecnológico da Universidade Pedagógica Nacional em deformação de materiais sob conceitos de estresse são exploradas. Os estudantes acreditam que as deformações de um corpo sob tensão não são uniformes, mas diferem dependendo de sua localização, por isso tendem a fraturar em certos lugares, no mesmo raciocínio de DaVinci, em desacordo com o conceito de deformação uniforme e a ruptura dos materiais ocorre em qualquer lugar.

PALAVRAS-CHAVE: estresse, tensão, Da Vinci, Saint-Venant, aprendizagem baseada em investigação.

ABSTRACT: The National Pedagogical University technological design students' ideas on materials deformation under stress concepts are explored. Students believe that deformations of a body under stress are not uniform but differ depending on their location, so it tends to fracture in certain places, in same DaVinci's reasoning, at variance with uniform deformation concept and materials rupture occurs anywhere

KEYWORDS: stress, strain, Da Vinci, Saint-

2 | THEORETICAL FRAMEWORK

Is necessary establishing two points of view to make the study: disciplinary and pedagogical. Disciplinary point of view contents elastic deformation concept, Saint-Venant's assumption and Leonardo Da Vinci's experiment. Pedagogical point of view considers inquiry based learning in the study of deformations and a survey about some concepts in a group of students.

It is usually assumed that solids do not deform, however, under the action of forces they deform into a phenomenon known as elasticity whose study allows relates applied loads to resulting deformations (Hewitt, 1999). Experimentally, Saint-Venant discovered that rubber bars under tension have large deformations at the ends while the rest of the body is uniformly deformed (Hibbeler, 1998). For this reason sample bars test have larger diameter at ends than in middle which the deformations are to be studied.



Image 1: Test tube for tension

Taken from <https://sites.google.com/site/tecnologiahindustrialmiguel/tema-8>

In 1500 Vinci studied the tension effort, Timoshenko (1953) points out that he suspended a basket of a metallic thread, filled it with sand and when the thread fractured it weighed the sand, additionally he commented that "The test is repeated several times to check the results. Then a wire of half-length is tested and the additional weight it carries is recorded; then a wire of quarter length is tested and so forth, noting the ultimate strength and the location of the fracture"(Parsons, 1939).

Da Vinci Observations made him think materials would deform more at ends than at center, because the system of fastening the threads to the basket was through twisting the wire by which he established fracture location.

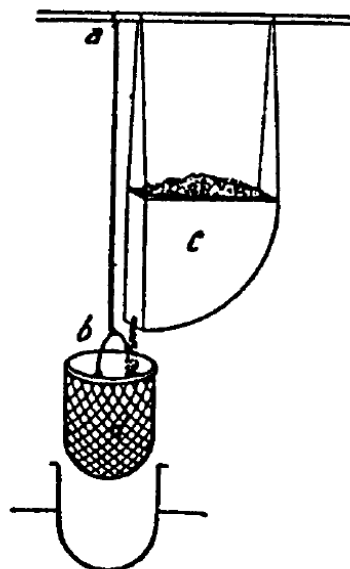


Image 2: Metallic wire tension test performed by Da Vinci.

Taken from Parsons (1939).

Da Vinci assumed that resistance depends on length wire, for this reason he proposed start with a determined length which would vary to half initial length, to initial length quarter and so forth.

Da Vinci's conclusion is that rupture effort is inversely proportional to the length of the wire, today it is a misconception. Lund & Byrne (2000) indicated that wires used by Leonardo probably had a no uniform elaboration, resulting that longer wire was easier to break through the presence of the greatest number of misses; on other hand steels phosphorus contents of wires could decremented resistance.

The focus of inquiry based learning assumes that scientific knowledge is different from everyday life because students should learn the culture of scientific knowledge building through the use of scientific thinking. Because these students must realize, under teacher direction, are in situations similar to those in which they experience science, emulating the process of social construction of theories and models, so problems to consider are open to students, but are closed to teacher who direct investigation.

3 | METHODOLOGY

To begin the investigation directed on the elasticity of strings under tension, the question was proposed: Is it possible to establish an organization of the type of deformation of the materials?

Then, to determine the strain strain on a thread, a nylon rope was used to which a 3-liter plastic bottle was attached to which previously defined quantities of water were added, three 100 mm sectors were drawn to measure their deformations . And we proceeded to ask: will the deformations of the three sectors be the same?

The students pointed out that the deformation was different in different places of the thread.

To deepen the exploration of the pre-concept of differential deformation, a multiple-choice survey was conducted with four distractors and a correct response.

(1) If a nylon thread is subjected to tension by suspending a device whose weight can be varied. As the load increases the thread lengthens. If the elongated length is measured in three different parts: up near the support, in the middle and down near the load Would the elongations be the same or different?

(2) If the load that is applied to any thread causes it to break or fracture. Where is it most likely to break?

(3) If a thread breaks or fractures when a given load is applied, if the length of the wire is doubled, what would happen to the load needed to break or fracture it?

(4) The courses taken by the respondent as Physics, Materials Mechanics, Static, Dynamics or Machine Design, to see the correlation between the courses taken and student responses.

To validate the survey, the indexes of difficulty and discrimination were established by analyzing the responses (Backhoff. 2000).

4 | RESULTS AND ANALYSIS

Reports on the experience of placing loads on a nylon suspended wire are reflected in the report of deformations found in the three proposed sectors are shown in Table 1.

Item	Load [g]	Sector 1 [mm]	Sector 2 [mm]	Sector 3 [mm]
1	0	100	100	100
2	250	101	101	101
3	500	102	103	102
4	750	104	105	104
5	1000	106	106	106
6	1250	106	107	107
7	1500	108	108.5	107.5
8	1750	109	109.5	109.5
9	2000	109.5	110	110
10	2250	111	111	111
11	2500	112	112	112
12	2750	113	113	113
13	3000	113.5	113.5	113.5

Table 1. Sectors deformation

The students found different deformations in the three 100 mm sections. In the

tenth measurement it was emphasized that the experiment was of an exploratory type, for this reason, they was invited to wrote what they saw and not what they thought they should give, so the measures from 10 onwards have equal lengths.

The analysis of the responses shown in Table 2 was performed.

In the first and third questions they discriminate very well and presented a medium difficulty, correspond to topics seen in the courses and which are explicitly discussed, while the second question is aimed at discovering what concept is maintained despite the instruction, post although it is a consequence of the concepts learned and not explicitly taught.

Features	Question 1	Question 2	Question 3
Difficulty	0,26	0,05	0,26
Discrimination	1	0,2	1

Table 2. Determination of indexes by questions

5 | SURVEY RESULTS

On the uniformity of the elongation, 55% of the responses assume that the material has different elongations. 11% believe that it fractures anywhere and 89% indicated fracture has a preferential place. In relation of load and length, 60% of the responses consider same load should be maintained, 9% that the load should decrease and 32% that the load should increase.

6 | FINAL CONSIDERATIONS

More than half of the students think that the deformations of a body under tension are not uniform, the same assumption used by Da Vinci to study “iron wires”.

This finding suggests that the construction of the concept follows the same path of Renaissance era. Reason why such a conjecture should not be disqualified since it serves as the basis for experimental study of deformations.

Reaching the concept of “uniform deformations and rupture anywhere” took 300 years as it required experimental exploration of large deformations at the ends and their uniform distribution throughout the rest of the body.

REFERENCES

BACKHOFF, E., LARRAZOLO, N. y ROSAS, M. (2000). *Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA)*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (1). Consultado el 01-10-2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html>

HEWITT, P. (1999) *Física conceptual*, Mexico: Addison Wesley Longman.

HIBBELER, R. (1998). *Mecánica de Materiales*, México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

LUND, J. & BYRNE, J. (2000) **Leonardo Da Vincis Tensile Strength test: implications for the discovery of engineering mechanics**. Civil engineer and Enviromental systems, Vol, 00 pp 1-8, Nashville:University of California.

PARSONS, W(1939). *Engineers and Engineering in the Renaissance* en: Lund, J & Byrne, J. (2000) **Leonardo Da Vincis Tensile Strength test: implications for the discovery of engineering mechanics**. Civil engineer and Enviromental systems, Vol, 00 pp 1-8, Nashville:University of California.

TIMOSHENKO, S. (1953) *History of strength of materials*. York: The Maple press company.

SOBRE A ORGANIZADORA

ADRIANA DEMITE STEPHANI - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto III) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e UnB. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 10, 26, 30, 58, 59, 91, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 167, 171, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 195, 199, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225
Aprendizagem ativa 111, 213, 214, 220, 221, 223
Arquitetura escolar 107, 109, 119

B

BNCC 139, 140

C

Campo 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 29, 31, 35, 40, 43, 44, 48, 50, 70, 86, 88, 89, 90, 93, 97, 121, 132, 134, 141, 163, 167, 169, 171, 174, 183, 184, 187, 208, 213
Conformismo simulado 86, 92
Consciência verdadeira 95, 96, 97, 100, 102, 105, 106
Críticidade 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73
Curta-metragem Vida Maria 42

D

Deeper learning 213, 214, 220, 221, 222, 223
Deficiência 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174
Deficiência visual 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

E

Educação em saúde 134, 137, 175, 176
Educação escolar 52, 74, 95, 96, 103, 104, 105, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 152, 189
Educação especial 4, 7, 152, 160, 161, 165, 168, 173, 194, 195
Educação infantil 4, 7, 20, 96, 103, 115, 116, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200
Educação profissional 4, 7, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41
Emancipação 3, 50, 53, 54, 62, 66, 68, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 120, 125, 128, 130, 134, 144, 149
Ensino de filosofia 61, 62, 68, 70, 71, 73, 74
Ensino híbrido 107
Esclarecimento 55, 59, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130
Escolarização 5, 10, 18, 23, 42, 44, 47
Escuta 134, 164, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200

Estado 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 37, 43, 44, 56, 61, 63, 66, 67, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 93, 103, 105, 122, 124, 141, 145, 162, 194, 204, 212, 215, 217, 221

F

Família 4, 45, 79, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 125, 143, 151, 154, 157, 158, 159, 160, 165, 168, 169, 170, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 203, 211, 212, 217

Formação cultural 95, 96, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 120, 125, 126, 129

Formação estética 52, 54, 55

Formação humana 37, 39, 58, 61, 62, 65, 66, 72, 74, 105, 121, 139, 141, 143, 145, 146, 149

G

Gênero 6, 23, 29, 30, 31, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 65, 82, 211

H

Homem integral 52, 57

I

Inclusão 3, 54, 59, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 173

Inspeção eficaz 21, 23, 25, 26, 30

Inspetores da instrução 21, 27, 28, 30

Instrução popular 21, 24

Inteligências múltiplas 107, 109, 110, 111, 113, 117, 119

Interdisciplinaridade 139, 141, 146, 147, 148, 149, 150

J

Jean-Jacques Rousseau 61, 62, 63, 65, 68, 74

L

Liberalismo 15, 16, 75, 76, 77, 79, 84

Locke 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 122, 124, 130

M

Metodologias ativas 107, 109, 110, 111, 112, 117, 119, 137, 220, 221

N

Neoliberalismo 13, 15, 16, 60

P

Paideia 123, 130, 139, 140, 147, 148, 149, 150

Participação 15, 18, 86, 100, 115, 134, 136, 147, 151, 157, 159, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 211

Política de educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12

Políticas neoliberais 33

Precarização 35, 40, 86, 87, 88, 89, 91

Primeiros socorros 175, 176, 177, 178, 180

Produção do conhecimento 1, 2, 5, 10, 11

Professores 19, 27, 29, 31, 38, 73, 92, 93, 94, 103, 104, 112, 113, 114, 115, 118, 134, 136, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 174, 175, 177, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 212, 220, 231

Profissionais da saúde 131, 133

Profissionalização 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

R

Redesenho do espaço escolar 107

Reforma 13, 17, 20, 41, 66, 88, 112, 113

S

Serviço social 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Sociedade da aprendizagem 213, 214, 216, 217

Suporte básico de vida 175, 176, 177, 181

T

Trabalho 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 113, 115, 118, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223

Trabalho pedagógico 192, 194, 196, 197, 198

V

Vida escolar 182, 185, 187, 189

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-739-0

